

# ANÁLISE DO DISCURSO E MATERIAIS DE ENSINO

Fabio Elias Verdiani Tfouni  
Wilton James Bernardo-Santos  
(Organizadores)



**Bē**



Criação Editora

**Título:**

Análise do Discurso e materiais de ensino

**Organizadores:**

Fabio Elias Verdiani Tfouni

Wilton James Bernardo-Santos

**ISBN:**

ISBN. 978-65-990483-6-4 (digital)

ISBN. 978-65-990483-5-7 (impresso)

**CONSELHO EDITORIAL**

Ana Maria de Menezes

Fábio Alves dos Santos

Jorge Carvalho do Nascimento

José Afonso do Nascimento

José Eduardo Franco

José Rodorval Ramalho

Justino Alves Lima

Luiz Eduardo Oliveira Menezes

Maria Inêz Oliveira Araújo

Martin Hadsell do Nascimento

Rita de Cácia Santos Souza

Lucas Aribé Alves

(Parecerista de acessibilidade)

[www.editoracriacao.com.br](http://www.editoracriacao.com.br)

Fabio Elias Verdiani Tfouni  
Wilton James Bernardo-Santos  
(Organizadores)

# ANÁLISE DO DISCURSO E MATERIAIS DE ENSINO



Criação Editora

Aracaju | 2020

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome da autora, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

### **Capa:**

Ilustração central: Tablets era usado para os escribas aprenderem a ler e escrever  
<https://images.metmuseum.org/CRDImages/an/original/DP360672.jpg>

### **Projeto gráfico:**

Adilma Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

T356a	Tfouni, Fabio Elias Verdiani (org.). Análise do Discurso e materiais de ensino / Organizadores: Fabio Elias Verdiani Tfouni e Wilton James Bernardo-Santos. – 1. ed. – Aracaju, SE : Criação Editora, 2020. 182 p.; 21 cm. ISBN. 978-65-990483-6-4 (digital) ISBN. 978-65-990483-5-7 (impresso)  1. Análise do Discurso. 2. Ensino. 3. Linguagem. 4. Linguística. I. Título. II. Assunto. III. Fabio Elias Verdiani Tfouni (Org.) . IV. Wilton James Bernardo-Santos (Org.)
-------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CDD 410  
CDU 808

### **ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO**

1. Linguística.
2. Linguagem (filologia).

### **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani (org.); BERNARDO-SANTOS, Wilton James (org.). **Análise do Discurso e materiais de ensino**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

# ANÁLISE DO DISCURSO E MATERIAIS DE ENSINO

Este volume **Análise do Discurso e materiais de ensino** reúne trabalhos que de diferentes pontos de vista tratam da temática a partir da Análise do Discurso inaugurada por Michel Pêcheux.

Embora o tema permita que uma variedade muito grande de materiais sejam analisados, tais como dicionários, gramáticas, apostilas, cursos online e aplicativos, um deles se faz bastante presente neste volume: o livro didático. O motivo é histórico. Durante muito tempo, o livro didático foi o principal, e muitas vezes exclusivo, material disponível para o ensino no Brasil.

Assim, após a consolidação da Análise do Discurso nos anos de 1980 e a partir dos anos 90, vimos a multiplicação dos estudos discursivos sobre o livro didático tradicional impresso em papel e suas características específicas. Também é da mesma época, e não menos relevante, a chegada da internet ao país em 1995. Com os anos 2000, temos o avanço dos estudos sobre materiais digitais, hipertextos eletrônicos online que redimensionam o ensino com suas novas materialidades significantes.

Nesse sentido, a primeira parte do nosso volume traz diferentes trabalhos que tratam, por exemplo, de processos de silenciamento do sujeito (o indígena e o negro) na formação histórica do Brasil. Temos também trabalhos sobre as relações entre o saber e o poder em livros didáticos para legitimar o ensino. Na segunda parte, apresentamos estudos que exploram instrumentos linguísticos e atividades do ensino no espaço virtual/digital da internet: textualidades digitais sobre autoria em canais do Youtube e plataformas digitais.

\*

Este volume é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa: LED – Linguagem, Enunciação e Discurso para o ensino da língua portuguesa: [cnpq:dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4376050792898741](http://cnpq.dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4376050792898741) - <https://sites.google.com/site/gpledufs/> da Universidade Federal de Sergipe(UFS)/Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL).

## PARTE I

O **capítulo 01 O lugar do alfabetizando “trabalhador-consumidor” no livro didático para alfabetização de adultos do Programa Todos pela Educação do Estado da Bahia** de Leda Verdiani Tfouni (Universidade de São Paulo) e Anderson de Carvalho (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) Pereira analisa o livro didático para alfabetização de adultos do Programa Todos pela Educação do Estado da Bahia, discutindo como o corpus aparentemente neutro e cheio de “boas intenções” veicula uma ideologia que se apresenta enquanto “verdade”. O capítulo também trabalha “a relação entre educação escolar, trabalho e consumo”, relacionando esses três “eixos” cujas lacunas seriam “preenchidas por uma ligação - criada artificialmente pelo consumo - com o desejo (inconsciente)”.

O **capítulo 02 Sentidos sobre o indígena em livro didático de língua portuguesa**, de Estela Aparecida Damião e Angela Derlise Stübe (Universidade Federal da Fronteira Sul) interroga a respeito dos sentidos que são construídos sobre o indígena no livro didático de língua portuguesa, tendo como corpus a coleção “Português: contexto, interlocução e sentido” (2013), da Editora Moderna, voltada para o ensino médio (1ª, 2ª e 3ª série). Mobilizando o conceito de silenciamento, próprio da análise de discurso, as autoras trabalham com a hipótese de existe um silenciamento do indígena no livro didático.

Em **O não dizer e a constituição de sentidos sobre as faces do Brasil em um livro didático de língua portuguesa, capítulo 03**, também a partir da Análise de Discurso pecheutiana, considerando que o silêncio “não é o vazio de sentidos e não é complemento da linguagem, que o silêncio atravessa palavras e imagens”, Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez (Universidade Estadual de Feira de Santana) e Flávia Marinho

(Universidade Estadual de Feira de Santana) fazem um percurso teórico de categorização do silêncio para propor uma reflexão sobre a posição que o sujeito ocupa no discurso nas relações entre elementos verbais e não verbais. Para tanto, as autoras realizam uma análise de um módulo do livro didático de Língua Portuguesa da Coleção Diálogo (Editora FTD, 2009). Nessa materialidade, onde é trabalhada a constituição histórica do país e a miscigenação do povo brasileiro, são flagrados certos silenciamentos que a análise dá voz.

Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros (Universidade Federal de Sergipe) e Amisa Dayane Lima de Gois, em **O livro didático de língua inglesa: legitimação do poder/saber, capítulo 04**, apresentam um estudo acerca dos discursos circulados no/pelo livro didático de língua inglesa. Como *corpus* para a pesquisa, dentre os livros didáticos de Língua Inglesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, foi selecionado *Vontade de Saber Inglês* (Editora FTD, 2012). O estudo buscou responder algumas perguntas: quais discursos estão em circulação? Quais abordagens os *autores* fazem desses discursos? De qual lugar (social, institucional) enuncia o autor/locutor? Que ideologias são perpassadas nesses/por esses discursos? Quanto a fundamentação teórica, o trabalho está na interface da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso (de linha francesa), da Análise Arqueológica do Discurso.

Considerando o pensamento de Michel Foucault para quem “o poder e o saber se articulam no discurso que não reflete a realidade”, em **O discurso do (no) livro didático: uma análise a partir dos aportes teóricos da Análise Materialista do Discurso, capítulo 05**, Iraneide Santos Costa (Universidade Federal da Bahia) valendo-se também do trabalho de Michel Pêcheux para quem “o sujeito é lugar de significação historicamente constituída” e “o que funciona no discurso são as imagens que se fazem dos sujeitos e dos seus lugares”, a autora rastreia e discute discursos materializados e saberes validados na constituição de imagens do sujeito em exercícios do livro didático de Língua Portuguesa *Interpretação de textos: desenvolvendo a competência leitora*, de William Cereja e Ciley Cleto (Editora Atual, 2017).

## PARTE II

O **capítulo 06** de Belmira Magalhães (Universidade Federal de Alagoas), intitulado **Análise do discurso e interpretação** discute “a importância da análise do discurso na inovação do ensino de textos para serem interpretados, mostrando uma metodologia que permite uma conclusão objetiva de interpretação, e não apenas uma interpretação subjetiva”. No capítulo a autora contribui com a questão do ensino e interpretação de textos ao analisar uma matéria da revista capricho veiculada em 1998 sobre o uso/abuso do álcool. A análise realizada permite aos professores e aos estudantes compreender quais seriam, para a autora, alguns dos caminhos que se pode trilhar para ler, analisar e interpretar textos, tomando como base a teoria e o método da análise do discurso fundada por Pêcheux.

No **capítulo 07**, em **A presença do poema em livros didáticos de ensino fundamental**, Fabio Elias Verdiani Tfouni (Universidade Federal de Sergipe), Christina Bielinski Ramalho (Universidade Federal de Sergipe) e Tania Nascimento Mendonça trabalham esse escopo através dos aportes teóricos da Análise do discurso de orientação Francesa, da teoria do letramento e de reflexões sobre o ensino de literatura. O trabalho procura compreender como se dá a presença do poema no livro didático. Como é trabalhado? Que atividades são propostas? O poema seria apenas uma “desculpa” para o trabalho com gramática ou mero exercício de leitura? Há um trabalho estético? Para essa tarefa, são analisados dois poemas e as atividades a ele relacionadas no livro didático *Para viver juntos: português* (Edições SM, 2009).

Em **“A questão da busca na internet e sua relação com a autoria na educação básica”, capítulo 08**, Solange Maria Leda Gallo (Universidade do Sul de Santa Catarina) e Kátia Zillio (Universidade do Contestado) apresentam o projeto “Análise discursiva de textualidades digitais: pesquisa e autoria para/na educação básica”. O trabalho traz conhecimentos produzidos sobre “o modo como se processa a busca por textos da internet, por meio da reflexão sobre os procedimentos de busca/pesquisa e leitura em um grupo experimental”. Nesse escopo, considerando as condições de produção específicas, o texto apresenta gestos de autoria. Também propõe um trabalho para superação de “formas au-



toritárias” em prol de “formas polêmicas” e alerta para a necessidade de ampliação do trabalho de reflexão sobre o uso de tecnologias no ensino.

No **capítulo 09, Ensino e aprendizagem de línguas em suporte digital: gesto virtual nos entremeios da relação professor – aluno**, Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos e Marisa Grigoletto tomam como corpus “aulas de língua inglesa elaboradas para exibição em um canal do YouTube e três plataformas digitais que oferecem cursos de idiomas variados”. Na primeira parte do capítulo, as autoras trabalham com canal do YouTube apontando importantes questões e consequências da interação professor-aluno específica a esse meio, em especial a existência de um imbricamento entre o on line e o off line. Na segunda parte do trabalho, argumentam que as plataformas digitais possuem apelo social e mercadológico ao mesmo tempo. Analisam a ausência da figura do professor, que deixa de mediar a relação entre o aprendiz e o material didático, fazendo surgir a representação do aprendiz como sujeito autônomo, além de duas outras posições-sujeito projetadas sobre o usuário: sujeito consumidor e competidor.

No **capítulo 10, temos Aspectos da gramática nas novas condições de produção da internet** de Wilton James Bernardo-Santos (Universidade Federal de Sergipe) e Grazielle Thaina Maciel Lima. O trabalho é parte do projeto de pesquisa “Instrumentos Linguísticos: a gramatização do português do Brasil a partir da redemocratização dos anos de 1980” no plano de trabalho/PIBIC: “Gramáticas virtuais: instrumentos linguísticos contemporâneos” (2017-2018). Com a Análise do Discurso de Michel Pêcheux e de certa História das Ideias Linguísticas no Brasil construída por Eduardo Guimarães e Eni Orlandi, o trabalho considera as alterações tecnológicas da virada do século XX para o XXI. São esboçadas análises de três gramáticas da internet tomadas então como parte de uma nova história no processo de gramatização do português no Brasil.

Boa leitura!

**Fabio Elias Verdiani Tfouni**  
**Wilton James Bernardo-Santos**



# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

ANÁLISE DO DISCURSO E MATERIAIS DE ENSINO

Fabio Elias Verdiani Tfouni

Wilton James Bernardo-Santos

**5**

## PARTE I

**1.** O LUGAR DO ALFABETIZANDO “TRABALHADOR-CONSUMIDOR” NO LIVRO DIDÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS DO PROGRAMA TODOS PELA

EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA

Anderson de Carvalho Pereira

Leda Verdiani Tfouni

**13**

**2.** SENTIDOS SOBRE O INDÍGENA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Estela Aparecida Damiano

Angela Derlise Stübe

**31**

**3.** O NÃO DIZER E A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE AS FACES DO BRASIL EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez

Flávia Marinho

**51**

**4.** O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: LEGITIMAÇÃO DO PODER/SABER

Amisa Dayane Lima de Gois

Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros

**62**

**5. O DISCURSO DO (NO) LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS  
APORTES TEÓRICOS DA ANÁLISE MATERIALISTA DO DISCURSO**

Iraneide Santos Costa

**81**

**PARTE II**

**6. ANÁLISE DO DISCURSO E INTERPRETAÇÃO**

Belmira Magalhães

**98**

**7. A PRESENÇA DO POEMA EM LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Tania Nascimento Mendonça

Fabio Elias Verdiani Tfouni

Christina Bielinski Ramalho

**108**

**8. A QUESTÃO DA BUSCA NA INTERNET E SUA  
RELAÇÃO COM A AUTORIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Kátia Zillio

Solange Maria Leda Gallo

**126**

**9. ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM SUPORTE DIGITAL:  
GESTO VIRTUAL NOS ENTREMEIOS DA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO**

Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos

Marisa Grigoletto

**143**

**10. ASPECTOS DA GRAMÁTICA NAS NOVAS CONDIÇÕES  
DE PRODUÇÃO DA INTERNET**

Graziele Thaina Maciel Lima

Wilton James Bernardo-Santos

**167**

# O LUGAR DO ALFABETIZANDO “TRABALHADOR-CONSUMIDOR” NO LIVRO DIDÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS DO PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO (TOPA) DO ESTADO DA BAHIA

## ANDERSON DE CARVALHO PEREIRA

Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

---

## LEDA VERDIANI TFOUNI

Professora Titular Sênior da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora 1A do CNPq.

---

## INTRODUÇÃO

Consideramos, em concordância com a Análise do Discurso pêcheutiana, que a criação de um conceito, e sua definição, não se devem ao acaso, nem se trata de gesto individual de um único sujeito. De acordo com Pêcheux, não existe discurso científico puro, visto que não há discurso que exista fora da ideologia. Afirma o autor, sob o pseudônimo de Thomas Herbert (1968/1995, p. 68), que toda e qualquer ciência...

[...] é produzida por um trabalho de mutação conceptual no interior de um campo conceptual ideológico em relação ao qual ela toma uma distância que lhe dá, num só movimento, o conhecimento das errâncias anteriores e a garantia de sua própria cientificidade. Nesse caso, toda ciência é inicialmente ciência da ideologia da qual ela se destaca.

O discurso científico, nesse contexto, apresenta-se sob a forma de ideologia teórica, que se caracteriza por ser altamente sistematizada, com uma teoria assentada em noções coerentemente articuladas. Os

conceitos constituem a base dessa teoria, que se apresenta como um discurso sintaticamente coeso, fechado, transparente e objetivo. Nesse contexto, qualquer teoria científica – estaria ao alcance da interpretação de *qualquer um*.

O chamado núcleo duro de toda teoria científica é composto por conceitos, ou definições que funcionam como aquilo que não pode ser mudado dentro da teoria. Ora, como foi dito acima, não existe discurso fora da ideologia (nem fora da História, acrescentamos), e, portanto, o conceito é produto de um pensamento determinado por uma época histórica, e sua função sempre é manter a estabilidade social, ou garantir que a lógica social se mantenha imutável.

Nosso objetivo neste texto não é efetuar uma discussão sobre a história das ideias, nem sobre a epistemologia da ciência; tomamos esse preâmbulo como contexto para a discussão que será apresentada a seguir. Pretendemos apresentar evidências de que a abordagem - aparentemente neutra e carregada de boas intenções – acerca de “materiais de ensino”, que predomina e circula amplamente nos discursos educacionais, caracterizam-se como ideologias que apresentam uma imagem especular do funcionamento social, ocultadas pela suposta “verdade” que veiculam.

Com esse propósito, vamos, a seguir, examinar um verbete encontrado na internet, cujo título é “Conceito e definição de material de ensino”. Eis o texto:

### CONCEITO E DEFINIÇÃO DE MATERIAL DE ENSINO

O material é o termo que nos permite designar o ingrediente ou um componente de algo e também o conjunto essencial de coisas que nos proporcionam a realização de um negócio, profissão ou trabalho. Enquanto isso, a palavra de ensino refere-se a todas as coisas vinculadas, próprias ou que acaba por ser apropriada para o ensino, aprendizagem. Então, assim que os dois termos que compõem o conceito de que lidamos aqui, dizemos que um material didático é aquele dispositivo, elemento, projetado e fabricado com características especiais para facilitar o processo de aprendizagem. O material didático em causa pode apresentar uma ou mais funções, incluindo o seguinte: trazer informações, aprendizagem, motivação, habilidades de aptidão, guia de avaliação, contextos para a expressão e a criação de atributo e fornecer representações.

Note que este tipo de material é manipulado por professores ou qualquer outro profissional envolvido em um estágio de formação acadêmica para transmitir a mensagem educativa que corresponde de uma forma mais simples, divertida e clara. Então, é que quando se trata do projeto é considerado especialmente o tipo de público para que esses materiais serão dirigidas, ou seja, não será o mesmo uma platéia de adolescentes, geralmente mais afeto para receber estímulos audiovisuais que comunicam rapidamente o assunto, para uma platéia de cidadãos seniores, que naturalmente vai te custar mais entender uma mensagem que vem com estas características. Materiais educacionais mais difundidos no incluir mundo: livros, filmes, revistas, álbuns, jogos, programas de computador, no entanto, olho, todos devem trazer a quem algum tipo de aprendizagem, manipula-los, porque, caso contrário ele seria apenas ser um veículos de entretenimento simples. Ou um filme pode ser considerado como material de ensino se implica uma análise ou um trabalho especial em seu argumento que é estreitamente guiado pelo professor de determinadas orientações. (título “Conceito e definição de material de ensino”; extraído de <https://dicionarioconceitos.blogspot.com/2016/02/conceito-e-definicao-de-material-de.html>, grifos nossos, acesso em: 29/06/2018).

O texto é claramente produto de uma tradução malfeita do inglês (aparentemente, um trabalho executado pelo tradutor automático, ou, então, por um falante nativo de inglês sem a competência requerida para ser tradutor). Note-se, de início, a falta de seriedade com que um site supostamente voltado para a definição de “conceitos” trata seu público, sem fazer uma revisão do texto traduzido, fato esse que cria mais dúvidas ainda naqueles que o procuram exatamente para esclarecer uma dúvida! Se não, como entender as seqüências grifadas?

Erros grosseiros de gramática e enunciados sem sentido caracterizam o discurso acima em seu aspecto formal. Afora isso, do ponto de vista discursivo (incluindo aí, por definição, a ideologia), é possível detectar posições controversas, discutíveis, muitas vezes contraditórias que se contra põem a uma posição teórica que considera “ensino” como a inserção do sujeito na cultura e língua de um país (e do mundo). Assim, designar o material de ensino como algo manipulável gera o efeito de que há uma intenção por traz da elaboração do material; intenção que, por definição, supõe um objetivo. Que objetivo é esse? A resposta vem a seguir: ....*transmitir a mensagem educativa que corresponde(sic!) de uma forma mais simples, divertida e clara.* A intenção é, então, mais complexa do que se pode supor. Vejamos mais de perto.

Em primeiro lugar, “transmitir uma mensagem educativa” supõe que há mensagens a serem transmitidas no processo de ensino/aprendizagem. O conceito de mensagem provém de uma posição funcionalista sobre a língua(gem), posição essa que supõe uma comunicação sem equívocos, que incluiria uma simetria entre falante (o professor) e ouvinte (o aluno), de tal forma que não haveria espaço para dúvidas e questionamentos. Quando se diz que a mensagem é educativa, o resultado é um conceito de educação baseado na neutralidade e divorciado da realidade onde se passa o processo: não importa a quem, nem como, a mensagem é transmitida; o resultado é sempre a transmissão, o repasse, a transfusão do material a ser ensinado.

Em seguida, temos o engodo da falsa neutralidade, e da valorização da ‘realidade’ do educando. Entra aí o argumento da falácia da faixa etária, que advém da Psicologia do Desenvolvimento, que caracteriza pessoas por etapas de acordo com a idade, sem levar em consideração o particular, aquilo que é mais íntimo no sujeito. Há também preconceito contra os mais velhos, que seriam incapazes de entender mensagens com características audiovisuais, e também contra os adolescentes, que são considerados sujeitos apressados e impacientes, que não conseguiriam se deter muito tempo na contemplação e na especulação, atributos essenciais do pensamento abstrato, voltado para a criatividade e resolução de problemas.

Por fim, o apelo a um receituário caracteriza a sequência “Livros, filmes, revistas, álbuns, jogos, programas de computador” que são designações que remetem a um espaço semântico relacionado com o conceito de portador de texto, já amplamente criticado por educadores, por valorizarem o aspecto formal do texto, sem considerar o seu conteúdo. Por exemplo, uma receita pode estar em forma de poesia! Fechando a sequência, afirma-se: “... ele seria apenas um veículos (sic!) de entretenimento simples”. É espantosa essa colocação. Afora a ambiguidade (simples está relacionado a veículo ou a entretenimento?), causa espécie a simplificação piegas que aí ocorre. Pergunta-se quais veículos de entretenimento seriam complexos. Aparentemente, seriam todos aqueles com finalidades ‘educacionais’. Esse critério coloca em risco a faceta es-



tética, ética, moral e artística de obras de arte (sejam elas livros, filmes, etc.), e sua importância para o processo educacional.

A preocupação na elaboração de “materiais de ensino” em políticas públicas de Educação e em programas governamentais nos permite apostar que se une à crença amplamente difundida acima apontada. Há uma unidade (resultado do processo ideológico) vista nesta naturalização de sentidos acerca de ensino, língua(gem), ética, estética e política.

Nossa proposta aqui é discutir a relação entre educação escolar, trabalho e consumo, apontando para a existência de uma contingência entre esses eixos, contingência essa cujas lacunas seriam preenchidas por uma ligação - criada artificialmente pelo consumo - com o desejo (inconsciente). Para isto, analisamos o livro didático para alfabetização de adultos do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) do Estado da Bahia.

O eixo de nossa argumentação é que não se trata de qualquer formato do desejo, mas do desejo de consumir, cooptado pelas mercadorias a partir do jogo imaginário pela designação do sujeito do discurso pela formulação “eu sou”. Para tanto, mobilizamos as noções de identificação imaginária em Pêcheux (1993) e de desejo em Lacan (1998).

Analisaremos um *corpus* linguístico-discursivo formado por imagens de mercadorias do cotidiano, imagens da carteira de trabalho com orientações para seu preenchimento e um texto (intitulado “eu sou um trabalhador”), presentes no livro didático para alfabetização de adultos do Programa “Todos pela Alfabetização” do Estado da Bahia.

## 1. A IDENTIFICAÇÃO PELO IMAGINÁRIO: QUEM É O OUTRO NO DESEJO DE CONSUMIR?

A atualidade do debate sobre a identificação e a base material do imaginário passa por reflexões sobre a ideologia, o fetiche e a mercadoria. Uma das formas de trilhar este caminho é resgatar Pêcheux (1996), para quem o mecanismo do desconhecimento ideológico inclui uma dialética entre sujeito e Outro, do ponto de vista do “não todo”.

Voltando um pouco mais atrás, vale lembrar que nos idos de 1975, Pêcheux (1993, p. 125) propunha uma teoria “da identificação e da eficá-

cia material do imaginário” que somava esforços para combater a onda do reducionismo linguístico e biológico nos debates sobre estrutura de linguagem no âmbito das Ciências Humanas e Sociais (CHS).

Naquela ocasião, sua preocupação também se dirigia ao fôlego tomado pelo avanço de uma ciência do comportamento social: Pêcheux temia que essa supremacia desvirtuasse o valor político de produção do conhecimento dentro e fora do embate acadêmico (PÊCHEUX, 1969/2014).

Fundamentando-se em alguns pressupostos lacanianos acerca da assunção do sujeito pela representação entre significantes, bem como da dialética entre a unidade ilusória do “eu” e as lacunas da estrutura simbólica, Pêcheux (1993, 1997) aprofunda um modo de pensar a operacionalidade do desejo, no tocante à falta real; e pensar a ideologia, cujo efeito de literalidade semântica criaria a possibilidade de uma disjunção entre simbólico e imaginário. Mas a estrutura faltante sempre permanece, a despeito de quaisquer manobras no nível do imaginário. Mesmo com a hipnose do mantra da mercadoria, o sujeito se percebe pelo lugar da necessidade ininterrupta de consumir.

É sabido que é a partir de uma estrutura faltante, complexa e paradoxal do desejo que Lacan (1985) acha possível que haja uma relação simbólica entre os homens. Não é à toa que uma das ações eficazes da Psicanálise é a nomeação do desejo. Paradoxalmente faz parte do engodo narcísico contemporâneo o fato de que a nomeação que preenche a falta permita uma percepção de si pela falta. Disto resulta conforme Lacan a fórmula: “Eu, sou aquele que sabe que sou. Infelizmente, mesmo que ele saiba que é, não sabe absolutamente nada daquilo que é. Eis o que falta em qualquer ser” (1985, p. 281, grifo nosso).

A construção deste saber sobre o que falta e a alienação em relação ao que não sabe de si mesmo imputa ao sujeito um tipo de contorno subjacente à sua própria condição faltante pela qual, muitas vezes, é interpelado em sua constituição identitária pela mercadoria. Desse modo, o sujeito faltante passa a ser definido pelo mantra capitalista: Eu sou aquilo que possuo. A posse, e conseqüentemente, o consumo, de um objeto moldam, na contemporaneidade, a identidade do sujeito.

No *corpus* que ora trazemos, é notável esse mecanismo, pelo fato de conter um texto cujas formulações estruturam-se ao redor do título, *Eu sou trabalhador*, que funciona como norteador da cadeia discursiva como um significante-mestre. A partir desta análise, seguimos nossas análises com derivações desta designação inicial “eu sou trabalhador” para “eu sou consumidor”. É na contingência entre ser “trabalhador”, “estudante” e “consumidor” que focamos a análise do modo como o desejo de consumir é lido pelo Outro, para consolidar um modo de obturar a falta simbólica. Como se trata de um livro de alfabetização de adultos, ao nível do imaginário, pouco importa a sequência entre “estudar” e “trabalhar”.

Por preencher uma demanda imaginária (de natureza ideológica) que afirma que o aluno do Programa TOPA é um alfabetizando que já trabalha antes do ingresso às aulas, a contingência pode se inverter; ou seja, podemos considerar um estudante que em algum momento começará a trabalhar. Porém, do ponto de vista simbólico, continua a incidir um lugar à espera do consumidor. Vejamos:

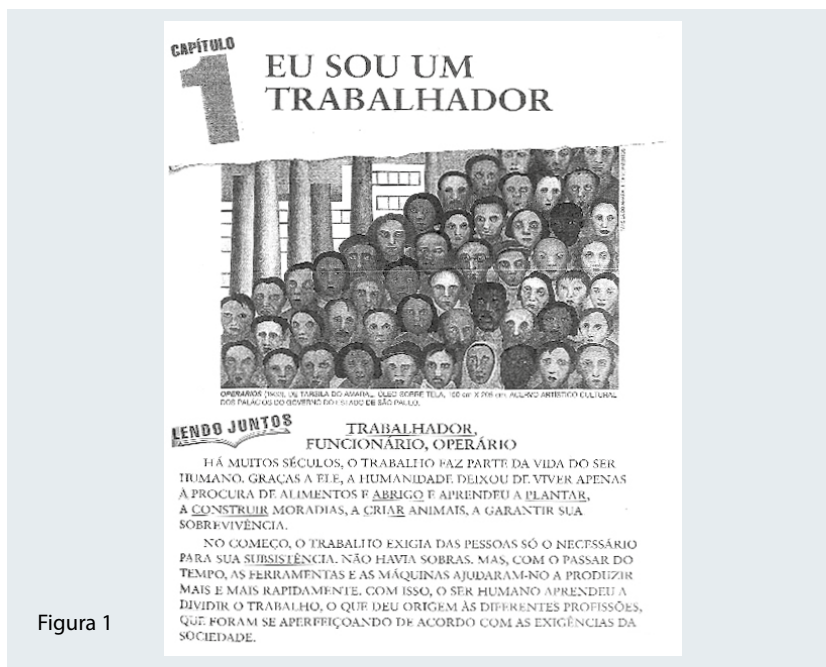


Figura 1 – texto “Eu sou um trabalhador”: **TRABALHADOR, FUNCIONÁRIO, OPERÁRIO. HÁ MUITOS SÉCULOS O TRABALHO FAZ PARTE DA VIDA DO SER HUMANO. GRAÇAS A ELE, A HUMANIDADE DEIXOU DE VIVER APENAS À PROCURA DE ALIMENTOS E ABRIGO E APRENDEU A PLANTAR, A CONSTRUIR MORADIAS, A CRIAR ANIMAIS, A GARANTIR SUA SOBREVIVÊNCIA. NO COMEÇO, O TRABALHO EXIGIA DAS PESSOAS SÓ O NECESSÁRIO PARA SUA SUBSISTÊNCIA. NÃO HAVIA SOBRAS, MAS, COM O PASSAR DO TEMPO, AS FERRAMENTAS E AS MÁQUINAS AJUDARAM-NO A PRODUZIR MAIS E MAIS RAPIDAMENTE. COM ISSO, O SER HUMANO APRENDEU A DIVIDIR O TRABALHO, O QUE DEU ORIGEM ÀS DIFERENTES PROFISSÕES, QUE FORAM SE APERFEIÇOANDO DE ACORDO COM AS EXIGÊNCIAS DA SOCIEDADE. (p.129) HOJE, O TRABALHADOR É O PRINCIPAL RESPONSÁVEL POR NOSSA SOBREVIVÊNCIA E DIGNIDADE. TAMBÉM É GRAÇAS A ELE QUE DESENVOLVEMOS NOSSOS RELACIONAMENTOS, AMPLIAMOS NOSSOS CONHECIMENTOS E EXERCITAMOS NOSSA INTELIGÊNCIA. O QUADRO OPERÁRIOS DA PINTORA TARSILA DO AMARAL É UMA HOMENAGEM AO TRABALHO E AOS TRABALHADORES BRASILEIROS (Retirado da seção “lendo juntos” do livro didático utilizado pelo Programa Todos pela Alfabetização no Estado da Bahia, ver EJA 2009, p. 129; transcrição integral com marcas e caixas altas no original do texto “Eu sou um trabalhador”)**

Na sequência do título “Eu sou um trabalhador” lemos “trabalhador, funcionário, operário”. Trata-se de uma sequência parafrástica, operada por uma suposta sinonímia. Essas expressões constituem uma recorrência de estruturas (ou paralelismo sintático), pois têm a mesma ordem sintática e atuam como elementos de recorrência, pois são responsáveis em fazer o texto progredir, acrescentando aspectos que somam a sua importância. Essas expressões se constituem como elementos de redundância, uma vez que contribuem para repetir a mesma informação no texto.

Os destaques mostram uma progressão textual, que em grande parte, seria possibilitada pelo uso dessas expressões, uma vez que elas apresentam novas informações no texto, em relação aos papéis desempenhados pelos elementos nomeados.

Em seguida, em “HÁ MUITOS SÉCULOS O TRABALHO FAZ PARTE DA VIDA DO SER HUMANO” vemos uma naturalização, uma simplificação canhestra da História, visão do tempo como algo causador de mudanças por si só. Junto disso vemos uma cooptação pelo psicologismo, uma vez que há uma filiação à concepção comumente difundida em cursos de recursos humanos e recrutamento que apontam para a crença na transparência de uma pirâmide hierárquica de necessidades humanas; é a teoria de Maslow. Mas, e o caráter sociopolítico e histórico do trabalho?

De que forma a aparente sinonímia neste texto (a ser lido, no sentido de repetido de forma mnemônica como sugere a atividade) apaga processos de identificação?

Notamos também que há uma menção à tela “Operários” de Tarsila do Amaral. Todo o valor estético, a possibilidade de interpretação polisêmica é neutralizada pelo termo “homenagem” que confere à presença da obra um caráter de transmissão de informação, predominante na concepção dominante de material de ensino. Cabe perguntar: trabalhador, funcionário e operário são designados da mesma forma na sociedade de classes?

A par o repetido uso da paráfrase em “necessário para sua sobrevivência”, temos em “de acordo com as exigências da sociedade” a apresentação de uma sociedade que seria homogênea, sem contradições, cujas exigências levariam ao “progresso” e à melhoria, como se o bem-estar comum resultasse de forças mecânicas. É o que aparece nos destaques “trabalhador, abrigo, plantar, construir, criar”.

É sabido que em nossa sociedade a prosperidade é marcada pela possibilidade de consumir; é indicada como marca de “bem-estar” e “bem comum” prescrita em rituais do cotidiano que passam pela deferência àquele que consome de forma “ideal”. Esta forma “ideal” é determinada por uma identidade, no sentido de atributos do sujeito empírico. É o que vemos na continuidade do texto na página seguinte ao afirmar: “HOJE, O TRABALHADOR É O PRINCIPAL RESPONSÁVEL POR NOSSA SOBREVIVÊNCIA E DIGNIDADE”.

A evidência de que o sujeito deve ocupar determinada posição faz valer uma cientificidade necessária ao cotidiano e a partir da qual a ideologia opera pelo apontamento de uma evidência de lugar. A obviedade dos sentidos de “sobrevivência” e “dignidade” cujos sentidos a que se filiam estão marcados pelo psicologismo acima mencionado dão conta de estabelecer este lugar. É o “progresso” da percepção destas capacidades que fabrica um indivíduo controlado pela “ampliação” dos “conhecimentos” e “inteligência”. O efeito ideológico que ratifica esta clareza em uma posição, a posição de trabalhador-consumidor é marcada, por fim, pelo sentido transparente de responsabilidade. Fecha-se

aparentemente a deriva dos sentidos, como se por auto-referência os enunciados pudessem apagar outros sentidos possíveis para “responsável”; como se a cadeia de significantes em questão (texto) apresentasse um produto, pronto e acabado; linear, posto que várias “etapas” de um processo foram cumpridas. A sobreposição do sentido de linha de produção à produção organizada pelo texto com o uso da sequência de significantes em destaque (“TRABALHADOR – ABRIGO – PLANTAR – CONSTRUIR – CRIAR, SUBSISTÊNCIA – AMPLIAMOS”) materializa esta evidência de linearidade.

Ocorre que, adiante, a responsabilidade é designada pela responsabilidade em saber somar, dividir, calcular prestações na compra de mercadorias. É o que vemos nos próximos recortes.

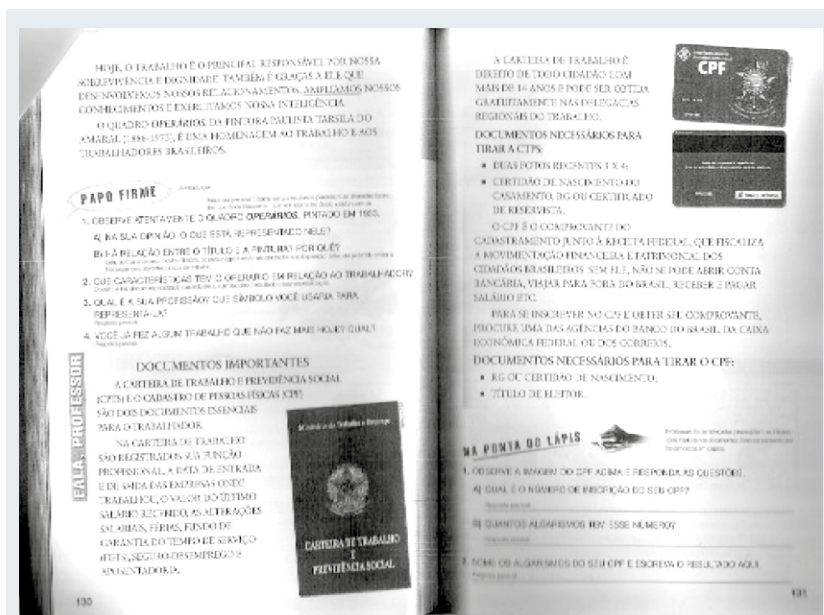


Figura 2 – DOCUMENTOS IMPORTANTES – A CARTEIRA DE TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL (CTPS) E O CADASTRO DE PESSOAS FÍSICAS (CPF) SÃO DOIS DOCUMENTOS ESSENCIAIS PARA O TRABALHADOR (retirado da seção “Fala, professor” do livro didático utilizado no Programa Todos pela Alfabetização, Estado da Bahia, ver EJA 2009, p. 130).

Como se nota, o sujeito empírico “trabalhador-consumidor” tem que ser visível, identificável por marcas do corpo, do corpo jurídico para ser responsável pela percepção de suas necessidades (que parecem as mesmas de todos) e consumir. Para isto, seguem no material analisado atividades de detecção de operações que fazem parte deste processo de naturalização da posição de “trabalhador-consumidor”. É o que vemos nas figuras 3 e 4. Na figura 3, vemos a apresentação de uma atividade voltada ao cálculo de mercadorias de uso doméstico, e, na figura 4, uma atividade de cálculo de mercadoria voltada ao cálculo de uso de instrumentos de trabalho.

**1. OBSERVE OS PRODUTOS APRESENTADOS A SEGUIR E**



**VOCÊ CONSEGUIR QUANTO CUSTAM DOIS PRODUTOS JUNTOS?**

OS PRODUTOS APRESENTADOS DESTAS FOTOGRAFIAS SÃO DE TAMANHOS PROPORCIONAIS.

**UMA FORMA DE SABER QUANTOS REAIS SÃO Necessários PARA COMPRAR DOIS DESTES PRODUTOS É RESOLVENDO A ADIÇÃO:**

Figura 3 – “1. Observe os produtos” (seção destinada ao ensino de operação de adição matemática)

**ADIÇÃO COM REAGRUPAMENTO**

CRISTIANE É CABELEIREIRA E PRECISA COMPRAR OS SEGUINTES  
PRODUTOS.



OS PRODUTOS APRESENTADOS NAS FOTOGRAFIAS DESTA PÁGINA  
NÃO ESTÃO COM OS TAMANHOS PROPORCIONAIS ENTRE SI

**Figura 4– “Adição com reagrupamento”**

À medida que o sujeito-aluno é alfabetizado e “re-constrói” sua identidade de trabalhador, o livro didático lhe indica que existe um lugar à espera: o lugar de quem vai consumir. A competência que se pretende trabalhar, em 3 e 4, é uma competência para o consumo. A formação de consumidores competentes nessa visão, está relacionada à capacidade para fazer contas na hora de adquirir uma mercadoria. Note-se que as mercadorias apresentadas estão relacionadas a profissões (cabeleireira), ou a utensílios de uso doméstico. A representação de consumidor que se tem desse sujeito-adulto-aprendiz é simplória e desdenhosa. Ignora-se a dimensão cultural mais ampla que o ensino deve ter. Se o objetivo é formar “bons consumidores” – note o leitor a ironia e a contradição do sintagma – por que não apresentar outros produtos a serem adquiridos? Um livro, por exemplo? Um computador; um notebook, um leitor de li-



vros eletrônicos? A formação imaginária sobre o adulto-aluno que esse material de ensino apresenta é de alguém destinado a ocupar um lugar secundário na cadeia de produção capitalista. Ou vai ser cabeleireiro/a, ou vai ser consumidor de utilitários domésticos (dona de casa, empregada doméstica, faxineira, etc.).

Assim, segue-se que uma das “exigências da sociedade” de que trata o final do texto sugerido aos alfabetizandos (figura 1) é a possibilidade de consumir mercadorias, e, para isso, precisa aprender a calcular o preço dos produtos que eventualmente venha a adquirir (figuras 2 e 3). Temos aí uma concepção pragmático-funcionalista do ensino de produção textual aos alfabetizandos atendidos pelo Programa Todos pela Alfabetização. A concepção muito comumente difundida de que o ensino deveria estar mais voltado “às necessidades” do cotidiano também se faz notar, na linha da denominada “educação financeira” muito difundida na contemporaneidade.

A suposição de que identificar necessidades, ampliar a percepção de necessidades e aprimorar a inteligência faz parte de um sentido mais amplo de letramento, escrita e alfabetização reificado, posto que apaga o sujeito intérprete. Conforme temos mostrado em diversas pesquisas a este respeito (TFOUNI, 2009; PEREIRA, 2011) trata-se de concepções marcadas por uma visão individualista de escrita e que desvaloriza a complexa relação indireta entre sujeito, linguagem e realidade. A naturalização de que estes três pilares da interpretação se equivaleriam também atende a uma prerrogativa de que o sujeito, marcado por um registro simbólico, equivaleria ao indivíduo. Trata-se de um mecanismo ideológico de redução das questões da interpretação e da linguagem por estarem reduzidas ao pensamento individual, a um psicologismo que se afirma como dominante.

A cooptação ideológica do sujeito-consumidor, por fim, pode também ser notada nas partes deslocadas de textos inseridos em “caixas de texto” (conforme nomenclatura comumente utilizada em informática) em que se nota: “OS PRODUTOS APRESENTADOS NAS FOTOGRAFIAS DESTA PÁGINA NÃO ESTÃO COM OS TAMANHOS PROPORCIONAIS ENTRE SI”. Este “aviso” é comumente visto em anúncios de mercadorias em

panfletos de propagandas promocionais distribuídos pelas grandes redes de supermercado e de lojas de departamento.

Este indício nos remete ao sentido de “responsabilidade” garantido pelo texto “eu sou um trabalhador”. O sujeito “trabalhador-consumidor”, portanto, é aquele espelhado pelo “código do consumidor”. Ocupa uma posição, por conseqüência, que deve ter claro que X é X, que não pode reivindicar uma mercadoria que não seja tal e qual apresentada. Há um processo de retorno ao efeito elementar da ideologia, o de garantir de que “eu sou eu” como diretamente correspondido à máxima de que a mercadoria X é X. Desta forma, temos um mecanismo de equivalência que faz crer no sentido literal. O processo de apagamento sócio-histórico de produção de uma mercadoria equivaleria ao apagamento do processo de constituição do sujeito da mercadoria. Tudo isto garantido por um código, o código (escrito) do consumidor. Neste, podemos notar no artigo 9º o seguinte anúncio: “Configuram infrações ao direito básico do consumidor à informação adequada e clara sobre os diferentes produtos e serviços [...]”. E segue a lista de infrações, dispostas nos itens deste artigo do Código, dentre os quais se destaca: “VI – utilizar referência que deixa dúvida quanto à identificação do item ao qual se refere”.

Este jogo de apagamento do desconhecimento ideológico opera no nível de uma junção entre sujeito e mercadoria que remete à relação estabelecida por Pêcheux (1993) entre ciência e ideologia.

É o que permite a Pêcheux (1993) tratar da base material desta eficácia do imaginário, como um modo das denegações do desejo perfilarem um determinante político pelo qual o real das “coisas a saber” (PÊCHEUX, 1997), mobiliza o impossível conhecimento da travessia dos signos e significantes, e permite saber somente que os embates da luta política são uma constante em aberto, um modo de expressão do real.

Em “Sujeito, centro e sentido” Pêcheux (1975/1993) comenta que para defender esta tese, usou Lógica e Linguística para tratar de encaixe e articulação e questiona se bastam apenas estes, além de se acreditar que são neutros, para “tratar da simulação dos conhecimentos científicos no desconhecimento ideológico” (p. 124).

É sabido que a lógica do conhecimento científico tal como presente nos livros didáticos (ASSOLINI, 1999; PEREIRA, 2012) obedece a um modo tal da ciência régia arregimentar a interpretação que faz parecer ao sujeito que os sentidos transparentes e universais disponíveis no livro lhe propiciarão uma continuidade, uma unidade com a realidade e com seus elementos contingenciais possíveis de lhe safar da falta lacunar.

Porém, as contingências da realidade não se fundamentam nas “relações “hipotético-dedutivas” concebidas com a própria base da abstração científica” (PÊCHEUX, 1993, p.125) para assim chegar a uma língua semanticamente estável e logicamente perfeita (PÊCHEUX, 1997); fundamentam-se em simulações do imaginário que prometem o alcance do todo na linguagem.

No nível do imaginário, existem formulações ideológicas que não se equivalem porque há vários eixos que a todo tempo descentram as relações de base material econômica (PÊCHEUX, 1993, 1996). Essa argumentação do filósofo francês, a nosso ver, remete ao que Marx (2002) teorizou sobre a relação entre homens e mercadorias.

Citando Marx (2002, p. 68, grifo nosso):

... os homens não estabelecem relações entre os produtos do seu trabalho como valores, por considerá-los simples aparência material de trabalho humano de igual natureza. Ao contrário. Ao igualar, na permuta, como valores, seus diferentes produtos, igualam seus trabalhos diferentes, de acordo com sua qualidade comum de trabalho humano. Fazem isto, sem o saber. O saber não traz escrito na fonte o que ele é. Longe disso, o valor transforma cada produto do trabalho num hieróglifo social. Mais tarde, os homens procuram decifrar o significado do hieróglifo, descobrir o segredo de sua própria criação social, pois a conversão dos objetos úteis em valores, é, como a linguagem, um produto social dos homens.

Este “não saber” remete ao que Pêcheux (1997) denominou real da luta de classes; ou seja, a mercadoria procura reduzir a uma forma a-histórica o que há de conflito, de não ajustamento constitutivo de posições sociais e discursivas fazendo parecer que se resumem a conflitos de

ideias; o ar de cientificidade galgado com a naturalização dos sentidos de “necessidades” do ponto de uma vista de um humanismo psicológico que remete à pirâmide das necessidades de Maslow nos recortes analisados remete ao deslocamento operado pela ciência régia, do par necessidade e contingência para particularidades ou para construções em tese possíveis de serem observadas à distância (PÊCHEUX, 1993).

Caberia perguntar: e o desejo? Como este controle sobre “necessidades” guia o desejo? Como garantir que as relações entre trabalho e consumo, que sempre estão à deriva, possam seguir o mesmo rumo sempre? Afinal, e se o trabalhador não tem mais emprego, renda e não pode consumir? Sobre o que está porvir neste jogo imaginário com o consumo, lembramos Lacan (1998, p. 830):

O sujeito não pode desconhecer que o que deseja se lhe aparece como aquilo que ele não quer, forma assumida pela denegação em que se insere regularmente o ignorado desconhecimento de si mesmo, mediante o qual ele transfere a permanência de seu desejo para um eu que, no entanto, é evidentemente intermitente, e, em contrapartida, protege-se de seu desejo atribuindo-lhe essas próprias intermitências.

Em outras palavras, essa ordem imaginária faz do sujeito um joguete, sujeito à precariedade desse lugar, que demanda algo que ele desconhece e que lhe provoca reviravoltas no lugar que ocupa na ordem simbólica. A continuidade deste processo está marcada pela marca “aluno-alfabetizando”. O uso do gerúndio marca que o sujeito está sempre “alfabetizando” e “trabalhando”, “consumindo”.

Barbosa Filho (2013) comenta que em AD se sabe que inconsciente e ideologia versam sobre o desconhecimento; e que as falhas que aparecem a despeito do efeito de evidência ideológica em uma formação social indicam sintomas, de modo que os processos de produção são dissimulados em outras cadeias significantes como sintomas da sociedade de consumo; no caso que analisamos, vemos essas dissimulações no arranjo textual oferecido aos “sujeitos-alfabetizando” que passam a ocupar o lugar de sujeito “trabalhador-consumidor”.

Um lugar construído sob a égide de uma identidade universal que faz parecer que há um acesso igualitário de todos para consumir. Na linha do que Zizek (1992) afirma como as palavras-chave da ideologia: cinismo e totalitarismo; eficaz também porque atua na ilusão fetichista que:

...consiste em desconhecer a ilusão primordial que rege nossa atividade, nossa própria realidade: assim, eis nossa primeira tese – a ideologia não é, em sua dimensão fundamental, um construto imaginário que dissimule ou embeleze a realidade social; no funcionamento “sintomal” da ideologia, a ilusão fica do lado do “saber”, enquanto a fantasia ideológica funciona como uma ilusão, um “erro” que estrutura a própria “realidade”, que determina nosso “fazer”, nossa atividade (ZIZEK, 1992, p. 63).

A mercadoria parece oferecer ao alfabetizando um recurso interpretativo da realidade que lhe é linear, mas disfarça que o lança em um paradoxo, o da ilusão do preenchimento da falta do desejo da mercadoria como se lhe assegurasse definitivamente um lugar de identificação no imaginário. É este o caminho que o livro didático lhe oferece.

## REFERÊNCIAS

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP. 2013.

BARBOSA FILHO, F. R. Althusser, Pêcheux e as estruturas do desconhecimento. Em.: VI Seminário de estudos em Análise do Discurso. 1983-2013. Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença. 2013. Porto Alegre/RS.

Conceito e definição de material de ensino. URL: <https://dicionarioconceitos.blogspot.com/2016/02/conceito-e-definicao-de-material-de.html>. **Nome do website:** Dicionario de Conceitos. **Pessoal editorial:** Equipe de colaboradores. Data de publicação: sábado, 20/2/2016.

**EJA - Educação de Jovens e Adultos: alfabetização**/organizadora Editora moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Mo-

derna: editora responsável Maria Beatriz de Campos Elias - 1ª.ed. – São Paulo: Moderna, 2009.

HERBERT, T. Observações para uma teoria geral das ideologias. [1968]. **Rua**, n.1,- Campinas, 1995. Tradução de Carolina M. R. Zuccolillo, Eni P. Orlandi e José H. Nunes. p. 63-89.

LACAN, J. **O Seminário – livro 2. O Eu na Teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise**. Rio de Janeiro/RJ: ed. Jorge Zahar.1985.

\_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro/RJ. Ed. Jorge Zahar. 1998.

Lei no. 8078, de 11 de setembro de 1990. **Código de defesa do consumidor**.

MARX, K. A mercadoria: os fundamentos da produção da sociedade e do seu conhecimento. In: FORACCHI, M.M.; MARTINS, J.S. (orgs.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. RJ/RJ: LTC. 2002. 46-73.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica á afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi et all. 2ª. Edição. 1993. (publicado originalmente em 1975).

\_\_\_\_\_. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In.: S. ŽIŽEK. (org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro/RJ: Contraponto. 1996. 143-152.

\_\_\_\_\_. **Discurso: estrutura ou acontecimento?** Campinas/SP: Pontes. 1997.

\_\_\_\_\_. As ciências humanas e o “momento atual”. In E.P. ORLANDI. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux – textos escolhidos por E.P.Orlandi**. Campinas: Pontes. 1969/2014. 175-202.

PEREIRA, A. C. **Letramento e reificação da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras. 2011.

\_\_\_\_\_. Prefácios de livros didáticos e o imaginário da leitura: do dado marginal à legitimação de um lugar da escrita. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos países de língua portuguesa**. v.6, 146-168, 2012.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9ª.ed. Campinas/SP: Cortez. 2009.

ZIZEK, S. **Eles não sabem o que fazem**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar. 1992.

# SENTIDOS SOBRE O INDÍGENA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

## ESTELA APARECIDA DAMIÃO

Graduada em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó.

---

## ANGELA DERLISE STÜBE

Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Linguísticos – PPGEL e integrante do “Fronteiras: Laboratório de Estudos do Discurso”, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó.

---

## INTRODUÇÃO

O estudo a ser apresentado neste capítulo integra o projeto “Ser-estar-entre-línguas-culturas: língua, identidade e formação de professores”, que tem como foco analisar representações de língua(s) em diferentes discursos pedagógicos e níveis de ensino na região de abrangência da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus de Chapecó/SC para, então, discutir consequências ao ensino-aprendizagem e à formação de professores. Consiste em discutir traços de identificação que permitam compreender como os sujeitos se constituem na e pela linguagem, dado o constante ser/estar entre línguas na relação com o outro, ou seja, com os diversos grupos identitários que habitam o espaço escolar.

Este projeto guarda-chuva é desdobramento e continuidade de um projeto maior e anterior, que desenvolvemos desde 2010, cujo título é: “Política linguística e identidade cultural: representações de línguas na região de abrangência da UFFS”<sup>1</sup>. Naquele projeto, trabalhávamos com professores e alunos da educação básica, com foco na presença e efei-

---

1 Financiado pelo CNPq - Edital MCT/CNPq 14/2010 – Universal, processo nº 470175/2010-9.

tos de identificação das línguas alóctones na região, especialmente com descendentes de imigrantes alemães e italianos. Como outras línguas e grupos sociais foram identificados na coleta de dados, tais como indígenas, refugiados e imigrantes de diferentes nacionalidades, especialmente haitianos, impôs-se a necessidade de ampliar o escopo da pesquisa, no projeto que ora se apresenta. Essa necessidade também se impôs dado a dois programas de acesso ao ensino superior, da Universidade Federal da Fronteira Sul:

- Prohaiti - processo seletivo especial para acesso à educação superior para estudantes haitianos – PROHAITI;
- Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN).

Os dois programas oferecem vagas suplementares de graduação e foram implementados a partir de demandas e lutas produzidas por esses grupos. São grupos sociais que estão inseridos no cotidiano de nosso fazer pedagógico e construir um movimento de visibilização desses sujeitos, pode ajudar a repensar nossas práticas conjuntas. A partir do cenário posto na pesquisa anterior, como delimitação da população-alvo desta pesquisa, estabelecemos como recorte, trabalhar com grupos considerados minoritários e que, marcadamente, apresentam uma relação entre-línguas-culturas, tais como os indígenas.

Neste texto, analisamos sentidos produzidos sobre o indígena em livro didático (LD) de Língua Portuguesa (LP). Para isso, trabalhamos com a coleção “Português: contexto, interlocução e sentido” (2013), da Editora Moderna, voltada para o ensino médio (1ª, 2ª e 3ª série), pois é a Coleção adotada pela Escola de Educação Básica São Francisco, em Chapecó- SC, a qual atende um significativo número de estudantes indígenas matriculados no ensino médio. Frente ao material empírico, levantamos a seguinte questão de pesquisa: Que sentidos sobre o indígena são construídos no livro didático de língua portuguesa?

Para respondê-la, sustentamo-nos no dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD) de orientação pecheuxtiana a fim de compreender discursos que se produzem em relação aos indígenas em nosso gesto interpretativo. Primeiramente, na fundamentação teórica,



abordamos as noções de sujeito, discurso e silenciamento (ORLANDI, 2007). Nas análises, realizamos uma abordagem histórica em relação a sentidos que foram sendo produzidos sobre o indígena (MARIANO, 2006; ORLANDI, 2008). Na sequência, apresentamos os LDs e analisamos discursos sobre o indígena que neles se materializam. A hipótese que movimenta a interpretação é de que haja um silenciamento do sujeito indígena no livro didático, por isso também discutimos o silenciamento e a maneira como ele é construído no material de ensino.

## 1. TECENDO A TRAMA TEÓRICA: DISCURSO, SILÊNCIO E LIVRO DIDÁTICO

Para a interpretação dos discursos sustentados no material de análise, primeiramente, procuramos mobilizar as noções de sujeito e de discurso. Pêcheux (1995) afirma que todo indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Para o autor, a interpelação “tem, por assim dizer, um efeito retroativo que faz com que todo indivíduo seja ‘sempre-já-sujeito’” (PÊCHEUX, 1995, p. 155). Essa interpelação dá-se pelo vínculo entre o sujeito de direito e o sujeito ideológico, que o insere no processo discursivo. Desse modo, pelo efeito ideológico, o sujeito se inscreve em determinadas formações discursivas, compreendidas como o campo de saber que, numa situação de interlocução específica a partir de formações ideológicas, determina “o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Compreendemos, então, que os discursos são constituídos no seio das formações discursivas que constituem o sujeito e sua posição sócio-histórica. Por isso, para a compreensão dos discursos sobre o indígena presente nos LDs, utilizamos a AD de orientação Pêcheuxtiana, a qual explicita que os sentidos e as formações discursivas são construídos historicamente.

Assim, o sujeito, ideologicamente interpelado, é constituído pelos discursos que o cercam. Suas formulações se inscrevem em formações discursivas, que o remetem já-ditos, historicamente produzidos. Por exemplo, se compreendemos o indígena como alguém que deveria viver na aldeia e não o reconhecemos, em nossos dias atuais, ocupando

diferentes espaços públicos, é porque há formações discursivas que (re) produzem esse imaginário e, muitas vezes, esse imaginário pode ser reiterado na escola.

Dessa maneira, o sujeito cria a ilusão subjetiva, a partir da qual considera ser fonte de seu discurso, não percebendo que sempre se fala a partir de um já-dito (ORLANDI, 1996, p. 158). Nessa perspectiva, os sujeitos se identificam a certos imaginários, que foram construídos com base em relações de forças, de sentido, o que nos ajuda a refletir sobre as construções imaginárias com que os estudantes se relacionam ao aprenderem na escola sobre o indígena, (quase) sempre o vendo emocas, com poucas roupas, como parte do passado ou o herói das obras literárias (regularidades essas que serão discutidas nas análises).

As formações imaginárias são produzidas a partir processos discursivos e históricos em que o sujeito está inserido, já que o sujeito sempre enuncia de acordo com uma formação discursiva, sem perceber que seu discurso é determinado pelas posições ideológicas que o constituem.

Assim, analisamos nosso material considerando os sentidos possíveis, já que “todos os sentidos são *de direito* sentidos possíveis. Em certas condições de produção, há, *de fato*, dominância de um sentido sem por isso se perder a relação com os outros sentidos possíveis” (ORLANDI, 1996, p. 162). Orlandi destaca que, para haver sentido, há necessidade do silêncio. Para a autora, existem dois tipos de silêncio, a saber: o fundador e a política do silenciamento. No primeiro se compreende que “o silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva a compreensão do ‘vazio’ da linguagem como um *horizonte* e não como *falta*” (ORLANDI, 2007, p. 68). O segundo, a política do silenciamento, limita o que se quer dizer, ou seja, o que não se quer dizer é excluído, dessa forma, os sentidos que não se quer produzir são evitados, como a autora expõe: “O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer” (ORLANDI, 2007, p. 74).

Nessa perspectiva, ao destacarmos que o sujeito é constituído por determinadas formações discursivas, estamos nos colocando na histó-

ria, pois é ao longo da história que os discursos se constroem. Diante disso, questionamos: Que sentidos vêm se construindo sobre o indígena em livros didáticos de Língua Portuguesa? Em que imaginário esses sentidos se sustentam?

Na pesquisa de Borges (2014), por exemplo, a autora destaca sua reação ao encontrar um grupo de indígenas em uma Rodoviária de Barra do Garças/MT, em 1982: “chamou-me a atenção a presença indígena no espaço da cidade, pois imaginava encontrá-los em aldeias. Esse imaginário se deve ao discurso escolar materializado na história do Brasil” (idem, p. 74). Ao estudar a presença do índio Xavante na cidade de Barra do Garças, Borges afirma que é “possível dizer que o processo de rejeição aos povos indígenas vem se mantendo durante séculos e se efetiva pelos mecanismos mais variados, dos quais a linguagem, com a violência simbólica que ela representa, é um dos mais poderosos” (idem, p. 83). Perguntamo-nos, então, se essa violência se faz presente no material didático analisado e como isso ocorre, já que a linguagem pode materializar certos discursos sobre o indígena. O índio que é apresentado aos estudantes é o que existe na nossa atualidade? Essa reflexão da autora contribui para a formulação de nossa hipótese de que os sentidos sobre o índio no LD tendem a uma imagem idealizada.

Nessa linha, Borges ainda formula:

Pelo efeito de evidência, a imagem de índio do passado vai se mantendo, mas, se por um lado, se repetem e se impõem os sentidos carregados de negatividade em relação aos povos indígenas, por outro, percebem-se outros sentidos diferentes na disputa por espaços de significação, o que, sob o meu parecer, aponta para um deslocamento discursivo, sintoma de que não estamos fadados à reprodução e à fixidez dos sentidos (2014, p. 82).

A autora analisa, então, a subjetividade e o processo de identificação do índio Xavante, e nos traz uma importante reflexão: “a imagem de índio do passado vai se mantendo”. Porém, a autora mesmo afirma que não estamos designados a reproduzir esse discurso. Entretanto, se na escola prevalecem sentidos que remetam os indígenas ao passado ou,

ainda, sentidos que representam um índio idealizado, como os alunos produzirão outros sentidos para o indígena?

Mariano (2006) nos ajuda a perceber esses imaginários que vão sendo concebidos no âmbito escolar. A autora expõe em seu trabalho, “A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil”, a questão da permanência da imagem de um índio que não está mais presente na atualidade: “[...] os índios são quase sempre estudados no passado, aparecem em função do colonizador, representação essa que reforça a tendência etnocêntrica de grande parte da historiografia em curso” (MARIANO, 2006, p. 11). Esse fato nos remete à compreensão de que há certo silenciamento do indígena da contemporaneidade que se constrói no material didático.

Além disso, Orlandi (2008) nos ajuda a entender esse apagamento e silenciamento relacionados ao indígena. Nas suas palavras:

O discurso *sobre* o Brasil ou determina o lugar de que devem falar os brasileiros ou não lhes dá voz, sejam eles os nativos habitantes (os índios), sejam os que vão se formando ao longo da nossa história. O brasileiro não fala, é falado. E tanto há um silêncio sobre ele, como ele mesmo significa silenciosamente, sem que os sentidos produzidos por essas formas de silêncio sejam menos determinantes do que as falas “positivas” que se fazem ouvir categoricamente. (idem, p.58).

Nessa perspectiva, percebemos que esse silêncio pode significar tanto quanto outros sentidos que foram construídos em relação ao índio (brasileiro). Em outras palavras, “o silêncio não fala. O silêncio é. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido é” (ORLANDI, 2007, p. 31). Entendemos, então, que o silêncio também constrói sentidos, não é necessário dizer, pois o não-dizer também tem significado.

Precisamos lembrar que não podemos compreender o silêncio sem observar a história, pois “sem considerar a historicidade do texto, os processos de construção dos efeitos de sentidos, é impossível compreender o silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 45). Assim, para analisarmos os sentidos que se produzem em um discurso – ou quando há silenciamento – ne-

cessitamos analisar seu processo histórico-social e discursivo, para então conseguir compreender como isso se construiu.

Mais uma vez destacamos a contribuição da história para que haja o apagamento do sujeito indígena, uma vez que "(...) é pela historicidade que se pode encontrar todo um processo discursivo marcado pela produção de sentidos que apagam o índio, processo que o colocou *no* silêncio. Nem por isso ele deixa de significar em nossa história" (ORLANDI, 2007, p. 58).

Diante do exposto, destacamos que o discurso terá seu sentido produzido de acordo de como se inscreve na história, em outros termos "o discurso é sempre produzido, a partir de certa historicidade, e é entendido como efeito de sentido entre enunciadores historicamente situados" (STÜBE, 2008, p. 29). Dessa forma, compreendemos o livro didático como um lugar no qual se constituem sentidos, objeto de ensino que aluno e professor usam regularmente e que "constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas" (CORACINI, 1999, p. 11).

Para a autora (1999, p. 69), há procedimentos que designam o LD como fechado à interpretação, que "revelam a concepção, pelo autor e editor do LD e, possivelmente, pelos seus consumidores, de que o livro seja um lugar no qual os sentidos se fecham, se completam e aparecem de forma transparente ao professor". Ela ainda afirma que isso faz com que se veja o LD como um "discurso de verdade", ou seja, o LD concebido dessa forma faz com que os docentes e discentes o tenham como a verdade a ser seguida, com sentido completo, sem ser questionável.

Entretanto, Mariano (2006) afirma que devemos considerar "que o livro didático não é uma produção neutra, visto que, traz consigo condicionantes das políticas educacionais vigentes, do mercado editorial, das concepções teórico-metodológicas do autor, enfim, de uma série de fatores que influenciam esta produção" (2006, p. 13). Ou seja, o LD depende de diversos fatores para que seja construído e pode ser afetado por eles.

Essa visão do LD assumido como algo completo auxilia, ao nosso ver, no silenciamento de certos discursos, pois se ele não é questiona-

do nem discutido, será visto como algo fechado, com sentido único. Por outro lado, como já comentamos anteriormente, ao silenciar também há sentidos que podem ser interpretados, que escapam à regularização.

## 2. LIVRO DIDÁTICO: SENTIDOS QUE SE REGULARIZAM E QUE SE EMARANHAM

O objetivo deste tópico é interpretar como textos da coleção “Português: contexto, interlocução e sentido” (2013), para ensino médio (1ª, 2ª e 3ª série) constroem sentidos sobre o indígena, tomando por premissa que a linguagem não é transparente. A questão que nos colocamos é: como este texto significa?

No gesto interpretativo, para compormos nosso corpus de pesquisa, constituído de sequências discursivas, primeiramente, buscamos sentidos que remetessem aos indígenas. Ao descrever esses sentidos, uma regularidade se impôs: os LDs apresentam o indígena em capítulos que dizem respeito à literatura. Na sequência, passamos a analisar quais os sentidos que esses textos criam sobre o sujeito indígena. Foi regular o indígena ser representado como selvagem, alguém que faz parte do passado, ou ainda, como um ser idealizado – o herói que aparece em textos literários. Mas como se produzem esses sentidos?

Os LDs que compõe o corpus desta pesquisa são divididos em três partes: a primeira comporta capítulos que abordam a literatura, a segunda parte se refere à gramática e a terceira à produção textual. Essa estrutura se repete nos três livros. Dessa forma, buscamos encontrar, nos livros, conteúdos que se voltam ao indígena, para assim analisar que sentidos esses textos ajudam a construir em relação a esse sujeito. Vale lembrar que os LDs que analisamos são utilizados em uma instituição que têm um número significativo de alunos indígenas, o que torna mais importante analisá-los.

O primeiro LD analisado foi o do 1º ano. A primeira vez em que se faz referência ao indígena no material é na página 107, na parte relativa à literatura. A unidade tem o título de “A literatura no período colonial” e inicia-se com um pequeno texto que explica que o Brasil, no século XVI,

passou a fazer parte da história ocidental. Em seguida, na página 108, tem-se o capítulo 9, primeiro dessa unidade, intitulado “Primeiras visões do Brasil”. O início desse capítulo se dá com a seguinte imagem:



Figura 1 – Abertura do capítulo 9  
Fonte: LD1, 2013, p.108.<sup>2</sup>

A imagem apresenta um mapa com ilustrações da flora, fauna e da ocupação humana do espaço. As figuras humanas são indígenas, representados como selvagens, que trabalhavam nas matas e andavam despidos. Nota-se a grande presença de animais em harmonia com o indígena, o que pode apontar para uma comparação, retrata o indígena como parte da natureza. É importante considerar, ainda, a legenda da imagem, “retrata a maneira como Lopo Homem **via** a natureza e os indígenas que aqui **viviam**” (LD1, 2013, p. 108). Os verbos remetem ao passado assim como a descrição do século em que ela foi feita: XVI. As

.....  
2 Metodologicamente, como modo de referenciar os livros de cada ano, utilizaremos os números 1, 2 e 3, juntamente a sigla de livro didático (LD). Dessa forma, o livro do primeiro ano será LD1, o do segundo LD2 e do terceiro ano, LD3.

questões que vêm em seguida continuam se referindo a essa imagem, voltadas somente ao passado.

Dessa forma, são apresentadas questões referentes à imagem, e ao modo como viviam os indígenas. Uma das questões é formulada da seguinte maneira:

Observe os indígenas. Que atividades eles realizam?

O fato de serem retratados realizando essas atividades revela o modo como **eram** vistos pelos europeus. Explique como pode ser caracterizado esse olhar europeu para os indígenas. (LD1, 2013, p. 109).

Destacamos o verbo ser colocado no passado, “o modo como [os índios] **eram** vistos pelos europeus”, e nos questionamos o modo como hoje eles **são** vistos. Essa questão leva à reflexão de como era a vida dos indígenas e de como eram vistos pelo colonizador, pelo olhar do outro. Porém não se colocam outras questões que remetam a como é visto atualmente pelo outro e por si próprios. Destacamos a segunda parte da questão, quando o LD pergunta: “como pode ser caracterizado o olhar europeu para o indígena?”. Contudo, que indígena? Consideramos importante a análise da linguagem presente em nosso material, porque como Orlandi afirma, “um dos pontos fortes da Análise de Discurso é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem”. (ORLANDI, 2013, p.45).

Logo após essas questões, encontra-se um texto chamado “Onde fica a terra da América ou Brasil, que vi em parte”, de Hans Staden. Trata-se de um relato sobre os habitantes, animais e o tipo de terra que ele avistou na América. O autor se refere aos indígenas que aqui viviam como um povo “astuto” e sempre pronto para “devorar seus inimigos”.

Ainda nesse capítulo, o livro traz textos que abordam a chegada dos portugueses ao Brasil, o modo de viver dos indígenas daquela época e alguns relatos feitos por navegadores da época, como, por exemplo, Américo Vesúcio. São apresentadas cartas e crônicas de viagem, que descrevem as terras do Brasil e os índios que aqui viviam (todos separa-



dos em subtítulos como: “o projeto colonial português”, “o impacto dos descobrimentos”, “os relatos de viagem e o público”, a “linguagem dos cronistas”etc.).

Diante do exposto, vale a reflexão de alguns subtítulos que compõem o capítulo, como “o projeto colonial português” e “o impacto dos descobrimentos”. O primeiro nos remete aos portugueses, nomeando o fato de terem encontrado as terras que antes pertenciam aos indígenas como um projeto português, excluindo o indígena desse título, inclusive. O segundo trata brevemente do impacto cultural do contato dos europeus com os nativos, como uma “mudança de mentalidade, ainda que os colonizadores impusessem seus valores às populações nativas que encontravam nos novos territórios” (idem, p.111), o impacto cultural é tratado pela via da imposição de valores europeus aos povos que aqui viviam.

Na sequência, outros textos no LD1 remetem à terra e aos indígenas, mas todas as ocorrências apresentam a imagem do indígena do século XVI. Ao final, parece haver uma questão que marca o apagamento do indígena atual: após mostrar mais uma imagem (com o nome de *Homem africano*) de um homem com poucas roupas, com flecha na mão, pede-se que os alunos comparem a imagem com os relatos de viagem e elaborem um texto a partir da seguinte orientação:

Com base nessas informações, escreva um pequeno relato de viagem, descrevendo uma cena, paisagem, construção ou personagem do mundo atual, como se fosse um viajante de outra época e com uma linguagem semelhante à dos cronistas do século XVI. Para auxiliá-lo nessa tarefa, sugerimos que você releia os trechos de relatos de viagem apresentados no capítulo. (LD1, 2013, p 118.)

A atividade busca relacionar a atualidade com o foco do capítulo, o Brasil colônia.-Nessa atividade, propõe-se um personagem atual, que poderia ser o indígena? Por que não mencioná-lo explicitamente? Podemos interpretar que produz o efeito de escolha de outro personagem atual pelos alunos porque o personagem que antes aparecia nos relatos de viagem (o indígena) não pertence à atualidade. Vale lembrar a

afirmação que Borges (2014) nos traz: a linguagem é um instrumento poderoso. Esse poder da linguagem é o que fortalece a propagação de certos discursos, como este que interpretamos no não-dito da questão.

Ao não abordar o indígena como um personagem atual, há traços de uma política do silêncio: “Ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007, p. 73). Ao que parece, silenciam-se sentidos que definem o indígena como esse personagem atual.

Ao adentrar nas outras partes do livro, não identificamos mais aspectos que remetam ao indígena, salvo na página 173. Essa página pertence à parte que condiz à gramática, na o LD trata da ortografia e dos fonemas de algumas palavras. Há um trecho no qual se aborda o fonema /j/ advindo de “palavras de origem tupi, africana e árabe”, e é exemplificado “jê, jibóia, jirau, pajé (...)”. No entanto, não há um aprofundamento sobre essa influência de ordem linguística. Ao ignorar a língua, ignora-se o sujeito, o que provoca o silenciamento do indígena, também através da sua língua e das marcas que deixa na língua do outro.

O segundo livro analisado é o do 2º ano. Nele, o primeiro momento em que o indígena é representado é no capítulo 2, intitulado “Romantismo no Brasil. Primeira geração: literatura e nacionalidade”, na página 29. O capítulo inicia com uma pintura de 1816, “Floresta virgem do Brasil”, de Clarac, na qual aparece uma grande mata, uma mulher de vestido e dois índios, com poucas roupas e uma flecha na mão. Mais uma vez, trata-se da representação de um indígena nos moldes pré-coloniais.

Depois dessa ocorrência, o indígena aparece novamente num texto com o subtítulo de “Von Martius e a ‘gênese’ do povo brasileiro”, no qual ocupa a posição de origem do povo brasileiro, pois, como é explícito no texto, o indígena “representava a essência da nacionalidade” (2013, p. 33). Pela marca linguística “Representava”, verbo no tempo passado, o que pode estar sendo silenciado? Aponta para o fato de não representar mais?



Figura 2 – Quadro Floresta virgem do Brasil

Fonte: LD2, 2013, p. 29.

Em seguida, encontramos, na página 34, um texto intitulado “A poesia indianista da primeira geração”. O LD explica que os poetas do romantismo que escreveram textos literários relacionados à imagem do índio foram chamados de indianistas. Nesse texto, é mencionado que os nativos que compõem a literatura indianista representam uma idealização, “bem diferente da realidade histórica dos índios que aqui viviam”. Após isso, apresenta-se o poeta Gonçalves Dias e trechos de uma de suas obras mais conhecidas, “I-Juca-Pirama”, o qual apresenta como herói um indígena. Pêcheux (1995) afirma que o idealismo se encontra “na posição da realidade como realidade-para-o-pensamento” (p. 170). Em outras palavras, ao deslocarmos essa citação para a interpretação do *corpus* de nossa pesquisa, entendemos que se temos essa ilusão do real, nos focamos no sujeito apresentado no romantismo e pode-se silenciar o indígena que existe nos dias atuais.

No capítulo 6, “O romance indianista” (p. 85), capítulo dedicado à literatura, traz trechos de algumas obras literárias, tais como: “Ubirajara”,

“O Guarani”, “Iracema”, de José de Alencar. Esses trechos são seguidos de perguntas que orientam sua leitura, com foco no enredo. Em seguida, são dispostos mais alguns subtítulos referentes à literatura indianista e um nos chamou a atenção: “Uma língua nacional” (LD2, 2013, p.89). Nesse texto, é trazida uma citação de José de Alencar, na qual formula que se deve representar o indígena com “frases que ao leitor pareçam naturais na boca do selvagem” (idem). Então, são apresentados trechos de obras literárias de José de Alencar.

No livro do 3º ano, encontramos a representação do indígena no capítulo 3: “Modernismo no Brasil. Primeira geração: ousadia e inovação” (LD3, 2013, p. 55). Primeiramente, é abordada a semana da arte moderna e, na página 64, é retomada a imagem da tela “Floresta virgem do Brasil”. Na sequência, é apresentado em por um poema de Oswald de Andrade, “Brasil, Para Trolyr”, o qual traz a imagem de um nativo forte, bravo, idealizado, mas com um tom de ironia.

Brasil  
Para Trolyr  
O Zé Pereira chegou de caravela  
E perguntou pro guarani da mata virgem  
– Sois cristão?  
– Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte  
Teterê Tetê Quizá Quizá Quecê!  
Lá longe a onça resmunga Uu! Ua! uu!  
O negro zonzo saído da fomalha  
Tomou a palavra e respondeu  
– Sim pela graça de Deus  
Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum!  
E fizeram o Carnaval. (LD3, 2013, p. 64)

Depois dessa ocorrência, o indígena aparece em mais um trecho de uma obra literária: “Macunaíma”, o qual apresenta algumas características do personagem e logo após há questões para a análise do texto, mas isso de forma bem sucinta. Esse livro é o que tem menor recorrência de referências ao indígena. Ressaltamos o que já observamos em LD1

e LD2: há um discurso nos livros que se repete, o indígena é representado somente na literatura; embora apareça em um período literário mais atual (a Modernidade), ele é novamente representado como selvagem.

Logo, percebemos uma regularidade no fato de que o indígena está representado apenas em obras literárias ou telas nos três volumes do LD analisados acima. Além disso, os sentidos sobre o indígena que são mobilizados, tanto nos trechos de obras, quanto nos comentários ou questionamentos formulados no LD, são relativos a um ser do passado (marcado em formas verbais como “representava” e “viviam”) e idealizado, visto ser concebido como aquele que era herói, que representa(va) a “origem da nacionalidade brasileira”.

O fato de o sujeito indígena que aparece nos LDs atuais ser aquele de séculos passados nos deixa intrigados. Nessa perspectiva, compreendemos que o que não é dito também pode significar, pois ao silenciar o sujeito indígena atual parece haver um apagamento do mesmo, uma vez que é representado em pequenos trechos dos capítulos apenas, como se servisse apenas para mascarar o sentido que se mostra dominante no material.

No entanto, na regularidade, também escapa a dispersão. Em LD3, verificamos um trecho da obra “Macunaíma”, de Mário de Andrade, um personagem literário que vai além do indígena ideal. Ele representa um outro tipo de brasileiro, aquele que não gosta de trabalhar, que não apresenta bom caráter. Nessa perspectiva, Macunaíma foge à regra dos outros textos apresentados. Os sentidos, que a maioria das obras literárias apresentadas constroem, remetem a um indígena idealizado, herói ou de séculos passados. Macunaíma (LD3) quebra os paradigmas daquele indígena idealizado, contudo, essa ocorrência só aparece no último livro da coleção e de modo rápido.

Além desse deslocamento, temos dois textos no livro do 2º ano (LD2) que também apontam para a dispersão de sentidos no LD. O LD2 apresenta um texto escrito por Darcy Ribeiro, o qual trata do contato entre nativos e portugueses:

[...] Mais tarde, com a destruição das bases da vida social indígena, a negação de todos os seus valores, o despojo, o cativo, muitís-

simos índios deitavam em suas redes e se deixavam morrer, como só eles têm o poder de fazer. Morriam de tristeza, certos de que todo o futuro possível seria a negação mais horrível do passado, uma vida indigna de ser vivida por gente verdadeira.

Sobre esses índios assombrados com o que lhes sucedia é que caiu a pregação missionária, como um flagelo. [...] A cristandade surgia a seus olhos como o mundo do pecado, nas enfermidades dolorosas e mortais, da covardia, que se adonava do mundo índio, tudo conspurcando, tudo apodrecendo. [...]³. (LD2, 2013, p. 97).

Outro texto que quebra a regularidade é a canção de Renato Russo, denominada “Índios”. O LD traz o seguinte fragmento:

Quem me dera, ao menos uma vez  
Ter de volta todo o ouro que entreguei  
A quem conseguiu me convencer  
Que era prova de amizade  
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha  
[...]  
Quem me dera, ao menos uma vez  
Que o mais simples fosse visto como o mais importante  
Mas nos deram espelhos  
E vimos um mundo doente  
[...] (LD2, 2013, p. 98).

Há, nesses textos, deslocamentos de sentidos. No primeiro, o deslocamento é provocado ao questionar-se o processo de aculturação, como maneira de trazer à reflexão dos alunos sentidos diversos, pensando no indígena e nas consequências que a colonização trouxe a esse povo.

Já a canção de Renato Russo é a que mais nos chama a atenção. No início da página que comporta a canção, está disposta a seguinte frase: **“A tradição de retratar os índios como símbolos da nossa nacionalidade**, explorada no **Romantismo** por autores como José de Alencar,

---

3 RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil (Parte I)*. São Paulo: Global, 2015.

remonta aos primeiros momentos da literatura colonial” (LD2, 2013, p. 98), (grifos do autor). Na sequência, discorre sobre a primeira imagem do Brasil e sobre relatos de viagem. Observemos que os próprios autores do LD reconhecem que o costume de tratar o indígena como símbolo remete ao passado, construindo sentidos que têm ou um indígena idealizado ou um indígena do século XVI, que não pertence ao século XXI.

A atividade propõe que se busque imagens e notícias que apresentem “a situação **atual** dos índios no Brasil”. Sugere-se a busca (via internet) do indígena que até então não foi apresentado nas sequências que compõem os LDs, o índio atual. Mas os enunciados das questões de análise, não levantam a hipótese de que possa haver alunos indígenas nas turmas que terão contato com o LD e que possam relatar, a partir de suas vivências, como está a sua situação atual. Essa mediação cabe, então, ao professor. Vale destacar que se abrem sentidos para ressignificar o lugar social ocupado pelos indígenas hoje.

Dessa forma, observamos que nos LDs prevalece a representação do indígena quando tratado algum texto do campo das artes, mais especificamente da Literatura, como localizado no passado e idealizado. Entretanto, encontramos três atividades que fogem a essa regularidade de distintas formas: a discussão sobre a obra “Macunaíma”, que desloca a imagem de indígena idealizado ou herói; o texto de Darcy Ribeiro, que discute o processo de aculturação; e a canção de Renato Russo, que mobiliza para a discussão da situação atual do indígena. Este, único texto, nos 3 LDs, abre a discussão para outros sentidos sobre o indígena (não, necessariamente, do indígena) na atualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar sentidos sobre o indígena que são mobilizados em um determinado livro didático, adotado no ensino médio de uma escola pública de Chapecó/SC, que conta com número significativo de estudantes indígenas provenientes das aldeias da região. Tal realidade escolar, justifica nós nos questionarmos sobre a forma como o imaginário em relação ao indígena foi sendo construído, recor-

remos à historicidade para entender que discursos foram direcionados ao sujeito indígena, ou ainda, como ele foi sendo silenciado.

A ilusão da transparência da linguagem faz com que não percebamos que ao enunciar, podemos estar construindo sentidos diferentes do que imaginamos. Isso identificamos em nossa análise, pois ao não tratar o indígena da maneira como ele participa da sociedade hoje – ou abordar isso de modo periférico – o LD podem silenciar esse sujeito no/dos discursos pedagógico.

Como Borges afirma ao tratar da subjetivação e identificação dos índios Xavante em seu trabalho, “os efeitos interdiscursivos se materializam no encontro entre o passado e o presente, num terreno movediço, complexo (...)” (2014, p. 93). Esses efeitos que surgem no encontro de passado e presente materializados nos LDs constroem sentidos que acabam, na maior parte das atividades propostas pelo LD, silenciando o indígena. O imaginário de sujeito idealizado que habita a mata vai se consolidando a partir dos relatos de viagem da seleção de textos literários apresentados para leitura e análise.

Além disso, os LDs a ausência de discussão sobre o papel da língua indígena no contato com a língua portuguesa, nem mesmo quando se analisa a variedade linguística, também provoca o silenciamento da língua e do sujeito. Isso causa efeitos de sentido na identidade do sujeito e nas relações de poder, ou seja, silenciando a língua também se silencia a cultura e as práticas sociais do sujeito, visto que compreendemos a língua como uma “ordem simbólica, na qual as representações, os valores e as práticas sociais encontram seus fundamentos” (STÜBE, 2008, p. 42).

Em termos gerais, o indígena em sua complexa realidade atual é silenciado, sendo apresentado, preponderantemente, como parte de uma história longínqua, heróica, cuja língua é apagada. Por outro lado, mesmo havendo regularidades, há sempre a emergência de outros sentidos, como em LD3, ao apresentar textos aos alunos que abrem espaço e mobilizam que outros sentidos sobre o indígena sejam produzidos, mesmo que de forma sucinta e rápida.

No entanto, vale destacar que, em todos os textos analisados, observamos que o indígena é falado no material de ensino, é o outro que



diz do e sobre o indígena, mas não se dá voz a ele. Mesmo quando se traz o “índio atual” ele não fala, é falado. Vale retomamos Orlandi, quando afirma que “o discurso *sobre* o Brasil ou determina o lugar de que devem falar os brasileiros ou não lhes dá voz, sejam eles os nativos habitantes (os índios), sejam os que vão se formando ao longo da nossa história” (2008, p.53). E como a própria autora salienta, os indígenas são, desde o período colonial, designados ao silenciamento:

(...) o índio não fala na história (nos textos que são tomados como documentos) do Brasil. Ele não fala mas é falado pelos missionários, pelos cientistas, pelos políticos.

Mesmo se eles têm boas intenções, como mediadores, eles reduzem os índios a “argumentos” da retórica colonial. Eles falam do índio para que ele não signifique fora de certos sentidos necessários para a construção de uma identidade brasileira determinada em que o índio não conta. Trata-se da construção de sentidos que servem sobretudo à instituição das relações colonialistas entre os países europeus e o Novo Mundo. (ORLANDI, 2007, p. 57-58).

O que chama atenção é que esses discursos constroem imaginários para os alunos, já que o LD é um material bastante presente no cotidiano escolar. E, assim, esse imaginário pode continuar sendo reproduzido, caso o professor não questione seu material de ensino. Se não houver as observações necessárias, são esses discursos que reverberarão. O desafio que se impõe a nós docentes é dar voz e vez aos sujeitos da prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M. **Português: contexto, interlocução e sentido**/ Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre, Marcela Pontara. – 2. Ed. – São Paulo: Moderna, 2013. Obra em 3 v.

BORGES, A.A.C. Relação sujeito indígena/cidade: análises para a construção de um objeto de pesquisa, **Revista Rua**, Campinas, v.2, n. 20, p.73-95, nov. 2014.

Disponível em:< [http://www.labeurb.unicamp.br/rua/web/rua2/PDF/Revistas/2/revistaRua\\_2\\_21.pdf](http://www.labeurb.unicamp.br/rua/web/rua2/PDF/Revistas/2/revistaRua_2_21.pdf) >. Acesso em: 10 jun. 2017.

CORACINI, M. J. (org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

MARIANO, N. R. C. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. 2006.111f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal da Paraíba, Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Popular, Comunicação e Cultura, Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Nayana%20Rodrigues/A%20REPRESENTA%C7%C3%20SOBRE%20O%20CDNDIOS.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996, p. 157-163.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas: Pontes Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: ORLANDI, E. P. et al. 2.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995, p143-185.

STÜBE, A. **Tramas da subjetividade no espaço *entre-línguas*: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração** / Tese de Angela Derlise Stübe. Campinas: [s.n.], 2008. p.19-44.

# O NÃO DIZER E A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE AS FACES DO BRASIL EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

**PALMIRA VIRGÍNIA BAHIA HEINE ALVAREZ**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Análise de Discurso/Universidade Estadual de Feira de Santana

---

**FLÁGIA MARINHO**

Universidade Estadual de Feira de Santana

---

## **PALAVRAS INICIAIS**

O silêncio não é o vazio de sentidos, e também não é apenas o complemento da linguagem. Da perspectiva teórica da qual falaremos neste capítulo, ou seja, a partir do viés da Análise de discurso de vertente pecheutiana, que problematiza as relações entre o dizer e o não dizer, uma vez que o sentido não está nunca no “já-lá” da palavra, mas está na conjugação entre língua, história e ideologia, entre o que se diz e o que não é dito, é possível dizer que é preciso que haja silêncio para que se possa significar. Assim, o silêncio significa na e pela linguagem. O silêncio possui uma dimensão histórica que indica que a linguagem é apenas uma parte do sentido. Se o silêncio atravessa as palavras, ele também atravessa as imagens. Se pensamos a imagem como discurso, como dotada também da opacidade que rompe a transparência dos sentidos, podemos afirmar que o que se representa numa imagem é uma parte do sentido ligada à posição que o sujeito ocupa no discurso. É pensando nessa relação do silêncio com a linguagem, com as palavras, com a imagem, com o que se diz e com o que não se diz, que propomos neste trabalho uma reflexão sobre o que se diz e o que não se diz, a partir da junção

entre elementos verbais e não verbais na análise de uma materialidade que representa as mil faces do Brasil presente no livro didático de Língua Portuguesa da Coleção Diálogo.

A linguagem pressupõe o silêncio porque quando se diz algo, silencia-se outra coisa. Aliás, a falta é característica da própria língua e é pela incompletude que se pode compreender que o silêncio significa porque não se pode dizer tudo, porque para se dizer algo é preciso recortar sentidos, é preciso se inserir nas zonas do interdiscurso e retomar da multiplicidade dos sentidos o que pode ser enunciado a partir de uma determinada formação discursiva. Pensando na inserção do sujeito no interdiscurso e no fato de que para dizer, ele precisará recortar sentidos e falar algo para silenciar outra coisa, podemos dizer que o silenciamento é matéria significativa. É este ponto que nos interessa. Pensando a partir do que propõe Orlandi (2007, p.68), dizemos que:

não é do silêncio em sua qualidade física que falamos aqui, mas do silêncio como sentido, como história (silêncio humano), como matéria significativa. O silêncio de que falamos, é o que instala o limiar do sentido. O silêncio físico não nos interessa, assim como, para o linguista, o ruído enquanto matéria física não se coloca como objeto de reflexão.

É no jogo permanente entre o dizer e o não dizer que os sentidos se constituem e, como analistas do discurso é preciso saber que a significação só pode ser múltipla porque há o funcionamento do silêncio. Quando o sujeito recorta o silêncio, a partir de uma posição que ocupa na esfera discursiva, o que ele não diz já indica um funcionamento da ideologia. O não dizer é também uma marca da relação entre discurso e ideologia.

É possível retomarmos os pressupostos da Análise de discurso que já nos indicam que os sentidos não estão e nem derivam da língua enquanto estrutura puramente formal, mas incidem sobre a estrutura linguística concebida como um sistema relativamente autônomo, que não tem um funcionamento puramente linguístico, mas que funciona pela história e pela ideologia. Assim, a língua não é puro e simples

“instrumento de comunicação”, ela não existe fora do sujeito como um instrumento usado para comunicar algo. Ao contrário, Pêcheux critica esta noção de língua como instrumento de comunicação, já apontando também para o funcionamento do silêncio na sua relação com o sentido quando ressalta que “esse instrumento permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a não-comunicação” (PECHEUX, 2009, p. 82). Assim, a partir dessa ideia pecheutiana, ressalta-se que através da língua pode-se dizer, mas também é possível não dizer.

Segundo Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166), devemos conceber o discurso como “um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica”. Assim, o discurso não existe fora da ideologia, ele é um dos aspectos da materialidade ideológica, o que nos leva a enunciar que o funcionamento do silêncio relaciona-se diretamente com o funcionamento do discurso e, a partir do que não se diz é possível buscar compreender os modos de funcionamento da ideologia a partir da compreensão do silêncio como materialidade significante, pois o que não se diz indica um posicionamento do sujeito e deixa marcas do funcionamento ideológico.

## 1. CATEGORIZANDO O SILÊNCIO

Orlandi (2007) propõe categorizar o silêncio a partir de um viés discursivo, concebendo-o de diferentes modos. Assim, ela o divide em duas grandes categorias: o silêncio fundador e a política do silêncio. O silêncio fundador é, segundo a autora, a matéria significante por excelência, é o fundo sobre o qual se ergue a linguagem, é aquele que existe nas palavras, produzindo condições para instaurar o significar.

A política de silêncio por sua vez, subdivide-se em silêncio local e constitutivo. O silêncio local representa a censura e o silêncio constitutivo indica que quando se diz algo, outra coisa é silenciada. Neste último ocorre o entrelaçamento do dizível e o do não dizível, que acontece dentro da conjuntura sócio- histórico- ideológica, portanto quando se enuncia algo necessariamente apagam-se outros sentidos possíveis, estes que podem ser indesejáveis no discurso em dada situação.

## Consoante Orlandi (2007) o silêncio constitutivo:

Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer. (ORLANDI, 2007, p. 73-74).

Segundo Orlandi (2007), o silêncio local é exemplificado pela proibição do dizer, pela censura, ou seja é o sentido proibido que não pode aparecer em determinada conjuntura. A censura produz materialidades, pois o que não se pode dizer pela censura deixa também marcas. Assim, a censura instaura pela força um proibido, um impossível. A censura baseia-se na proibição de certos sentidos: proíbem-se determinadas palavras para que certos sentidos não possam vir à tona. Segundo Orlandi (2007, p. 76), “a censura proíbe ao sujeito ocupar certos lugares”

Ressaltamos, no entanto, que a proibição de sentidos nem sempre se liga a mecanismos explícitos regulados por decretos, leis ou instruções, defendendo a ideia de que há mecanismos de interdição de sentidos regulados por determinadas formações discursivas, sendo essas últimas que fornecem as fronteiras entre o que se pode ou não dizer. Assim, se não ocorre explicitamente uma proibição de sentidos, há, de certo modo, um mecanismo de controle de sentidos gerado pela inserção do sujeito em determinadas formações discursivas que regulam os sentidos possíveis de serem gerados em determinada conjuntura.

Se pensarmos que a interdição nem sempre se apresenta explicitamente a partir de regras ou mecanismos explícitos que impedem a produção de um sentido, podemos perceber que ela se liga também aos modos de inserção do sujeito nas zonas de sentido e, por conseguinte, aos modos como o sujeito é levado a ocupar posições na esfera discursiva a partir do silêncio.

Orlandi (2007) indica que o silêncio é a base para a constituição da linguagem, sendo, portanto, condição necessária para a mesma. Tfouni (2008) argumenta que o silêncio é condição necessária, mas não suficiente para a linguagem, uma vez que para que seja possível enunciar, é necessário o corte do interdito, aí compreendido como o impedimento do dizer. Assim, o impedimento do dizer não está apenas no nível da censura, mas no jogo entre o poder e o não poder dizer. Desse modo, o interdito, o não poder dizer seria o elemento fundador da linguagem, assim como o silêncio. Segundo o pesquisador:

o interdito é fundamental para a existência da linguagem. É ele que mantém o campo da enunciação aberto, justamente por impedir que se diga tudo. Ele é então condição de possibilidade da linguagem, o que atesta seu estatuto fundador e constitutivo. (TFOUNI, 2008, p.363)

Após o estágio inicial em que havia o silêncio, antes da linguagem, foi preciso um corte, segundo Tfouni (2008), o corte do interdito. Isso porque o silêncio que havia antes da linguagem era silêncio por si mesmo, não havendo necessidade ainda do dizer. Porém, quando surge a linguagem, faz-se necessária a intervenção do interdito inaugurando um poder e um não poder dizer.

Tfouni (2008) ainda propõe uma diferença entre o interdito e a censura. Enquanto a censura é a proibição do dizer devido a uma dada constituição sócio-cultural e histórica, a interdição é o que delimita o que se pode dizer do que não se pode dizer, sendo, portanto, um elemento estrutural.

Com base nas ideias de Tfouni (2008), é possível afirmar que o interdito não é a proibição do dizer devido a uma conjuntura política, mas uma interdição que recorta o dito do não dito. Assim, tomando como base a noção de interdito proposta pelo referido pesquisador, salientamos que o interdito tem relação primeira com a formação discursiva a partir da qual se enuncia, que faz com que haja sentidos que podem ser gerados e outros que não podem. Segundo Tfouni (2008, p.367): “o interdito e as formações discursivas podem ser vistos como estruturados

pelo impossível, na medida em que o dizível é limitado ao disponível no interdiscurso e nas formações discursivas.”.

O interdito se relaciona também com a posição do sujeito no discurso: de que (entre)lugar ele fala? Constituído pela ideologia, o indivíduo interpelado em sujeito, diz algo e silencia outra coisa, mas há sentidos que, dentro da formação discursiva a partir da qual fala, não podem ser gerados. Nesta direção que iremos analisar uma materialidade presente num livro didático de Língua Portuguesa. O que está interditado pela formação discursiva em que se inserem os dizeres sobre as mil faces do Brasil? De que modo o silêncio e o interdito se entrecruzam na atribuição de sentidos a partir desta materialidade?

## 2. O INTERDITO E O SILÊNCIO: AS FACES DO BRASIL NUM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O livro sobre o qual vamos nos debruçar é o de Língua Portuguesa da Coleção diálogos que circulou na rede pública de ensino da Bahia entre 2013 e 2016. Debruçaremos-nos mais propriamente em uma materialidade imagética-verbal que está na abertura do módulo 3 do livro do nono ano. No referido módulo, cujo tema é: “As mil faces do Brasil”, o livro procurou trabalhar a constituição histórica do Brasil e a miscigenação que tem o seu povo, por isso, nessa seção, todos os textos pretendiam de algum modo fazer referência a essa temática. Observando os textos que constituem este módulo, já é possível observar por meio do silêncio constitutivo (que diz x para não dizer y) que o negro foi silenciado, pois os textos tidos como principais que são da seção “Texto” focalizam o papel do imigrante (texto 1) e do indígena (texto 2), enquanto que ao negro dedica-se, apenas, um pequeno texto titulado “Guardiã do divino” com foco para o aspecto religioso buscando explorar questões gramaticais.

Assim, ao tratar das mil faces do Brasil, o módulo privilegia textos que falem sobre índios e imigrantes e silencia os negros, indicando uma contradição entre o que se diz (mil faces) e o que não se diz: a importância do povo negro na constituição do Brasil.



A seguir, colocaremos a capa do módulo.

Exemplo:



Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa, Coleção Diálogo 9º ano, p. 99

Refletindo sobre o enunciado: “As mil faces do Brasil”, podemos perceber que esse promove uma retomada da memória discursiva de que, apesar da base formativa do Brasil ter sido: índios, africanos e portugueses, outros povos também fizeram parte desse processo de formação do país, inclusive, diversos imigrantes que por aqui passaram e tantos outros que aqui ficaram. Todos, excepcionalmente, deixaram sua contribuição na formação cultural do Brasil.

No entanto, apesar de se referir a mil faces, o LD elege a tríade base da formação do Brasil para representar esse processo histórico. Ou seja, o índio, o branco (representando o português) e o negro. As imagens que compõem a abertura do módulo foram distribuídas de forma a trazer à tona elementos da memória discursiva e histórica que ancora a ideia da formação do Brasil representada no livro.

Na opacidade da imagem, temos, ao centro a figura que representa o colonizador. Ao lado direito e com apenas metade do rosto à mostra,

está o negro simbolizado por uma criança e ao lado esquerdo, de perfil, aparece o índio. O negro com a face pela metade, e o índio de perfil, se contrapõem ao branco colocado ao centro, olhando para a frente. É possível observar na imagem que próximo ao índio existem alguns elementos da natureza como: árvores, folhas e pássaros, atrelando-o a esse espaço natural. O negro aparece próximo a algemas, cadeados, correntes e o seu rosto marcado pela luminosidade dando um efeito e sentido de vida sofrida, em referência à luta e a dor da escravidão, retratados, inclusive, pelo seu olhar de lamúria. O imigrante surge ao centro e próximo dele há um retrato de família dando um efeito de sentido de saudade já que muitos deixavam suas famílias e sua terra natal para virem ao Brasil, também há próximo a ele a imagem de uma roda simbolizando, dentre outras coisas, o progresso.

Como a língua não é inocente e o sujeito é sempre interpelado por ideologias, podemos, por meio do aporte teórico metodológico da AD, perceber modos de funcionamento desses discursos. Nesse sentido cabe perguntarmos, então, por que o índio e o negro estão à margem? Há o funcionamento de uma dada ideologia: a de que o homem branco europeu representou o verdadeiro avanço da construção do Brasil e que, portanto, o europeu é superior aos outros povos representados na capa da unidade. Portanto, essa materialidade que ora analisamos, gera sentidos a partir da formação discursiva do colonizador. E é a partir desta formação discursiva que poderemos perceber o funcionamento do silêncio e do interdito. Aqui ressaltamos o funcionamento do interdito a partir dos limites da FD do colonizador. Há aí uma interdição: a de não se possível relatar o negro ou o índio ao centro, e um funcionamento da ideologia que conduz os sentidos a funcionarem de maneira a se naturalizar o fato de que ao negro, colocado à margem, cabiam as correntes, enquanto aos índios, cabia a vida natural e aos brancos, o progresso.

A partir do silêncio constitutivo, é possível perceber que a importância do negro e do índio é colocada à margem, sobretudo, no que concerne ao trabalho dignificante na construção do Brasil, pois, apesar desses povos fazerem parte dos elementos da capa aqui representada na materialidade analisada, estes vêm atrelados ao processo histórico

de escravidão e da vida na natureza, aparecem à margem. O negro tem sua fisionomia representada pela metade, e o índio vem representado de perfil e eles não são colocados ao centro. Dessa forma, a imagem, atravessada pelo silêncio faz circular discursos que mostram apenas em segundo plano a participação de negros e índios para a constituição das faces do Brasil.

O silêncio constitutivo e o interdito atravessam não só a imagem da capa, mas os textos escolhidos para comporem o módulo que fala sobre as faces do Brasil. O referido módulo traz os seguintes textos 1. Histórias de mãe e filho- nesse texto, apresentado como um conto, conta-se a história da família de Raquel (uma imigrante) e mostra-se basicamente o percurso que esta família de imigrantes faz até se fixar na cidade São Paulo, no Brasil. O texto traz discursos oriundos das relações familiares, do amor, da importância da leitura e do trabalho; 2 As leituras indígenas- que é um depoimento do indigenista Orlando Villas Bôas que narra um pouco de sua convivência com os indígenas durante a expedição Roncador-xingu. Como o próprio título sugere, o texto foca na capacidade que a comunidade indígena tem de realizar outras formas de leituras diferentes das que os não índios realizam, explorando outros códigos e não apenas o código verbal. No decorrer do texto, o indigenista expõe vários casos que ratificam seu depoimento mostrando como os indígenas são capazes ler, por exemplo: a leitura dos regimes dos ventos, o tempo, o comportamento dos animais, dentre outros. E mostra-se encantado com a sabedoria e a cultura da comunidade indígena.

Notamos que os textos presentes no módulo foram direcionados para duas culturas, quais sejam: a do imigrante e a do indígena que recebem maior destaque dentro da seção intitulada *Texto* direcionada para o trabalho de leitura e interpretação. Com isso, os demais textos, que também procuram abordar a temática, ficam apenas a título de ilustração para que as outras seções como: *trabalhando a gramática, trabalhando a linguagem*, dentre outras, possam dar conta do trabalho com a estrutura da língua. Dessa forma, temos o silenciamento da figura do negro e da sua importância para a constituição do Brasil. Entre o dizer e o não dizer, silencia-se que o negro contribuiu com arte, trabalho, sangue para

a construção de um país. Informações sobre o negro aparecem no decorrer do módulo, apenas, na seção intitulada *Trabalhando a gramática* a partir do texto *Guardião do divino* focando a crença religiosa e a simplicidade da cultura africana, mas silenciando a efetiva participação desse povo na formação do Brasil com trabalho e suor. Temos aí o silêncio constitutivo (se diz A para não se dizer B), se diz sobre o índio e o sobre o europeu para não se dizer sobre o negro. Há também uma interdição que instaura o não poder dizer margeado pela formação discursiva uma vez que: dentro da formação discursiva colonialista não se pode dizer que o negro contribuiu para construir o país, pois dentro desta FD, o símbolo do progresso seria o homem europeu.

## ÚLTIMAS PALAVRAS

No funcionamento do silêncio, entre o dizer e o não dizer, entre o poder dizer e o não poder dizer, há a produção de sentidos. Sempre estamos sendo levados a produzir sentidos, somos coagidos a interpretar. No entanto, na quebra do cheio de sentidos, e da possibilidade de tudo dizer, está a linguagem que rompe o silêncio, fazendo ecoar sentidos retomados do interdiscurso, indicando o trabalho complexo da ideologia na constituição de sentidos.

Durante o capítulo foi possível perceber o funcionamento do silêncio e da interdição num livro didático a partir da análise de uma materialidade verbo-visual que abriu o módulo 3 do livro do nono ano cujo tema era "*as mil faces do Brasil*". No entanto, apesar de se utilizar a expressão mil para indicar as faces do Brasil, dando a ideia de heterogeneidade cultural na constituição do país, apenas os três povos basilares são representados na capa do módulo e tal representação é feita de maneira bastante diversa: enquanto o representante do colonizador vem ao centro e a imagem do mesmo está ligada ao trabalho e ao desenvolvimento, o negro e o índio vêm à margem e a representação dos mesmos vem ligada à escravidão e à vida em natureza. Tais representações não são aleatórias, mas, ao contrário disso, indicam um certo funcionamento ideológico que se insere na formação discursiva do colonizador sem

romper com ela. Na materialidade analisada, o silêncio funciona gerando sentidos sobre a formação do Brasil, uma vez que a contribuição de negros e índios com trabalho para tal formação é silenciada.

Foi possível observar também o funcionamento do interdito na escolha dos textos que compuseram o módulo, na seção de interpretação de texto. Apenas um texto sobre imigrantes e um sobre os índios foi escolhido, apesar de se falar das mil faces do Brasil. O texto sobre o povo negro veio apenas como ponte para se trabalhar com questões de gramática, e fora da seção de interpretação de texto.

Os estudos do discurso de vertente pecheutiana têm contribuído muito para pensar nos modos de funcionamento do silêncio a partir de diversas materialidades, inclusive daquelas que circulam nos livros didáticos e contribuem para a circulação de sentidos diversos. O silêncio é matéria significante e a base para a geração de sentidos na linguagem.

## REFERÊNCIAS

BELTRÃO, Eliana Lúcia S; GORDILHO, Tereza Cristina S. **Diálogo**: língua portuguesa, 9º ano. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009.

LIMA, F. M. da S. Uma leitura discursiva sobre os modos de funcionamento do silêncio no livro didático de Língua Portuguesa. 166f. 2015. Dissertação ( Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana. 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas - SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_; FUCHS, C.A. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Péricles Cunha. 4. ed. Campinas - SP: Ed. UNICAMP, 1997 p. 159-250.

TFOUNI, F. E. V. O interdito e o silêncio: duas abordagens do impossível na linguagem. **Linguagem em (Dis) curso**. V8, N º2. Tubarão: Unisul. Maio/agosto. 2008.

# O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: LEGITIMAÇÃO DO PODER/SABER

**AMISA DAYANE LIMA DE GOIS**

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

**MARIA EMÍLIA DE RODAT DE AGUIAR BARRETO BARROS**

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

## PALAVRAS INICIAIS

Como é do conhecimento dos linguistas e de demais profissionais (cujo objeto de estudo é a língua, a comunicação), a língua é a forma pela qual interagimos com o meio social, com o outro, em diferentes contextos de uso. Nesse sentido, os sujeitos podem usar tanto a sua língua materna como adquirir qualquer outra língua, para com elas, a partir delas, interagir com o outro. Estudar uma língua estrangeira (doravante, LE) e a sua consequente obrigatoriedade de ensino de, pelo menos, uma LE, na escola básica, constitui um direito previsto pela LDB<sup>1</sup>. Esse ensino, por sua vez, é norteado pelo PCN<sup>2</sup> de LE, pautado num processo de ensino/aprendizagem interacional (do sujeito com o outro, com o seu entorno). Este capítulo, resultante de pesquisa de mestrado, com igual título, propõe, então, um estudo acerca dos discursos circulados no/pelo livro didático de língua inglesa, observando a legitimação do poder/saber.

Como *corpus* para a pesquisa, dentre os livros didáticos de Língua Inglesa (mais adiante, LI) aprovados pelo PNLD<sup>3</sup> - 2014 (para o triênio

---

1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2 Parâmetros Curriculares Nacionais.

3 Programa Nacional do Livro Didático.

2014, 2015, 2016), escolhemos *Vontade de Saber Inglês*, editado pela FTD, por ser o LD mais adotado pela rede oficial de ensino, no município de Moita Bonita, Sergipe. Para este capítulo, recortamos duas análises do 6º ano, a partir das quais observamos a supervalorização das habilidades de escrita, numa perspectiva da Gramática Normativa (GN), apenas buscando associação entre a língua materna e a língua a ser adquirida que diverge em muitos sentidos, tal como a estrutura sintática. Por conta dessa abordagem, os professores desconsideram a oralidade, voltando-se para a memorização de diálogos, pontos gramaticais, sem atentarem para o contexto real de uso da língua. Em decorrência dessa prática, os alunos se constituem meros repetidores, dependentes, sem autonomia na aprendizagem de uma segunda língua.

Por a nossa pesquisa estar circunscrita à análise arqueológica do discurso (FOUCAULT, 1997), fazemos uma abordagem histórica do ensino de inglês nas escolas brasileiras; problematizamos, por conseguinte, o livro didático com poucos acréscimos quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa. Nessa esteira de discussões, no que concerne às questões do LD de LI<sup>4</sup>, referimo-nos à pesquisa de Souza (1999), segundo a qual os seus autores, ao controlarem a interpretação, regulando-a através de perguntas capazes de encerrarem as possibilidades de desenvolvimento do senso crítico, provocam o silenciamento dos agentes da educação: aluno, professor.

Estudamos ainda os PCN de LI, por ser um documento norteador do ensino no Brasil, enquanto matriz de referência para esse ensino. Segundo esses parâmetros, o ensino de Inglês se inicia no terceiro ciclo escolar do Ensino Fundamental; e, apontando para uma abordagem sociointeracionista, afirmam ser importante que o aprendiz relacione a sua cultura (nacional) e a do outro (estrangeiro).

Afora esse documento oficial norteador do ensino de língua, investigamos o PNLD, cuja finalidade é a distribuição de livros didáticos, gratuitamente, a escolas das redes municipal e estadual, nas séries de ensino fundamental e médio. Ainda no que diz respeito à fundamenta-

---

4 Língua Inglesa.

ção teórica e metodológica, levamos em conta os estudos de Foucault (1997, 2003). Quanto à Análise do Discurso, de orientação francesa, utilizamos os ensinamentos de Orlandi (2002), segundo a qual analisar discurso demanda observar o sujeito, a situação, a memória. Diante dessa orientação teórica, compreendemos que o nosso trabalho está na interface da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso (de linha francesa), da Análise Arqueológica do Discurso.

E, para a realização das análises, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa: quais discursos estão em circulação no LD de LI? Quais abordagens os *autores* fazem desses discursos? De qual lugar (social, institucional) enuncia o autor/locutor do LD de LI? Que ideologias são perpassadas nesses/por esses discursos? Para respondermos a essas questões norteadoras, lançamos mão das contribuições de Orlandi (1984), procedendo a dois *recortes discursivos* no referido livro: discurso de/sobre a sociedade e discurso da/sobre a gramática. Consoante Orlandi (1984, p. 14): “Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia”.

Quanto às análises, a partir dos *recortes discursivos* (RD), refletimos acerca das relações de poder/saber, de silenciamento dos sujeitos. Observamos ainda o lugar do qual as *autoras* do LD enunciam, quais imagens fazem dos seus interlocutores, do aluno de língua inglesa. Além desses aspectos, observamos quais ideologias afetam os discursos circulados no/pelo LD de LI.

Quanto à organização, este capítulo está dividido em dois itens, afora estas palavras iniciais e as considerações finais. Dando continuidade ao nosso texto, como mencionado, fazemos uma abordagem histórica do ensino de LI.

## 1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Como bem defende Foucault (1997), uma abordagem histórica nos possibilita a compreensão do presente, objetivando fazer a crítica dele.



Tentamos, assim, realizar um estudo da instauração desse ensino, observando uma possível historicização das experiências, das relações entre práticas, e, finalmente, tentando compreender como esse saber sobre o ensino de LI pôde se constituir, como determinados discursos (e não outros) foram cristalizados (GREGOLIN, 2016).

Consoante Lima (2008), a LI foi trazida ao Brasil pelos ingleses, considerada de alta relevância nas escolas de ensino básico. Na década de 1990, foi incluída nos PCN. Mas sua introdução na vida escolar dos brasileiros não foi por acaso, pois, desde 1530, nossa história com a língua inglesa se confunde com a própria história do nosso país. Ainda de acordo com Lima (2008), o surgimento ocorreu devido ao contato do Brasil com a Inglaterra, provavelmente a partir de 1530, quando William Hawkins, um aventureiro, veio ao Brasil, motivando a vinda de outros ingleses. Mas um maior contato com a LI surge após o Bloqueio Continental no século XIX, momento em que D. João VI foge para o Brasil, apoiado pelos ingleses. Com efeito, os portugueses passam a manter maiores relações, principalmente, comerciais, aqui no Brasil, corroborando o aumento do poder econômico da Inglaterra, de sua influência no nosso país, já que muitas foram as mudanças ocorridas, como a criação de várias casas comerciais.

Essas relações comerciais também iniciaram o progresso industrial, contribuindo para o surgimento de empregos, porém os candidatos precisavam receber as instruções em inglês, revelando a necessidade de aprender essa língua, cuja finalidade era o trabalho. D. João VI insistiu, então, para que escolas de ensino dessa língua fossem criadas. A partir desse momento, o ensino de LI no Brasil torna-se oficial; surgem os primeiros professores e alunos. Entretanto, eles sentiam apenas a necessidade de se comunicarem oralmente em Língua Inglesa, pois queriam apenas uma capacitação para comunicação oral (LIMA, 2008). E, embora o passo dado em relação ao ensino de LE no Brasil tenha sido importante, houve grandes problemas, na época, principalmente os concernentes à falta de metodologia, à má administração do colégio, à falta de profissionais competentes para o ensino.

Lima (2008) afirma que, após a Proclamação da República, em 1889, o ministro Benjamin Constant excluiu o Inglês do currículo obrigatório

das escolas, através de realização de novas reformas de ensino. Mas, a partir de 1892, o ministro Amaro Cavalcanti faz as línguas estrangeiras reaparecerem nos currículos; em 1911, o Colégio Pedro II incorpora as novas ideologias de Estado, objetivando a profissionalização. Somente a partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, da Reforma Francisco de Campos, em 1931, é que as mudanças relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras também são concretizadas nos planos do conteúdo, da metodologia.

Ainda consoante Lima (2008), com o advento da 2ª Guerra Mundial, os ingleses perdem prestígio, mas os Estados Unidos ascendem no mercado ganhando reconhecimento, elevando a LI para a categoria de língua essencial para a comunicação internacional. Nesse contexto de guerra, institui-se método *Direto* de ensino, introduzido, no Brasil, por Carneiro de Leão o método. Além disso, ocorreram reformas, tais como a divisão de turmas, a seleção de profissionais, a preparação de materiais melhores, mais voltados ao ensino prático da língua. Nesses termos, houve, então, a institucionalização da LI, a partir dos eixos dos Estados Unidos e Inglaterra, comprovando a relação de poder<sup>5</sup> com a língua e a sua conseqüente popularização no Brasil.

Em 1942, durante o governo Vargas, o ministro Gustavo Capanema dividiu o ensino da escola básica em Ginásio e Científico, reforçando a ideia de um ensino apenas instrumental. Ainda conforme Lima (2008), com essa divisão, o ensino de línguas apresentava fins educativos e culturais, voltando-se muito para a leitura. Entre os anos de 1942 e 1961, esse ensino foi reduzido apenas para a aquisição da leitura, porém foi um período em que todos estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Consoante Leffa (1999): "Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil".

A LDB de 1961 transformou os antigos ciclos de ensino ginásial e científico em 1º e 2º graus, tornando o ensino de uma LE moderna obri-

---

5 Para Foucault, autor com o qual trabalhamos, o poder é "positivo". Isso porque o poder "produz" sujeitos, discursos, formas de vida, através da transformação técnica dos indivíduos.

gatório, quando sua inclusão fosse possível, na escola. Além disso, foi criado o Conselho Nacional de Educação, na época, o principal órgão responsável pelas decisões relacionadas ao ensino de línguas. Novos rumos começam a ser tomados para o ensinamento de línguas, após a LDB de 1961, pois, mesmo com uma obrigatoriedade imposta, esse ensino ainda era reduzido.

Com a LDB de 1971, o ensino da escola básica conta com 11 (onze) anos, dentre os quais, 8 (oito) anos destinados ao 1º grau (no lugar do primário e do ginásio, antigos ciclos de ensino básico); 3 (três), para o 2º (antigo científico). Essa nova face da escolaridade agrava a situação do ensino de LE, pois reduz enormemente o seu número de horas-aula. Leffa (1999) acrescenta que tanto a LDB de 1961 quanto a de 1971 não valorizaram a LE como deveriam. Em 1996, com a nova LDB, o 1º e 2º graus são renomeados para Fundamental e Médio, respectivamente, apontando a necessidade de uma LE no currículo. Segundo a LDB de 1996, a escolha da língua a ser ensinada nas salas de aula deveria ser feita através da comunidade escolar, a depender da existência de professor disponível. Para o ensino Médio, uma língua estrangeira é obrigatória; poderia haver uma outra, optativa, a depender das condições de oferta de cada instituição.

Ainda conforme Leffa (1999), o método Direto, outrora utilizado no contexto de 2ª guerra, foi completamente abandonado, abrindo espaço para um novo contexto, em que a língua não pode ser ensinada com base em um método, considerado correto, visto que cada aluno aprende à sua maneira. Com os PCN de 1999, é adicionado um complemento de suma importância para a LDB de 1996: a abordagem sociointeracionista, proposta para o ensino e desenvolvimento da leitura em LE. Para essa abordagem, os sujeitos (professor, alunos) são de muita importância para a construção do conhecimento linguístico. Essa perspectiva é constantemente reiterada nos dias de hoje, nos livros didáticos de Língua Estrangeira.

No que diz respeito aos PCN, este é um documento de referência para o ensino no Brasil, serve de suporte para uma padronização nacional do ensino. Foi criado em 1999, complementando a LDB de 1996. Está

dividido em 4 ciclos; é no 3º (terceiro) e no 4º (quarto) ciclos que as questões de língua estrangeira são abordadas.

Como mencionado, para os PCN (1999, p. 07), é importante que o aprendiz relacione a sua cultura (nacional) e a do outro (estrangeiro): “[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos”. Nesse sentido, numa relação de apropriação de outras culturas, adquire-se uma LE, participando da vida do outro (estrangeiro), tanto social, histórica como economicamente. Adquirir a LE, então, significa também adquirir a cultura do outro. Nesse contexto de apropriação, entendemos que o sujeito aprendiz da LI, na medida em que dialoga com essa cultura, dispõe-se a emitir um juízo de valor sobre as culturas em jogo. Consequentemente, há uma possibilidade de supervalorizar não só a cultura do outro (o estrangeiro), como a sua língua, o seu modo de vida, haja vista a forma como tudo isso é apresentado ao estudante, via livro didático.

Os PCN de língua estrangeira, entretanto, não propõem uma metodologia específica de ensino, mas é claro quanto à importância do desenvolvimento da leitura, de uma abordagem sociointeracionista (como observado), para que o aluno desenvolva a habilidade de leitura, em um contexto social imediato. Como anteriormente mencionado, a escolha de uma língua estrangeira deveria depender das comunidades locais, consoante a sua história e tradição; deveria igualmente garantir ao aluno a capacidade de ele se envolver nos eventos comunicativos. Em outras palavras, o aluno deveria se envolver no processo social para produzir sentidos, a partir de uma situação concreta de comunicação. Nessa direção, deveria observar o contexto histórico-social, em que está inserido, constituindo-se sujeitos do discurso (BAKHTIN, 1997).

Como igualmente observado, todos os alunos têm direito de estudar uma LE, conforme a LDB (1996). E, na medida em que isso é colocado, entendemos que eles têm o direito de ter o acesso à língua escolhida em suas múltiplas habilidades (ouvir, falar, ler, escrever). No entanto o ensino tem sido cada vez mais voltado para a leitura, compreensão textual, a chamada compreensão leitora de uma LE. A essa ideia subjaz uma outra: a de que o ensino da oralidade não precisa acontecer na

escola. Decorre daí que apenas a habilidade comunicativa de leitura é desenvolvida nas escolas. Essa habilidade, como mencionado, pode ser usada no contexto social imediato; por esse motivo, há uma ênfase na abordagem sociointeracionista, perspectiva suporte dos PCN de Língua Estrangeira. Em decorrência da prioridade dessa habilidade, a maioria dos livros didáticos propostos nas escolas têm como eixo e norte a leitura, como os próprios PCN apontam. Entendemos que, embora tal habilidade seja de grande importância, para a aquisição de uma LE, outras habilidades (ouvir, falar, escrever) podem ser trabalhadas na sala de aula. Porém é preciso que a escola propicie condições que garantam o desenvolvimento delas nos alunos de LE.

Afora esses parâmetros, como mencionado, há o PNLD, cuja finalidade é a análise e a consequente distribuição de livros didáticos, gratuitamente, a escolas das redes municipal e estadual, nas séries de ensino fundamental e médio. Consoante o *site* do INEP, após muitas avaliações, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza um guia de LD, considerando os melhores livros, em conteúdo didático. Após essa divulgação, os professores e coordenadores das escolas escolhem o LD que melhor atende os seus projetos político-pedagógicos. Esse processo é realizado a cada três anos, e esses livros são reutilizados por outros alunos nos anos subsequentes à sua escolha.

O PNLD, entretanto, deve ter como base a LDB e, juntos, contemplam os PCN, constituindo o subsídio de todo o processo de avaliação (SAEB). Os livros são escolhidos pelos professores com base em uma lista contendo as coleções selecionadas que atendem melhor aos critérios propostos pelo MEC. Como afirmado, o livro didático em questão, *Vontade de Saber Inglês*, faz parte do PNLD 2014.

O guia de livros didáticos de Língua Estrangeira PNLD-2014 apresenta 21 coleções de Inglês inscritas, sendo 5 do tipo 1 (livro e CD) e 16 do tipo 2 (livro, CD e DVD). Porém os DVDs não foram aprovados, sendo excluídas as 16 de tipo 2 e mais duas do tipo 1, restando apenas 3 do tipo 1. Fatores como a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica foram essenciais como critérios para a eliminação dos livros, bem como a observação aos documentos que norteiam o Ensino Fundamental.

Além disso, considerou-se que aprender uma língua estrangeira tem como princípios: proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo; e articular ações que permitam romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo (PNLD,2013, p. 11).

Conforme essas considerações é que a ficha de avaliação foi elaborada. A ficha de avaliação, a partir da qual o professor se baseia é dividida em duas partes: A e B. A parte A está relacionada aos critérios teórico-metodológicos gerais da Língua Estrangeira; na parte B do guia, devem ser analisados os critérios legais, éticos e democráticos, objetivando o atendimento da legislação, diretrizes e normas oficiais. As fichas de avaliação devem ser muito bem observadas pelo professor, pois elas norteiam a escolha do livro didático para os 3 (três) anos seguintes de ensino.

Segundo a tabela que mostra o quão os livros atendem aos critérios do edital, o livro em questão é o 3º numa lista de 3 aprovados para o guia. De acordo com a resenha do livro em análise: “A coleção se caracteriza por uma combinação entre texto e imagem que favorece o aprofundamento de uma discussão sobre temas sensíveis à vida social, como por exemplo, o respeito à diversidade”.

O livro escolhido para o presente estudo é dividido em 8 unidades que, por sua vez, são divididas em seções e, ao final do livro, encontramos dicionário, apêndix, referência e uma seção para melhorar a leitura. Os capítulos do livro didático do 6º ano, a partir dos quais fazemos os *recortes discursivos* para este capítulo, são assim divididos.

- Greetings (Saudações)
- Meeting people (Conhecendo pessoas)
- Around the world (Ao redor do mundo)
- School is cool! (Escola é legal!)
- The animal world (O mundo animal)
- Nutrition (Nutrição)
- Families (Famílias)
- Music is all around (Música está em toda parte)

Apesar de, aparentemente, as unidades sugerirem situações concretas de comunicação, neste LD, a maioria das questões consiste em repetição, em complementação de lacunas, em análise de informações específicas nos textos, múltipla escolha, dentre outras abordagens de igual teor. Esse tipo de questão não permite muitas vezes que os alunos exponham suas ideias com criticidade, apenas dão atenção ao léxico, às estruturas gramaticais. As questões limitam os leitores e os instruem através de enunciados a serem seguidos. Consoante Souza (1999), as questões do LD de LI provocam um silenciamento do aluno, do professor, fechando o espaço para a reflexão crítica, na medida em que impõem discursos preestabelecidos. Além disso, a interpretação é regulada através de perguntas que fecham as possibilidades de desenvolvimento do senso crítico, tornando os discursos circulados como legítimos, retirando até mesmo o papel do professor como mediador do processo educativo. Nesse sentido, Souza (1999, p. 102) faz a seguinte advertência:

Acreditamos que seja também da responsabilidade do professor de língua estrangeira criar condições que favoreçam o processo de desenvolvimento da habilidade crítica do aluno. Entretanto, isso não será possível se não houver iniciativa e disposição do professor para questionar e tentar transformar, na medida do possível, o círculo vicioso texto-perguntas sobre o texto-respostas no texto-via professor-via livro didático.

Os textos do livro de LI, por sua vez, são usados como pretexto para ensinar gramática. Eles são produzidos para trabalharem os pontos gramaticais; poucos priorizam a compreensão textual.

Afora os aspectos acima relacionados acerca da formulação do LD, é importante ressaltar que, nas escolas, torna-se difícil o ensino de línguas, visto que nelas as aulas são ministradas na língua nativa, tampouco contam com subsídios para o seu ensino. Como defendem Savedra e Day (2015, p. 563): “O ensino de LE na escola brasileira centra-se no aprender sobre a língua e não em aprender a usar a língua”.

Entendemos que a preocupação em ensinar a LI para seu uso deveria ser função fundamental do ensino, porém presenciamos a língua

sendo ensinada como pouca ou nenhuma função de uso. Isso revela que o ensino de LI, nas escolas, apenas vislumbra o acúmulo de conteúdo para avaliações com função de aprovação (ou não) do aluno, retirando a obrigação de os professores saberem usá-la. Tal perspectiva igualmente reforça a ideia de que só é possível aprender recorrendo a cursos de idioma, visto que, na escola, não se consegue aprender a usar a LI efetivamente, nas situações de interação verbal.

Tal como observamos, a Língua Inglesa, enquanto uma LE, está sendo ensinada na escola com práticas pautadas em regras gramaticais (contrapondo-se ao que os linguistas defendem), selecionando, dessa forma, os estudantes, de acordo com sua capacidade linguística, consoante a Gramática Normativa (doravante, GN). Esta, por sua vez, padroniza a língua, fornecendo apenas uma forma como *correta*. O uso do texto nas escolas é, pois, voltado para a GN, por meio de questões mecanicistas que visam à estrutura (seguindo regras gramaticais), focalizam pouco a funcionalidade da língua na situação comunicacional concreta (BAKHTIN, 1997).

Abaixo apresentamos algumas análises do LD de 6º ano.

## 2. ANÁLISE DISCURSIVA EM FOCO

Conforme mencionamos, nosso objetivo é analisar os discursos em circulação no LD de língua inglesa, adotado pelas escolas de Moita Bonita (Sergipe). E, para a realização dessa investigação, no presente trabalho, usamos o LD *Vontade de Saber Inglês* (do 6º ano), das autoras Mariana Killner e Rosana Amancio, por ser o mais adotado nas três escolas da rede pública do referido município. Como afirmado, essa escolha se deve ao fato de termos trabalhado com tal LD, de 2015 a 2016, tempo em que estávamos definindo nosso objeto de pesquisa. Após a escolha do nosso *corpus*, examinamos toda a coleção (do 6º ao 9º ano), verificando a incidência dos discursos circulados nela/por ela. Em seguida, realizamos cinco *recortes discursivos*, consoante os ensinamentos de Orlandi (1984), para quem os *recortes discursivos* constituem unidades discursivas, fragmentos de situações discursivas: o discurso da/sobre a socieda-



de, o discurso da/sobre a gramática, o discurso publicitário, o discurso da/sobre a juventude, o discurso da/sobre a escola. Mas, como afirmado, para este capítulo, trazemos à baila as análises de dois primeiros *recortes discursivos* do LD de 6º ano. À luz desses recortes, tentamos responder às perguntas de pesquisa.

## 2.1 Discurso de/sobre a sociedade (RD<sub>1</sub>)

unit **7** Families

Observe the pictures.

**Let's get started!** *Incentive os alunos a dizerem qual das fotos mais se assemelha a suas próprias famílias, seja pelo número de integrantes, por suas características físicas ou por outro aspecto com o qual elas se identificam.*

**Talk to your teacher and classmates about these questions.**

- O que as fotos acima representam? *As fotos mostram algumas famílias.*
- Você se identifica com alguma dessas fotos? Por quê? *Pessoal.*
- De quantas pessoas sua família é composta? E quem são elas? *Pessoal.*
- Como você descreveria sua família? *Pessoal.*
- Sua família é igual às famílias de seus amigos? Quais as semelhanças e diferenças entre elas? *Pessoal.* *Incentive os alunos a dizerem em quais aspectos suas famílias são iguais às famílias de seus amigos e em quais aspectos elas são diferentes.*

Figura 1: LD do 6º ano.

Fonte: KILLNER, M.; AMANCIO, R. *Vontade de Saber Inglês*, 6º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p. 90.

A unidade 7, "Families" (famílias), do LD de língua inglesa expõe um texto, formado por imagens de diferentes famílias para serem observadas e, conseqüentemente, embasar as perguntas relacionadas a ele. Abaixo, repetimos tais perguntas, com o fim de facilitar a leitura:

**Talk to your teacher and classmates about these questions. (Converse com seu professor e colegas de classe sobre essas questões.)**

- a) O que as fotos acima representam?
- b) Você se identifica com algumas dessas fotos? Por quê?
- c) De quantas pessoas sua família é composta? E quem são elas?
- d) Como você descreveria sua família?
- e) Sua família é igual às famílias de seus amigos? Quais as semelhanças e diferenças entre elas?

Observamos, em primeira instância, que os exercícios desse texto não verbal tentam se aproximar da concepção teórico-metodológica sociointeracionista do ensino de LE. Como observado, essa concepção consiste em foco do PCN (1999), do próprio LD em questão, haja vista as autoras do LD se constituírem respondentes do PCN de LE. O sociointeracionismo pauta-se na interação entre professor-aluno, tentativa percebida no exercício, pois ele propõe um debate entre alunos, guiado pelo professor. A aprendizagem, nessa perspectiva, pretende ser voltada para o mundo social no contexto histórico, cultural e institucional, conforme o PCN (1999). Entretanto, a orientação teórico-metodológica é esvaziada, na medida em que os discursos reiterados no/pelo LD são controlados por todo um suporte institucional: PNLD, PCN, escola. Pretendem ser discursos universais, de sociedades universalmente padronizadas. Conseqüentemente, a proposta interacional finda-se nela mesma. Cada pergunta feita pelas autoras do LD norteia uma cadeia sucessiva de respostas, propiciando conclusões das questões subsequentes, até se chegar a uma interpretação final ligada a todas as outras. As atividades interpretativas são, assim, direcionadas pelas autoras do LD.

É importante ainda observarmos que as imagens retratam todas as famílias sorrindo, perpassando a ideia de felicidade, ausência de

problemas. Diante desse *retrato* de felicidades, colocamos a relação locutor/interlocutor. Como observado, o texto está sendo veiculado no livro de 6º, para estudantes na faixa etária entre 09 (nove) e 12 (doze) anos. Além disso, levamos em conta que tal livro é circulado nas escolas públicas de município sergipanos. Nesse contexto, entendemos que a *imagem de felicidade* perpassada pelo texto não verbal não corresponde à situação real na vida da maioria dos alunos dessa escola. As perguntas das letras b e d (Você se identifica com algumas dessas fotos? Por quê? Como você descreveria sua família?) podem levar os alunos a ocultarem informações relacionadas às suas famílias, tais como apertos financeiros, problemas relacionados aos pais, aos avós, a irmãos. Demais, pode se constituir um problema para crianças, nessa faixa etária, a ocultação de imagens que denotem pobreza, caso algumas não sejam advindas de famílias como as das fotos. Afora as diferenças socioeconômicas, constatamos a total ausência de famílias formadas por casal homossexual, com filhos, situação já recorrente nos dias de hoje. Ou seja, essas imagens correspondem a discursos cristalizados de família.

Em outras palavras, pode haver uma grande lacuna entre as imagens veiculadas e a realidade dos estudantes. Diante disso, questionamos a praticidade / utilidade do texto em questão. Ademais, compreendemos que os discursos, segundo os quais há, entre famílias, diferenças sociais, econômicas, de orientação sexual são interditados na/pela escola. Nesse sentido, a escola não é o lugar para discussão acerca de diferenças.

Além disso, o fato de as *autoras* do LD apresentarem imagens de famílias, consideradas *normais* para a sociedade (pai, mãe e filhos), permite-nos a leitura de que os lugares sociais em que os filhos (ou até mesmo netos) são criados por um casal são fixados através das imagens, reiterados pela memória discursiva. Ou seja, há um espaço historicamente determinado. Há, assim, uma perpetuação dos papéis, uma construção da imagem do lugar social através da memória discursiva.

## 2.2 Discurso da Gramática (RD<sub>2</sub>)<sup>6</sup>



4 Listen to the CD.

Veja, nas **Orientações para o professor**, o **listening script**.

My name's Maria.  
I'm from Mexico City, in Mexico.



Photo: Getty Images



We are Guilherme and Vinicius. We are from São Paulo, in Brazil.

I'm Paul.  
I'm from Sidney, in Australia.



Photo: Getty Images



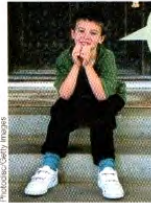
I'm Penélope.  
I'm from Madrid, in Spain.

Photo: Getty Images

We're Patty and Beth.  
We're from New York, in the USA.



Photo: Getty Images



I'm Baltazar.  
I'm from Cairo, in Egypt.

Photo: Getty Images

Figura 2: LD do 6º ano.

Fonte: KILLNER, M.; AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 6º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.43.

O exercício 5, na página 43, do LD do 6º ano, é baseado nos diálogos ocorridos na seção denominada *listening*, anterior às questões. Essa seção consiste nas apresentações das nacionalidades de crianças advindas de diferentes países. A proposta é a seguinte:

- .....
- 6 - Meu nome é Maria. Eu sou da cidade do México, no México.
  - Eu sou Paul. Eu sou de Sidney, na Austrália.
  - Nós somos Patty e Beth. Nós somos de Nova York, nos EUA.
  - Nós somos Guilherme e Vinicius. Nós somos de São Paulo, no Brasil.
  - Eu sou Penélope. Eu sou de Madri, na Espanha.
  - Eu sou Baltazar. Eu sou de Cairo, no Egito.

**Now, follow the examples and answer the questions about the students.  
(Agora, siga os exemplos e responda as perguntas sobre os alunos.)**

- a) Is Penélope Spanish? (Penélope é espanhola?)
- b) Are Patty and Beth from Chicago? (Patty e Beth são de Chicago?)
- c) Is Maria Argentinean? (Maria é Argentina?)
- d) Is Baltazar Egyptian? (Baltazar é egípcio?)
- e) Are Guilherme and Vinícius from Brazil? (Guilherme e Vinícius são do Brasil?)
- f) Is Paul from Camberra, in Australia? (Paul é de Camberra, na Austrália?)

Ao utilizar as apresentações de crianças de origens distintas, o *listening* em questão propõe a relação entre o lugar onde tais crianças nasceram e os adjetivos pátrios, correspondentes às suas nacionalidades, com um pretexto do ensino desses adjetivos (um aspecto da gramática), nesse caso específico, o objetivo do *listening*, ligado à questão em análise, não reside em uma compreensão auditiva e, posteriormente, oral para um aprendizado da língua falada. O exercício leva o estudante a uma resposta obedecendo à seguinte estrutura: yes/no + pronomes pessoais + verbo *to be*. Consiste, enfim, em uma prática mecânica e estrutural da língua.

Diante dessa estrutura de exercício, entendemos que o ensino está pautado na primeira concepção de linguagem, na qual a linguagem é entendida como expressão do pensamento (KOCH, 1995). A essa concepção de linguagem vinculam-se as teorias estruturalistas, a Gramática Normativa (doravante, GN). Tal GN, por sua vez, relaciona-se ao verdadeiro *versus* falso, no qual há apenas uma verdade, uma resposta legítima, a imposta pela gramática citada. Nesse sentido, visitamos o pensamento de Foucault (2003, p. 20), para quem, “[...] a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la”.

Observamos ainda que somente alguns têm o poder de veicular essas ‘verdades’, configurando-se, assim, uma hierarquia de papéis/funções, desde o sistema que rege o LD até os alunos. Ao professor, por sua vez, dá-se a incumbência de ‘ensinar’ as ‘verdades’ encontradas nas disciplinas (neste caso, a LI). Resta ao aluno a função de *aprender* essas verdades que se encontram também no livro didático. Nesse contexto, o LD é legitimado, considerado um suporte em que o discurso *correto*, im-

posto pelo sistema de educação, é compartilhado. O professor, dotado do recurso do livro didático (respostas às questões), igualmente corrobora a circulação dessa verdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado, nosso trabalho realiza uma reflexão sobre o livro didático de Língua Inglesa *Vontade de Saber Inglês*, 6º ano, nosso objeto de pesquisa, numa perspectiva discursiva. Para efeitos de análise deste capítulo, a partir do exame dos livros do 6º ano, efetuamos dois *recortes discursivos*, à luz de Orlandi (1984), considerando a incidência desses discursos, ou mesmo, a importância que determinado discurso representa quando circulado no/pelo LD de LI.

A partir das considerações, tentamos responder as seguintes perguntas que norteiam nosso trabalho: quais discursos estão em circulação no LD de LI? Quais as abordagens que os *autores* fazem desses discursos? De qual lugar (social, institucional) enuncia o autor/locutor do LD de LI? Que ideologias são perpassadas nesses/por esses discursos? Qual a imagem que o sujeito autor do LD de LI faz do seu interlocutor (aluno/a)?

Quanto à primeira pergunta, constatamos que os discursos em circulação no LD, em sua maioria, encontram-se imiscuídos, atravessados por múltiplos outros discursos. Observamos textos que revelam padrões de uma sociedade feliz, seguidora de padrões sociais e o discurso da/sobre a gramática, trazendo em seu bojo atividades meramente mecanicistas. Nesse contexto, como resultado das análises, percebemos um ensino pautado na gramática normativa, com a conseqüente legitimação do poder/saber, disciplinarização dos corpos (alunos), consoante Foucault (1997).

Além disso, compreendemos que o LD veicula ideologias próprias de um autor, de todo um sistema pelo qual ele deve ser regido (SAEB). Os alunos, por seu turno, são expostos aos discursos circulados nele/por ele, pelo professor, igualmente interpelado pelos discursos do livro didático. Conseqüentemente, ao LD subjaz um discurso de poder, legitima-

do pelos PCN e PNLD. Nesse contexto, o LD é considerado portador de *verdades*, apresentando o *certo* a ser seguido por professor e alunos. A partir de tais considerações, compreendemos o LD como um *documento histórico*, nos termos de Foucault (1997).

Entendemos ainda que o LD consiste em um subsídio do professor, capaz de silenciar os alunos, pois está sob o jugo do um sistema de avaliação educacional brasileiro (SAEB)<sup>7</sup>, o qual impõe o que deve ser aprendido pelos estudantes, nas escolas. E, na medida em que o *autor* do LD dá uma resposta a esse sistema, subjuga, de igual forma, os outros agentes da educação: professor, aluno.

Compreendemos, entretanto, que, para o ensino de LE, é importante uma abordagem voltada para a interpretação/significação, capaz de acionar a memória discursiva, fazendo com que os estudantes possam ressignificar discursos, constituindo-se sujeitos do processo de ensino/aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf) (Acessado em 10/8/2017, às 23h40min).

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

---

7 O autor do livro didático é controlado por todo um sistema de exigências, observados ao longo do trabalho: a Provinha Brasil, a Prova Brasil, ENEM, ENADE, o Programa Nacional do Livro didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GREGOLIN, M. do R. V. Discurso, história e a produção de identidades na mídia, 2016. Disponível em: <http://geadaararaquara.blogspot.com.br/2016/04/discurso-historia-e-producao-de.html> (Acessado em 09/7/2017, às 02h04min).

Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental anos finais- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013.

KILLNER, M. E AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**. 6º ano, 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012.

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Ática, 1995

LEFFA, V. J. **O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, 1999.

LIMA, G. P.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: **VI SEPECH Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas**, 2008, Londrina. Anais do VI Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas, 2008. p. 1-7.

NORTON, B. Identity. In: **The Routledge handbook of applied linguistics**. Routledge, 2010

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar. In: **Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos 10. Uberaba, Minas Gerais, 1984. p. 9 – 26.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

SOUZA, D. M. de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.



# O DISCURSO DO (NO) LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS APORTES TEÓRICOS DA ANÁLISE MATERIALISTA DO DISCURSO

**IRANEIDE SANTOS COSTA**

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

## INTRODUÇÃO

Elegeu-se como objetivo principal deste capítulo rastrear e discutir discursos materializados e saberes validados no Livro Didático de Língua Portuguesa intitulado “Interpretação de textos: desenvolvendo a competência leitora”, 7º ano, da autoria de William Cereja e Ciley Cleto (Editora Atual, 7ª Edição, 2017). Ele integra a coleção “Interpretação de textos”, que compreende livros que vão do 1º ao 9º ano (Fundamental) e do 1º ao 3º ano (ensino médio). Essa coleção, segundo o informe de divulgação:

- Foi “Concebida com base nos descritores da Prova Brasil/Saeb”
- “Visa desenvolver a competência leitora dos alunos e prepará-los para os exames oficiais - Prova Brasil, Saeb, Pisa, Enem.” (Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/Interpretação\\_De\\_Textos\\_7o\\_Ano.html?id](https://books.google.com.br/books/about/Interpretação_De_Textos_7o_Ano.html?id))

O exemplar da coleção com que trabalhamos está dividido em 8 capítulos: Capítulo 1 (Ente fogos); Capítulo 2 (Ufa! Que confusão!); Capítulo 3 (Canção de um operário triste); Capítulo 4 (Incivilizados); Capítulo 5 (O amanhã chegou!); Capítulo 6 (Entre céu e mar); Capítulo 7 (A arte de fazer arte); Capítulo 8 (Doce missão); Capítulo 10 (É brincadeira). Selecionamos para análise o seguinte corpora:

- No capítulo 2, na seção “Exercícios”, o anúncio publicitário do Novo Renault Sandero GT Line e as questões a ele referentes (páginas 28 e 29);
- O enunciado introdutório do capítulo 3 (página 30)

A opção por se realizar um trabalho com o Livro Didático (LD) explica-se, uma vez que vem a ser esse material na escola, precipuamente na pública, na maioria das vezes, o de maior uso em sala de aula, norteando inclusive o próprio planejamento do professor e, conseqüentemente, grande parte [todas???] de suas aulas.

Ademais, de acordo com Dias (apud BATISTA, 1999, p. 531), constata-se que:

Os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e de professores brasileiros e que essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais.

Ao examinar o contexto sócio-histórico e político atual, verifica-se que o educador, nas últimas décadas, tem que ministrar um número elevado de aulas, restando-lhe pouco tempo para estudar, pesquisar a respeito do que discutirá em sala de aula; bem como para analisar o LD e decidir a melhor forma de trabalhá-lo. Em decorrência disso, de acordo com Coracini (1999, p. 37), muitas vezes, “o professor acredita que o livro didático facilita a aprendizagem trazendo modelos a serem seguidos pelos alunos.” Para a supracitada autora, essa “crença”:

[...] provém, é claro, da certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que ele, professor, o que deve ser ensinado e, portanto, ele, professor, se sente autorizado, para não dizer instado, a obedecer. Mas provém também do marketing que se faz em torno do material, marketing esse que se apoia no dizer de especialistas para situar o seu material e divulgá-lo como estando em conformidade com as novas teorias, com os resultados obtidos pelas pesquisas mais recentes. (CORACINI, 1999, p. 37)

Já no que se refere ao referencial teórico, embasamo-nos na Análise Materialista do Discurso e lançamos mão dos postulados pecheutianos e foucaultianos.

## 1. SABER, PODER E LIVRO DIDÁTICO

O Livro Didático (LD) surgiu no Brasil em 1930 com o intuito de:

Auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais (BATISTA & ROJO apud VOLMER; RAMOS, 2009).

Há um fator, contudo, que contribuiu de forma decisiva para que o professor se tornasse cada vez mais dependente do LD e esse assumisse a posição de protagonista: a expansão da educação no Brasil. Com o advento de tal acontecimento histórico, as camadas populares passaram a poder “alisar os bancos escolares”, o que antes era restrito apenas às classes média e alta. A rede escolar, em decorrência de tal fato, teve que ampliar o seu corpo docente, tendo em vista que, para atender à nova demanda de alunos, mostrou-se imprescindível que se contratasse um grande número de professores, passando-se a se proceder a um recrutamento maior, mais abrangente, menos criterioso de professores (SOARES, 2001). Além do mais,

A explosão das matrículas depois de 1964, nos vários níveis, foi concomitante com a degradação qualitativa provocada pela redução dos horários, pela sordidez da remuneração da atividade docente, pela relativa improvisação desta e pelo ambiente polêmico e suspeito em que, politicamente, o ensino se desenvolveu. (HOUAISS, 1985, p. 132)

Instaura-se, como resultado desse processo, uma mudança drástica tanto na configuração do perfil do corpo docente quanto na do

perfil do corpo discente: em ambos agora há indivíduos oriundos das classes populares.

Soares (2001, p. 167) afirma que, por conta do “processo de depreciação da função docente [...]”, os professores foram levados “a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente”. O protagonismo dado ao LD advém exatamente do fato de, no esteio dessa busca, o professor “transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios” (SOARES, 2001, p. 167).

Geraldi (1997, p. 117) reitera tal posicionamento ao atestar que “a solução para o despreparo do professor em dado momento parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso”. O mais preocupante, todavia, é que o professor “parece nem perceber a limitação de sua própria liberdade: afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente.” (CORACINI, 1999, p. 37)

Dessa forma, “um professor que, considerado bom leitor e conhecedor de língua e literatura, seria capaz de, autonomamente, definir uma metodologia de trabalho com textos, na sala de aula” (SOARES, 2001, p. 73) termina por ceder seu lugar, cada vez mais, a um professor:

A quem o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos [...] (SOARES, 2001, p. 73)

Ou seja,

Um professor talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas. (SOARES, 2001, p. 73)

Para Silva (1996, p.08), nos dias de hoje, é o livro didático:

[...] uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. [...] E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro “didático”: comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende.

Além do mais, é ele - o L.D. - um recurso que agiliza o trabalho do professor e do aluno. O Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), por exemplo, já vem com os textos a serem analisados, a teoria exposta muitas vezes de uma forma bem sucinta (professor não precisa recorrer a outras fontes como gramáticas) e as atividades elaboradas. Ou seja, o docente explica o assunto (aluno não é obrigado a anotar, pois a teoria se encontra no livro) e indica a página do LDLP em que está o texto a ler e/ou estudar, o exercício a responder.

Para Frison (apud ROMANATTO, 1987, p.85), o Livro Didático passa a se constituir em “uma atração irresistível”, já que “[...] promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios”. Ademais, “não é um mero instrumento como qualquer outro em sala de aula”, uma vez que “os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado” (FRISON apud ROMANATTO, 1987, p.85).

Sendo assim, o LD não só determina o que o professor deve ensinar, como também controla como se dá o ensino em sala de aula, os textos que devem ser lidos, as atividades que devem ser feitas, os temas que devem ser discutidos, etc. Para Grigoletto (1999, p.68), ele - o LD - se impõe como uma voz veiculadora da “verdade”, silenciando, por vezes, outras vo-

zes que a ele se opõem, posto que se “constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e aluno)”, não sendo necessário que o seu [do LD] autor (com)prove e/ou justifique “os conteúdos, a sequência ou a abordagem metodológica adotadas; não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já está dada” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68), uma vez que “tendemos a achar que uma informação está em um livro didático porque é um fato” (MYERS, 1992, p. 3).

Para Souza (1999a, p. 27):

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

Tendo em vista que:

I. O LD:

- É visto como “o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última e, às vezes, única, de referência (SOUZA, 1999b, p. 153),
- Finda por “codificar, sistematizar e homogeneizar uma dada concepção pedagógica, que por sua vez traduz uma determinada visão do mundo e da sociedade consubstanciadas em ideologias e filosofias” (OLIVEIRA et al., 1984, p. 28)

II. Nos bastidores de toda prática discursiva, existe uma ordem do discurso que a orquestra (FOUCAULT, 1996)

Conclui-se que o LD funciona como:

- Um material de controle quanto ao que os professores podem e devem (ou não) falar em sala e, conseqüentemente, quanto ao que os alunos podem e devem (ou não) saber;

- Uma voz que valida dados saberes: quais as formas como se pode, por exemplo, fazer amigos dentro da sociedade hodiernamente.

Verifica-se, pois, que “vontades de verdade”<sup>1</sup> esteiam-se no “suporte” livro didático e em uma “distribuição institucional”. Em relação a essa última, segundo Batista e Val (2004, p. 9-10):

As políticas públicas desenvolvidas a partir da segunda metade de 1990 geraram, ao que tudo indica, fortes repercussões na produção, na escolha e na utilização de livros didáticos. [...] dentre outras medidas, instituiu um processo de avaliação prévia de livros a serem escolhidos por professores e adquiridos pelo Programa.

Isso vai ao encontro do que afirma Foucault, que preconiza que “essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção.” (1996, p. 18)

## 2. DISCURSOS DO/NO LIVRO DIDÁTICO

### 2.1 Diga-me o que tens...que eu te direi quem és

Nas discussões/ análises das materialidades 2 e 3, alguns postulados mostraram-se essenciais:

- As práticas discursivas constituem os objetos de que elas falam.
- Processo de interpelação ideológica sofrido pelo indivíduo - que se dá desde sempre e o constitui como sujeito - vem a

.....  
 1 “Essa vontade de verdade, como outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas [...] Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.” (FOUCAULT, 1996, p. 17)

produzir evidências que determinam a imagem que os sujeitos fazem de si, do outro, dos lugares que lhes são reservados na nossa sociedade, das coisas e fatos (PÊCHEUX, 1995);

- O que funciona no discurso são exatamente essas imagens, já que se trabalha no campo do imaginário (PÊCHEUX, 1995);
- As imagens que se instauram são sempre atravessadas pelo “já ouvido” e o “já-dito”, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas. (PÊCHEUX, 1995, p. 95)

Selecionamos como primeira materialidade de análise tanto o anúncio do Renault Sandero GT (materialidade 1), como as questões 7 a 11 pertencentes à seção “Exercícios” do Capítulo 2 do livro didático com que trabalhamos (materialidade 2).

#### Materialidade 1:



3 anos de garantia. Novo Renault Sandero GT Line: surpreendentemente esportivo. A partir de R\$ 38.470. Mude a direção. (Veja, n. 2283)



**Materialidade 2:**

Leia-o [o anúncio da Sandero] e responda às questões 7 a 11:

7. O locutor do texto lido é:

- A) o novo Renault Sandero GT Line.
- B) a Renault, uma empresa fabricante de automóveis.
- C) A revista que publicou o anúncio.
- D) O leitor da revista que publicou o anúncio.

8. Observe o carro anunciado e relacione-o com o enunciado “Renault Sandero GT Line. O Sandero que já nasceu irado.” O emprego da expressão mais irado confere ao carro as características:

- A) grande e confortável.
- B) potente e veloz.
- C) pequeno e confortável.
- D) pequeno e econômico.

9. As expressões que reforçam as características do carro apontadas na questão anterior são:

- A) “3 anos de garantia”, “Novo Renault Sandero GT Line”.
- B) “Novo Renault Sandero GT Line”, “A partir de R\$ 38.470”.
- C) “Surpreendentemente esportivo”, “Respeite os limites de velocidade”.
- D) “A partir de R\$ 38.470”, “3 anos de garantia”

10. O texto verbal do cartaz vermelho que se vê no anúncio é baseado no ditador popular “Dize-me com quem andas, que eu te direi quem és”. Esse ditado tem como significado:

- A. É possível saber quais as qualidades de uma pessoa com base nas companhias que ela cultiva.
- B. As companhias são essenciais para as pessoas.
- C. Nós nos conhecemos por meio de nossas companhias.
- D. Não é preciso ter cautela com as companhias.

11. No anúncio, o ditado “Dize-me com quem andas, que eu te direi quem és” foi modificado para “diga-me no que andas e eu te direi quem és”. Com isso, o anunciante busca:

- A. não preservar o sentido da frase original, pois possuir carros não é essencial para as pessoas.
- B. preservar o sentido da frase original, mas advertindo que é preciso ter cautela na escolha das companhias.
- C. preservar parcialmente o sentido do ditado, inserindo a ideia de que o carro anunciado é a melhor companhia que alguém pode ter
- D. preservar o sentido original do ditado, porque o carro anunciado é fundamental para as pessoas. (CEREJA, W. CLETO, C.)

### 3. COMENTÁRIOS E DISCUSSÕES

#### Materialidade 1

Ao tomar a palavra, o sujeito X (posição sujeito ocupada pelo anunciante da Novo Renault Sandero GT Line) aciona um funcionamento discursivo que se engendra a partir de formações imaginárias, posto que “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias” as quais não só “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro* [...]” como também estabelecem que o “referente [...] pertence igualmente às condições de produção”, uma vez que “se trata de um objeto imaginário (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física” (PÊCHEUX, 1993, 82-83).

É possível rastrear na materialidade:

- A imagem que o sujeito X tem dos que andam em um carro de luxo como Novo Renault Sandero GT Line: alguém digno de admiração e respeito. Levando em conta ainda o que afirma Foucault (1984), de acordo com quem perpassa por todas as práticas um poder, que é normalizador/dominador, que “julga”, “classifica”, “condena; consta-se que, a depender da forma como nos deslocamos (a pé, de ônibus, em um carro de luxo, etc), somos não só julgados (como bem-sucedidos ou não) e classificados (como dignos de admiração ou não), como também condenados (a ser respeitados ou não; ser ignorados ou não, etc).
- A imagem que o sujeito X tem do referente “carro de luxo”: símbolo de poder, status.

Dessa forma, o indivíduo é representado e se auto representa de acordo com atributos sociais (ter carros de luxo e/ou esportivos, por exemplo) construídos pelas tecnologias sociais, sendo este sistema de representações e auto representações codificadas em normas, regras, paradigmas, modelos, que findam por demarcar o campo do dizível, do aceitável, do compreensível, estabelecendo-se, portanto, uma “ordem do discurso”. (LAURETIS, 1994)

Verifica-se ainda que:

- Legitima-se e valoriza-se aí um discurso de acordo com o qual “ter” bens materiais é determinante do “ser” alguém merecedor de respeito. Ou seja, se impõe como verdade incontestável que o ser está subordinado ao ter, já que, de acordo com a Formação Discursiva com que se identifica o sujeito da materialidade em análise, a imagem do sujeito imbrica-se a suas posses. Sendo assim, ter mais implica ser visto (imagem) como bem-sucedido, pois indica que se é detentor de maior poder aquisitivo e capaz de adquirir mais bens materiais.
- O sujeito retira seu discurso de uma rede de formulações pré-existentes (COURTINE, 1981) como o ditado popular “Diga-me com quem andas e eu te direi quem és”, revestindo-se, então, sua voz de autoridade, uma vez que o seu dizer é pautado na sabedoria popular. Constata-se, portanto, que saberes disponíveis para o sujeito originam-se no interdiscurso (tudo que já foi dito sobre algo em dada Formação Discursiva) e a essa rede de formulações retornam. Sendo assim, o discurso formula-se no cruzamento de duas dimensões (HORIZONTAL/ intradiscurso e VERTICAL/interdiscurso). Este cruzamento é “ponto de encontro de uma memória” com uma atualidade” (PÊCHEUX, 1990). Aí se instaura o efeito de memória. Vem a ser justamente no ponto de encontro de uma memória com uma atualidade” (PÊCHEUX, 1990) que se institui o efeito de memória que determina como óbvio, como natural que sejamos julgados pelas nossas companhias (sejam pessoas com quem andamos, sejam carros em que andamos), a partir de dadas condições de produção.
- Vem a ser justamente “a ideologia” que irá fazer com que se instaure como evidente que, se andamos em carros de luxo, somos (imagem) alguém bem-sucedido, importante, digno de respeito. Ou seja, “mascare-se, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (PÊCHEUX, 1995, p.160),

uma vez que se silenciam outras formas de ver o outro, que não considerando os bens materiais que se possui.

## **Materialidade 2**

Ao nos debruçarmos sobre a materialidade em análise, verificamos que os questionamentos feitos em relação ao anúncio não exploram a sua discursividade.

Levando-se em conta que:

- o sujeito identifica-se com dada Formação Discursiva que “determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 147),
- “Não se pode pensar o sentido sem silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 166), posto que é o silêncio “matéria significante por excelência” (ORLANDI, 2007, p.69);

Consta-se que, ao não questionar os discursos materializados no supracitado anúncio - o silenciamento presente nas questões no que se refere aos discursos materializados no anúncio -, o sujeito Y (posição sujeito ocupada pelo autor do livro didático), posto que o silêncio é constitutivo do dizer, assume como seus os discursos e as verdades materializados no anúncio, tais quais:

- “Ter” bens materiais é determinante do “ser” alguém merecedor de respeito;
- Não há outras formas de ver o outro, que não através dos bens materiais que se possui;
- É natural que sejamos julgados pelas nossas companhias: sejam pessoas com quem andamos, sejam carros em que andamos.

Verifica-se, pois, que o sujeito, ao enunciar, gera dados sentidos em consonância com sua posição-sujeito, retirados da Formação Discursiva com que se identifica (no caso da materialidade 2, uma Formação Discursiva hegemônica, capitalista e consumista) e, sendo assim, “silenciam-se outros sentidos os quais propiciam que seu dizer signifique.”

## 2.2. Amigos se faz....pela internet

A terceira materialidade com que trabalhamos se constitui do enunciado introdutório do Capítulo 3.

### Materialidade 3

Como é bom ter saúde para passear, ir à escola e encontrar amigos, aprender coisas novas. Depois voltar para casa e comer uma comida gostosa, preparada com carinho... Depois passar a tarde brincando, estudando ou fazendo amigos pela internet...Puxa, como é bom viver! (CEREJA, W.; CLETO, C. 2017, p. 30)

Para as discussões a que procedemos, são de real valia os seguintes pressupostos:

- Os discursos vão produzindo as verdades de um certo momento;
- “Cada sociedade tem seu regime de verdade” (FOUCAULT, 1996, p. 12),
- Há “tipos de discursos que ela [sociedade] acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 1996, p. 12)
- [Cada sociedade] elege “os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 12)

## 4. COMENTÁRIOS/DISSCUSSÕES

Em primeiro lugar, constata-se que é possível rastrear na materialidade em análise que se instaura como verdade que é lícito/válido/esperado que se façam amigos na internet.

Além do mais,

- Levando-se em conta que os discursos “se mostram por meio de um conjunto de enunciados efetivamente produzidos na dispersão de acontecimentos discursivos”, os quais, por sua vez, podem ser “compreendidos como sequências formuladas, cuja compreensão pode ser possibilitada pela indagação seguinte:

‘como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar’” (FOUCAULT, 1972, p. 31);

- O grande desafio que se nos impõe vem a ser compreender o enunciado em análise na singularidade de sua situação, a condição de sua existência, que outra forma de enunciado exclui.

É imprescindível, ainda, considerar que entre o enunciado e o que ele enuncia há uma relação que:

- Açambarca os sujeitos;
- É atravessada pela história;
- Compreende a própria materialidade dele [enunciado].

Ou seja, em relação ao enunciado, verifica-se que se, “de um lado, ele é um gesto; de outro, liga-se a uma memória, tem uma materialidade; é único, mas está aberto à repetição e se liga ao passado e ao futuro.” (FOUCAULT, 1972, p. 32). Trata-se, ainda, de buscar na exterioridade do enunciado dado as regras de sua aparição e a relação que mantém com o que enuncia; “aquilo a que se refere, o que é posto em jogo por ele” (FOUCAULT, 1972, p. 100); uma vez que há “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam para uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições do exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1972, p. 154).

Se nos voltamos para o enunciado em análise, verifica-se que a sua enunciabilidade é:

- Possibilitada por uma série de acontecimentos, tais quais: Em 2016, o Bumble, conhecido por ser um aplicativo de encontros “feminista” (em que apenas as mulheres podem iniciar conversas com seus “matches”), lançou o “Modo BFFz”, pelo qual as usuárias ficam conhecendo outras que estão dispostas a uma amizade. Antes disso, foi criado o Hey VINA! que tem o mesmo objetivo de fazer mulheres se conectarem para amizades. Já o Patook permite ao usuário dar pontos para certas características que ele pode estar buscando em potenciais novos amigos

- Definida por um sujeito em um lugar institucional: por se enquadrar a materialidade em análise no gênero textual “comentário introdutório”, rastreia-se nessa “o autor (ou função autor)”, o que vem a ser “apenas uma das especificações possíveis da função sujeito.” No enunciado em questão, é importante salientar que se materializa aí a “função autor de livro didático”, o que avaliza como verdade o seu dizer, tendo em vista que não é “qualquer um” que “pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p. 9). Ou seja, “a função autor caracteriza o modo de existência, de circulação e de funcionamento dos discursos no interior de uma sociedade e, por esse motivo, se constitui em um dispositivo de controle dos sentidos que regula a ordem do discurso.”
- Determinada por regras sócio históricas:

Durante a década passada, período de surgimento e ascensão dos sites de rede social, o número médio de amizades das pessoas cresceu. E os chamados *heavy users*, que passam mais tempo na internet, foram os que ganharam mais amigos no mundo real – 38% mais. Já quem não usava a internet ampliou suas amizades em apenas 4,6%. (COSTA, C.; GARATTONI, B. 2011)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as reflexões/ discussões/análises que neste trabalho tiveram lugar, conclui-se que:

- Todas as práticas são práticas de significação. Ou seja, muito embora exista fora da linguagem, é a realidade mediada por ela e, sendo assim, pelo discurso, posto que este nela se materializa.
- O processo de interpelação ideológica sofrido pelo indivíduo termina por instaurar evidências que (im) põem imagens que são tomadas como o que é real.
- Ao mesmo tempo em que os discursos produzem aquilo de que falam, as relações discursivas oferecem o objeto de que se pode falar
- Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, A A G; VAL, M da G C (Orgs.). **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- CEREJA, W.; CLETO, C. **Interpretação de textos: desenvolvendo a competência leitora, 7º ano, 7.ed.** São Paulo: Editora Atual, 2017.
- CORACINI, M. J. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999c. p. 33-43.
- COSTA, C.; GARATTONI, B. Como a internet está mudando a amizade. **Superinteressante**. 28 set 2017, 11h43 - Publicado em 21 fev 2011, 22h0 Disponível em <https://super.abril.com.br/comportamento/como-a-internet-esta-mudando-a-amizade/>
- COURTINE, J. J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. Traduzido por Cristina de Campos Velho Birck. São Carlos: EdUFS-Car, 1981
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GRIGOLETO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: Coracini, M. J. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 67-78.
- HOUAISS, A. **O português no Brasil**. Pequena enciclopédia da cultura brasileira. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985
- LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, B.H. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- MYERS, G. Textbooks and the sociology of scientific knowledge. **English for Specific Purposes**, Ann Arbor, vol. 11, n. 1, p. 3-17, 1992.
- OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus e Editora da Unicamp, 1984.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. Pontes. Campinas, São Paulo: 2003



\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. **Discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas, Pontes, 1990

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

ROMANATTO, M. C. **O Livro Didático:** alcances e limites. Disponível em [http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas\\_redondas/mr19-Mauro.doc](http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc). Acesso em 8/04/2017.

\_\_\_\_\_. **A noção de número natural em livros didáticos de matemática:** comparações entre textos tradicionais e modernos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos – SP, 1987. [www.sbempaulista.org.br](http://www.sbempaulista.org.br)

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto** – O livro didático e qualidade de ensino. Brasília, DF: INEP, ano 16, nº 69, JAN./FEV., 1996

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar espaços e percursos da leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Pontes, 1999a. p. 27-31.

SOUZA, D. M. Concepção de escrita no livro didático de ciências, matemática, história e geografia. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Pontes, 1999b. p. 153-158.

VOLMER, L.; RAMOS, F. B. **O Livro Didático de Português (LDP):** a variação de gêneros textuais e a formação do leitor. V SIGET, INSS 1808- 7555. Caxias do Sul, RS, Agosto de 2009. Disponível em: [http://www.ucs.br/ucs/tpISiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor/arquivs/o\\_livro\\_didatico\\_de\\_portugues\\_ldp\\_a\\_variacao\\_de\\_generos\\_textuais\\_e\\_formacao\\_do\\_leitor.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tpISiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivs/o_livro_didatico_de_portugues_ldp_a_variacao_de_generos_textuais_e_formacao_do_leitor.pdf)

## Notas:

1. Best Friend Forever, que significa “melhores amigas para sempre”.

# ANÁLISE DO DISCURSO E INTERPRETAÇÃO

**BELMIRA MAGALHÃES**

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

---

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretendemos realizar uma discussão sobre a importância da análise do discurso na inovação do ensino de textos para serem interpretados, mostrando uma metodologia que permite uma conclusão objetiva de interpretação, e não apenas uma interpretação subjetiva. Logicamente, não estamos afirmando que a subjetividade não tem um papel essencial na interpretação de textos, mas não podemos ficar à mercê de cada indivíduo para saber qual a melhor ou a mais eficiente interpretação. As metodologias são fundamentais para que os alunos entendam que se trata de um estudo científico, o que fazemos através da língua e de sua processualidade.

Tem-se por base a Análise do Discurso pecheutiana, que possui como um de seus pressupostos a perspectiva de que a língua não é transparente e que para seu entendimento devem-se buscar diversos lugares discursivos que provocam sentidos. Para que se possa desvelar o efeito do sentido discursivo e a posição do sujeito discursivo, segundo Pêcheux (2009), não existe no discurso um sujeito individual, mesmo que o texto tenha sido escrito por uma só pessoa, mas o lugar em que esse sujeito se colocou para produzir seu discurso, muitas vezes sem a consciência do que estava gerando discursivamente.

Para Pêcheux:

É nesse ponto que voltamos a encontrar, após longa – porém indispensável – reconstrução, a questão do discurso na forma-su-

jeito: uma vez que não existe prática sem sujeito (e, em particular, prática discursiva sem sujeito). (Pêcheux, 2009, p. 197).

O sujeito discursivo é sempre submetido às formações discursivas e se identifica através dos interdiscursos que irrompem em seus discursos. Esses deslocamentos dos sujeitos promoverão os efeitos discursivos dos textos.

Escolhemos para analisar uma matéria constante da página 85 da Revista Capricho de 8/11/1998. Seguindo o método da análise do discurso pecheutiana, faremos primeiramente o que chamamos de uma descrição do conteúdo do texto, de forma discursiva, iniciando a desconstrução do texto a partir das formações discursivas que o sustentam, pois todo trabalho com o texto faz parte da análise.

Vejam os textos. Convidamos os leitores a lê-lo todo antes de prosseguir no trabalho.

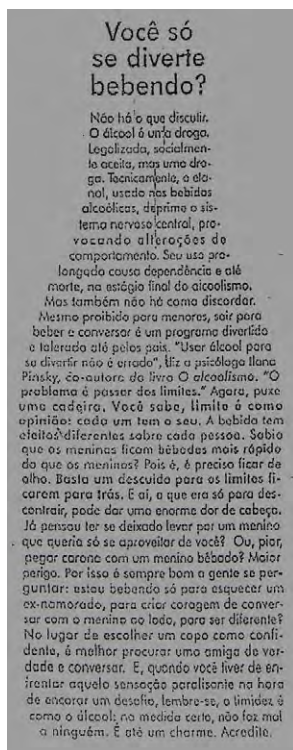


Figura 1

Feita a primeira leitura do texto, podemos começar a análise.

### 1. Descrição/análise

A forma como é apresentado o texto é cativante. Uma garrafa chama bastante atenção. Em seguida nos fixaremos na tampa da garrafa, uma escrita com letras grandes e despregada da garrafa, mostrando que ela está aberta. O texto que está na tampa da garrafa é interrogativo:

VOCÊ SÓ  
SE DIVERTE  
BEBENDO?

O pronome “você” nos leva imediatamente a uma artimanha de se comunicar, sem nenhuma pompa, com o leitor/a. Após essa “aproximação” entre o sujeito discursivo e os leitores, começamos a entrar no conteúdo da garrafa. Com uma pergunta a ser respondida. Na primeira frase do conteúdo do texto, ao entrarmos na garrafa, que foi aberta pelo sujeito do discurso, temos o seguinte:

Não há o que discutir.

Uma afirmativa profundamente enfática e até autoritária. Por que não podemos discutir? Em seguida vamos conhecer os motivos:

O álcool é uma droga.

Outra afirmativa, que difere da primeira porque não está calando ninguém.

Por que são diferentes? A diferença está na segunda frase, pois não é o sujeito discursivo que afirma que o álcool é uma droga. Ele agora traz uma conclusão da ciência, isto é, através do interdiscurso ele introduz o discurso na formação discursiva das ciências ditas naturais, que já comprovaram que ao ingerir álcool o organismo humano – o usuário – muda seu comportamento normal, até viciando-se.

No conteúdo da garrafa temos agora as explicações técnicas:

Tecnicamente, o etanol, usado nas bebidas alcoólicas, deprime o sistema nervoso central, provocando mudanças de comportamento. Seu uso prolongado causa dependência e até morte, no estado final do alcoolismo.

Com essa explicação, acabamos por ingerir o conteúdo até o final do gargalo e estamos entrando no corpo da garrafa. Até aqui temos explicações técnicas da composição das bebidas alcoólicas e os estragos que pode causar ao ser humano. Continuamos na esfera das formações discursivas diretamente ligadas às ciências básicas. Na leitura do texto até aqui, pode-se dizer que há uma crítica, ou pelo menos, um alerta aos leitores sobre a ingestão de álcool.

Ultrapassado o gargalo, nos deparamos com o seguinte argumento:

Mas também não há como discordar.  
Mesmo proibido para menores,  
sair, beber e conversar é um programa divertido,  
e tolerado até pelos pais.

Aparentemente percebe-se uma contradição entre as duas afirmações:

Não há o que discutir.  
Mas também não há como discordar.

A frase adversativa vem desestabilizar a primeira afirmação. Embora não a negue diretamente, alerta com o **mas também**, que compõe um somatório de opiniões que na frase anterior era impossível. A explicação que vem a seguir nos autoriza a este raciocínio. Temos na segunda afirmação que todos, mesmo aqueles que não deveriam ingerir álcool (os menores) o fazem, pois ele é um companheiro ótimo **para se distrair com os amigos** e, principalmente, **com o consentimento dos**

**pais.** Com essa inserção da formação discursiva da família, o sujeito do discurso nos afirma que se aqueles que mais amam seus filhos toleram a ingestão de álcool, não há por que proibir, basta vigiar.

No entanto, o sujeito discursivo vai mais longe e cita as palavras de uma psicóloga que tem um livro publicado e que afirma o seguinte: “**O problema é passar dos limites**”. Chegamos, então, à primeira conclusão do texto, através da argumentação de que o que faz mal não é o álcool, mas a quantidade que se ingere. Novamente o sujeito do discurso recorre à formação discursiva da ciência. Não mais das ciências exatas, já que agora estamos no âmbito das ciências humanas (psicologia), que por sua própria essência trabalham com as contradições da vida humana e social.

Já estamos quase na metade do conteúdo da garrafa. Nesse momento há um abandono das explicações científicas. O sujeito do discurso toma a palavra aparentemente sozinho.

Agora puxe uma cadeira.

Chamando o leitor/a para conversar *tête-à-tête*, usa o singular (**puxe uma cadeira**) para se comunicar com todos, e individualmente com cada leitor/a. O uso do processo metonímico faz de cada leitor/a um ser muito especial, da mesma forma que foi usado na tampa da garrafa. Nada de assertivas que não se podem questionar, como as das ciências exatas. O texto, embora comece expondo as consequências do uso do álcool, assume que é possível modalizar aquelas afirmações, com base nas ciências humanas.

O sujeito do discurso passa, então, a utilizar um discurso íntimo, afetivo e persuasivo. Vejamos:

Você sabe, limite é como opinião:  
Cada um tem a sua.

Essa afirmação é tão autoritária como as das ciências exatas que abrem o texto, só que agora não há nenhuma explicação que sustente

que limite e opinião são duas coisas similares e pertencentes apenas aos sujeitos individuais. Para a análise do discurso, não há nenhuma opinião exclusiva do sujeito, pois ele está submetido às relações ideológicas e discursivas. Assim como nosso sujeito discursivo.

Então, se você sabe, é porque todo mundo sabe. Estamos no domínio do senso comum novamente. Na verdade, o sujeito do discurso está apenas relembando para o leitor o **que todo mundo já sabe**. Continuamos com as explicações do nosso sujeito do discurso:

A bebida tem efeitos diferentes sobre cada pessoa.  
Sabia que as meninas ficam bêbadas mais rápidas  
do que os meninos? Pois é, é preciso ficar de olho.

A afirmação de que as meninas ficam bêbadas mais rápidas é dada como se fosse algo que todo mundo sabe; não há referência à ciência. Não há nenhuma explicação do porquê dessa diferença entre “meninos e meninas”. Voltamos **ao todo mundo sabe (formação discursiva do senso comum)**; se você não sabia, fique sabendo agora, porque eu – o sujeito do discurso – estou dizendo. Percebe-se que cada vez a linguagem vai se tornando mais coloquial: é preciso ficar de olho.

Continuemos com a descrição do texto

Basta, um descuido para os limites ficarem para trás.  
E aí, o que era só para descontrair  
Pode dar uma enorme dor de cabeça.

Como já explicado pelo sujeito discursivo, não é o álcool que não deve ser consumido. O consumidor é o culpado caso perca o controle. A possível dor de cabeça, no sentido de dor na cabeça, isto é, ressaca, e também de ações que não poderiam ser realizadas, é do consumidor/a.

Já pensou ter se deixado levar por um menino que queria só se aproveitar de você? Ou pior, pegar carona com um menino bêbado?  
Maior Perigo.

Nesse momento, o interdiscurso machista se apresenta, enfatizando que os meninos se aproveitam das meninas bêbadas, como se elas fossem completamente inocentes e sem desejos próprios:

Por isso é sempre bom a gente se perguntar: estou bebendo só pra esquecer um menino, para criar coragem de conversar com o menino ao lado, para ser diferente.

No lugar de escolher um copo como confidente, é melhor procurar uma amiga de verdade e conversar.

Quem está fazendo esse papel? Lógico que a revista *Capricho* está aconselhando, mostrando os males do álcool. Sabe das dificuldades das meninas, que precisam de algo para relaxar ao estar com as amigas e amigos.

Nesse momento, o texto deixa claro que embora no início se dirija a leitores em geral, agora se limita ao gênero mulher. E nos mostra também que sua proposta está diretamente dirigida às adolescentes, alvo majoritário de leitores da revista *Capricho*, que são chamadas no texto carinhosamente de “meninas”. A formação discursiva machista sustenta todas as afirmações do sujeito.

Finalmente chegamos ao final do conteúdo da garrafa. Estamos totalmente tomados por suas argumentações, mas ainda falta um grande gole:

E quando você tiver de enfrentar  
aquela sensação paralisante na hora  
de encarar um desafio, lembre-se  
que a timidez é como o álcool: na medida  
certa não faz mal a ninguém.  
É até um charme. Acredite.

Vejam quais formações discursivas ancoram essa finalização do texto da **garrafa**. Há uma comparação entre timidez e álcool, uma forma humana de comportamento e uma droga que muda o comportamento. Algo que foi dito no início do texto e que era algo que deveria ser vigiado. Aqui está sendo colocado como um bom comportamento. Lógico, desde que seja tomada a medida certa. Como uma adolescente vai saber suas medida certa? Só se experimentar, *slogan* de uma cerve-



ja que teve sua exposição proibida. No nosso caso, o que precisamos é entender como se chega ao limite. Não há como chegar ao limite sem experimentar, não só uma vez, mas várias vezes em situações diferentes. Por exemplo: de estômago cheio e vazio, pela manhã e à noite. No estado de alegria e no de tristeza.

Chegamos à última frase, que afirma: beber álcool, na medida certa, é um charme; isto é, deve ser feito. E encerra com o verbo acreditar no imperativo: **Acredite**. A formação religiosa usa essa forma de convencer os crentes: basta acredita e não contestar. Quem está dizendo isso é a amiga, a revista **Capricho**, que já mostrou ao leitor/a estar preocupada com as consequências do álcool, e agora diz que este é um charme.

Portanto, as adolescentes já podem sair sem culpa, pois estão garantidas pela revista. Qual é a consequência dessa leitura? Um convite a usar a droga mais consumida no mundo.

O texto apresenta uma contradição, que é belamente criada pelo sujeito do discurso; este constrói uma forma argumentativa que proíbe o álcool e ao mesmo tempo o permite, desde que o consumidor responda por seus atos. Mesmo sendo adolescente.

## INTERPRETAÇÃO

Segundo a metodologia da análise do discurso pecheutiana, fizemos no item anterior uma descrição analítica do texto, buscando suas argumentações e os sentidos dados aos léxicos pelas formações discursivas que os amparam. Neste momento, precisamos interpretar o texto para conhecer o efeito de sentido, ou os efeitos de sentidos construídos pelo sujeito do discurso sobre a possibilidade de menores, principalmente as meninas, ingerirem bebidas alcoólicas.

A interpretação a partir da descrição analítica nos proporciona dados para responder à pergunta que inicia o texto: **VOCÊ SÓ SE DIVERTE BEBENDO?** Para chegar à resposta, é necessário entender as condições sociais daquele tempo, final do século vinte, com crises na lógica capitalista e um apelo midiático da “curtição” que os jovens devem fazer, que estão determinando o texto: **Beber e conversar são um programa divertido.**

## Para Magalhães e Mariani:

Em Análise do Discurso é sempre a partir da historicidade e da ideologia inscritas na regulação das práticas e dos rituais sociais, e a partir do modo como a singularidade de cada um se inscreve nas práticas e rituais poderão se significados diferentes, conforme a posição de onde o sujeito lê. (MARIANI e MAGALHÃES, 2011, p. 127).

É sempre indispensável ressaltar que estamos na esfera do mercado; a revista precisa manter seus leitores e anunciantes. A discussão sobre as consequências do álcool para os jovens esteve sempre em pauta; os dados apresentam sempre um crescimento do número de jovens, principalmente do sexo masculino, que bebem cada vez mais. Paralelamente, temos que no final do século vinte há, por parte das empresas de cerveja, campanhas publicitárias mostrando mulheres bebendo, e também a novidade da garrafa *long neck* com conteúdo de bebida mais adocicada e dita com menor teor de álcool. Como uma batida engarrafada. A garrafa do texto tem o desenho que se aproxima de uma *long neck*..

Chegamos, então, ao efeito de sentido do discurso, que fez com que o sujeito do discurso necessitasse fazer todo esse percurso, para resumir na seguinte frase: **“O álcool não faz mal a ninguém desde que cada um respeite o seu limite”**. Finalmente, nosso texto termina afirmando que “É até um Charme. Acredite”.

Vejamos: se timidez é igual ao álcool, e os dois são um charme, na medida certa, novamente estamos no lugar da subjetividade, tão cara à ideologia liberal que sustenta a reprodução da lógica capitalista nas relações interpessoais e no comportamento de cada um. Como já ressaltado na seção anterior, não se pode saber nosso limite sem chegar a ele, e agora que ingerir álcool pode ser um charme, temos de entrar na **roda-viva** e nos divertir muito.

Contradizendo toda a exposição dos dados científicos apresentados no início do texto, o sujeito do discurso apela para a formação discursiva religiosa, que tem como fundamento a crença e não o entendimento. Se não podemos entender tudo, não há problema, basta crer.

Estamos na esfera do chamamento da alienação, que cada vez aumenta mais na contemporaneidade. O entendimento da lógica do mundo torna-se cada vez mais um perigo para o capitalismo em crise.

No enunciado proposto para análise, escreve-se uma posição de sujeito que descarta essa forma de “ter razão”, descartando, desse modo, a possibilidade da marca da diferença, de confronto. Descartando a alteridade: o outro não interessa. Interessa apenas um querer orientado para um modo de estar no mundo. (Mariani e Magalhães, 2011, p. 138).

Para as adolescentes não é dada a opção de não beber, pois o álcool torna-se o motor da diversão, do medo de ser muito tímida etc. Não há necessidade de pensar, de avaliar as questões, de formular uma prática diferente. Nada disso é insinuado no texto; basta acreditar no sujeito da revista. Segundo as autoras acima, o sujeito abdica da diferença “em nome da enganosa ilusão capitalista em sua venda da felicidade” (Mariani e Magalhães, 2011, p.138).

O texto termina criando o efeito do discurso liberal que afirma que você pode tudo, mas ao mesmo tempo é responsável por cada ato. O texto explica isso logo no início, aparentemente se eximindo de estar a incitar os adolescentes a beber. Não, não pode se acusado disso. Então, adolescentes meninos e meninas, a iniciativa é só de vocês. Mas beber é um **charme**.

## REFERÊNCIAS

MARIANI, B; MAGALHÃES, B. “‘Eu quero ser feliz’: O sujeito, seus desejos e a ideologia”. Em **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Organizado por Freda Indurski, Solange Mittmann e Maria Cristina L. Ferreira. p. 125-141. Campinas: Mercado de Letras. 2011.

ORLANDI, E. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP, Ed. Pontes.1996.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Orlandi et al. – 4. ed. Campinas, SP: editora da Unicamp, 2009.

# A PRESENÇA DO POEMA EM LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL

## TANIA NASCIMENTO MENDONÇA

Graduada em Letras – Português pela Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

## FABIO ELIAS VERDIANI TFOUNI

Professor Associado do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) - Campus Prof. Alberto Carvalho

---

## CHRISTINA BIELINSKI RAMALHO

Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) - Campus Prof. Alberto Carvalho

---

## INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como origem a pesquisa *Abordagem ao poema no livro didático de português do 6º e do 7º ano do ensino fundamental*, que nasceu da curiosidade de se verificarem detidamente questões relacionadas à abordagem ao poema no livro didático<sup>1</sup>, de modo a tentar compreender como se dá a relação entre estudantes dessas séries e o texto lírico, incluindo a existência ou não, no LD, de uma diferenciação entre poesia e poema, e também a reflexão sobre de que forma os LDs podem contribuir para a formação de leitores e escritores competentes. O interesse pela temática surgiu da consciência acerca da amplitude do potencial reflexivo que a poesia possui, como linguagem que é, o que permite que sua presença nas salas de aula, sob forma de poemas, seja encarada como um recurso importante no sentido de se interferir na qualidade do letramento lírico, incrementando o acesso dos leitores de poemas a esse potencial.

---

1 Daqui em diante LD.

Nesse âmbito, nosso objetivo principal foi compreender como se dá a presença do poema no LD. As perguntas que nos nortearam foram: Como o poema é trabalhado pelo LD? Que tipo de atividades o LD propõe para se trabalhar o poema? O poema seria apenas uma “desculpa” para o trabalho com gramática? Seria um mero exercício de leitura? Haveria um trabalho com a questão estética do poema ou não?

Já outra questão que é particularmente interessante como complemento à abordagem à presença do poema no LD é o papel do professor no letramento e na ampliação da competência dos estudantes como leitores.

Assim, também nos preocupou dimensionar até que ponto a futura mediação do docente no desenvolvimento de atividades com poemas apresentados nos LDs é levada em consideração e que tipo de abertura à interferência docente essas atividades oferecem.

O *corpus* investigado, assim, foram os livros didáticos de língua portuguesa do 6º e do 7º anos do ensino fundamental *Para viver juntos*, de autoria de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares, Eliane Gouvêa Lousada, Jairo J. Batista Soares e Manuela Prado, adotados por uma escola pública do município de Itabaiana/SE.

Em relação aos necessários aportes teórico-metodológicos, a pesquisa partiu dos pressupostos da análise do discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1994, 1995, 1990, e ORLANDI, 1996, 2002), da teoria discursiva do letramento (TFOUNI, 2007, 2008) e, de trabalhos da área de ensino de literatura (COSSON, 2011, GENS, 2010).

Gens (2010) afirma que é preciso trabalhar mais com leituras de poemas no âmbito educacional e, para que isso seja alcançado, o educador deve criar infinitas possibilidades de investigação da linguagem poética, com seus sentidos, sons, ritmos e vozes, para que o poema não se torne para o leitor um condutor de mensagens herméticas, ou seja, difíceis de serem compreendidas.

De acordo com informações dos mais diversos professores de escolas brasileiras, o poema não está diretamente ligado ao ensino de leitura e escrita no âmbito escolar, uma vez que o texto literário parece só ter relevância quando “permite o exercício de descrições gramaticais” (MAR-

TINS apud GENS, 2010, pg. 5). Assim, tomado de forma bem restrita, a leitura do poema tende a se direcionar para a gramática e a provocar algum questionamento sobre as “regras do discurso”. Para o Gens, no entanto, o poema exige menos descrições gramaticais e mais oportunidades para o leitor reviver experiências significativas a partir da compreensão dos sentidos trazidos pelas palavras e ritmos que integram a estrutura poemática.

Por isso, compreender como o poema é trabalhado nos referidos LDs pode contribuir para avaliar as práticas de ensino relacionadas ao texto lírico, de modo a verificar se as mesmas contribuem significativamente para uma formação de estudantes aptos a interagirem, como leitores, com o texto lírico.

Como já dissemos, para compreender como o poema comparece nos LDs também tomamos como base a AD francesa (Pêcheux) e a teoria do letramento (Tfouni 2008). Com Base em Tfouni e Assolini (2007), diremos, inicialmente, que não existe discurso pedagógico (DP) apenas na escola. Por isso, enfatizamos que vamos tratar aqui do discurso pedagógico existente na escola, o chamado Discurso Pedagógico Escolar (DPE).

Orlandi (1996) caracteriza o DP como um discurso autoritário no qual não há reversibilidade e no qual o professor toma esse “ar” de autoridade ao se apropriar da posição do cientista. Assim, o professor se apresenta como aquele que sabe, e que, por isso, vai ensinar ao aluno. Como não existe discurso neutro, temos aí uma visão ideológica do mundo e das coisas que se passa por informação neutra. Nossa hipótese é a de que isso provavelmente acontece também no LD. Se for assim, veremos nos LDs que vamos analisar discursos com características tais como: autoritarismo, assimetria e, irreversibilidade; ou seja, discursos nos quais uma (única) “verdade” é imposta ao aluno. Nesse sentido, entendemos que se, o corpus em foco é um poema, nada poderia resultar mais negativo em termos de prática de leitura que uma abordagem interpretativa autoritária, visto que o poema se constitui em um texto amplamente multissignificativo que pedem liberdade de interação entre o sujeito (leitor) e o objeto (poema).

Os sujeitos são sujeitos sociais que falam a partir de um lugar social (real ou imaginado). Então, como colocado por Tfouni e Assolini (2008) esses lugares são representações derivadas de formações imaginárias que indicam o lugar que o destinador e o destinatário referem a si mesmo e ao outro, ou seja, a imagem que o indivíduo faz de seu próprio lugar, e do lugar do outro.

As formações imaginárias se constituem num jogo especular no qual os sujeitos põem em jogo o discurso a partir dessas formações imaginárias (Pêcheux e Fuchs, 1993) que são as posições que eles ocupam ou imaginam ocupar. Essas formações imaginárias do eu e do outro se relacionam às seguintes perguntas: “Quem sou eu para lhe falar assim?”; “Quem é você para me falar assim?”; etc.

Assim, sabemos que existe uma posição esperada para o aluno no DPE, aquela de um aluno submisso visto que o DPE é um discurso autoritário, um aluno que não fala nem coloca suas opiniões, uma vez que o DPE é caracterizado pela irreversibilidade e pela assimetria.

Segundo Orlandi (1996), formações discursivas são formações constituintes das formações ideológicas, que definem o que pode ser falado a partir de uma posição dada em uma circunstância dada. O aluno fala (ou deveria falar) a partir da posição de aluno, o professor fala (ou deveria) a partir da posição de professor.

O DP, Discurso Pedagógico, é definido pela autora como discurso circular, “um dizer institucionalizado” sobre as coisas, que se garante, como a escola. Ou melhor, o DP seria um discurso pretensamente neutro que transmite informação, seja teórica ou científica.

Orlandi (2002) propõe uma tipologia do discurso que divide os discursos em autoritário, polêmico e lúdico. Esse ponto é crucial, pois, se já caracterizamos o discurso pedagógico escolar como um discurso autoritário, consideramos também que o trabalho com o poema, que é lúdico, requer um tratamento lúdico do texto. Isso se apresenta como um desafio para a escola e para o LD, uma vez que as instituições autoritárias provavelmente não têm abertura para o inesperado do texto lúdico.

Lembramos que o discurso lúdico é um discurso no qual a polissemia é aberta, o que leva ao surgimento constante de novos sentidos. Escolas e LDs

autoritários são caracterizados pelo fechamento da polissemia, pois existe só um sentido aceito. Nesse caso, um paradoxo se configura: o discurso pedagógico escolar é monofônico, enquanto o poema exige a polissemia.

De outro lado, é possível notar que o sistema de ensino concede a posse da metalinguagem ao professor, autorizando-o a se apropriar da posição do cientista, sem se mostrar como voz mediadora. Parte-se do pressuposto de que o professor possui o saber e está no sistema educacional para ensinar, enquanto que o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. Segundo nos afirma a autora: “Pelo lado do aluno (nessa caracterização do DP), há aceitação e exploração dessas representações que fixam o professor como autoridade e a imagem do aluno que se representa o papel de tutelado” (ORLANDI, 1996, p.31).

O autoritarismo, como posto por Orlandi (1996), está associado às relações sociais. Tanto está na escola, quanto no próprio discurso. E uma maneira de interferir no autoritarismo do DP seria indagar seu caráter informativo, atingindo seus efeitos de sentido. A autora sugere que, de parte do aluno, uma forma de criar o polêmico seria exercer sua capacidade de discordância, não aceitando aquilo que o texto coloca e o que lhe garante em sua importância social, destacando a competência do aluno de se constituir ouvinte e se criar como autor na ação da interlocução.

De outro lado, neste trabalho, o foco na formação dos professores de língua e literatura brasileira orientou-se pela visão de Marisa Lajolo: “Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com que lê” (2006:108) e pela de Antônio Cândido quando reflete acerca das injunções ou sobredeterminações que as diferentes possibilidades de acesso ao texto literário geram:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas (CÂNDIDO 1995, p. 256-257).



Sendo o DPE um discurso autoritário e caracterizado pela irreversibilidade, é importante pensar em como isso afeta as possibilidades de leitura literária (no caso, lírica) de um aluno. Tfouni e Assolini (2008) apontam que essas características do DPE dificultam a boa leitura, a leitura crítica e a leitura feita mesmo pelo aluno, da qual ele seja sujeito. Isso afeta a subjetividade e as possibilidades de desenvolvimento acadêmico do aluno, chegando a destruir a oportunidade de esse aluno assumir de fato a função autor, pois, um bom autor geralmente é antecedido por um bom leitor.

Finalmente, como já dissemos, nossa hipótese é a de que vamos encontrar as características elencadas do DPE nos LDs que vamos analisar.

## 1. ANÁLISES DOS POEMAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

### 1.1 “Imagem”

O primeiro caso aqui abordado é a presença do poema “Imagem”, de Arnaldo Antunes, no LD destinado ao 6º ano. Vejamos como a inserção do poema e as questões apresentadas se configuram:

Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti. Imagem. Intérprete: Arnaldo Antunes. In: *Nome*. BMG, 1993

<b>Imagem</b>	
palavra	fé
paisagem	contempla
cinema	assiste
cena	vê
cor	enxerga
corpo	observa
luz	vislumbra
vulto	avista
alvo	mira
céu	admira
célula	examina
detalhe	nota
imagem	fita
olho	olha

Figura 1

## Abaixo, temos a atividade proposta para o poema “Imagem”:

- a) O que indicam as palavras da coluna da direita do poema? Indicam ações.
- b) Quanto ao significado, o que há de comum entre todas as palavras dessa coluna? 1b
- c) O que indicam as palavras da coluna da esquerda do poema? Indicam nomes de coisas.
- d) Que relações de sentido há entre as palavras das duas colunas? As palavras das duas colunas relacionam o ato de ver e o que se vê.
- e) Classifique as palavras da primeira coluna.  
Todas as palavras da primeira coluna são substantivos.

(FONTE: COSTA, Cibele Lopresti. **Para viver juntos: português, 6º ano: ensino fundamental/** Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares. – 1 ed. Ver. – São Paulo: Edições SM, 2009. – (Para viver juntos))

A primeira coisa a se notar na atividade proposta para o poema “Imagem” é que parte do texto da atividade está em preto, e outra parte está em azul com fonte menor. A parte em azul com fonte menor consiste nas respostas “certas” já dadas pelo livro. Vemos então a imposição do *certo* e do *errado* definindo um horizonte de expectativas de resultados de leitura que irá conduzir o próprio professor na mediação entre o LD e os estudantes. Respostas diferentes das que estão em azul no livro poderiam ser desconsideradas por um professor que, despreparado para o diálogo com a sensibilidade de seus alunos, tomasse as respostas do LD como parâmetros exclusivos de respostas.

Temos aqui um discurso autoritário que impõe o certo ao aluno e, com isso, fecha as possibilidades de interpretação do texto/poema tanto pelo professor como pelo aluno que está lendo e fazendo a atividade. Esse autoritarismo impede que o aluno se coloque no lugar de intérprete e que construa sua versão da leitura, reduzindo-o a mero leitor que não interpreta, e que apenas deve responder à atividade conforme dele se espera, visto que o próprio resultado do processo de leitura ganha uma limitação ou uma expectativa decorrente do modo direcionado como é conduzida.

Além disso, cabe perguntar, as próprias questões colocadas promovem ou impedem o desenvolvimento de uma leitura crítica e estática pelo aluno? Se o LD tivesse formulado questões diferentes, o aluno iria por caminhos diversos dos propostos?

Pensamos que poderia haver espaço para que o aluno fizesse, inicialmente, sua apreciação sem influência do LD ou mesmo do professor.

A existência de espaço para uma resposta pessoal, a nosso ver, incentivaria uma interpretação particular e autônoma que, inclusive, revelaria as estruturas de organização de sentido dos estudantes e os processos de associações que eles promoveriam, em busca de compreender o poema em questão. Notamos, a partir desse breve exemplo, que o autoritarismo do DPE pode influir na questão da interpretação pessoal e da liberdade para assumir uma posição, por reduzir ou simplificar a recepção ao poema respostas rápidas a questões igualmente ligeiras. Acompanhando Tfouni e Assolini, diremos que:

Para que o educando possa produzir textos caracterizados pela criatividade e pela autoria, faz-se necessário que ele tenha o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete (TFOUNI; ASSOLINI, 2008, 01).

Vemos então que exercícios como os propostos para o trabalho com o poema “Imagem”, ao exigirem do aluno uma resposta tida como “correta”, trazem prejuízos que vão muito além da interpretação de textos, e que podem até mesmo chegar a dificultar a produção textual do aluno, uma vez que a leitura orientada por questões de ordem prática ou direta conduzem o aluno a buscar formas igualmente práticas e diretas para interagir com o texto lírico.

Com base no trabalho de Tfouni sobre o letramento, afirmamos a importância de dois aspectos na formação de um aluno para que este se torne competente na leitura e na escrita: o primeiro seria essa abertura para interpretar e o segundo, o estímulo ao desenvolvimento da autoria. A cultura da escrita e, portanto, o letramento estão, assim, relacionados com a autoria.

Para que o aluno se torne um bom escritor e leitor é preciso aprender a controlar o fio do discurso, a dar unidade a um conjunto de frases dispersas. Assim, trazemos a definição de autoria para Orlandi que critica Foucault afirmando que a autoria não se restringe aos casos especiais e aos produtores de obras originais. Afirma a autora: “Para nós a função autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na

origem, produzindo um texto com unidade coerência, progressão, não-contradição e fim (ORLANDI, 2002 p. 69)

Para que o aluno realize essa tarefa é importante que ele esteja livre para assumir uma posição na “condução” do texto (seja oral ou escrito). Essa ausência de liberdade, resultante de uma prática didático-pedagógica autoritária, pode afetar a capacidade de escrever bem, ao dificultar que o aluno se posicione livremente.

Existe, nos exercícios propostos por livros didáticos, uma ordem do discurso (Foucault, 2005) que assujeita o aluno, prendendo-o em um espaço restrito de interpretação. Segundo Foucault, existe uma vontade de verdade que separa o que pode ser dito do discurso inaceitável.

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como sistema dos livros, da edição, das bibliotecas... (FOUCAULT, p. 17, 2005).

Podemos dizer, a partir de tudo isso, que existe um sistema de exclusões, como afirma Foucault (2005), que visa a domesticar os discursos. Nesse sentido, as políticas de Estado para a educação em geral e para o ensino de língua e literatura em particular determinam o que deve ou não ser ensinado através de decretos ou programas de governo. Por essa razão, Santos (2011) diz que “a literatura que chega até o aluno via livro didático apresenta-se categorizada a partir das concepções legitimadas por decretos e programas de governo” (SANTOS, 2011, p. 3).

Se já dissemos que Orlandi (1996) afirma que o discurso pedagógico é autoritário, esse autoritarismo se reforça na medida em que o direito à interpretação é socialmente distribuído, de modo que não é qualquer um que tem o direito e a legitimidade social de interpretar um texto (PÊCHEUX, 1994) Nesse sentido, perguntamos se, desde sempre, o aluno não é representado como aquele que deve apenas reproduzir o que LD e o professor esperam dele?

É imposto ao aluno que responda ao exercício da maneira esperada, o que lhe valerá ser considerado um “bom aluno” ou o que Pêcheux

(1995) chama de bom sujeito, ou seja, aquele que faz o que lhe é pedido, que se assujeita ou se conforma à ordem de discurso imposta pela “autoridade”, que, nesse caso, é o LD. O bom aluno é confundido com o aluno que aprende, assim, aprender seria equivalente a se assujeitar. O aluno que não responde o esperado pelo livro, pelo professor e etc. não é o “bom aluno”, em consequência não aprendeu e deve ser reprovado.

[...] uma divisão social do trabalho de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns o direito de produzir leituras originais, logo ‘interpretações’, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas ‘interpretações’... (PÉCHEUX, 1994, p.59).

Os exercícios propostos pedem ao leitor que faça uma “leitura literal e dirigida” do poema, o que é criticado por Tfouni e Assolini. (2008) Em vez disso, as críticas propõem que o aluno faça uma leitura historicizada dos textos, o que, segundo as autoras, inclui uma compreensão das condições de produção do texto lido.

Percebe-se também que, embora o poema tenha como título “Imagem”, os exercícios não exploram o efeito semântico que é gerado pela disposição das colunas, criando um “espelhamento” entre as palavras, que poderia estimular diversas leituras.

O foco unicamente direcionado a categorias gramaticais impede o contato dos estudantes com a dimensão artística do texto, que atua justamente no sentido de desconfigurar os parâmetros meramente gramaticais e denotativos da língua.

## 1.2 “Mistério de amor”

### Mistério de amor

É o beija-flor  
que beija a flor

ou é a flor  
que beija o beija-flor?

José Paulo Paes. *Olha o bicho*. São Paulo: Ática, 1989, p.12-13

Observe que o mistério de amor proposto por esse poema gira em torno do substantivo *beija-flor*, formado pelas palavras *beija* e *flor*. Essas duas palavras, ligadas por um hífen, compõem o substantivo que nomeia o pássaro, descrevendo a ação pela qual ele se tornou conhecido.

A maioria dos substantivos é constituída de uma única palavra: *sabiá*, *tempo flor*. São os **substantivos simples**. Mas há aqueles formados por mais de uma palavra, como *beija-flor*. São os **substantivos compostos**. Alguns substantivos compostos não apresentam hífen, como ocorre com o substantivo *girassol*.

Fonte: COSTA, Cibele Lopresti. **Para viver juntos: português, 6º ano: ensino fundamental**/Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares. – 1 ed. Ver. – São Paulo: Edições SM, 2009. – (Para viver juntos).

Como podemos notar no exercício extraído do LD, este poema serviu tão somente como alicerce para a identificação do uso explicativo da gramática. O poema “Mistério de amor”, de José Paulo Paes, nessa inserção, denota apenas o uso do substantivo simples e do composto. Nesse sentido e por situações como essa, Santos (2011) afirma que no LD “[...] o objeto literário é reduzido. Ou seja, cada trecho destacado, cada ilustração e cada conexão estabelecida com outras mídias, por exemplo, tendem a construir/transmitir verdades” (SANTOS, 2011, p.1).

Partindo da análise do uso do poema no livro, o que pode ser notado é que temos um poema com uma finalidade que se esgota na gramática ou com a mera identificação de suas categorias.

Vemos, então, uma prática de ensino que não leva em conta o aspecto estético do poema. Antunes (2003) critica o ensino centrado em classificações e nomeações. Para ela, o trabalho com o texto deve vir antes e só depois as atividades relacionada à gramática. O ensino centrado apenas na gramática, usando textos de diversos tipos (literários ou não literários) para o ensino de língua, é apontado pela autora como uma

das causas dos problemas enfrentados pelo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas do Brasil.

Assim, diríamos, junto com Antunes (2003), que seria preciso inverter a equação: deveríamos tentar trabalhar com o texto primeiro e, depois, só depois realizar o trabalho com a gramática. Mas não é isso que vemos no exemplo acima. Temos um texto literário (poema) utilizado como “desculpa” para o trabalho com a gramática. Adequada a propósitos coerentes de formação de um leitor crítico seria a proposta de se trabalhar primeiro o senso estético do aluno, e também, fazê-lo ver os discursos ali presentes, pois também é possível fazer uma leitura historicizada (TFOUNI, ASSOLINI, 2008) de um texto literário, já que isso não é prerrogativa do trabalho com os textos não literários. Só em momento posterior é que devemos trabalhar com a gramática. Aliás, cabe dizer, que a abordagem à gramática pode (e deve) ser mesmo uma aliada da interpretação de textos, quando leva o aluno compreender como a estrutura gramatical de um poema contribui para a construção dos sentidos presentes num texto.

Por exemplo, no poema citado, pode-se inferir que o “substantivo” “amor” resulta de uma “ação”, “beijar”, independente de quem seja o sujeito da ação. Diante desse aspecto gramatical, os substantivos (amor e flor), substantivo composto (beija-flor) e verbo (beijar) são amarrados semanticamente, de modo que “amor” possa ser lido como um sentimento vivo que se mantém pelo ciclo do beijo trocado entre beija-flor e flor, simultaneamente agentes e pacientes da relação amorosa.

Vemos novamente uma ordem do discurso aqui. Uma ordem que submete, como dissemos, o aluno a uma leitura pré-determinada, através da repetição de exercícios intermináveis e meramente formais, que não requerem a interpretação do aluno, nem que este se coloque subjetivamente nas respostas das atividades. Tudo se passa como se o exercício fosse uma atividade mecânica, que exigisse mera resposta motora.

Também nessa linha, Santos (2010) questiona que nem sempre os professores enfatizam a leitura de textos escritos ou trabalham com o devido aprofundamento crítico. O que acontece no cotidiano escolar, na maioria das vezes, é a existência de alunos copistas em sala de aula, já

que os LDs, compostos por exercícios de vocabulário, compreensão de texto e questões objetivas, propõem que o aluno retome ao texto motivador e copie os trechos para responder as questões.

Nesse sentido, a definição de ordem trazida por Bauman (1999) é valiosa nesse ponto: “Ordem é uma espécie de compulsão à repetição que, quando um regulamento foi definitivamente estabelecido, decide quando, e onde uma coisa deve ser feita, de modo que em toda circunstância semelhante não haja hesitação ou indecisão” (BAUMAN, 1999, p. 07-08).

É isso que parece haver nos exercícios dos LDs: tarefas que não pedem que aluno reflita, levando-o a uma repetição compulsiva, uma ação mecânica e sem reflexão.

Ampliando a verificação dos potenciais significativos que o poema em questão possui, observamos que um aspecto que se destaca no poema como potencial semântico é a simbologia do “verde”, simbólica e culturalmente associado ao sentimento esperança. No entanto, essa referência passa despercebida e não é tomada como uma possibilidade de ponto de reflexão.

Então, seria interessante que o aluno leitor pudesse fazer uma leitura “que fosse além”, que ultrapassasse a mera análise de conteúdo, pois o mais frequente é que se espere que o aluno responda à questão: “O que o autor quis dizer?”. Para a análise do discurso, entretanto, esse tipo de resposta não reflete a compreensão de um texto. A AD tem trabalhado com o legível, o interpretável e o compreensível. Para a AD, interpretar é estacionar na pergunta “O que o autor quis dizer?” e não ir além. É preciso que a escola trabalhe com a compreensão do texto, uma vez que compreender é entender como objetos simbólicos produzem sentidos (ver ORLANDI, 2002).

Nesse caminho, seria importante encontrar meios de fazer o aluno questionar a suposta evidência do texto (É obvio que o autor disse X?), uma vez que a evidência é uma construção, um efeito ideológico, de modo que os sentidos não estão nunca prontos como palavras em um dicionário ao qual se recorre para “entender” o que está escrito.

A evidência do sentido – a que faz com que uma palavra designe uma coisa – apaga seu caráter material, isto é, faz ver como



transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante. As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações. Este é o efeito da determinação do interdiscurso (da memória) (ORLANDI, 2002, p. 46).

Então trabalhar com o compreensível, mais que com o interpretável, é questionar os efeitos de evidência dos sentidos e do texto, um gesto que permitirá ao leitor/aluno não ficar preso em uma interpretação única, fechada e estanque, geralmente proposta pelos LDs e pela própria escola quando define esse tipo de recurso didático para se organizarem as práticas pedagógicas e as rotinas escolares.

O trabalho com o lúdico no poema, e na literatura em geral, pode se constituir em ganho inclusive para o ensino de língua, e não apenas de literatura. Isso porque, para a AD, língua e poesia não são coisas estanques, separadas. E a poesia não é algo que se “coloque de lado”, pelo contrário a poesia é constitutiva da linguagem. Sobre isso, afirmam Pecheux e Gadet:

Diante das teorias que isolam o poético do conjunto da linguagem, como lugar de efeitos especiais, o trabalho de Saussure (tal como ele é, por exemplo, comentado por Starobinsky) faz do poético um deslizamento inerente a toda linguagem: o que Saussure estabeleceu não é uma propriedade do verso saturnino, nem mesmo uma propriedade da poesia, mas uma propriedade da própria língua. (PÊCHEUX; GADET, 2004, p. 58)

Diante dessas colocações, trazemos Gens (2010). Para o autor, a poesia e o poema podem ter significados diferentes. O termo “poesia” significa criação, e não representa exclusivamente uma composição em versos. A poesia pode ser notada em uma passagem narrativa, em uma pintura, em uma cena de filme, numa paisagem, em um gesto de criança. Assim, Gens (2010) nos coloca que a poesia vai além do poema, pois é através dela que podemos demarcar o momento estético vivido pelo receptor diante de uma obra de arte. Já o termo poema define um tipo de composição verbal rítmico, um objeto de palavras ditas e ouvidas,

que enfatizam relações entre o oral e o escrito, entre voz e palavra. Segundo o autor, é importante que os estudantes tenham consciência das diferenças e ambiguidades entre poesia e poema. Isso reforça que existe poesia fora do poema e que a poesia pode ter muito mais a ver com a linguagem do que o formalismo supõe.

O Saussure que inventou a linguística (formalista) também apresentou ou problematizou uma outra face da linguagem: a relação que ela estabelece com a poesia. Saussure começou com os versos saturninos, mas descobriu que havia palavras sob as palavras em toda linguagem e em toda poesia, não apenas nos versos saturninos. Daí o uso do aforismo de Milner para tratar a relação entre linguagem e poesia: “nada da poesia é estranho à língua” (PÊCHEUX; GADET, 1990, p. 51).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises aqui presentes indicam que (ao menos) nos LDs estudados, existe a concepção de que ensinar língua é ensinar gramática. Por isso, as atividades dos livros focam na gramática (classes de palavras, sintaxe, etc). Logo, a partir das atividades analisadas não vemos nesses LDs uma proposta de ensino de língua e literatura que vise à contribuição para que o aluno se forme como sujeito crítico, capaz de trabalhar tanto a língua como os discurso presentes nos textos.

A gramática tem seu lugar no ensino de língua, mas, para a um ensino que vise um aluno competente e crítico, seria preciso que as propostas de atividade dos LDs partissem dos textos e com eles trabalhassem, para chegar depois à gramática.

Vemos um discurso no qual ensinar gramática seria igual a ensinar língua. Trata-se de um discurso autoritário no qual não existe reversibilidade, e no qual há um fechamento da interpretação que veda ao aluno ocupar outros lugares de significação, diversos daqueles aceitos pelo LD, pela escola, por um docente desatento, e mesmo pelas políticas governamentais. As modernas teorias do letramento criticam essa posição que não permite ao aluno tornar-se um leitor crítico nem assumir uma posição genuína de autor.

Para desconstruir essa realidade, seria interessante trazer para a sala de aula o discurso polêmico (em detrimento do autoritário) que permitisse ao aluno ir além das evidências de sentido, pois como se sabe, essas evidências são ideológicas.

Também se vê aí uma herança formalista, pois se o formalismo trata a língua pela língua, isolada do mundo, isso se reflete no ensino de frases descontextualizadas, soltas, sem um trabalho com o texto.

O poema aparece - nesse contexto em que ensinar língua seria ensinar gramática - como um acessório, como uma “desculpa” para o ensino de gramática. Não existe trabalho com o poema, ou com a poesia, ou com o poético.

Parece haver também uma concepção na qual a literatura e a poesia pouco acrescentariam ao ensino e à formação do aluno, sendo essa, talvez, a razão do reduzido espaço que o poema e a poesia têm no ensino de língua e nos livros didáticos. A poesia seria uma espécie de “domingo do pensamento”, algo pouco sério ou importante.

Porém, vimos acima que “nada na poesia é estranho à língua”. A partir disso, defendemos que a poesia e o poema poderiam ocupar um lugar maior no ensino língua, inclusive trabalhando com a questão da estética. Trabalhar a língua e seus jogos, com o “desornamento” dos significantes, com os deslizamentos e com as metáforas pode ser positivo para uma compreensão melhor da língua e de seus mecanismos por parte do aluno. Por isso, além do discurso lúdico, é bem vindo no trabalho com a língua e em especial com a poesia e o poema.

Em parte, o modo como o LD chega ao aluno depende do professor e de sua formação. O docente pode analisar os livros e propor tarefas novas, não presentes neles; pode propor ao aluno que busque respostas próprias, sem impor a este a resposta já prevista pelo livro e tida como a única “correta”. Ou seja, mesmo trabalhando com livros que privilegiam a gramática e introduzem o poema apenas como mote do ensino de gramática, o docente pode aproveitar os próprios poemas que estão ali para desenvolver o trabalho com o estético.

É válido, finalmente, não esquecer que, na sala de aula, em qualquer âmbito ou nível, a leitura de poemas amplia a sensibilidade e o gosto

pela linguagem literária e a capacidade de refletir sobre o mundo, as relações humanas e a própria questão da identidade (RAMALHO, 2014). E, se “tempo e o espaço se inscrevem no poeitar como matéria-prima de uma fábrica preexistente” (RAMALHO, 2011, p. 72), o poema traz consigo expressivo potencial para ser força de resistência contra o lado obscuro das relações humanas (ou desumanas?) em nossos tempos. O texto lírico exige, contudo, abordagens críticas bem sustentadas teoricamente e sempre abertas a novos formatos de análise e recepção.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro e interação**. São Paulo: Parábola. 2003.
- BAUMAN, Z. **O mal estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar. 1999.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.
- \_\_\_\_\_. **PCNEM**. Brasília: MEC/ Semtec, 1999.
- CÂNDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, v. 24, n. 9, 1995.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola. 2005.
- GENS, R; SANTOS, L. W. dos; MARTINS, G. (Orgs.) **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010.
- ORLANDI, E. P. O discurso pedagógico: a circularidade. In: **A linguagem e seu Funcionamento**. As formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: pontes. 2002.

PECHEUX, M.; GADET, F. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: **Gestos de Leitura**. Campinas: Pontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

RAMALHO, C. A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula. **Revista da Anpoll**. Vol. 1, n. 36, 2014, p. 330-370.

\_\_\_\_\_. Território lírico. Em: \_\_\_\_\_ ; PASCALE, J. G. (Org.). Água terra fogo ar: Crônicas elementais. Rio de Janeiro: UAPÊ, 2011. p. 72-74.

SANTOS, L. W. dos, DUARTE, M. N. A literatura e o ensino de leitura. In: Anais IX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 2005.

SANTOS, L. W. dos. **Leitura na escola: textos literários e formação do leitor**. In: **Literatura infantil e juvenil na prática docente** / organização Georgina Martins, Leonor Werneck dos Santos, Rosa Gens. – Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010.

SANTOS, O. M. S. dos. A literatura sob a ótica do livro didático. In: XII Congresso Internacional da ABRALIC. Centro Ética, Estética. 18 a 22 de julho de 2001. UFPR, Curitiba.

TFOUNI, L. V. Letramento e trabalho pedagógico. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**. 2007. <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11446>. Acessado em 06 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização S. Paulo: Cortez Editores. 2008

TFOUNI, Leda. Verdiani; ASSOLINI, F. E. P. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Revista Odisseia: UFRN**, 2008. Nº 1. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2043/1477>. Acessado em 17 de fevereiro de 2014.

TFOUNI, L. V; ASSOLINI, F. E. P. O discurso pedagógico escolar enquanto prática discursiva autoritária. Manuscrito, sem data.

# A QUESTÃO DA BUSCA NA INTERNET E SUA RELAÇÃO COM A AUTORIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**KÁTIA ZILLIO**

Universidade do Contestado (UNC)

---

**SOLANGE MARIA LEDA GALLO**

Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

---

## ONDE COMEÇA

Esse trabalho teve como ponto de origem a pesquisa realizada na tese “O processo busca/pesquisa na internet: gestos de leitura e condições de produção da autoria na escola”<sup>1</sup>. Nessa tese a autora se propôs a compreender o processo de “escolhas” do sujeito-aluno, em uma atividade que envolveu o procedimento de busca em buscadores da internet. O eixo mobilizador a ser discutido e analisado à luz da análise do discurso foi a questão da autoria a partir do procedimento de busca. Também foi importante entender esse procedimento no movimento de uso de *tablets* na Escola.

A primeira ressalva que fazemos aqui é a respeito do que estamos considerando uma “escolha” por parte do sujeito-aluno que navega. Da perspectiva discursiva, todo sujeito é considerado na relação com a interpretação que produz. Essa interpretação ganha sua unidade no discurso em que se inscreve, o que pode ser compreendido como um texto. Em outras palavras, diremos que tanto o sujeito quanto o texto são

---

1 Katia Cristina Schuhmann Zilio é autora da referida tese, defendida em 2016 no PPGCL – Unisul. Foi orientada por Solange Leda Gallo.

efeitos de sentido que se produzem em uma imbricação de discursos, como diria Pêcheux, em um complexo de formações discursivas, com uma dominante e são, portanto, os discursos que determinam os textos e os sujeitos.

No caso deste projeto, a produção textual do sujeito-aluno é determinada, predominantemente, pelo discurso pedagógico, ou seja, essa é a formação discursiva dominante que determina os efeitos de sentido dos textos aí produzidos. Portanto, as determinações decorrentes da materialidade digital estão inter-relacionadas com aquelas do discurso pedagógico ou, o contrário também pode ser afirmado: o discurso pedagógico está, aqui, determinado, também, pela materialidade digital. Isso significa dizer que buscar, ou pesquisar não são práticas que se originam na internet, elas já faziam parte das práticas escolares muito antes do surgimento da internet; por outro lado, tanto o procedimento de busca, quanto a prática de pesquisa podem acontecer na internet, independentemente da Escola. O que este projeto propõe é observar a imbricação da materialidade digital na forma de um buscador, nas práticas escolares de busca e pesquisa, e analisar as consequências dessa imbricação.

Há um certo consenso sobre a importância dos meios digitais e investigações acerca das novas tecnologias e seus impactos na sociedade atual. Esses estudos possibilitam compreender melhor esses novos espaços, principalmente seu possível uso, na Escola. A evidência de que a tecnologia digital está em tudo e que todos a dominam traduz, na verdade, os efeitos de sentido do discurso do marketing sobre os produtos digitais. Um desses efeitos é o de que os sujeitos já pertencem à era digital e, portanto, já fazem pleno uso da tecnologia e atuam nesse espaço. No entanto, esses efeitos podem não coincidir com muitas realidades, principalmente a escolar. Por isso consideramos interessante observar o modo como os espaços informatizados são integrados às atividades pedagógicas. No caso deste projeto, nos referimos especificamente ao buscador *Google* como exemplar para essa reflexão.

Já considerando esse contexto, observamos que há financiamentos por parte dos Estados e das agências de fomento para a aquisição

de laboratórios de informática e instalação de redes de internet nas Escolas. Essas aquisições sugerem que o acesso à tecnologia pode estar sendo pretensamente assegurado com a simples presença de equipamentos na Escola. No entanto, sabemos que são necessárias ações que, empreendidas no sentido de possibilitar o acesso, também discutam o que se acessa e por que se faz.

A evidência e a naturalidade com que o tema é tratado, articuladas ao simples argumento de que é necessário pertencer à era tecnológica, e a alegação da sua importância e de inúmeras justificativas para o seu uso, principalmente na Escola, levou-nos a refletir tanto na tese quanto no projeto, sobre a opacidade do que seja tecnologia digital.

Na tese, a autora se interessou por analisar discursivamente o processo de pesquisa e de busca na internet, a fim de compreender as condições de produção da autoria. Nesse processo entendemos que o procedimento de busca por um tema é, antes de mais nada, um exercício de leitura, pois transitar entre espaços informatizados e “escolher” um trajeto, entre outros tantos, significa construir sentidos por meio de um gesto de leitura, que sempre poderia ser outro. A tese se propõe a analisar diferentes trajetos de leitura no procedimento de busca de diferentes alunos. O objetivo foi compreender os fatores discursivos que determinam as escolhas e os trajetos. Ao questionar as condições de produção estabelecidas durante esse processo, foi possível formular questões mais convergentes de análise, a fim de discutir novas práticas para o processo de produção de conhecimento a partir da pesquisa.

Em um outro nível, que foi o da montagem de um corpus experimental, na tese, a autora procurou verificar se havia alguma relação entre o procedimento de busca e uma possível pesquisa proposta pelo professor. Uma das conclusões da tese sobre esse ponto é uma confusão quase sempre presente entre busca e pesquisa, como se o procedimento de busca recobrisse a experiência de pesquisa. Em decorrência dessa confusão, buscar materiais no buscador *Google*, na Escola, também pode ser confundido com “fazer pesquisa”.

Passamos, então, a incluir nos nossos objetivos de trabalho, a compreensão dos sentidos de pesquisa e de busca no contexto escolar em



questão. Esse objetivo demandou uma atenção especial não somente para o nível da formulação dos textos dos alunos, mas principalmente para o nível da sua circulação nos espaços informatizados, pois esses textos constituem, nessa prática de busca/pesquisa, o material de base para os níveis de formulação e constituição.

O gesto de leitura dos alunos que identificam aquilo que será considerado “informação” pertinente, e os procedimentos de se relacionar textos para construir sentidos, são relevantes para a produção da autoria. Quisemos verificar como são eleitas as “informações” que configuram a pesquisa escolar/acadêmica, seja em livros ou em meio digital.

Nossa hipótese era de que os sujeitos inscritos no discurso pedagógico/acadêmico (professores, alunos) tivessem, talvez, pouca clareza sobre o processo de fazer pesquisa, e que a avaliação da pesquisa na Escola, normalmente recai sobre o produto e não sobre o processo, notadamente quando se recorre a buscadores informatizados. No entanto, acredita-se que para além do produto de uma pesquisa, conhecer o processo é adquirir competência para ensinar a pesquisar. A tese dedicou-se ao levantamento de gestos de leitura que são formulados no momento do procedimento de busca por comparação ao gesto de leitura no exercício da pesquisa, por alunos e também por professores em formação, além de uma tentativa de refletir sobre esses gestos.

O processo de investigação da tese ocorreu, com mais intensidade, em duas escolas de educação básica com alunos de quinto ano do ensino fundamental nas quais acadêmicas bolsistas do PIBID (Programa Nacional de Iniciação à Docência) desenvolviam experiência de docência. As aulas planejadas incluíam busca por temáticas previamente previstas durante o planejamento. Esse processo de busca empreendido pelos alunos da educação básica foi filmado pelas acadêmicas e, posteriormente, analisado no corpo da tese. Inferimos a esses resultados a confirmação das hipóteses que os alunos não sabem onde buscar e o que buscar, e que o que fazem diante da máquina é uma busca que denominamos “selvagem”, pois não se constitui em uma atividade refletida de pesquisa.

A experiência foi repetida e ampliada com as próprias acadêmicas a fim de compreender se elas, alunas da universidade e quase professo-

ras, saberiam como fazer uma busca consequente, na internet, transformando-a em resultado de pesquisa. No entanto, o processo pouco se diferenciou dos alunos da educação básica, o que nos levou a pensar e sugerir nas conclusões, que é urgente e necessário que se empreendam cursos de formação entre os professores de educação básica acerca do processo de busca e de pesquisa na internet, visto sua aparente facilidade e comprovada complexidade. Isso, então, foi objeto do projeto “Análise discursiva de textualidades digitais: pesquisa e autoria para/na educação básica”, por nós proposto e desenvolvido, que passamos a descrever e discutir os seus resultados.

## 1. DESDOBRAMENTOS DA TESE

A nova etapa de pesquisa, desdobrada da tese, mobilizou as duas escolas que já faziam parte da pesquisa anterior, incluindo outros professores que atuam na escola e, a partir deles, a inclusão dos alunos. O primeiro passo foi uma discussão aprofundada sobre a questão da pesquisa e da busca, inclusive em buscadores informatizados, em sessões de formação. Nesses encontros os professores tiveram a oportunidade de experimentar, eles próprios, a prática de busca em *tablets* a eles distribuídos, e também experimentaram a articulação dessas buscas a um tema de pesquisa. Contamos com o apoio da 11ª Agência de Desenvolvimento Regional (ADR) e com a parceria da Universidade do Contestado, que fizeram o contato inicial com as duas escolas que a fim de verificar o interesse dos professores. A ADR solicitou que os professores interessados em participar fossem efetivos na rede estadual e que tivessem desenvolvido ou participado de feiras ou projetos de pesquisa, pois a intenção era que eles disseminassem o que aprenderam entre os seus pares. A partir dessas condições e do aceite do convite para a formação inicial, esse foi universo com o qual trabalhamos durante o ano de 2017: alguns deles são educadores dos anos iniciais e outros são professores de áreas específicas (Educação Física, Língua Portuguesa e Ciências/Biologia).

Também fez parte dessa etapa preparatória junto ao corpo docente, a apresentação do projeto e da tese que deram origem ao trabalho

de campo. Acreditamos que compreender essa trajetória de reflexão era importante para os professores que ali estavam. Por isso só iniciamos as discussões depois de apresentarmos os resultados da tese e os objetivos do projeto, a fim de problematizar o processo de busca/pesquisa naquelas escolas.

Como segundo momento, já motivados e com o conhecimento do problema, os professores realizaram seu trabalho com os *tablets*, a partir do aplicativo *MOBIZEN*, o que possibilitou a gravação das trajetórias de busca de todos eles, e as discussões que fizeram entre si, durante esse processo. Todo o material produzido no projeto, todos os audiovisuais produzidos pelo aplicativo, todas as discussões promovidas com os professores, inclusive o próprio e-book resultante do trabalho, então publicados no site Metarede, dedicado a esse fim: <https://metarede.wordpress.com>

As discussões e as dúvidas sobre como desenvolver essa mesma experiência entre os alunos, nortearam a etapa seguinte.

O desafio então era utilizar os *tablets* em um processo de busca/pesquisa com os alunos da educação básica (cada professor junto aos alunos com os quais trabalha), durante um período de aproximadamente três meses. Os dados oriundos desse dispositivo foram armazenados na nuvem, com acesso a todos os envolvidos.

Todo esse material foi mandado para a equipe de pesquisa, que estudou e analisou os dados, e uma nova etapa foi iniciada. Uma das primeiras atividades dessa etapa foi um encontro para a discussão conjunta a respeito dos procedimentos e critérios adotados pelos professores-alunos (o que foi selecionado e o que foi rejeitado e por quê). Essa etapa foi também gravada e discutida posteriormente com todo grupo, inclusive acadêmicos de licenciaturas matriculados na universidade do Contestado.

É interessante ressaltar que mesmo tendo iniciado o projeto com sessões de formação, nós, coordenadores não sabíamos qual seriam os resultados das experiências que aconteceriam nas salas de aula. Portanto, na etapa de discussão dos resultados, mesmo tendo a oportunidade de contato anterior com o material produzido nas diferentes turmas, o

conhecimento, naquele momento, foi produzido em conjunto com os professores.

Foi nessa mesma etapa que nos ficou claro o problema da indistinção entre busca e pesquisa entre professores e alunos, a partir do que foi possível relativizar o alcance da tecnologia digital, muito eficiente para o procedimento de busca, mas insuficiente para uma pesquisa.

Para as buscas, constatamos que os vídeos são referências imediatas às quais os alunos recorrem primeiramente para conhecer um assunto novo. Só depois é que vão ao *Google* para tentar encontrar matérias escritas correspondentes, já com o intuito de copiar e colar para constituir o resultado da busca. O entendimento do assunto é preferencialmente conseguido ao assistir vídeos do *Youtube*, que aparentemente têm uma forma discursiva com a qual os alunos se identificam mais facilmente.

Outra característica comum no processo de busca é a forma autoritária do discurso pedagógico ainda presente, apesar do uso da tecnologia digital. Ou seja, ao buscar, os alunos comentam sobre a necessidade de uma adequação do resultado da busca à demanda do professor. A maioria dos alunos não tinha nenhum critério próprio para identificar materiais pertinentes, a não ser os critérios dados pelo próprio professor que dirigiu a atividade. Esse fato deixa claro que o uso das novas tecnologias não é suficiente para desfazer as velhas práticas pedagógicas: é preciso mudar os procedimentos para mudar as práticas.

Uma das formas de mudança dos procedimentos foi percebida nas turmas que tinham outras atividades vinculadas aos temas estudados, para além das buscas na internet. Por exemplo, turmas que fizeram visitas e estudos de campo e puderam comparar o que encontraram nas buscas com o que viram e ouviram *in loco*. Essa relação propiciou conclusões próprias e configurou o que chamamos de pesquisa, como uma prática que reúne vários procedimentos, sendo a busca na internet, apenas um deles. Essa possibilidade, quando houve, fez toda a diferença e permitiu perceber os limites de uma busca, seu lugar no processo de pesquisa (processo esse sempre mais amplo) e, finalmente permitiu que se rompesse com formas pedagógicas autoritárias. Os procedimentos que se destacam da mera busca, propiciam, quase sempre, o relaciona-

mento dos alunos com outros sujeitos, para além do professor, o que mobiliza a afetividade, a ética e tantas outras formas de conhecimento para além do contato com textos arquivados.

Na etapa seguinte, o grupo de professores, a equipe do projeto e outros professores convidados, discutiram algumas proposições. A primeira delas referia-se à importância do acesso às tecnologias digitais nas escolas de educação básica. Para avançar nessa discussão, os professores discutiram alguns subtemas que foram considerados basilares. Entre esses temas esteve a questão da informação, como algo diferente do conhecimento. Foi importante esclarecer que a informação teria seu estatuto mais ligado ao procedimento de busca e que o conhecimento é algo que só se chega quando se extrapola essa instância e se estabelece relações comparativas, o que permite a reflexão e, nessa medida, o conhecimento. Por outro lado, foi compreendida a produção da pesquisa, ou melhor, a produção de resultados de pesquisas, como produção de conhecimento; assim como a habilidade no uso dos *tablets* (o que incluiria qualquer outro dispositivo) é, nesse caso, uma habilidade entre outras que foi importantes, mas não fundamental, para se chegar à competência para a pesquisa, quando essa aconteceu.

Nenhuma dessas considerações anula o fato, reconhecido por todos, de que a condição de possibilidade de se chegar a diferentes e variados resultados de busca pela internet, pode transformar a prática da pesquisa das Escolas, principalmente daquelas que tem minguidos e defasados materiais de consulta. Essa transformação representa, no mínimo, a possibilidade de se comparar diferentes sentidos e pontos de vista nos inúmeros arquivos informatizados, o que já representa um procedimento importante para se fazer pesquisa.

Uma das ressalvas importantes que os professores fizeram e que vale a pena reproduzirmos aqui é a de que “tão ou mais importante que os dispositivos informatizados, para tornar os alunos competentes em pesquisa é necessário que o professor o seja, ou pelo menos é importante que o professor tenha interesse na pesquisa”. Uma outra ressalva diz respeito à diferença de relação com a pesquisa que se pode observar entre os professores das diferentes disciplinas e áreas. Temos a tendên-

cia de acreditar que a pesquisa se constitui em uma competência importante em algumas áreas, mas não em outras, ou mais em algumas do que em outras. Essa crença foi questionada pelo grupo, em favor de uma afirmação da pesquisa para todas as áreas.

Um outro aspecto importante da experiência, ressaltado na discussão com os professores, foi a relação que se estabeleceu entre pesquisa e pergunta; e busca e resposta. Ou seja, enquanto a pesquisa e o pesquisador geram perguntas sobre um objeto recortado, o buscador e a busca oferecem respostas. Quando o processo não ultrapassa o nível da busca, o que se tem são respostas, ou uma (única) resposta para uma pergunta, que geralmente parte do professor. Já o processo da pesquisa se alimentará de diferentes perguntas, mais do que de respostas. Assim, para os professores envolvidos, ficou a percepção de que tão importante quanto uma informação precisa, é saber perguntar, e que as experiências transdisciplinares são as mais produtivas para isso.

Consideramos, ainda, para a reflexão, as formas discursivas do discurso pedagógico, conforme Orlandi:

Criei outra tipologia. A de que existem, fundamentalmente, três tipos de discurso em seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério para a distinção está na relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas suas condições de produção (...) A reversibilidade na relação dos interlocutores pode fazer parte do critério de distinção desses tipos de discurso, ou melhor, desses funcionamentos discursivos: o discurso autoritário procura estancar a reversibilidade; o lúdico vive dela; no polêmico, a reversibilidade se dá sob condições. (ORLANDI, p.22, 1983)

Assim, pudemos relacionar a questão da reversibilidade, conforme proposta por Orlandi, à questão do desejo pelo conhecimento, condição necessária à pesquisa e à autoria. Ou seja, o desejo do aluno pelo conhecimento aparece na exata medida em que o espaço da polêmica é instalado na sala de aula. O direito à opinião e à dúvida é condição necessária para que perguntas sejam levadas à sério, desejos sejam respeitados e a pesquisa aconteça. Nesse tipo de relação todos aprendem.

No caso em questão, os professores aprenderam com os alunos, por exemplo, o manejo dos *tablets* e dos aplicativos e os alunos aprenderam com os professores os procedimentos de validação acadêmica de uma produção textual feita nessas bases, como é o caso das referências das páginas, das datas da navegação, ou do acesso em sites institucionais com conteúdo legitimado, etc. O professor pode, principalmente, ajudar a fazer perguntas, considerando que não é simples conteúdo o que está disponível na internet, são interpretações, por isso é preciso avaliar: de que formação social o autor fala? Qual é a sua posição? Há outra forma de se falar sobre o assunto?

Considerando que há sempre um gesto de interpretação no conteúdo que é publicado, e que todo conhecimento tem uma questão política envolvida, é trabalho do professor mostrar isso aos alunos e ouvir as várias interpretações produzidas. Essa relação de troca entre alunos e professores constitui uma forma pedagógica polêmica.

A autoria do professor, nesse caso, também tem relação com a própria inclusão de dispositivos digitais na sala de aula (mesmo que sejam celulares), com o objetivo de se chegar à produção de conhecimento junto com os alunos, de forma participativa, sem esperar que isso seja determinado por instâncias superiores, ou que seja linear, sem diferenças, ou que seja um processo hegemônico na Escola.

Para produzir conhecimento e formar sujeitos é preciso atribuir autoria, levando o outro a assumir uma posição em discursos que não são o discurso pedagógico, exclusivamente, que é um discurso de oralidade e não de escrita "*...fica claro que a passagem do discurso de oralidade para o discurso de escrita é um processo permanente e que o objetivo da Escola deverá ser propiciar, explicitar e aprofundar o processo, para que o aluno seja capaz de produzir essa passagem sempre que necessário, dentro e fora da Escola*" (GALLO, 1992, p108). É isso que se quer, promovendo a prática da pesquisa, mas nem sempre é isso que acontece.

A finalização da formação contou ainda com o relato de experiência dos professores que fizeram parte do estudo, que motivados pelas discussões foram convidados a relatar o que vivenciaram e aprenderam em um artigo para posterior publicação. Essa última etapa possibilitou

o exercício da autoria, um dos objetivos mais desafiadores do projeto, visto que é sabido que pouco o professor relata de sua experiência e quando o faz é de forma oral. Os textos produzidos foram um exercício de internalização do processo vivido e das leituras que circularam durante a formação

Esse material foi, então, organizado em um e-book<sup>2</sup> e também disponibilizado no site Metarede, cuja gestão é feita por alunos e professores do mestrado e doutorado em Ciências da Linguagem da Unisul. Pretendeu-se com isso constituir o início de uma formação para professores da escola básica que queiram compreender melhor o processo da pesquisa/busca na internet.

## DAS CONCLUSÕES E SUGESTÕES

No projeto aqui discutido, a pesquisa alia-se a um processo de formação dos professores da educação básica. Sobre a experiência vivida, os comentários dos próprios professores envolvidos dizem mais do que poderíamos dizer: “Este debate sobre o que fazemos em sala de aula e como realizamos a busca/pesquisa permitiu lançar sobre nossas práticas um novo olhar, mais maduro e compartilhado, isto é, menos solitário.”

Ao comentarem sobre as gravações feitas de sua própria experiência em sala de aula, os professores Ribeiro e ScossBöll elaboraram a seguinte auto-avaliação:

... (elas, as gravações)) refletiram como temos orientado nossos alunos a construírem seus conhecimentos. Também refletiram que esse processo não é apenas um processo do professor, pelo menos de um só professor. Este é um processo interdisciplinar. Fica claro que nós professores necessitamos trabalhar juntos, que é uma caminhada. Os alunos que mostraram um processo de pesquisa mais avançado são aqueles que vêm de uma escola onde os professores planejam juntos. Compreendemos através

---

2 GALLO, Solange Maria Leda et al (Org.). **Análise discursiva de textualidades digitais:** pesquisa e autoria para/na Educação Básica. Palhoça-SC: Unisul, 2017. [No prelo]. Disponível em: <<https://metarede.wordpress.com/e-book/>>. Acesso em: 09 out. 2018.



desse projeto a necessidade de promover a autonomia sobre a tecnologia e acompanhar a pesquisa dos textos dos alunos, conforme proposta de Zilio (2016). Nos relatos dos estudantes encontramos falta de confiança nas próprias capacidades, que pode ser originária da ausência de uma simples indicação para saber o que buscar; um ponto de vista para direcionar pesquisa, uma “pe-neira” para deixar os detalhes e compreender o que é primordial (RIBEIRO; SCOSSBÖLL, 2017, p.36)

Assim, é importante quando almejamos superar as formas autoritárias do discurso e considerar as possibilidades de transformação dessas formas em formas polêmicas, pensarmos em uma prática discursiva na qual os sentidos não serão pré ou sobre determinados. Para tanto, propusemos uma atividade de pesquisa que tem a pergunta como elemento central (e não a resposta), e um processo de busca mais autônomo, sem cópias. Os fragmentos encontrados, os vestígios de resposta vão se alinhando em um processo de textualização, confrontando diferentes autores, para responder a uma pergunta. Esse processo é diferente daquele que faz do aluno que procura anotar (copiar), não confronta informações e faz uso delas como se fossem suas.

É necessário analisar o percurso dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, pois é necessária reflexão acerca da tecnologia e seu uso, mas principalmente é urgente formação continuada que reflita sobre isso e ampare práticas que discutam a entrada da tecnologia na escola.

Os professores relatam uma grande transformação no planejamento e na metodologia de trabalho com os alunos, quando encaminham pesquisa na escola, mas ainda pensamos que é necessário intensificar a formação e ampliar o repertório de discussão sobre o tema.

Segundo Leão e Castilhos,

O passo final era escrever, relatar esse trajeto e a escrita desse artigo, que em primeiro momento nos amedrontou, pois nosso “chão” é a sala de aula, fez-nos ainda por fim repensar a prática a fim de problematizá-la para que intentemos renová-la. Escrever é um passo a mais na nossa formação, pois autoria demanda

muita leitura, interpretação e pesquisa, publicar é um processo de socialização oficial de nossa experiência, para que outras pessoas tenham acesso àquilo que vivenciamos e aprendemos. Por isso entendemos a importância do conteúdo ser confiável, legítimo e que possa até orientar outros trabalhos. (LEÃO; CASTILHOS, 2017, p.53)

Já Souza, Santos e Ferreira consideram que

Conhecer práticas diferentes, participar de um novo projeto é desafiador e instigante, muda algo dentro de nós, dessa vez não foi diferente. É sob este novo enfoque que pretendemos reconstruir nossa prática, pautados na reflexão e principalmente focados no desejo e na curiosidade do estudante. Refletir, outra palavra que ficou evidente após nossas discussões. Quando fomos convidadas para participar não sabíamos ao certo como seria, por esse motivo é inevitável sentir medo, um certo desconforto, desconforto esse que aumentou quando percebemos que nossos estudantes não sabem pesquisar, porque até então não sabíamos como organizar situações que favorecessem o ato de pesquisar. Hoje, já procuramos ter uma postura diferente diante dos desejos e das curiosidades que os estudantes demonstram, pois compreendemos que é preciso levar em consideração esse querer, e cabe ao professor despertar o desejo para apreender, nisso se difere busca e pesquisa. Constatamos o desencontro entre a habilidade com o manuseio da ferramenta e a habilidade pesquisadora dos estudantes. Entendemos, ao final dessa formação, que, para que o processo de pesquisa seja efetivo, é necessário mais do que habilidade de manejo das ferramentas. A pesquisa é um processo que parte da curiosidade do estudante, vai além de uma simples busca, perpassa momentos reflexivos sobre a busca, sobre as contradições, a interpretação, leitura, compreender, discutir. A pesquisa exige critérios, os quais deverão ser ensinados e refletidos na escola. Estamos aqui admitindo que o processo de ensino aprendizagem não está sendo um processo reflexivo, e sim autoritário, no qual os estudantes buscam, produzem textos para os professores. Tais constatações demandam, então, dar mais um passo no uso da tecnologia, e até mesmo no processo

de ensino aprendizagem. Refletir parece ser o ponto de partida. (SOUZA; SANTOS; FERREIRA, 2017)

Na avaliação de todos os professores, a interferência dos mesmos na prática de busca é fundamental para que os alunos cheguem à qualificação do conteúdo, segundo critérios de uma pesquisa orientada.

Através dessa experiência, percebemos que a internet oferece muitas informações para qualquer assunto, mas que se não refletirmos com os alunos sobre o que procuram, eles se perdem nesse vasto mundo de cores, sons, propagandas, e diversidade, e o que era para ser aliado na busca do conhecimento, se transforma no vilão, e o tempo utilizado para a pesquisa é desperdiçado. Até o momento, podemos constatar que necessitamos repensar a prática pedagógica do professor para promover alunos pesquisadores, que consigam analisar, questionar, relacionar e interpretar, pois nossos alunos nasceram na era digital e possuem habilidades que precisam de orientação e objetivos claros para conseguir traçar um caminho com êxito dentro desse mundo da internet. (LEÃO; CASTILHOS, 2017, p.53)

Outro fator importante, apontado pelo professor, foi a necessidade de se discutir a composição dos arquivos (por ex. O arquivo do *google*, do *youtube*, etc) como sendo resultante da ação de outros sujeitos em posição semelhante a deles próprios.

Desse modo, se faz necessário possibilitar aos alunos não apenas o ato de “encontrar as informações que buscam”, mas que sim, significativamente, percebam que o material que se apresenta ali é fruto das ações de busca que já foram realizadas (...).É preciso abrir a mente para o novo que está aos nossos olhos e ao nosso alcance, para sermos autores de nossa própria história (ALMEIDA, 2017, p.59)

Terminaremos com as palavras de Leão e Castilhos sobre a importância de se promover experiências de formação a professores que

atuam diretamente na educação básica e que estão diante do enorme desafio de integrar às suas aulas, as práticas de pesquisa e textualização, resultantes de procedimentos de busca na internet.

Satisfação, motivação, são alguns dos sentimentos despertados nesse tempo que fizemos parte desse projeto, e isso faz com que acenda a fagulha que sempre esteve lá, mas que precisava de um sopro mais forte para acender e brilhar e fazer com que esse seja apenas o primeiro de muitos projetos que queremos estar presentes. (LEÃO; CASTILHOS, 2017, p.49).

Do ponto de vista discursivo a autoria pode ser considerada um efeito de um discurso (notadamente um discurso de escrita). Porém, é na Escola que pode acontecer a assunção desse efeito por parte do sujeito. Assumir a autoria sobre seu texto exige um trabalho de textualização, que necessita da orientação do professor. Se o efeito de autoria normalmente não se produz na Escola, é na Escola que se aprende como assumi-lo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Flaviane Padilha Fogaça de. Tecnologias no processo educativo: busca, pesquisa e autoria. In: GALLO, Solange Maria Leda et al (Org.). **Análise discursiva de textualidades digitais**: pesquisa e autoria para/na Educação Básica. Palhoça-sc: Unisul, 2017. p. 56-60. [No prelo]. Disponível em: <Análise discursiva de textualidades digitais:>. Acesso em: 09 out. 2018.

ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003

AZEVEDO, Nadia Pereira Gonçalves de; BERNARDINO JÚNIOR, Francisco Madeiro; DARÓZ, Elaine Pereira. "O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso: (des) encontros em sala de aula". **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 15-27, jan./abr. 2014.

CUNHA, R.B; TOLEDO PRADO. **Percursos de Autoria**. Campinas: Editora Elínea, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Solange Maria Leda. **Discurso da Escrita e Ensino**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. A Internet como Acontecimento discursivo. In. INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange (Org.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 155-269.

\_\_\_\_\_. Discursividade online. In. INDURSKY, Freda. FERREIRA, Maria Cristina Leandro. MITTMANN, Solange. (Org.). **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 199-208.

\_\_\_\_\_. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Volume 1, número 2, jan./jun. 2001. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/172](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/172)> Acesso em: 07 de nov. 2017.

\_\_\_\_\_. "Novas fronteiras para a autoria". **Revista Organon**. Porto Alegre, no 53, julho-dezembro, 2012, p. 53-64. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/35724>> Acesso em: 07 de nov. 2017.

\_\_\_\_\_. et al (Org.). **Análise discursiva de textualidades digitais**: pesquisa e autoria para/na Educação Básica. Palhoça-SC, Unisul, 2017. [No prelo]. 61 p. Disponível em: <<https://metarede.wordpress.com/e-book/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamento de metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LASMAR, Tereza Jorge. **Usos educacionais da Internet**: a contribuição das redes eletrônicas para o desenvolvimento de programas educacionais. Brasília, Faculdade de Educação, 1995. Dissertação de mestrado.

LEÃO, Cláudia Adriana Antônio; CASTILHOS, Leila Marques Livramento de. Percurso dos discentes e docentes na internet. In: GALLO, Solange Maria Leda et al (Org.). **Análise discursiva de textualidades digitais**: pesquisa e autoria para/na Educação Básica. Palhoça-SC: Unisul, 2017. [ No prelo] p. 49-55. Disponível em: <<https://metarede.wordpress.com/e-book/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

MERCADO Luís Paulo Leopoldo (org.). **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2004

ORLANDI, E. **A Linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1983.

RIBEIRO, Gumo Adriano; SCOSSBÖLL, Juliana Pereira. Reflexões sobre a pesquisa e utilização tecnológica no âmbito escolar. In: GALLO, Solange Maria Leda et al (Org.). **Análise discursiva de textualidades digitais**: pesquisa e autoria para/na Educação Básica. Palhoça-SC. Unisul, 2017. [No prelo] p. 23-39. Disponível em: <<https://metarede.wordpress.com/e-book/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

SANDOVAL, Artur da Silva Junior, BORGES; Luzineide Miranda, II CONEDU: Congresso Nacional de Educação. Tecnologias e Educação: o uso do *YouTube* na Sala de Aula. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV\\_045\\_MD1\\_SA4\\_ID8097\\_06092015214629.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV_045_MD1_SA4_ID8097_06092015214629.pdf)> Acesso em : 15 de Out. 2017.

SOUZA, Kamilla de. PIETROBON, Sandra R. Gardacho. A Pesquisa e o Professor da Escola Básica. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/174\\_222.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/174_222.pdf)>. Acesso em: 14/10/2017.

SOUZA, Magali Aparecida Ribeiro; SANTOS, Aparecida Priscila; FERREIRA, Aparecida Sílvia. Tecnologia e escola: desafios e possibilidades. In: GALLO, Solange Maria Leda et al. **Análise discursiva de textualidades digitais**: pesquisa e autoria para/na Educação Básica. Palhoça-sc: Unisul, 2017. p. 40-48. [No prelo]. Disponível em: <<https://metarede.wordpress.com/e-book/>>. Acesso em: 09 out. 2018.

ZILIO, Katia Cristina Schuhmann. As condições de produção da autoria no processo de busca/pesquisa da/na internet. In: Giovanna G. Benedetto Flores, Nádia Régia Maffi Neckel, Solange Maria Leda Gallo (Organizadores). Discurso, cultura e mídia: pesquisas em rede. Palhoça: Ed. Unisul, 2015. 136 p. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/pesquisa/Discurso%20cultura%20e%20midia2.pdf>> Acesso em: 07 de nov. 2017.

ZILIO, Katia Cristina Schuhmann. O processo busca/pesquisa na internet: gestos de leitura e condições de produção da autoria na escola. Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia e educação**: sentidos do digital. Disponível em [linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/sulletras](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/sulletras), 2016.

Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação, 2014.

# ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM SUPORTE DIGITAL: GESTO VIRTUAL NOS ENTREMEIOS DA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

**DEUSA MARIA DE SOUZA-PINHEIRO-PASSOS**

Universidade de São Paulo

---

**MARISA GRIGOLETTO**

Universidade de São Paulo

---

## INTRODUÇÃO

A crescente adesão ao uso de dispositivos dependentes da internet, como Twitter, Facebook, *Instagram*, *Whatsapp*, *YouTube*, por exemplo, é considerada parte de um processo dinâmico de desenvolvimento da esfera digital pública. Pesquisas abordam as atividades no ciberespaço e sua não determinante, mas significativa, contribuição para as relações sociais.

Segundo Couto (2015, p. 51),

A conectividade tornou-se um modo de existir. Em toda parte, pessoas conectadas, por meio dos mais diversos aparelhos eletrônicos, principalmente os móveis, organizam a vida cotidiana. Nossas subjetividades, sempre escorregadias, são construídas e difundidas em redes sociais digitais. O mundo é uma aldeia e a metrópole, que antes se perdia de vista, agora cabe na palma da mão. Com um piscar de olhos ou um toque em uma tela a cultura ferve e tudo acontece como mágica.

Esse “modo de existir” atinge todas as esferas sociais, em maior ou menor grau, concebendo, por seu caráter permanente, “pedagogias e protocolos sociais ainda em processos de aprendizagens”. Como con-

sequência, o sujeito torna-se visível, disponível, obrigado a ser/estar acessível, enganchado numa dinâmica de fascínio e, ainda no dizer de Couto (*op.cit.*), “estado de emergência, [pois] não podemos perder nada, devemos nos ligar a tudo e a todos”. Aquele que se deixou capturar pelo “feitiço tecnológico”<sup>1</sup> das redes sociais deverá satisfazer o apelo digital, fazendo jus ao bônus da visibilidade social, a despeito de seus riscos e percalços.

O ambiente escolar não está isento da presença dos vários elementos da vida *online* e procura estar em sintonia com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as TDICs, altamente dependentes da internet (ARAÚJO & LEFFA, 2016).

Fora das redes sociais, mas igualmente no espaço da internet, estabelecemos nossa conectividade cotidiana com sites construídos para os mais diversos fins, desde a veiculação de notícias até a venda de produtos e serviços. A oferta de cursos em plataformas digitais de empresas e institutos de ensino surge como grande atrativo para a aprendizagem individualizada em relação à escolha de horários, locais e mesmo de conteúdos e sequências de tópicos.

Tendo como pano de fundo esse cenário, em que as várias formas de expressão da conectividade se solidificam – elas vieram para ficar –, nosso enfoque é o contexto escolar e o ensino de línguas estrangeiras. Selecionamos como objetos de pesquisa aulas de língua inglesa elaboradas para exibição em um canal do *YouTube* e três plataformas digitais que oferecem cursos de idiomas variados.

## **1. YOUTUBE E A SALA DE AULA VIRTUAL: DISPERSÃO DE SENTIDOS NA (INTER)AÇÃO PROFESSOR – APRENDIZ**

Objetivamos, nesta parte do trabalho, discutir a relação professor – aluno com a internet, tendo como foco a constituição discursiva do lugar do aprendiz. Considerando a vasta produção sobre esse tema na esfera acadêmica, optamos por um recorte que prioriza o modo de

---

1 Expressão tomada de empréstimo a Paula Sibilía (2012).



enunciar reservado ao aprendiz em aulas de língua inglesa presentes no site do *Youtube*, observando, com especial ênfase, o funcionamento dessa ferramenta digital, aproximando-a da sala de aula como *locus* de reflexão sobre o virtual.

A partir de uma perspectiva discursiva, o objeto selecionado para análise consiste em fragmentos extraídos de um canal voltado para aulas de inglês<sup>2</sup> na seção destinada aos “comentários” dos usuários. Não se trata de cursos em ambiente digital controlado, com acesso restrito, que demandam pagamento de mensalidades, uso de login e senha, avaliações programadas de verificação de aprendizagem. Embora gratuito, o canal, com mais de setecentos mil inscritos<sup>3</sup>, convida os usuários a colaborarem por meio de doações de qualquer valor em dinheiro, sendo tal pedido feito pelo professor das aulas transmitidas em vídeos:

*Thanks for continuing to study with EngVid, everybody! Just a reminder that if you would like to support the website financially, you can do so at this link: [www.engvid.com/support](http://www.engvid.com/support) We appreciate every donation we receive, as it makes it a little easier to keep doing what we're doing. As always, thanks for clicking.<sup>4</sup>*  
<https://www.youtube.com/watch?v=OFbEfp31Lx4>  
 English with Alex [engVid]

Os comentários que compõem o *corpus*, selecionados entre centenas publicados para cada aula disponibilizada no site, serão tomados, em seu conjunto, como arquivo de natureza digital, o qual requer que o analista leve em conta não somente sua materialidade específica, mas também as consequências advindas dessa escolha. Além disso, os comentários produzem, de saída, o lugar do aluno, pois representam a única forma de se conhecer a natureza dos acessos e a instância onde se manifestam os usuários.<sup>4</sup>

2 Learn English with Alex [engVid]), ativo desde 2009.

3 Acesso em 28/10/2019.

4 Obrigado a todos por continuarem estudando com EngVid! Só um lembrete: se vocês quiserem apoiar financeiramente o site, podem usar o link [www.engvid.com/support](http://www.engvid.com/support). Agradecemos cada doação recebida, a qual nos ajuda a manter o que estamos fazendo. Como sempre, obrigado por acessar o site. (Trad. Nossa)

A esse respeito, recorremos às considerações apresentadas por Dias (2015, p. 974), ao retomar o conceito de arquivo em Pêcheux (2010) e afirmar que “as máquinas podem produzir conexões entre os dados, mas os dados fornecidos pela máquina ao sujeito não estão em relação com o que este se propõe a partir deles”. A autora alerta para o fato de que qualquer resultado de busca feita em sites deve ser considerado no contexto do funcionamento da própria máquina tendo em vista a dimensão do ciberespaço, concebendo, assim, os dados como “uma relação algorítmica numa memória metálica”.

Desse modo, a configuração de um *corpus* em ambiente digital não está desvinculada da historicidade dos dizeres que o constituem. No caso específico do ensino de línguas, o arquivo digital é perpassado pelo contato com as práticas e métodos tradicionais do espaço educativo escolar, incluindo a organização e configuração do espaço físico onde as aulas ocorrem (prédio da escola, salas de aula, disposição de móveis etc.), assim como os atores da cena escolar, cada qual com um papel determinado a cumprir.

O site do *YouTube*, que permite aos usuários postagem, visualização e compartilhamento de vídeos, goza de alta popularidade, com número cada vez mais crescente de inscritos<sup>5</sup>. A configuração do site também constitui fator de atração para profissionais e amadores em várias categorias e campos do saber, incluindo o ensino de línguas, nosso ponto de interesse. Essa mídia social, com evidente influência na prática de compartilhamento de informações e conhecimento entre pessoas de várias partes do mundo (ALHAMAMI, 2013), tem sido utilizada por educadores em geral para o ensino de inglês, mais especificamente, como modalidade alternativa de sala de aula, gerando materiais de ensino em suporte digital. Nesse universo, tanto os atores da cena escolar – professor e aprendiz – quanto os materiais didáticos são afetados, em sua elaboração e manuseio, por um processo que está condicionado ao funcionamento tecnológico e discursivo de especificidades da rede e do ciberespaço em termos mais amplos.

---

5 De acordo com informações do Youtube, “[http://www.YouTube.com/t/press\\_statistics](http://www.YouTube.com/t/press_statistics)”, o site pode ser acessado em 43 países em 60 línguas, tendo atingido mais de 1 trilhão de visualizações (ou o equivalente a 140 visualizações por cada pessoa no planeta Terra).

O ambiente do YouTube permite a inserção de um leque de efeitos especiais, edição de fotos, inclusão de *slides*, *voice over* (voz sobreposta à exibição de fotos, mapas, figuras, clipes etc.), música de fundo, zoom de imagens, *emojis*, *links*, legendas em línguas diferentes do idioma empregado nos vídeos originais, entre outras possibilidades. Enfim, o site oferece multiplicidade de elementos audiovisuais, por vezes convivendo em concomitância, acionados simultaneamente, algo impraticável e até inviável na sala de aula presencial.

Diante da farta gama de aulas de línguas presentes no YouTube, indicadas aos vários níveis de proficiência, abundantes também são as estatísticas do número de pessoas que se manifestam em ações sociais no site, por meio de *likes* (curtidas) e *dislikes*, compartilhamento, comentários etc.

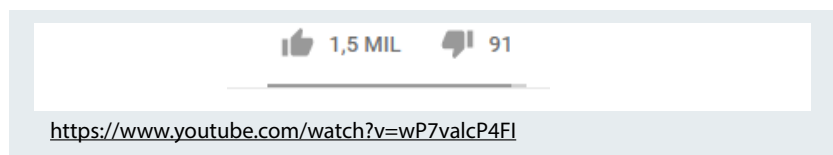


Figura 1 - Polegares apontando para cima e para baixo, indicando representação visual de aprovação e reprovação, respectivamente.

No âmbito de ensino de línguas em ambiente digital, por meio de vídeos tornados públicos, o gesto (ação) de comentar desencadeia consequências discursivas, advindas da inserção da suposta interação professor – aprendiz na espacialidade própria da rede social.

Uma característica comum entre as centenas de vídeos publicados no canal é o fato de cada aula acontecer em moldes tradicionais, com o professor posicionado à direita da tela, diante de uma lousa branca, onde o tema da lição com a letra do professor figura no topo do quadro (cf. Fig. 2).

Em face dos elementos convencionais de uma sala de aula, à primeira vista, a materialidade do meio digital parece passar, por um momento, despercebida; o reconhecimento da cena de ensino é imediato – professor e instrumentos didáticos (lousa etc.) –, nada mais natural e familiar.

Na esfera escolar presencial, tem-se a ilusão de controle e certo grau de previsibilidade dos acontecimentos didático-pedagógicos (mesmo se entremeados de momentos de fracasso e sucesso): os alunos são classificados em níveis de conhecimento adquirido na escola, agrupados em turmas, conforme organização curricular previamente estabelecida por órgãos oficiais. Os aprendizes adquirem os hábitos do sistema e nele se movimentam, com base em controle de aprendizagem, por meio de provas e outras atividades prescritas pelos docentes. Assim, a paisagem escolar permite que se (re)conheçam nomes e rostos.

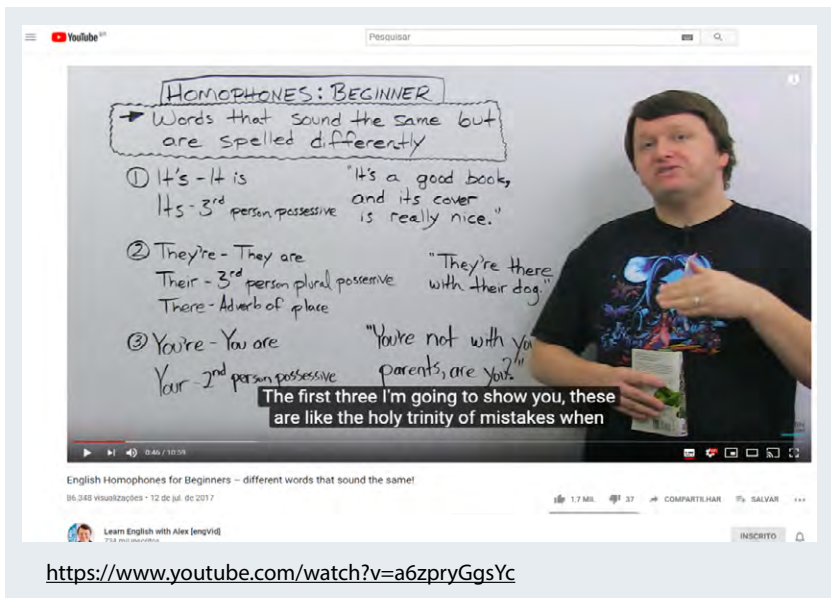


Figura 2 - Captura de tela de uma videoaula, publicada em julho/2017.

No entanto, o caráter digital da interação professor – aluno é mediado e marcado por uma tela (celular, *tablet* ou *desktop*) e uma câmera. Diferentemente de cursos a distância (EAD), que preveem, em alguma etapa das atividades, contato entre docente (tutor) e aprendiz, como, por exemplo, na função de moderador de discussões em salas de bate-papo (*chats*) e fóruns, nas aulas disponíveis em canais do YouTube,

as vozes que enunciam, sem rostos, às vezes com nomes ou apelidos, pertencem a espaços e tempos distintos do momento em que a aula foi transmitida. Nos dois exemplos que se seguem (Fig. 3), vemos duas postagens publicadas com intervalo de um ano e meio, com nomes (ou avatares), sem rostos, referentes à mesma videoaula. Os rostos (fotos de perfil) que aparecem nos comentários nem sempre revelam a identidade “oficialmente” reconhecida e os “apelidos” ou perfis “fake” sinalizam para a dispersão e falta de controle sobre a negociação e produção de sentidos entre os interlocutores. As identidades divulgadas também têm caráter provisório, já que a mídia permite ao usuário atualizar e-mails e informações pessoais em suas contas do YouTube.

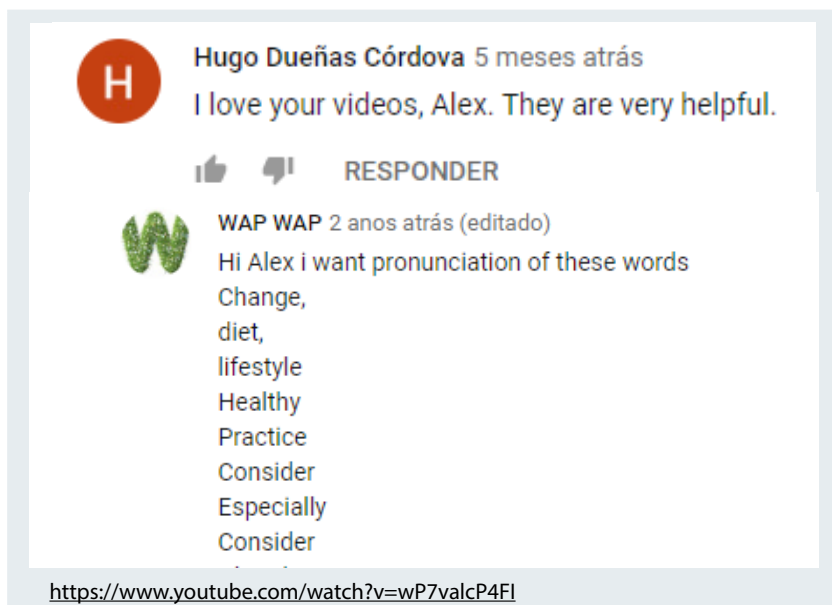


Figura 3 - Exemplos de dois comentários em que o espaço reservado às fotos do perfil dos usuários é preenchida por figuras e símbolos.

Enquanto nos cursos na modalidade a distância, a organização de fóruns permite algum sentido de grupo de alunos, mesmo localizados em ambiente virtual, nas aulas públicas no YouTube quem insere comentários

o faz em relação a determinados referentes (pontos gramaticais da língua inglesa, em geral) e pouco interage com outros usuários, em parte pelo efeito impeditivo gerado pela velocidade da rolagem de postagens.

O professor, por sua vez, olha para a câmera e desconhece seu interlocutor “real”, somente o imagina, convencido de estar se dirigindo a alunos mobilizados pelo desejo de aprender inglês.

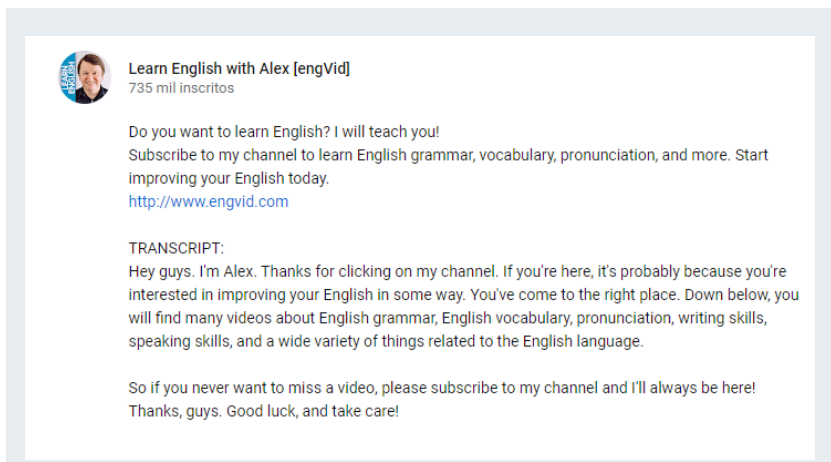


Figura 4 - Introdução ao canal do YouTube, elaborada pelo professor.

Diante da câmera, o professor produtor das aulas dirige seu olhar a uma ausência de horizonte; ele não vê o aluno. Trata-se, desse modo, de uma configuração de aprendiz como *suposição*. O professor supõe que o aluno imaginado tenha certas necessidades e se oferece como aquele que tem os meios para satisfazê-las (cf. Fig. 4), prometendo de forma categórica: “Você quer aprender inglês? Eu vou te ensinar!”; “Você veio ao lugar certo.”; “Comece agora a melhorar seu inglês.”

Do outro lado da tela, o *aprendiz – suposto* habita um lugar imaginado, de certo modo ancorado ao seu papel de aluno (no qual encontra algum conforto), graças à memória escolar. Ao acessar o recurso tecnológico (a aula no YouTube), na esperança de se individualizar, ele comenta, elogia ou critica o professor e material de ensino, tira dúvidas, sugere tópicos (Fig. 5).

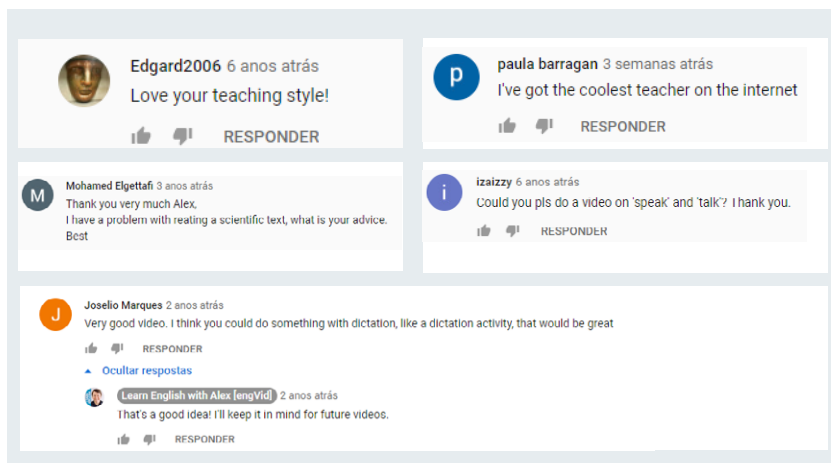


Figura 5 - Exemplos de comentários sobre as aulas.

Na postagem do usuário Joselio Marques, em que ele sugere que o professor disponibilize alguma atividade envolvendo ditado ("dictation activity"), a resposta do professor é positiva, embora vaga: "That's a good idea! I'll keep it in mind for future videos." ("É uma boa ideia! Vou levá-la em consideração quando for preparar vídeos futuramente").

Sob o efeito da virtualidade própria do YouTube, lugar em que vezes se materializam por meio dos comentários a funcionarem como traços simbolizadores da existência "real" dos usuários da rede, o aprendiz descobre que essa sala de aula não configura terreno favorável à sedimentação de uma memória sobre aprender e ensinar, pois os sujeitos que enunciam nas postagens, atravessados pela dispersão do ciberespaço, provêm de inúmeras posições geograficamente situadas, de nacionalidades e línguas diversas. Em meio à sobreposição de dizeres (os aprendizes não se conhecem), a individualidade se dissolve, o aluno perde protagonismo na aula e os modos de expressar singularidades se tornam secundários (MARZOCHI, 2015), uma vez que, quanto maior o número de usuários e comentários repetitivos, maior a chance de permanência do canal, cuja sobrevivência e rentabilidade no meio digital dependem prioritariamente da quantidade de acessos e inscrições recebidos. Por outro lado, se con-

siderarmos que alguns aprendizes podem se valer do conforto do “anônimo” no meio digital para se expressar, um aluno de perfil mais tímido, que não se manifestaria, talvez, durante uma aula presencial, poderia, ainda que por meio de uma identidade “fake”, questionar o docente. Em decorrência desse efeito de liberdade do ciberespaço, ele se inscreveria em sua particularidade subjetiva na cena enunciativa, mesmo sendo desconhecido pelos demais usuários do canal.<sup>6</sup>

O professor, impossibilitado de acompanhar a profusão de comentários relativos a cada videoaula, deixa a maior parte sem resposta e os critérios para atender a determinadas postagens permanecem sem explicitação<sup>7</sup>. A Figura 6 permite entrever, a partir do comentário feito por um usuário do canal, afirmando ser o tópico de uma das aulas fácil demais para ele (“Isn’t this too easy?”), aspectos da complexidade do funcionamento, no meio digital, dos lugares de professor e aluno. Como reação à crítica feita à aula, o professor, em gesto que talvez possa restituir o consenso para aprovação do seu canal, responde ao comentário e apresenta uma justificativa sustentada a partir do seu lugar de mestre, conhecedor dos estágios de aprendizagem dos alunos: “Most of these are mistakes that are made by beginner English students.” (“A maior parte desses erros são cometidos por alunos de inglês do nível básico”). Por via indireta, o docente diz que a aula a que o usuário se refere se destina a outro público. Na sequência da postagem, o usuário que fez o comentário inicial não volta a se manifestar.

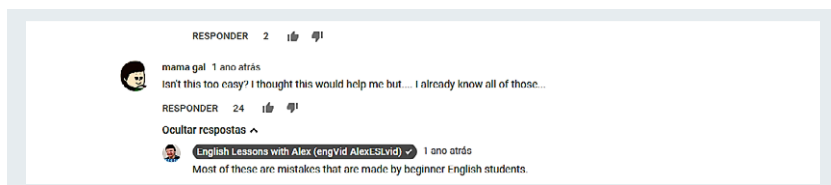


Figura 6 - Postagem em que um aprendiz critica o conteúdo da videoaula, seguida da resposta e justificativa do professor.

6 Agradecemos ao colega José A. Uchôa-Fernandes (UFMA) a possibilidade de formulação desse aspecto.

7 Em geral, nos materiais de ensino publicados no YouTube, os comentários respondidos pelos professores são aqueles que receberam mais “likes” (“curtidas”) dos usuários.



O arquivo digital composto por comentários é captado no momento em que os dizeres estão em processo de circulação, e a estabilidade provisória do *corpus* tem ancoragem no modo como a rede social YouTube está organizada: número de inscritos para garantir a manutenção do canal e seus conteúdos. A permanência transitória não resiste a qualquer domesticação do virtual, espaço de mutabilidade por excelência, pois o controle sobre as postagens e adesão de usuários sempre escapa a qualquer domínio. No dizer de Dias (2015, p. 976), “o fato de que algo circula, e pelo fato mesmo de sua circulação ser parte de uma massa quantitativa de dados armazenados numa memória metálica (horizontal), constitui o modo das relações entre sujeitos e sentidos”.

Na sala de aula convencional, as variáveis espaciais e temporais são, em princípio, mais fixas e previsíveis (ano letivo, aliado ao currículo a ser cumprido), representando, ao menos em tese, um norte, e conferindo formato de começo, meio e fim aos acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem. A dimensão espaço-temporal se modifica no virtual e os dizeres dos usuários nos comentários não estão atrelados ao tempo cronológico, já que a possibilidade de concomitância entre a videoaula e os comentários postados pelo usuário se esvai, escapa a qualquer ordenação de sequência, pois um assunto pode ser selecionado a partir de um cardápio com ofertas de centenas de temas. Da mesma forma, cada videoaula pode ser acessada aleatoriamente e assistida mais de uma vez, em pontos distantes no tempo.

Da convivência com as tecnologias, resulta esse processo de (des)continuidade, capaz de modificar modalidades de aprendizagem e instaurar novas temporalidades: as aulas fragmentadas que duram em média cinco minutos cada, podendo ser (re)vistas a qualquer momento, sem alteração dos conteúdos (fixidez), representam elemento constitutivo do funcionamento do YouTube e os comentários dos usuários-aprendizes operam sentidos na ordem da dispersão (mas nem por isso menos criativos e produtivos), pois o contato do leitor com as postagens se dá de modo espacialmente organizado, localizável em forma de listas, na vertical, na tela do computador, uma postagem após a outra, embora distantes – ou ao menos não coincidentes – na linha do tempo.

A discussão proposta por Foucault (2013, p. 113) acerca do conceito de espaço torna-se relevante para a compreensão do que representam, hoje, as tecnologias digitais. O autor postula que

A época atual seria talvez sobretudo a época do espaço. Estamos na época da simultaneidade, estamos na época da justaposição, na época do próximo e do distante, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo é experimentado, creio, menos como uma grande vida que se desenvolveria através do tempo, do que como uma rede que liga pontos e entrecruza seu emaranhado.

## 2. A PROJEÇÃO DE POSIÇÕES-SUJEITO PARA O APRENDIZ EM CURSOS DE LÍNGUAS ONLINE

As múltiplas possibilidades propiciadas pela conectividade, que nos oferece o mundo à distância de um toque, exercem seu apelo também no universo de ensino e aprendizagem. É crescente a procura por cursos a distância, para obtenção de diplomas dos mais diversos tipos, mas, igualmente, por cursos *online* independentes de certificação, cujos conteúdos podem ser acessados de forma mais livre pelo usuário-aprendiz, sem que necessite seguir sequências rígidas preestabelecidas. No âmbito dos cursos de idiomas, há organizações que oferecem cursos de diversas línguas, alguns com conteúdos totalmente gratuitos<sup>8</sup>, outros com um composto de conteúdos gratuitos e pagos.

Nesta parte do trabalho, analisamos materiais de ensino na forma de cursos de línguas oferecidos em plataformas digitais e destinados ao estudo autônomo. Selecionamos três cursos, Duolingo, Memrise e Busuu<sup>9</sup>, e pes-

---

8 Como, por exemplo, os cursos do Open Learn, plataforma da conhecida *The Open University*.

9 Duolingo, criado em 2012, nos Estados Unidos, anuncia ter como missão “tornar a aprendizagem de línguas gratuita e acessível a todos” a partir de um projeto desenvolvido por engenheiros, *designers*, linguistas e outros cientistas para a consecução de um método cientificamente comprovado de ensino de idiomas. Memrise é um aplicativo criado em 2010, no Reino Unido, que emprega “uma mescla de ciência e tecnologia de ponta” para produzir conteúdos “de alta qualidade e aplicação prática do idioma aprendido”. Busuu é uma rede social e plataforma comunitária que procura integrar usuários. Criada em 2008 e com sede em Madri, oferece cursos em 12 idiomas, elaborados por uma “equipe interna de especialistas em educação”. (Todas as frases entre aspas foram retiradas dos próprios sites.)

quisamos os conteúdos disponibilizados gratuitamente nos respectivos sites na internet. Cada um desses cursos oferece materiais para o aprendizado de várias línguas; parte dos conteúdos é gratuita. Se o interessado quiser uma gama maior de atividades, incluindo, no caso da plataforma Busuu, contato com falantes nativos da língua que está estudando, deve-se inscrever na plataforma e pagar pelo curso. A plataforma Duolingo, diferentemente das outras duas, anuncia que seus cursos são totalmente gratuitos; todavia, ela oferece o Duolingo Plus, cujos conteúdos são pagos, após os primeiros sete dias de uso.

Dois razões nos levaram a optar por esses três cursos: o grande número de usuários servidos por essas plataformas, segundo informações divulgadas nos sites<sup>10</sup>, e o fato de serem parcialmente gratuitos e parcialmente pagos. Interessava-nos investigar aspectos da relação com o usuário-aprendiz em cursos que têm um apelo misto, social e comercial.

Nosso foco de análise incide sobre a projeção imaginária de aprendiz construída discursivamente nos materiais. Pressupomos que, no processo de elaboração dos cursos, projetam-se uma ou mais imagens de aprendiz, que embasam desde as formas de endereçamento aos usuários que acessam a plataforma, escolhem uma língua para seu aprendizado, seguem o roteiro e executam as atividades propostas, até as instruções para a realização das atividades e os *feedbacks* avaliativos. Partimos da seguinte pergunta de pesquisa: que posição ou posições-sujeito são projetadas para o aprendiz nesses cursos de línguas? E buscamos compreender a posição ou posições-sujeito que o aprendiz é interpelado a ocupar a partir da análise das formas de endereçamento, das instruções e dos *feedbacks* avaliativos fornecidos ao usuário.

Para a análise do discurso na perspectiva fundada por M. Pêcheux, a posição-sujeito é uma posição no discurso. Não se trata do indivíduo empírico, mas sim, de sujeito do discurso. Orlandi (2001, p. 99) teoriza sobre o conceito, diferenciando lugar no mundo, ocupado pelo indivíduo empírico, de posição no discurso. Diz a autora, “o sujeito, na análise

---

10 Duolingo afirma ter mais de 300 milhões de aprendizes, Memrise computa mais de 40 milhões de usuários em 189 países e Busuu alega oferecer cursos a mais de 90 milhões de alunos no mundo todo.

de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso”. Em nossa investigação, pensamos na posição-sujeito por projeção, isto é, pela projeção de um certo imaginário de aprendiz sobre os indivíduos que se tornam usuários do site e aprendizes da língua escolhida. Ao se identificarem com o imaginário de aprendiz projetado (quando essa identificação ocorre), passam a se identificar com a posição ou as posições-sujeito projetadas por esse discurso.

Em nossa análise, identificamos três posições-sujeito: sujeito autônomo, consumidor e competidor. A primeira é a projeção de um sujeito que tem responsabilidade e controle consciente sobre sua aprendizagem. A representação de sujeito autônomo e independente é previsível, tratando-se de cursos propostos para estudo individual. Nossa reflexão sobre essa representação busca compreender as bases ideológicas que a engendram e os possíveis efeitos sobre o aprendiz.

Nos cursos analisados, as formas de comunicação direta com o usuário sempre apelam para seu poder de decisão, independência e escolha consciente e bem-informada. Notam-se esses apelos, por exemplo, na oferta de planos de estudos individualizados mediante assinatura paga, como nesta proposta da plataforma Busuu:

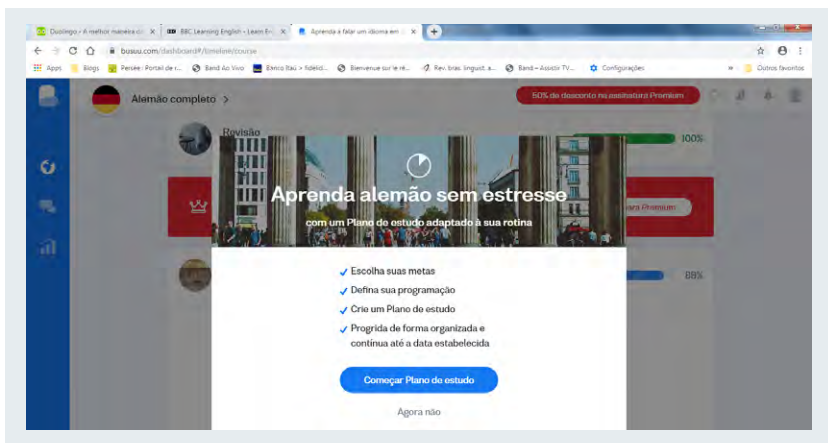


Figura 7 - Proposta de plano de estudo de alemão na plataforma Busuu.

A escolha, no entanto, é sempre pré-orientada por valores subjacentes às propostas, tais como, rapidez, estabelecimento de metas diárias para o aprendizado e recompensas.

“Learn as fast as humanly possible with a variety of entertaining and scientific memory techniques” (“Aprenda tão rapidamente quanto humanamente possível com uma variedade de técnicas de memória divertidas e científicas”), é a promessa da plataforma Memrise na oferta de diferentes planos de estudo. “Lição concluída! 10 XP. Você está a 10 XP da sua meta diária”, informa a plataforma Duolingo. “Level 4 reached! Claim your reward now!” (“Você atingiu o nível 4! Peça sua recompensa agora!”), exorta a plataforma Memrise.

Trifanovas (2011), em análise de correspondência trocada entre coordenadores, professores e alunos de um curso a distância, questiona a autonomia de aprendizes de EaD, concluindo que, de fato, ela “está formatada no âmbito de possibilidades previamente escolhidas por seus idealizadores e gestores” (p. 285), o que termina por homogeneizar a conduta do aluno (p. 313). Acreditamos poder interpretar que as motivações dessas escolhas por idealizadores e gestores sejam resultantes do atravessamento do discurso de marketing na elaboração de cursos dessa natureza, aspecto que discutiremos mais abaixo na especificidade dos materiais analisados nesta seção.

Já Anderson vai além, ao colocar em xeque a própria possibilidade de autonomia sustentada no tripé da sapiência, consciência e utilidade. O linguista (2014, p. 167) lembra que Hanna Arendt, já na crise da cultura nos anos 60, postulava as três características da pedagogia pós-moderna: “a afirmação da autonomia, a promoção de um saber a ensinar sem referência à matéria ensinada, a substituição do aprender pelo fazer”.<sup>11</sup> Anderson ocupa-se, em seu texto, de uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e faz um histórico sucinto da ênfase crescente na autonomia nesse campo, culminando na afirmação de que as tecnologias de informação e comunicação fizeram aprofundar a

---

11 No original: « l'affirmation de l'autonomie, la promotion d'un savoir à enseigner sans référence à la matière enseignée, la substitution du faire à l'apprendre. »

ilusão de domínio de um aprendizado autônomo, ilusão essa possibilitada pelo advento da aparelhagem técnica, a partir dos anos 60, e ampliada pelas abordagens comunicativa e acional, a partir dos anos 80.

Para o autor (*op.cit.*, p. 168), a ilusão de domínio sobre o ato de aprender é possível porque se crê que o aprendiz sabe exatamente aquilo de que necessita e pode, portanto, traçar um caminho preciso, orientado pela concepção de saber definido por sua utilidade. Esse saber utilitário centra-se na ideia de “decomposição de atividades em termos de tarefas a realizar”<sup>12</sup>. Nessa conjunção, operam a ilusão de consciência plena do sujeito sobre si e a noção, fundada na ideologia utilitarista, de que um saber vale pela sua utilidade. Essa ‘matriz’ é onipresente nos cursos online analisados. O aprendiz deve cumprir tarefas (por exemplo, identificação de palavras e frases, prática de itens gramaticais), que vão se somando para a realização de uma atividade (por exemplo, comprar mantimentos). A Figura 8, uma tela do curso de alemão Iniciante – A1 da plataforma Busuu, decompõe a tarefa de compra de leite em três grupos de atividades (“A lista de compras”, “Gramática” e “No armário”), que, por sua vez, são divididos em três subgrupos. O site computa, ainda, o tempo despendido para completar cada atividade.

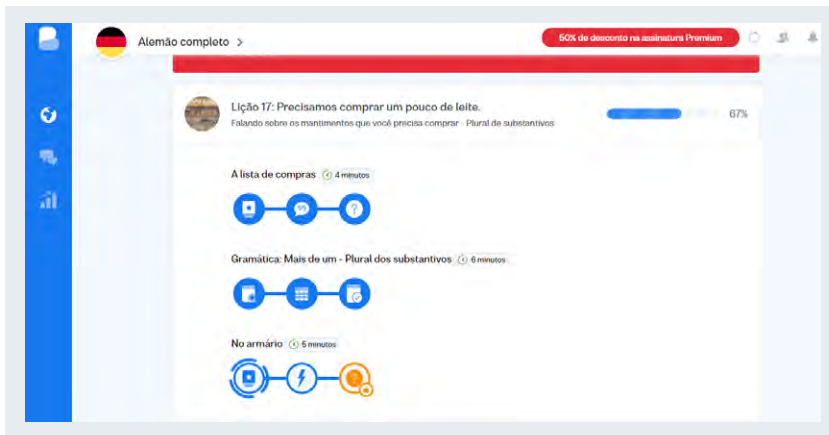


Figura 8 - Tela da Lição 17 do curso de alemão Iniciante A1, da plataforma Busuu.

12 No original: « une décomposition d’activités en termes de tâches à accomplir. »

Anderson (2014, p. 170) nos auxilia também na compreensão de outra posição-sujeito projetada sobre o usuário aprendiz, a de consumidor: consumidor de cursos e de itens úteis sobre a língua. O saber utilitário que orienta a busca de autonomia no aprendizado – e que se projeta, nos materiais analisados como posição-sujeito para o usuário da plataforma, isto é, a posição de aprendiz autônomo – compõe igualmente o ideário de línguas como “objetos consumíveis” (ANDERSON, 2014, p. 168). Observa o autor que tal orientação utilitarista, em que o fazer substitui o aprender, tende a copiar a esfera do mercado, centrando-se na lógica do consumo e promovendo o esquecimento do fato que aprender tem a ver com a postulação de problemas dos quais não se tem ideia. Não é fazer somente aquilo que interessa. [...] Assim, por o aprendiz no centro [como o vetor do processo de aprendizagem], como se diz, significa precisamente rebaixar o ato de aprender sob uma lógica de consumo. É, ao mesmo tempo, esquecer a necessidade de confronto que o fazer por si mesmo supõe em prol de uma lógica do prazer. É aqui que o tempo do desejo é anulado na medida em que a possessão do bem na lógica do mercado satisfaz-se no imediatismo. (ANDERSON, 2014, p. 170).<sup>13</sup>

Nos materiais analisados, “a possessão do bem” traduz-se na contagem dos conteúdos aprendidos; os programas constantemente informam ao usuário quais e quantas palavras, frases etc. ele aprendeu com aquela tarefa e com a soma das tarefas propostas em dada atividade. O aprendiz deve satisfazer-se com a ênfase no fazer utilitário, com o acúmulo de itens aprendidos e com o imediatismo tanto em termos de resultados (isto é, o que foi aprendido) quanto de avaliação. É esse comportamento que se espera de um sujeito identificado com a posição de consumidor na lógica do mercado.

Nas sociedades pós-industriais, a produção de consumidores é cada vez mais acirrada. Não somos hoje apenas consumidores de produtos,

13 No original: « Oubli du fait qu'apprendre c'est avoir à se poser des problèmes dont on n'a pas idée. C'est ne pas faire seulement ce qui intéresse. [...] Or placé l'apprenant au centre, comme on le dit, c'est précisément rabattre l'acte d'apprendre sous une logique de consommation. C'est à la fois oublier la nécessité de l'affrontement que suppose le faire par soi même au profit d'une logique du plaisir. C'est ici que le temps du désir est annulé dans la mesure où la possession du bien dans la logique marchande se satisfait dans l'immédiateté. »

de coisas materiais, mas também de coisas aparentemente imateriais: estilos de vida, experiências virtuais, modos de ser de todo tipo. A posição-sujeito de consumidor domina a vida cotidiana nas sociedades cada vez mais governadas por corporações privadas. Sibilia (2015, p. 190), apoiada nas análises de Foucault e Deleuze sobre sociedades e regimes de poder, constata que no atual capitalismo de pós-produção e marketing, mais ancorado no consumo e nos fluxos financeiros do que na produção propriamente industrial, saberes e poderes se entrelaçam intimamente com toda uma série de práticas, discursos e prazeres que reforçam tanto sua eficácia como sua legitimidade sociopolítica.

Continua a autora: “Produzir sujeitos consumidores, eis o interesse primordial do novo capitalismo pós-industrial de alcance globalizado” (p. 192).

É esperado que em cursos *online* como os que investigamos a eficácia da abordagem deva ser proporcional ao objetivo de venda do produto (lembrando que parte dos conteúdos somente é disponibilizada ao usuário mediante inscrição paga na plataforma); entretanto, da perspectiva pedagógica, perde-se o desafio do ato de aprender como postulação de problemas, perde-se o tempo dilatado das incertezas, anula-se o tempo do desejo em prol da satisfação imediata, como assevera Anderson (2014).

As duas posições-sujeito, consumidor e aprendiz autônomo, são entrelaçadas por uma terceira: a de competidor, no sentido de participante em uma competição. Os dizeres nos materiais dos cursos informam ao usuário, a cada tarefa cumprida, a quantidade de itens aprendidos, o tempo despendido (a rapidez na execução das tarefas é sempre projetada como um valor), o número de acertos, o percentual já percorrido em relação a alguma meta preestabelecida e, até mesmo, sua classificação frente a outros usuários inscritos no mesmo curso<sup>14</sup>. O aprendiz é instado a competir consigo mesmo, ao ser constantemente informado de seu progresso e receber palavras de apoio e incentivo para superar seus

---

14 Os cursos da plataforma Memrise apresentam ao aprendiz um “leaderboard” com a sua classificação frente aos demais participantes do curso, de acordo com a pontuação alcançada por cada um ao longo da semana, do mês e de todo o período desde o ingresso daquele participante.



próprios limites ou metas.<sup>15</sup> Na Figura 9, do site Memrise, a finalização de uma tarefa traz o número de acertos, o tempo despendido, o percentual de acuidade e a soma dos pontos ganhos.

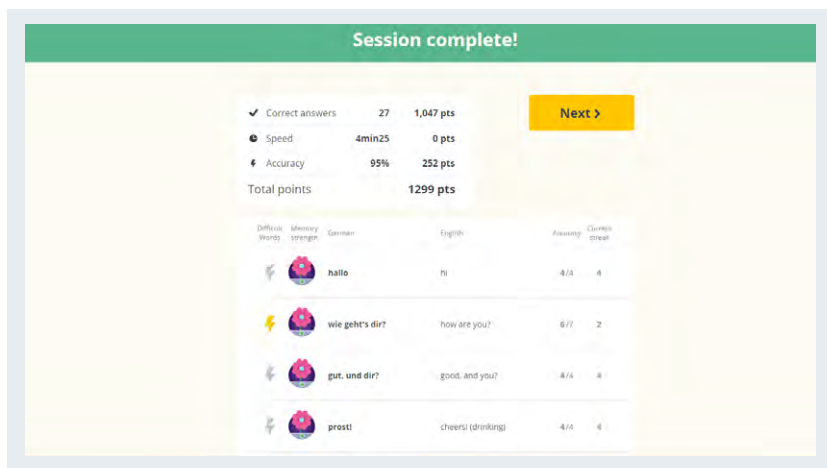


Figura 9 - Tela da plataforma Memrise do curso de alemão nível 1.

Podemos compreender o entrelaçamento dessas três posições-sujeito porque remetem a uma mesma concepção filosófica de sujeito: o sujeito pragmático postulado por Pêcheux (1990). O sujeito pragmático é aquele que habita espaços discursivos “logicamente estabilizados” (PÊCHEUX, 1990, p. 31) – que engendram uma homogeneidade lógica que lhe é imprescindível – e que tem necessidade “de um ‘mundo semanticamente normal’, isto é, normatizado” (p. 34). Nesses espaços discursivos, o sujeito é suposto como “sujeito falante [que] sabe do que se fala, porque todo enunciado reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação” (p. 31), e a homogeneidade lógica, “que condiciona o logicamente representável como conjunto de proposições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas,” (p. 32) teria o poder de afastar os riscos das contradições, indeterminações e equívocos.

.....  
 15 Invariavelmente, após cada exercício completado, abre-se uma tela com frases tais como “Seu trabalho duro está dando resultado!” (Plataforma Duolingo), “Bom trabalho! Você está com tudo.” (Plataforma Busuu) e outras semelhantes.

Nas posições-sujeito projetadas para o aprendiz nos materiais analisados, o sujeito pragmático desdobra-se em sujeito da comunicação, da autonomia e do fazer. Vejamos as correlações. Da perspectiva do sujeito pragmático, a comunicação, que se dá sem mal-entendidos e sem indeterminações no “mundo semanticamente normal”, pressupõe a “possessão do bem”, que é a língua para fins utilitários imediatos, seguindo a lógica mercadológica do consumo e de produção de sujeitos consumidores. Outra faceta desse sujeito pragmático é o sujeito da autonomia, imaginado como o aprendiz que constrói as competências que lhe interessam (que não é “quelqu’un qu’on élève”, nas palavras de Anderson, 2014, p. 172<sup>16</sup>), o que supõe ter clareza, domínio e consciência do que faz, ao se movimentar em espaços “logicamente estabilizados” e coesos. Por fim, o sujeito do fazer, fortemente ligado ao sujeito da autonomia, pela sua capacidade de decisão e escolha conscientes, é assim projetado, nesse discurso, pelo sentido de competição instaurada para o seu aprendizado. Seu progresso supõe o fazer sempre mais e de forma melhor, de modo ordenado e disciplinado, em uma competição consigo mesmo. As mesmas necessidades de normalidade e estabilidade também fundamentam essa posição-sujeito.

Analisando os procedimentos de incentivo, pontuação e classificação, presentes de forma reiterada nos materiais dos cursos *online* analisados, cabe, ainda, pensar no funcionamento das sociedades de controle e sugerir que as técnicas empregadas remetem a tal funcionamento. Em um texto de poucas páginas, Deleuze (1992) teoriza sobre as diferenças das sociedades de controle em relação ao modelo das sociedades disciplinares, que elas substituem. O filósofo começa por lembrar que Foucault, em sua extensa análise das sociedades disciplinares, situa-as nos séculos XVIII e XIX e início do século XX, sabendo que, a partir da Segunda Guerra mundial, o mundo já estava deixando esse modelo para trás e entrando nas sociedades de controle. Deleuze pontua que, se as

---

16 Pode-se traduzir “quelqu’un qu’on élève” por “alguém que se forma ou se faz evoluir”, no sentido de que o aluno (élève, em francês) é alguém que o professor (on) forma ou ajuda a evoluir. Para o autor, na orientação do ensino centrado no aluno, que visa produzir a autonomia, o professor deixa de ser aquele que forma.

sociedades disciplinares funcionam por confinamento, na fixidez dos espaços fechados, as sociedades de controle funcionam por controles, na fluidez das modulações. Nas palavras do autor, “os confinamentos são *moldes*, distintas moldagens, mas os controles são uma *modulação*, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante” (DELEUZE, 1992, p. 221). Um dos exemplos é o contraste entre a fábrica e a empresa. A primeira, própria do modelo disciplinar, “constituía os indivíduos em um só corpo”, enquanto a segunda, substituta da fábrica na sociedade de controle, “introduz o tempo todo uma rivalidade inexpiável como sã emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo” (p. 221).

Voltando à configuração dos cursos *online*, as técnicas de incentivo, pontuação e classificação contínuos promovem um controle também contínuo, modular e ondulante sobre a evolução do aprendiz. Por exemplo, depois de completados alguns exercícios de gramática e vocabulário, o programa da plataforma Busuu informa que o aprendiz atingiu 18% de fluência do nível A1 da língua alemã. Esse índice é uma modulação fluida sempre a depender do tipo de atividades cumpridas e dos conteúdos propostos nos materiais. Na plataforma Duolingo, o programa elenca vários tipos de “Conquistas” a serem desbloqueadas, conforme as metas alcançadas, como neste exemplo:

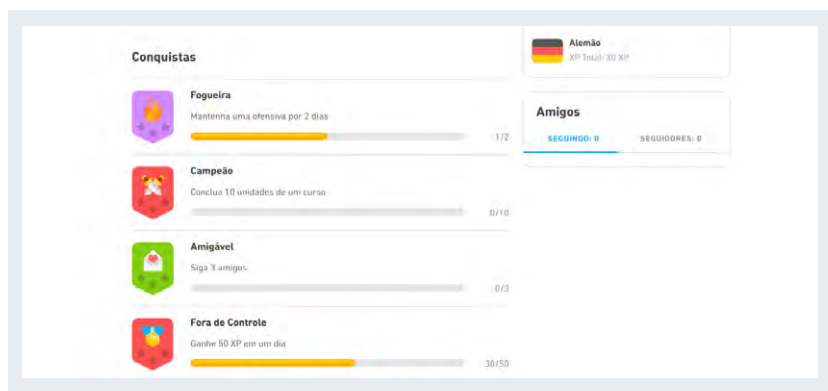


Figura 10 - Tela de “Conquistas” a serem alcançadas pelo aprendiz na plataforma Duolingo.

Além disso, o aprendiz recebe pontuações denominadas XP, conforme as lições vão sendo completadas ou as Conquistas, alcançadas, e ainda tem a oportunidade de obter troféus, se tomar “Atalhos” – assim chamados – que apresentam exercícios de determinados conteúdos linguísticos a serem completados, numa constante ondulação de formas de contagem e avaliação, como a propor uma “rivalidade inexpliável” do indivíduo consigo próprio.

Com inspiração em Deleuze, que conta de uma cidade imaginada por Félix Guattari – na qual um cartão eletrônico abriria todas as barreiras, mas um computador poderia recusá-lo em dia ou horário aleatórios – para concluir que “o que conta não é a barreira, mas o computador que detecta a posição de cada um, [...] e opera uma modulação universal” (*op.cit.*, p. 225), sugerimos que, nos cursos, o que conta não é o efetivo aprendizado, mas a contagem que “detecta a posição de cada um” (por exemplo, “Você está a tantos X de uma conquista”; “Você está a 10XP de sua meta diária”; “Você está na posição 1444 no Leaderboard”) e opera uma modulação constante e sem fim.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendiz e professor, inscritos no funcionamento do ciberespaço e, em particular, das redes sociais, assumem posições no dizer que guardam relações com as materialidades tanto *online* quanto *off-line* nas práticas sociais, sem falar nas gerações atuais, para as quais a virtualidade já é um pressuposto. Percebe-se um imbricamento e entrelaçamento entre as práticas sociais que ocorrem dentro e fora do ciberespaço. O caso de aulas virtuais funciona como ilustração dessa problemática, já que uma boa parte dos dizeres que circulam na rede, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, têm pontos de ancoragem no que está há tempos estabilizado na instituição escolar.

Por outro lado, na materialidade do meio digital do tipo de cursos *online* analisados, a figura do professor desaparece, produzindo, como possível efeito, o acirramento das três posições-sujeito projetadas sobre o aprendiz, conforme identificadas na análise. Não queremos com isso

dizer que essas posições não possam ser ocupadas por aprendizes em situação de ensino presencial. Porém, a mediação do professor como ator real no ensino presencial tende a desestabilizar possíveis identificações com posições-sujeito a partir da interpelação exercida pelo discurso de materiais didáticos. O professor intervém na relação entre aprendiz e materiais didáticos e traz o imprevisível com seus dizeres e ações, porque, ao ocupar a posição-sujeito professor, também ele interpela o sujeito-aprendiz. Já no meio digital, em cursos destinados ao estudo autônomo, sem a intervenção do professor real, a projeção imaginária de aprendiz construída discursivamente nos materiais pode produzir efeitos mais diretos sobre o indivíduo empírico.

Nos cursos analisados, o apelo social – que destaca a contribuição dos sites para o benefício educacional de números extensos de indivíduos no mundo – é atravessado por injunções do discurso mercadológico, produzindo efeito, em especial, nas posições-sujeito consumidor e competidor, mas também, na ideologia do saber utilitário que ressoa na posição-sujeito autônomo.

## REFERÊNCIAS

ALHAMAMI, M. Observation of YouTube language learning videos. **Teaching English with Technology**, 13(3), p. 3-17, <http://www.tewtjournal.org>. Acessado em 16/10/2019.

ANDERSON, P. Des effets de ce que livre le divin marché au plan de l'enseignement des langues. In: CORACINI, M. J.; CARMAGNANI, A. M. G. (Orgs.). **Mídia, exclusão e ensino: dilemas e desafios na contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 165-177.

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

COUTO, E. S. "Educação e redes sociais digitais: privacidade, intimidade inventada e incitação à visibilidade". *Aberto*, v. 28, n. 94, jul./dez. 2015, p. 51-61.

DELEUZE, G. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: \_\_\_\_\_. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992 [1990], p. 219-226.

DIAS, C. **Análise do discurso digital**: sobre o arquivo e a constituição do corpus. *Estudos Linguísticos*, 44(3), 2015, p. 972-980.

FOUCAULT, M. De espaços outros. **Estudos avançados**. Vol. 27, no.79, 2013, p. 113-122.

MARZOCHI, S. F. O "Animal eletrônico": dilemas do ciberativismo verde. **Caderno CRH**. V. 28, n. 73, jan/abr, 2015, p. 127-145.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes Editores, 2001.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**. 3a ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, p. 55-64.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 1990 [1983].

SIBILIA, P. **O homem pós-orgânico**: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. 2ª edição. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TRIFANOVAS, T. R. A discursivização do perfil de autonomia do aprendiz de EAD como forma de homogeneização das subjetividades. In: CORACINI, M. J.; UYENO, E. Y.; MASCIA, M. A. A. (Orgs.). **Da letra ao pixel e do pixel à letra**: uma análise discursiva do e sobre o virtual. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 285-315.

# ASPECTOS DA GRAMÁTICA NAS NOVAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA INTERNET<sup>1</sup>

**GRAZIELE THAINA MACIEL LIMA**

Graduada em Letras/ mestranda (PPGL/UFS)

---

**WILTON JAMES BERNARDO-SANTOS**

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

## INTRODUÇÃO

Sobre o aporte teórico. O trabalho procura articular dois campos de estudos: o de certa História das Ideias Linguísticas (GUIMARÃES, 1996; 2002) e dos procedimentos próprios da Análise de Discurso francesa, a partir de Michel Pêcheux, desenvolvida no Brasil com Eni Orlandi para quem: “todo discurso relaciona-se com outro e não há começo absoluto nem ponto final para o discurso, por isso um dizer se relaciona com outros dizeres que já foram realizados, imaginados ou possíveis” (2000, p. 39).

Desse modo, se o funcionamento ideológico se realiza em condições específicas, é preciso considerar as condições de realização da leitura no espaço digital/virtual da internet. Em seu trabalho pioneiro sobre a forma histórica do leitor brasileiro, José H. Nunes (1998) trata “o leitor dentro de uma memória social de leitura” (p. 25), um sujeito constituído em instâncias ideológicas como exterioridades do ensino: o jurídico, o político, o econômico e, para nós, especialmente o espaço midiático.

---

1 O trabalho é parte do projeto “Instrumentos Linguísticos: a gramatização do português do Brasil a partir da redemocratização dos anos de 1980”. Especificamente, apresentamos algumas análises a partir do Plano de trabalho/PIBIC: “Gramáticas virtuais: instrumentos linguísticos contemporâneos” (2017-2018).

Assim, são decisivas as condições próprias do hipertexto que abrem caminho para novas práticas de organização e administração da leitura a partir de “modelos interativos” em uma nova forma sujeito-leitor, dando ênfase ao fato de a “propriedade que os programas possuem de simular uma situação enunciativa é também um ponto onde os algoritmos tocam de modo particular a questão dos não-ditos, dos implícitos, dos caminhos temáticos” (Op. Cit. p. 38). Por esse viés, interessam também as especificidades pragmáticas do espaço virtual, sua “volatilidade” e a quebra da linearidade característica do hipertexto (BOLTER, 1991; MARCUSCHI, 1999).

Para a construção do *corpus*, nós consideramos um escopo temporal flexível. É a virada do século XX para o XXI, tomando como marco inicial a chegada da internet ao Brasil em 1995. Com ela, vem uma série de alterações nas condições de produção decisivas na constituição do sujeito do discurso. O *corpus* empírico inicial foi construído a partir da seleção de oito (08) gramáticas virtuais no processo de gramatização do português do Brasil. Desses materiais, apresentamos aqui três peças:

- Nova Gramática Online ([www.portalgramaticando.com/gramatica](http://www.portalgramaticando.com/gramatica))
- Gramática On-line ([www.gramaticaonline.com.br](http://www.gramaticaonline.com.br))
- Português, o seu sítio da Língua Portuguesa ([www.portugues.uol.com.br](http://www.portugues.uol.com.br))

A escolha desses materiais reflete o interesse pelos “novos protagonistas” das gramáticas virtuais, pelas novas materialidades em estudo, a partir de uma configuração básica, um “novo espaço da escrita” eletrônica que joga discursivamente com os efeitos da oralidade (GALLO, 2016). Dessa forma, interrogamos o entrecruzamento de sentidos próprios da tradição da escrita com os sentidos dessa nova escrita. Ou seja, o que significa o aparecimento dessa nova escrita para o histórico “processo de objetivação da linguagem, isto é, de representação metalinguística considerável e sem equivalente anterior”? (AUROUX, 1992, p. 20). Desse modo, é fundamental dar atenção aos efeitos de sentido



próprios das condições específicas da interface gráfica, seu caráter espacial e visual (AUROUX, op. cit; BERNARDO-SANTOS, 2014; 2017).

O trabalho aborda então uma nova autoria, um novo sujeito do discurso gramatical com os sentidos do liberalismo da internet e as novas materialidades significantes com suas novas divisões e categorizações da instrumentação linguística. Importa a nacionalidade da língua e do ensino e o instrumento linguístico como extensão da sala de aula.

## 1. OS SENTIDOS HISTÓRICOS E O NOVO ESTUDANTE

A partir das relações metafóricas, com Pêcheux (1975) e Orlandi (2003), vemos que a gramática (Fig. 1, abaixo) **é significada como uma máquina** que antecede à língua. Vejamos a tela:



Figura 1 - Gramática On-line. Disponível em: <<http://www.gramaticaonline.com.br/Page.aspx?id=1>>. Acesso em: 05 out. 2017.

Inicialmente, consideremos o nome do instrumento linguístico a partir da sequência [www.portalgramaticando.com/gramatica](http://www.portalgramaticando.com/gramatica) e do enunciado “Gramática: a engrenagem que faz a língua funcionar” na relação com a imagem de roldanas. São os sentidos da engenharia mecânica, base da revolução industrial próprios da máquina, do motor. O que

temos então é uma sobreposição de sentidos, uma memória discursiva entrecruzando o mecânico ao digital/virtual.

Nesse novo espaço, o leitor é então muito marcado pelos sentidos da “liberdade”, da “independência”, da “individualidade” e da “diferença” que constroem o sujeito do espaço virtual como encontramos logo na sequência: “escolha como você quer estudar: cada um de nós estuda de um jeito diferente”. Um discurso da “livre iniciativa”, próprio das formações ideológicas do “liberalismo econômico” como parte da forma histórica do leitor (NUNES, 1998).

De modo que esses sentidos refletem um distanciamento daquilo que significava o ensino da língua. O sujeito é agora constituído a partir de uma memória discursiva do “fora das amarras da sala de aula convencional”. **São as novas condições de produção, a** conjuntura histórica e social contemporânea significando a gramática e o ensino nesse jogo paradoxal entre a tradição e novo.


Entre essas formas, o discurso constitui o estudante como aquele que conduz sua aprendizagem. A partir do destaque que é dado ao “como”, ao “jeito”, ou seja, ao método, é possível observar que essas formas trazem uma discursividade do processo de redemocratização brasileira em fins do século XX e início do XXI, quando as políticas públicas (PCN/1997; BNCC, 2017) propõem que o centro do ensino deixe de ser o professor e se desloque para o aluno.

## 1.1. UMA NOVA FUNÇÃO-AUTOR

Essas alterações são certamente parte do processo de gramatização das línguas, língua brasileira, no caso, e das relações de comunicação, das aptidões atestadas pelas novas realizações linguísticas em um novo espaço/tempo estruturado: a hiperlíngua (AUROUX, 1992; 2001). Essas alterações são, pois, decisivas na constituição de uma nova função-autor-brasileiro da gramática (BALDINI, 1998; ORLANDI, 2001).

A função-autor exercida pelo sujeito do discurso em questão já aparece na apresentação a partir do deslocamento na nomeação do gramático que vai do nome próprio para um pseudônimo. “Meu nome é

Vinícius Souza, mas na internet eu costumo assinar meus textos como ‘Peter Ensi’ (sempre gostei de pseudônimos)”. Tendo em vista as novas condições de produção, esse deslocamento declarado para uma outra língua significa outra inscrição para o sujeito da gramatização do português no Brasil? Vejamos o texto de apresentação:



Meu nome é Vinícius Souza, mas na internet eu costumo assinar meus textos como "Peter Ensi" (sempre gostei de pseudônimos). Sou graduando em Letras, blogueiro e sempre trabalhei com conteúdos voltados para a área educacional. O meu primeiro blog, por exemplo, começou como um trabalho escolar (quando eu ainda era estudante do Colégio Militar). Isso foi há quase dez anos e eu gostei tanto de fazer aquele blog que não parei mais de escrever.

Depois, como aluno e monitor de Literatura do Colégio Naval (Instituição de ensino médio da Marinha), eu criei o *Blog do Gramaticando*. Foi nessa época que eu descobri a minha inclinação para a área da Educação e de Letras. Para complementar os assuntos, outros blogs relacionados à Língua Portuguesa foram criados na sequência (*Resumos de Literatura, Como Escrever uma boa Redação, Como Escrever Certo, Nova Gramática Online*). Mais tarde, já como Aspirante e monitor de Língua Portuguesa da Escola Naval (Instituição de ensino superior que forma Oficiais da Marinha), integrei os blogs no projeto *Portal Gramaticando*, escrevi o *Guia Prático de Redação para o Enem* e licenci-me (a pedido) do Serviço Ativo para ingressar na faculdade de Letras e para trabalhar em meus projetos educacionais.

Acredito que a educação pode transformar a vida das pessoas, dando oportunidades e expandindo horizontes. Como blogueiro da área educacional, pude ajudar pessoas dos mais variados perfis e realidades, desde estudantes do Ensino Médio até adultos e idosos que resolveram retomar os estudos. Saber que é possível ajudar tanta gente por meio da tecnologia é algo que me motiva e que me realiza e vou continuar me empenhando para fazer isso sempre da melhor forma possível.

Eu tinha outra carreira, mas abandonei tudo para virar professor e descobri, na web, que a minha sala de aula é do tamanho do mundo.

Este site foi criado com **WIX.com**. [Crie Seu Site >](#)

Figura 2 - *Gramática On-line*. Disponível em: <<http://www.gramaticaonline.com.br/Page.aspx?id=1>>. Acesso em: 05 out. 2017.

Note-se que para além das discursividades da “transformação” e da “ajuda” muito próprias de certa memória do ensino, o discurso tecnológico é decisivo. Dadas as novas condições de produção é possível “virar professor (...) e, na web, a sala de aula é do tamanho do mundo”.

No trabalho de construção da autoria, o texto traz um “eu” construído por efeitos de sentido da origem: “eu sempre trabalhei” / “gostei tanto de fazer” / “descobri minha inclinação” / “o meu primeiro blog começou como um trabalho escolar”. Junto a esse discurso da origem no “trabalho”, temos o discurso da criação “fazer/criar um blog”. Também temos um discurso cientificista com o “projeto Portal Gramaticando/trabalhar em meus projetos educacionais”. Ou seja, no que se refere ao real do discurso, a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco e a contradição **são constitutivos** do sentido e do sujeito nas novas práticas em uma ordem biográfica para “continuar escrevendo”.

Assim, realmente, nessa narrativa profissional, podemos observar que o sujeito é significado como “resultado da interpelação do indivíduo pela ideologia, mas o autor, no entanto, é a representação de unidade e delimita-se na prática social como uma [nova] função específica do sujeito” (ORLANDI, 2000, p.73). Vejamos um segundo ponto em relação a essa mesma peça.

## 1. 2. A gramática em nova materialidade significativa

A Nova Gramática Online é parte do “projeto Portal Gramaticando”. Inicialmente, observemos uma cena enunciativa a partir do título.

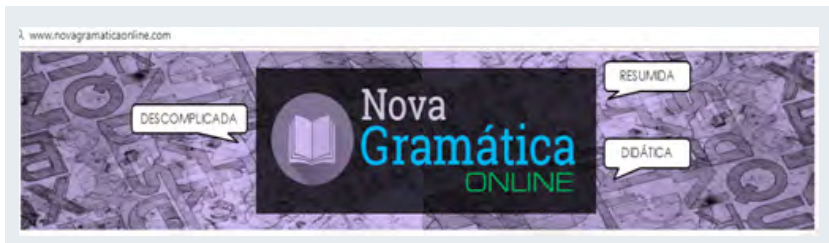


Figura 3 - Nova Gramática Online. Disponível em: <<http://www.novagramaticaonline.com/>>. Acesso em: 06 out. 2017.

Note-se que o nome Nova Gramática Online vem fragmentado com “Gramática” ao centro e “Nova” e “Online” em diferentes tipos gráficos e tonalidades de cor significando a tradição pelo discurso do novo. Note-

mos, também, as condições específicas do estar “conectado em rede”, “disponível ao vivo” em linha. Como parte desses novos sentidos, aparece uma cena enunciativa a partir de “balões de diálogo” onde o efeito produzido é o de uma “resposta” a demandas relativas à tradição do ensino da língua, ou melhor, a circulação de saberes gramaticais: a gramática é nova, é descomplicada, é resumida e didática.

Outro aspecto que queremos destacar são os sentidos diretos próprios do hipertexto. Como sabemos, o hipertexto abre caminho para novas práticas de organização e administração da leitura a partir de “modelos interativos” em uma nova forma sujeito-leitor (NUNES, 1998, p. 38). Na figura logo abaixo, no texto de “apresentação”, temos sentidos diretos produzindo efeitos. Vejamos:

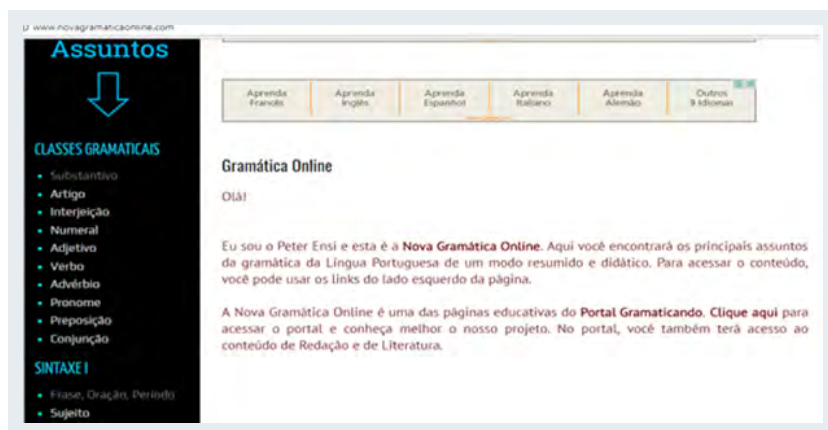


Figura 4 - *Nova Gramática Online*. Disponível em: <<http://www.novagramaticaonline.com/>>. Acesso em: 06 out. 2017.

Note-se que a organização do trabalho metalinguístico vem pela tradição que categoriza saberes sobre a língua, as partes do discurso (AUROUX, 1992, pp. 101-110). Como podemos verificar, no lado esquerdo da tela, temos tópicos, “assuntos” com a indicação de uma seta e a distribuição a partir de vários *links*, divididos pela ordem: Classes gramaticais, Sintaxe I, Sintaxe II, Estrutura e formação, Fonologia, Concordância e regência, Ortografia.

Mas, note-se também que são novas as condições históricas de produção pelas formações ideológicas da urgência, com “orientações pragmáticas” de acessibilidade: “aqui você encontrará” / “clique aqui para acessar” / “você também terá acesso”. Nesse caso, a relação com o instrumento linguístico é afetada. A “quebra” da linearidade, os efeitos da hipertextualidade são, então, parte decisiva na constituição do sujeito. São novas formas, novas práticas para a constituição do sujeito-leitor no processo de gramatização. Assim, o “alcance do novo” visto como uma formação discursiva não é o “novo do saber linguístico”, mas uma nova materialidade significante.

## 2. A DETERMINAÇÃO DO SUJEITO PELA DIVISÃO GRAMÁTICA / LÍNGUA

Se é histórico o fato de o domínio econômico atravessar o espaço escolar e suas gramáticas e livros didáticos (FREITAG, 1997; NUNES, 1998), a gramática do espaço virtual/digital é também de domínio comercial (www.com) e, como vemos na figura abaixo, a logomarca é significada como um domínio, uma propriedade marcadamente comercial. Temos a logomarca “Gramática On-line”, temos o enunciado “Desde 1999” e o nome do professor/proprietário, além de anúncios publicitários que circulam na página. Vejamos:



Figura 5 - *Gramática On-line*. Disponível em: <<http://www.gramaticaonline.com.br/Page.aspx?id=1>>. Acesso em: 05 out. 2017.

Apesar desses sentidos de “propriedade do professor”, o enunciado logo abaixo “dica do professor x” é a uma outra voz, não do professor, mas de um outro sujeito do discurso, uma outra posição “anônima” que apresenta o professor. Na sociedade de um modo geral e, claro, no ensino, a “urgência” é uma região de sentidos fundamentais. Esses sentidos vêm em “dica” como um atalho para eficiência para evitar “percursos desnecessários”. Mas os atalhos acabam por restringir e homogeneizar o espaço de deslocamento do sujeito. A “urgência” e a “eficiência” restringem então o espaço de reflexão?

Nessa direção, na organização desse instrumento linguístico, observemos inicialmente a divisão “Gramática” / “A língua no dia a dia”. Essa divisão coloca em funcionamento outros sentidos: “a gramática não é do dia a dia”, “a língua é diferente da gramática”. Ela produz o efeito de sentido de uma ordem estabelecida, fixa, imóvel que é a gramática apartada da “vida” e outra ordem em movimento, não gramatical, construída pelos sentidos da repetição, pelo “dia a dia” (a língua); ordem que inclui “variação linguística” e “opinião” e, portanto, mais flexível, mais inclusiva. Materialmente, entretanto, o que entra em funcionamento é uma tomada de posição que enquadra a língua nas restrições gramaticais. Vejamos a análise de um fato na figura abaixo.

The image shows a screenshot of a webpage from 'gramaticaonline.com.br'. The page title is 'A língua no dia a dia'. The main article is titled 'Os bons livros entretêm as crianças? Errado!' and is dated 06/06/2018. The article text discusses the use of the tilde in the word 'eles' and the importance of correct spelling and punctuation. The text reads: 'Essa frase consta de um fôlder (Com acento, segundo o Votip) de propaganda de uma livraria. A intenção é boa, mas a facha gramatical desensina os que leem a frase. Mas, será que todos veem a inadequação? Certamente não, já que poucos estudam nosso idioma com a intenção de aprender de fato, os demais creem que a frase esteja adequada ao padrão culto, uma vez que a comunicação foi eficaz, ou seja, quem ler o fôlder, entenderá a mensagem. Os interessados em falar adequadamente, porém, devem saber que só se duplica o E, sem acentuar essas formas, na terceira pessoa do plural (eles) do presente do indicativo (Tempo caracterizado pela frase Todos os dias...) dos verbos **crer, ler e ver** e na terceira pessoa do plural do presente do subjuntivo (Tempo caracterizado pela frase **Espero que...**) do verbo **dar** e dos derivados desses quatro verbos: **descreer, reter, antever, desdar...** Por exemplo.'

Figura 6 - Gramática On-line. Disponível em: <<http://www.gramaticaonline.com.br/Page.aspx?id=1>>. Acesso em: 05 out. 2017.

Note-se que, na figura acima, a discursividade da adequação, própria de certa linguística para incluir o contexto na concepção de linguagem, tem seus sentidos deslizados para a adequação ao padrão da gramática normativa. Assim, podemos compreender essa divisão como parte de uma região de sentidos da “novidade” na gramática que “flexibiliza” a relação para a entrada do outro: a “variação”, a “opinião”. Por outro lado, nessa discursividade, o sujeito é interpelado em uma ordem que leva normatividade para o “dia a dia”. É uma relação de forças desiguais determinando o sujeito (HAROCHE, 1992) a partir de uma “razão escrita” abstrata (NUNES, 1998; PÊCHEUX, 1981) em direção às práticas linguageiras vivas. Vejamos o quadro abaixo:

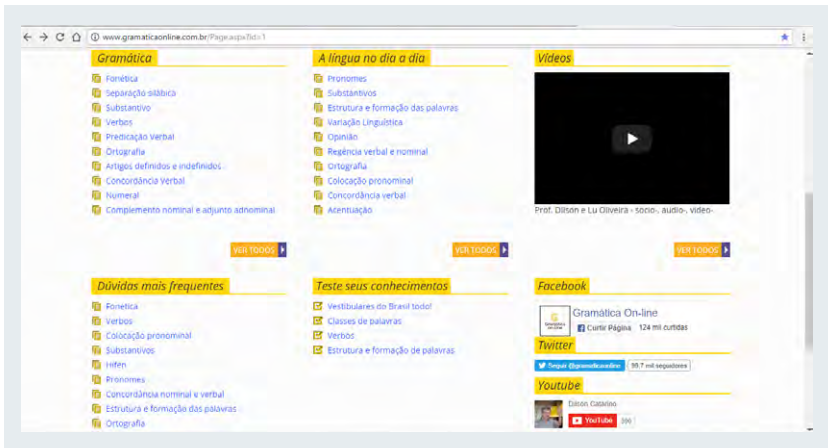


Figura 7 - Gramática On-line. Disponível em: <<http://www.gramaticaonline.com.br/Page.aspx?id=1>>. Acesso em: 05 out. 2017.

No quadro acima, o sujeito é tomado, é capturado pelo funcionamento de um sistema, pelos sentidos da “frequência” e da “testagem” como vemos nas seções “Dúvidas mais frequentes” e “Teste seus conhecimentos”. Ou seja, “as dúvidas”, os “seus conhecimentos” são pré-determinados a partir da “razão escrita” (NUNES, 1998). Essa determinação histórica restringe e homogeneiza o espaço discursivo de constituição do sujeito. As restrições, a homogeneização e a captura do sujeito vêm do espaço gráfico impresso em papel, mas o alcance dessa determinação



no espaço virtual/digital foi muito ampliada através dos “Vídeos”, dos “Áudios”, do *Youtube* e demais hiperlinks para páginas que permitem interação no *Facebook* e no *Twitter*.

### 3. A TRADIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA PLATAFORMA DE INTERNET.

Tomemos agora uma página disponível no portal *UOL*, uma grande empresa brasileira de conteúdo jornalístico, produtos e serviços de Internet. O acesso se deu em outubro de 2017. Vejamos:



Figura 8 - *Português, o seu sítio da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://portugues.uol.com.br/>>. Acesso em: 05 out. 2017.

Logo em destaque, observamos os sentidos da sala de aula significados por um conjunto de artefatos: o quadro negro, o livro, a “antena” e, claro, certo estereótipo do professor em sua clássica cena de trabalho.

Começemos pela nomeação/descrição. Temos três enunciados: o que vem já com o *http://*, o que aparece no quadro negro e o do “balão de diálogo”. Separamos esse conjunto como um caminho para tentar compreender alguns sentidos que constituem o instrumento linguístico em questão nas novas condições históricas de produção. Vejamos:

- (01) “<<http://www.portugues.uol.com.br>>”.  
(02) “Português, o seu sítio da Língua Portuguesa”.  
(03) “Uma plataforma colaborativa para todos os professores do Brasil”.

Há um percurso de sentidos em (01) a partir do adjetivo pátrio “português” para significar o domínio, o nome do lugar, do *site*, traduzido como “sítio” em (02), ou seja, os sentidos da língua portuguesa em sua nacionalidade significada em (03) “para todos os professores do Brasil”. Esse percurso traz, sem dúvida, uma memória do ensino na educação básica: “estudar pra português”, “professor de português” etc. Note-se, também em (02), que a enunciação aponta para um “tu” através de “seu sítio”. Finalmente, também em (03), temos os sentidos de formações do trabalho que especificam o novo instrumento linguístico: “uma plataforma colaborativa”.

Na parte superior da página, temos os sentidos de uma clássica imagem, uma caricatura do professor, como dissemos, uma cena figurativa com os artefatos da sala de aula: quadro negro, livro impresso, antena. Temos também outros sentidos clássicos a partir da categorização do ensino escolar da língua portuguesa no Brasil: “Língua (gramática), Redação e Literatura” são as abas específicas de uma tradicional divisão do ensino em compêndios, em livros didáticos. O que significam essa clássica imagem e a tradicional divisão do ensino nas novas condições do espaço virtual?

Por outro lado, olhando as partes da divisão da aba “gramática”, observa-se que há uma ruptura com aquilo que preconiza a estrutura da gramática tradicional em relação às chamadas partes do discurso: fonética-fonologia/morfologia/sintaxe/semântica. Divisão que significa um gesto de tratamento do objeto em um movimento que vai do “menor para maior” ou ainda, do “mais simples para o mais complexo”. As partes do discurso nesse instrumento digital/virtual vêm em ordem alfabética. O que pode significar uma ordem de eficiência funcional para atender as urgências discursivas de um sujeito consulente pragmático.

Na sequência das abas vêm “colunistas”, “mais disciplinas” e “fale conosco”. Desse modo, o *site* funciona como extensão da sala de aula,

mas introduzindo os “colunistas” como parte das novas condições de produção do ensino, como vemos na imagem acima.

Na parte inferior da página, temos a imagem significando um estudante e o quadro azul com o seguinte enunciado:

(04) “Dicas de português: respondemos algumas dúvidas comuns do nosso dia a dia.”

A partir de discursividades muito fortes no ensino como “dicas”, “dúvidas”, “resposta” etc., como vimos na seção anterior, entram em funcionamento sentidos de atalho para eficiência, para evitar “percursos desnecessários”. Materialmente essa discursividade opera restringindo o espaço de deslocamento, espaço para reflexão do sujeito. Essa restrição opera também no trabalho que define o ensino como entendimento/estocagem de conteúdos, como um trabalho para a absorção de assuntos topicalizados: “Adjetivos”, “Barroco no Brasil”, “Senão ou se não?”.

Diante disso, é possível observar que embora o instrumento linguístico seja digital/virtual, muitos sentidos constituem seu exterior constitutivo. Temos, então, que nesse novo espaço de escrita que pode ser visto como escrita eletrônica, há também um entrecruzamento de discursos através do embate entre o digital e o impresso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso esforço é contribuir para tornar possível uma reflexão sobre uma nova autoria para o discurso gramatical, considerando as novas condições do liberalismo da internet nesse início de século XXI. Consideramos que é necessário pensar sobre as novas formas e divisões das partes da língua categorizada pela nova instrumentação linguística eletrônica, digital/virtual e, por conseguinte, pensar sobre outra constituição para o sujeito do discurso gramatical, considerando os sentidos próprios do limiar da nova escrita (AUROUX, 1992).

## REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. O nascimento das metalinguagens. **A Revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1992. p. 11-34.

\_\_\_\_\_. "Língua e hiperlíngua". In: Guimarães, E. & Orlandi, E. **Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas, SP: Pontes, n.1, jan/jun de 1998. p. 17-30.

\_\_\_\_\_. Apêndice: A teoria das partes do discurso. **A Revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1992. p. 101-110.

BALDINI, Lauro. "A NGB e a autoria do discurso gramatical brasileiro". In: Guimarães, E. & Orlandi, E. (Org.). **Revista Línguas e Instrumentos linguísticos**. Campinas, SP, Pontes, 1998.

BERNARDO-SANTOS, Wilton James. Poética de interfaces: a escrita em notas práticas para uma reflexão sobre autoria no ensino. In: \_\_\_\_\_. **Do oral ao escrito: reflexões e práticas desenvolvidas no programa de iniciação à docência em língua portuguesa (PIBID/SERGIPE)**. Aracaju: Criação, 2014. pp. 14-28.

\_\_\_\_\_. "Interface Gráfica Para Leitura e Escrita na Formação Docente". In: **Revista Línguas & Letras**. ISSN: 1981-4755. DOI: 10.5935/1981-4755.20170004. Disponível em: < <http://e-vestiga.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/15666> >, 2017, pp-66-79.

\_\_\_\_\_. Ciências da linguagem e gramática para o ensino: um esboço da gramatização do português no Brasil contemporâneo. In: BERNARDO-SANTOS, Wilton James; TFOUNI, Fabio Elias (Org.). **Discurso, mídia e ensino: entrecruzamentos de abordagens**. São Cristóvão: Editora UFS, 2016 (p. 13-46).

BOLTER, Jay David. **Writing Space: the computer, hypertext, and the History of Writing**. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Marie & PUECH, Christian. **Uma História Das Ideias Linguísticas**. In: \_\_\_\_\_. **As questões da retrospectiva**. São Paulo, SP. Editora contexto, 2017 (p.16-38).

FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLO, S. L. Processo de legitimação no discurso de escritorialidade. In: GRIGOLETO, E. & DE NARDI, F. S. (Org.) **Análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2016.

GUIMARÃES, E. Sinopse dos estudos do Português no Brasil. In: **Língua e cidadania: o Português no Brasil**. Campinas, São Paulo, Pontes, 1996. pp. 127-138.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo, SP, Hucitec, 1992.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: Guimarães, E. & Orlandi, E. **Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas, SP: Pontes, n.3. São Paulo, Pontes, 1999.pp. 21-45.

NUNES, J. Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: Orlandi, E. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP, Pontes, 1998.pp. 25-46.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP, Mercado de letras, 1996.

Gramática On-line. Disponível em: <<http://www.gramaticaonline.com.br/Page.aspx?id=1>>. Acesso em: 05 out. 2017.

Nova Gramática Online. Disponível em: <<http://www.novagramaticaonline.com/>>. Acesso em: 06 out. 2017.

Português, o seu sítio da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://portugues.uol.com.br/>>. Acesso em: 05 out. 2017.

A primeira parte do nosso volume traz diferentes trabalhos que tratam, por exemplo, de processos de silenciamento do sujeito (o indígena e o negro) na formação histórica do Brasil. Temos também trabalhos sobre as relações entre o saber e o poder em livros didáticos para legitimar o ensino. Na segunda parte, apresentamos estudos que exploram instrumentos linguísticos e atividades do ensino no espaço virtual/digital da internet: textualidades digitais sobre autoria em canais do YouTube e plataformas digitais.

## Os organizadores

---

### OS AUTORES

Amisa Dayane Lima de Gois  
Anderson de Carvalho Pereira  
Angela Derlise Stübe  
Belmira Magalhães  
Christina Bielinski Ramalho  
Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos  
Estela Aparecida Damião  
Fabio Elias Verdiani Tfouni  
Flágia Marinho  
Graziele Thaina Maciel Lima  
Ireneide Santos Costa  
Kátia Zillio  
Leda Verdiani Tfouni  
Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros  
Marisa Grigoletto  
Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez  
Solange Maria Leda Gallo  
Tania Nascimento Mendonça  
Wilton James Bernardo-Santos



DIGITAL



IMPRESSO