

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

IZAILDES CÂNDIDA DE OLIVEIRA GUEDES

**OS ‘DISCURSOS SOBRE’ TEXTO NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O
ENSINO MÉDIO**

**Cáceres – MT
2015**

IZAILDES CÂNDIDA DE OLIVEIRA GUEDES

**OS ‘DISCURSOS SOBRE’ TEXTO NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O
ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Linguística da
Universidade do Estado de Mato Grosso,
como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Linguística, sob a orientação da
Prof^a. Dra. Ana Maria Di Renzo.

**Cáceres – MT
2015**

Guedes, Izaildes Cândida de Oliveira.

Os 'Discursos sobre' texto nas políticas linguísticas para o ensino médio./Izaildes Cândida de Oliveira Guedes. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015. 126f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015.

Orientadora: Ana Maria Di Renzo

1. Análise de discurso. 2. Escrita de texto - produção. 3. Políticas públicas de línguas. 4. Linguística textual. I. Título.

CDU: 81'42(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

IZAILDES CÂNDIDA DE OLIVEIRA GUEDES

**OS ‘DISCURSOS SOBRE’ TEXTO NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O
ENSINO MÉDIO**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ana Maria Di Renzo (Orientadora – PPGL/UNEMAT)

Dra. Mariza Vieira da Silva (Membro – UCB/DF)

Dr^a Maristela Cury Sarian (Membro - PROFLETRAS/UNEMAT)

*A Deus, pelo amor imerecido.
Ao meu esposo, Luiz Guedes, pelo amor,
o apoio e o companheirismo em todos os
momentos.
A Ana Lúdia, Luiz Paulo e Maria Lara,
por suportar a ausência. Dádivas de
Deus em minha vida.
A minha querida mãe, Maria Cândida,
pelas orações.*

AGRADECIMENTO

Minha gratidão

A Deus, o pai. A Jesus Cristo, o filho. E ao Espírito Santo, o consolador, pelo amor e pela misericórdia a mim dispensados.

À Ana Maria Di Renzo, minha orientadora, por ocupar uma posição importantíssima na minha vida acadêmica. Pelas conversas e reflexões, por me instigar com os questionamentos precisos, por confiar em mim contribuindo desde os primeiros passos, para que eu pudesse ser mestre. Ainda, por ter me dado a oportunidade de realizar a missão de estudo na UNICAMP e na UNIVÁS.

Ao meu esposo, Luiz Guedes, pelo apoio em toda minha carreira profissional. Sabemos o quanto tem sido árdua, mas vitoriosa!

À Maria Cândida, mãe e amiga. Um baluarte em minha vida!

Aos filhos, Ana Lúcia, Luiz Paulo, Maria Lara, por me constituírem.

Aos meus irmãos queridos e suas famílias que tanto amo: carinhosamente como os chamo: Ide, Ciro, Liro e Neninha.

Aos Professores Doutores do Programa em Linguística da Unemat: Leila Salomão Jacob Bizinoto, Judite Albuquerque, Vera Regina Martins e Silva, Edileuza Gimenes Morais, Ana Luiza Artiaga R. da Motta, Valdir Silva, Ana Maria Di Renzo, Valéria Faria Cardoso, pelas aulas ministradas contribuindo para o processo formativo em linguística.

À Ana Luiza que, na coordenação do Programa de mestrado, contribuiu para esta formação.

À Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, pela formação acadêmica em nível de graduação e especialização no programa PARCELADAS, e neste momento em nível de mestrado.

À Cristiane Santana e ao Júlio César Rodrigues, secretários do Programa, pelo compromisso com a instituição, pelo respeito e carinho com que atendia a todos os mestrandos.

Às professoras Mariza Vieira da Silva e Maristela Cury Sarian pela colaboração durante a qualificação e defesa do meu trabalho, pelos questionamentos teóricos, apontamentos e sugestões que direcionaram nossa pesquisa.

Aos colegas/amigos do mestrado: Bruna Duarte, Jane Josefa Camilo, Tereza Barboza, Jucinéia, Mileide Terres, Karine Pedroza, Ducineia Tan Huare, Alessandra C. Barbosa, Marli Aparecida da Silva, Euzélia David Dias, Graciene Gusmão, Enilce Pereira, pelo convívio acadêmico, pelos momentos felizes que compartilhamos.

Ao nosso grupo: Amilton Flávio C. Leal, Cristiane P. dos Santos, Erisvânia G. da Silva, Claudia Aline Z. Leite, Juliany Teixeira Reis e Gislaine C. M., pela interlocução, pelas angústias compartilhadas durante a escrita; pelas experiências vividas nas idas e vindas a cada evento, aproximando-nos cada vez mais e nos constituindo como amigos.

À SEDUC e à Secretária de Educação de Vila Rica/MT por validar um direito adquirido: a licença para qualificação profissional.

A todos os amigos/irmãos em Cristo que me acompanharam neste percurso de constituição da minha história.

RESUMO

Neste trabalho analisamos os ‘discursos sobre’ texto com o objetivo de compreender as condições de produção para a escrita de texto, especificamente, para o Ensino Médio, impostas pelas políticas públicas de língua. Buscamos compreender como o texto é concebido nas áreas da Linguística Textual, da Pragmática e da Análise de Discurso, entendendo como tais concepções teóricas determinam os sentidos do texto. Constituem como *corpus* os PCNs de língua portuguesa, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, o livro didático e o planejamento anual, considerados, neste trabalho, como instrumentos linguísticos, tal como concebe S. AUROUX (2009) e entrevistas com professores de língua portuguesa de duas escolas públicas de Vila Rica, município do interior de Mato Grosso. Para dar visibilidade e compreender o que está na materialidade dos processos discursivos sobre a escrita de texto nas aulas de língua portuguesa, este trabalho filia-se à linha de pesquisa Estudos e análise dos processos discursivos e semânticos e inscreve-se na Análise de Discurso materialista, desenvolvida por Michel Pêcheux na França e por Eni Orlandi, no Brasil, por se tratar de uma teoria que se importa, dentre outros construtos, com os processos de constituição do texto. A análise dá visibilidade a um ensino que tem o texto como unidade de ensino, mas que se preocupa, prioritariamente, com a estrutura textual, com as características do gênero discursivo, do que com a produção de sentidos, apagando, desse modo, a relação língua/sujeito/história.

PALAVRAS-CHAVE: Política de Língua. Discurso. Língua. Escrita de texto. Sujeito. Sentido.

ABSTRACT

In this paper we analyze the discourses about text in order to understand the conditions of production for writing text, specifically, for high school, public policies imposed by language. We seek to understand how text is designed in the areas of Linguistics, Textual of pragmatic and Discourse Analysis, understanding as such theoretical concepts determine the senses of the text. Constitute as corpus the PCNs of Portuguese language Curriculum guidelines state of Mato Grosso, the textbook and the annual planning, considered, in this work, as linguistic tools, such as conceives s. AUROUX (2009), and interviews with teachers of Portuguese language of two public schools in Vila Rica, municipality of the State of Mato Grosso. To give visibility and understand what's on the materiality of the discursive processes about writing text in Portuguese language classes, this paper has affiliated to the line of research studies and analysis of discursive processes and semantic and enlists in the materialist Discourse Analysis, developed by Michel Pêcheux in France and Eni Orlandi, in Brazil, because it is a theory that if matter, among other constructs, with the processes of Constitution of the text. The analysis gives visibility to an education that has the text as a teaching unit, but who cares, as a matter of priority, with the textual structure, with the characteristics of the genus discursive, than with the production of senses, thus erasing the relationship language/subject/story.

KEYWORDS: Language policy. Speech. Language. Text writing. Subject. Sense.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I	
O TEXTO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	12
1.1 O texto na concepção teórica da linguística textual	13
1.2 O texto na concepção teórica da Pragmática	19
1.3 O texto na concepção teórica da Análise do Discurso	26
CAPÍTULO II	
AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO PARA A ESCRITA DE TEXTO NAS POLÍTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
2.1 A construção do <i>corpus</i>	33
2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais	40
2.3 Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso	53
2.4 ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio: a concepção de escrita do texto	68
CAPÍTULO III	
O DISCURSO SOBRE A ESCRITA DE TEXTO NAS DISCURSIVIDADES DOS INSTRUMENTAIS LINGUÍSTICOS DO ENSINO MÉDIO	74
3.1 Livro didático e o imaginário sobre a escrita de texto	75
3.2 O Planejamento Anual para a área de linguagens: Língua Portuguesa	89
CAPÍTULO IV	
O DISCURSO SOBRE TEXTO NA DISCURSIVIDADE DO PROFESSOR	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	
Anexo I	122
Anexo II	123
Anexo III	125

INTRODUÇÃO

Escrita de texto. Foi esse o objeto escolhido quando iniciamos nosso percurso acadêmico. Diversas problemáticas, existentes ou não, em torno da escrita de texto levaram-nos a investigá-lo já nos primeiros contatos com a pesquisa: a monografia.

Partindo das inquietações iniciais do tipo: Por que os alunos não produzem textos significativos? Por que os textos dos alunos apresentam tantos problemas? É que fomos à busca de possíveis respostas e soluções. No primeiro trabalho, iniciamos uma história de leitura que nos possibilitou pensar, não somente, em respostas e soluções pontuais, mas em compreendermos as condições de produção que determinam a prática de escrita do texto, na Escola. Daí em diante, iniciou-se um processo de desconstrução da concepção que tínhamos a respeito do texto e de seu ensino. Desconstrução que se tornou mais intensa nesta pesquisa! Contudo, significativa para a constituição da nossa formação enquanto sujeito/professor/pesquisador.

Nesse processo, o estudo do texto, especialmente, a sua escrita, passou a se configurar, para nós, diferentemente. Outros sentidos se fizeram e novas reflexões surgiram, reformulando nossas perguntas sobre o trabalho com o texto. Se os alunos não escrevem textos, em que consiste o resultado das atividades de produção textual nas aulas de língua portuguesa? O que eles fazem não são textos? O que é que chamamos de texto, então?

Compreender este fato de linguagem, o texto, foi o primeiro passo de um processo que convocava outras discursividades para esta pesquisa. Por conseguinte, compreender a relação texto/língua imbricados na/pela relação histórico/ideológica foi outro passo indispensável e caro a este estudo discursivo: a escrita de texto. Nessa direção, a mobilização do “corpus” escolhido se deu pelo gesto de interpretação para compreender as concepções de língua e texto materializadas nas políticas de língua, bem como em instrumentos linguísticos que condicionam as práticas de escrita de texto, no Ensino Médio.

Inscrevemos nossa proposta de pesquisa em uma teoria que se importa, prioritariamente, com os processos de constituição do texto: a Análise de Discurso materialista, desenvolvida por Michel Pêcheux na França e por Eni Orlandi, no Brasil. Na esteira da discursividade, essa é a teoria que nos permite dar visibilidade e compreender o que está na opacidade da escrita de textos nas aulas de Língua

Portuguesa, na escola. Daí, perguntamos: Em quais condições de produção acontece a escrita de textos no Ensino Médio?

Discursivamente, tomamos as condições de produção tal como formulada por Pêcheux (1975), como sendo ao mesmo tempo o efeito das relações de lugar no interior das quais se encontra inscrito o sujeito, e a “situação” no sentido concreto e empírico do termo, quer dizer, o ambiente material e institucional, os papéis mais ou menos conscientemente colocados em jogo. Desse modo, voltamos nosso olhar para as políticas de língua e para os instrumentos linguísticos, compreendendo que os sentidos construídos a partir deles produzem efeito nas práticas linguísticas com o texto. E que, como efeito de sentidos, que se dão na circularidade do discurso, determinam a relação do professor com o ensino da língua.

Nesta pesquisa tomamos as políticas de língua materializadas nos PCN de língua portuguesa, nas OCs do Estado de Mato Grosso e nos instrumentais linguísticos (livro didático, matriz curricular, plano anual) utilizados nas escolas públicas estaduais do município de Vila Rica/MT como condições de produção, sem esquecer o contexto histórico mais amplo, a memória do dizer que determina o que pode ser dito, que constituem os ‘discursos sobre’ a escrita de textos no Ensino Médio. Pensar tais políticas linguísticas é pensar a língua com aquilo que lhe é próprio, o político, por isso, adotarmos “política de língua”, conforme propõe Orlandi (2007):

[...] não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos (p.8).

Assim, tocar as políticas de língua é, também, pensar a Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado e nessa condição, o regulador da língua oficial. E, do mesmo modo, perceber como os instrumentos e as políticas linguísticas jogam na relação com o currículo proposto para/pela Escola.

Os documentos governamentais, analisados nesta pesquisa, apresentam um currículo que traz o texto para o centro do ensino de língua portuguesa. Tomado como unidade de ensino, ele aparece sustentado por uma concepção dialógica, de interação, que convoca um saber para comunicação, assim como um saber da forma textual que se apresenta enquanto gênero discursivo. Importa, então, como já dissemos,

compreendermos essas condições de produção em funcionamento e observarmos os efeitos de sentido nas práticas linguísticas com o texto.

Tanto os documentos oficiais quanto os instrumentais linguísticos materializam o discurso que concebe a língua como instrumento de comunicação e que, para tanto, todo o ensino deve pautar-se no uso da língua em situações comunicativas. A língua, discursivamente, não é instrumento. Ela é “*constituída* por, a língua *funciona*, a língua *produz* (não é “veículo”), a língua se *materializa* no texto, a língua, *sujeita a falhas*, se *inscreve* na história para significar” (ORLANDI, 2014, p.88, grifos da autora).

Silva (2001) demonstra que nessas políticas de ensino o saber básico de referência “é o da Sociolinguística articulada a uma concepção de linguagem/língua como atividade de comunicação, e tendo localizado no sujeito intencional e cognoscente da escolarização – aluno e professor – a possibilidade de se obter o produto desejado: um uso eficaz da linguagem” (p.3). Somados, a esse saber, aparecem os conceitos das teorias da Psicolinguística, da Pragmática, da Gramática Textual e da Teoria da Comunicação. Em conformidade ao que a autora demonstra em sua pesquisa, pudemos, também, observar no *corpus* analisado os conceitos desses campos do saber.

Discursivamente, concebe-se a língua em funcionamento, inscrita na história. Nessa direção, o texto não se separa da língua, o que nos convoca a dizer que o ensino do texto se mostra na relação com a língua e não como um conteúdo a mais que deve ser cumprido mediante uma prescrição curricular. O texto é condição de realização da língua, espaço significante, em que a língua produz acontecimentos. É objeto linguístico-histórico. Daí, não pensá-lo como materialidade fechada, apresentando apenas imagem e som. Mas como manifestação material concreta do discurso, lugar de produção de sentidos, e, segundo Orlandi (2001), lugar de “observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita a equívoco na história”. É através da forma material “que o simbólico e o histórico se articulam, produzindo sentidos que podem atingir assim, a ordem do discurso”. Essa noção considera ao mesmo tempo forma e conteúdo enquanto materialidade, ou seja, não se separa significante e significado, pois são constitutivos do simbólico e do histórico (ORLANDI 1996, p. 51).

Apresentamos, no capítulo I as concepções de texto, ainda que sem esgotar o que se tem dito sobre esse objeto, pelos pressupostos teóricos da Linguística Textual, da Pragmática e da Análise de Discurso. Teorias que se mostram preocupadas ora em compreendê-lo em sua materialidade empírica como uma estrutura acabada e pronta, com ênfase no aspecto material e formal, ora em sua textualidade discursiva.

Em seguida, no Capítulo II trazemos as políticas públicas como condições de produção, observando as concepções de texto postas pelo discurso institucional. O *corpus* analisado é construído a partir dos documentos institucionais, a saber, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Livro de Linguagens, Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No capítulo III, observamos, no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), no livro didático de língua portuguesa e no planejamento anual dos professores de língua portuguesa do Ensino Médio, o imaginário sobre a escrita de texto. Para finalizarmos, no quarto capítulo, analisamos o discurso sobre texto na discursividade da fala do professor de língua portuguesa do Ensino Médio.

Assim, nesta pesquisa, o leitor poderá perceber os efeitos de sentido do ‘discurso sobre’ a escrita de texto materializado nas políticas de língua e na discursividade do professor, uma vez que, o ‘discurso sobre’ institucionaliza os sentidos, organiza, disciplina e reduz a memória (cf. ORLANDI, 1990). Segundo a autora, “o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes [dos discursos de]” (p.37).

CAPÍTULO I

O TEXTO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Um texto é sempre um conjunto de formulações entre outras possíveis, movimento do dizer face ao silêncio tomado aqui como horizonte discursivo, o “a dizer” e não o vazio (Orlandi, 2001, p.90).

Partimos dos sentidos que se produzem pela epígrafe para iniciarmos nossa reflexão sobre texto e, concomitantemente, marcamos nosso posicionamento teórico. Pensar sobre o que constitui um texto é sempre o pensar em formulações, dizeres, historicidade, sentidos, conteúdos e jamais no nada, ou ‘o vazio’. Temos assistido a inúmeras discussões em torno do quê e do como se constitui o texto; tem-se problematizado, constantemente, a escrita de textos e, a rigor, no Ensino Médio, devido ao fato de ser uma atividade importante para o acesso ao ensino superior. Doutores e mestres em linguística, bem como especialistas da linguagem, têm pesquisado e procurado compreender o texto e, por conseguinte, a produção textual, no intuito de responder alguns questionamentos a respeito da relação texto, língua e sujeito. Diante disso, algumas áreas da linguística buscam compreender como se dá a constituição do texto, produzindo diferentes definições. Para tanto, neste capítulo, faremos um quadro das principais teorias que têm buscado formular tal conceito, embora acreditamos não poder esgotar tudo o que já se escreveu sobre o tema. Consideramos importante percorrer esse caminho para compreendermos nosso objeto de estudo, para darmos visibilidade aos sentidos que constituem os discursos sobre o texto.

Desse modo, há concepções teóricas preocupadas em compreendê-lo em sua materialidade empírica como uma estrutura acabada e pronta, com ênfase no aspecto material e formal; outras, mais focadas em sua textualidade discursiva. Assiste-se, ainda, ao esforço de estudiosos que buscam compreender, sistematizar e explicar o texto como um lugar de interação e constituição do sujeito social. Reflitamos, então, como o texto é definido nos pressupostos epistemológicos de algumas teorias.

1.1 O TEXTO NA CONCEPÇÃO TEÓRICA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Entre as ciências da linguagem ou até mesmo nos corredores das escolas da educação básica e do ensino superior os interessados pela linguagem indagam a natureza do texto. Autores como Marcuschi (2012), Koch e Travaglia (1990), Orlandi (2001), Indursky (2010), dentre outros, têm feito reflexões importantes para a compreensão desse objeto da linguagem.

Iniciamos essa reflexão pela linguística textual devido ao fato de ser uma área que sustenta os manuais de ensino da Educação Básica, que buscam estudar textos e as políticas públicas que norteiam o ensino de língua nas escolas desde os PCNs até as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

Marcuschi (2012, p.22), diz que se pode definir o texto sob duas alternativas básicas. Uma, partindo “de critérios internos ao texto olhando-o do ponto de vista imanente ao sistema linguístico” e a outra, “de critérios temáticos ou transcendentais ao sistema considerando o texto como unidade de uso ou unidade comunicativa”. Quanto à concepção imanente do sistema linguístico ele cita os autores Zellig S. Harris, americano, Roland Harweg, Irena Bellert e Harald Weinrich, alemães, que procuram construir *gramáticas de texto*, dando ênfase aos aspectos sintáticos do texto, desleixando o nível cognitivo-conceitual e o pragmático. Do ponto de vista desses autores, o texto é visto como “uma sequência coerente de sentenças”, “uma sequência de expressões ou sentenças ligadas”, “uma sucessão de unidades linguísticas”, ou, “uma sequência ordenada de signos linguísticos”. Para a segunda alternativa, a dos critérios temáticos e transcendentais ao texto, tais abordagens se alargam, ultrapassando a estrutura. Marcuschi igualmente se utiliza de Janos S. Petöfi, Teun Van Dijk, Siegfried Schmidt, M. A. K. Halliday e R. Hasan como autores que tomam o texto como uma *unidade comunicativa*. Nessa concepção “considera-se o arranjo de sentenças em seu funcionamento mais amplo no processo de comunicação e não apenas da estrutura linguística”. Segundo Van Dijk (1978, p. 269 apud Marcuschi, 2012), um dos linguistas de texto mais importantes da área, o texto é uma “unidade linguística por excelência, pois, é por textos e não por sentenças que nos comunicamos”. Dessa maneira, *o texto é uma ocorrência comunicativa*, isto é, “o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa” (MARCUSCHI, 2012, p. 29). Para ele o texto não pode ser tratado como uma unidade maior que a sentença, mas como

uma entidade de outra ordem, pois, “forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção” (MARCUSCHI, 2012, p.30). À medida que traz as concepções teóricas o autor delimita, de modo provisório, como a linguística textual deva tratar o texto: “como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (MARCUSCHI, 2012, p. 33). Ou seja, a linguística textual joga de um lado com os elementos linguísticos que dão conta da coesão e, por outro, com o sentido e intenções que realizam a coerência tanto no aspecto semântico quanto pragmático.

Observamos que esses estudos procuram compreender o texto para além da frase, porém, não se esquecem delas e o que se faz com elas, tornando o texto uma extensão da frase. E é nessa esteira que a linguística textual faz um percurso que pode ser compreendido em três fases delimitadas e diferenciadas, principalmente, na formulação da concepção de texto. Tal como é apresentado por Marcuschi, a autora Ingedore Koch fala dos momentos de estudo e reflexões em que a linguística textual foi se constituindo. O primeiro momento de constituição dessa área da linguística foi conhecido como *análise transfrástica*, cujos estudos pretendiam avançar o nível da frase, a partir da descrição de fenômenos sintáticos e semânticos verificados entre enunciados ou sequências de enunciados (cf. KOCH, TRAVAGLIA, 1990). O texto era considerado uma estrutura acabada e pronta, com ênfase no aspecto material e formal. A segunda fase foi chamada de *gramática do texto*, cujo objetivo era descrever uma gramática compreendida como “um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado” (TRAVAGLIA, 1990, p.251). O texto, enquanto unidade teórica, formalmente construída, era considerado como uma sequência linguística coerente em si e as sequências não-coerentes (em si) eram chamadas não-texto. Dessa forma, estudavam relações de tipo *referenciais*, *co-referenciais* e de *pronominalização*. Isso levava à pretensão de construir uma gramática que desse conta do texto. Que desse conta de compreender o que ultrapassava os limites da frase. Para tanto, surge a investigação do que seja o texto como um todo. Como se dá os sentidos, os elementos de coerência e coesão, pois entendiam que os sentidos não resultavam da soma das frases. Neste estudo que se construiu a gramática de texto. Os linguistas dessa corrente buscam compreender as relações entre as frases, ou seja, investigar a existência de uma sequência coerente e significativa entre elas. Estabelece-se, com isso, uma *sintaxe textual*. Passa-se da observação das relações internas da frase

para as do texto. Então, o texto não se realiza nas sentenças, não consiste em sentenças. Ele se apresenta como uma *unidade semântica*, como afirma Halliday e Hasan (1976, p.1-2 apud Marcuschi, 2012, p.28). “Um texto é uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; não é definido por sua extensão. (...) Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sem de sentido”.

O terceiro momento, denominado *teoria ou linguística de texto*, estabeleceu-se a partir da década de 80 com o intuito de “permitir representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam compreender e interpretar uma sequência linguística” (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p.58). O texto é considerado como atividade interacional entre os interlocutores.

A partir dessa concepção, começa-se a considerar o contexto de produção textual e o “texto passa a ser [...] compreendido não como um produto acabado, mas como processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas” (BENTES, 2003, p.246-247). Discursivamente, percebe-se o jogo entre língua, cognição e interação social. Uma interação que se dá ‘corpo a corpo’, ou seja, do sujeito com o texto e não com uma memória discursiva, o interdiscurso. Para Koch, uma abordagem interacional e sociocognitiva da linguística textual direciona-se no sentido de

pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (...), ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como funções de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inumeráveis possibilidades de organização textual que cada língua oferece (KOCH, 2002, p.9).

Trata-se de pensar o texto enquanto um objeto complexo e multifacetado, construído sócio-historicamente, o que o toma nas relações constitutivas de todos os elementos sejam eles linguísticos ou sociocognitivos. É nessa fase de “processamento do texto” que se chega operação semântica que determina a unidade de significação que um texto deve apresentar para ser entendido como texto: a coerência.

Ingedore Koch, juntamente com o autor Luiz C. Travaglia (2002), apresentam um panorama do que tem sido discutido/pesquisado em torno da coerência textual, um aspecto que para a linguística textual é o ponto nodal para se constituir o texto. Os autores começam definir a coerência como “algo que se estabelece na interação, na

interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários”. (TRAVAGLIA, 2002, p.11). Ao apresentarem as definições de coerência e coesão para diversos estudiosos como Halliday e Hasan (1976), Franck (1980), Beaugrande e Dressler (1981), Widdowson (1978), Van Dijk (1981), Koch e Travaglia constatarem que a coerência não está só no texto, ou nos usuários, “mas no processo que coloca texto e usuários em relação, numa situação dada” (p.38). Que diante das inúmeras maneiras de conceber a coerência e a coesão, o que se torna passível de observar é que “diferentes tipos de textos podem apresentar diferentes modos, meios e processos de manifestação da coerência em nível da superfície linguística” (p.41). Observa-se que a coerência não é tida no/pelo texto em si mesmo. Os autores vão notando que a dimensão textual exige mais que a união de palavras ou de frases para fazer sentido. E para tanto, passa-se a considerar o “momento discursivo-comunicativo, ou seja, o receptor/interpretador do texto e seu conhecimento de mundo e a situação de produção” (p. 38).

A partir do momento em que os fatores extralinguísticos passam a ser considerados, define-se que não há textos incoerentes em si mesmos, mas que um texto apenas será incoerente dependendo da situação de uso. Isso vale para as situações escolares em que o texto do aluno é tomado como incoerente. Dito de outra forma, o que o aluno escreve se não corresponde ao que o professor pede, torna o texto incoerente, uma incoerência que é determinada pela/na situação comunicativa (p. 37).

Para Beaugrande e Dressler (1981 apud Koch, 2002, p. 32), “texto coerente é o que “faz sentido” para seus usuários, o que torna necessária a incorporação de elementos cognitivos e pragmáticos ao estudo da coerência textual”. Observa-se que os autores trazem para o estudo do texto componentes de natureza pragmática e cognitiva. E, nesse caso, a utilidade do texto é que o torna coerente. Dessa forma, só se é texto aquilo que serve para uso. A partir disso, o texto assume a concepção de unidade pragmático-comunicativa. Como discorre Indursky (2010), em sua análise sobre texto, nesta perspectiva da linguística textual, o autor tem certas intenções comunicativas que se fazem presentes no texto sob a forma de instruções (referências e relações) que se encontram marcadas no corpo do texto. Assim, “O texto é entendido como uma unidade pragmática porque procura estabelecer uma comunicação com o seu receptor, o leitor. E esta comunicação é definida pelo autor do texto, que dá as instruções que devem ser seguidas corretamente pelo leitor” (p.49). Para a autora, portanto, o texto é portador de instruções e o leitor para alcançar o sentido global do texto precisa decodificá-las, pois o sentido já está dado nas/pelas instruções. Diz ainda que o texto nesta concepção

pragmático-comunicativa “se instaura sobre o pressuposto de uma língua transparente, sem opacidades. Em suma, a língua é um código” (p. 49).

Indursky fala ainda dos critérios estabelecidos por Beugrande e Dressler (1981), para que o texto seja uma “ocorrência comunicacional”. Dois deles, a coesão e a coerência, formam o grupo que dá conta do texto propriamente dito. São eles os responsáveis diretos pela *textualidade*, “qualidade intrínseca ao texto e que faz com que um texto seja entendido como texto” (INDURSKY, 2010, p. 50). Os demais critérios são de ordem pragmática: *Intencionalidade* e *aceitabilidade* que se referem aos protagonistas do ato comunicacional e representam os dois pólos do jogo pragmático de atuação comunicativa, mediado pelo texto: *Situacionalidade* e *informatividade*, sendo o primeiro aquele que dá conta do contexto em que o texto é produzido e o segundo do grau de informação nova que veicula no texto. Contudo, segundo a autora, esses critérios agem diretamente com os protagonistas envolvidos, pois são eles que vão avaliar se o contexto mobilizado pelo texto é determinante na avaliação da pertinência e relevância do texto e, por conseguinte, qual o grau de informação nova que existe. A *intertextualidade* que aponta para a relação entre os textos existentes aparece em último lugar. Isso demonstra, segundo a autora, uma hierarquização dos critérios pragmáticos atribuindo a eles uma importância em diferentes graus. Ou seja, a intenção e a aceitação dos protagonistas envolvidos no texto determinam “a passagem do lado interno ao lado externo do texto” e, como critério complementar fica a situacionalidade e a informatividade. “Tais critérios procuram contemplar elementos da exterioridade, mas a vocação clara da linguística textual não deixa dúvida de que há uma diferença entre os critérios-formais e os pragmáticos” (INDURSKY, 2010, p.51).

De uma concepção de texto como sistema autônomo passível de formulação por uma “gramática do texto”, relacionado à noção de que o texto seria a unidade linguística mais alta em relação à frase, como notamos pela descrição de Marcuschi e Koch, passou-se à consideração de texto como unidade funcional nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. O processo comunicativo aparece fortemente em todas as definições da área. Além das concepções de interação e cognição que marcaram o percurso da linguística textual, afirma Koch (2004),

na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de

produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (grifos da autora) (p. 32-33).

O conceito apresentado, além de enfatizar o caráter social embutido nas práticas de comunicação na estrutura do texto, salienta, ao mencionar a “mobilização de um vasto conjunto de saberes”, o caráter sociocognitivo como constitutivo das interações. Trazer para o conceito de texto a cognição é algo pertinente à Linguística Textual, uma vez que a disciplina sempre se preocupou com as questões envolvidas no processamento mental do texto, tanto na produção quanto na recepção, desde os estudos de Beaugrande & Dressler e de Van Dijk, principalmente. Marcuschi (2012), ao tratar da coerência argumentava que “para a análise da coerência é necessário entrar em elementos da psicologia cognitiva” (p.75).

As definições dadas ao texto, pela Linguística Textual, vão se modificando a cada estudo feito. Incluídos aos primeiros conceitos, os fatores pragmáticos e cognitivos fizeram com que houvesse uma transformação no modo de ver o texto. Quando inicialmente falava-se em texto como uma unidade para além da frase, com o avanço dos estudos e, em decorrência do contato com outras teorias, como a pragmática, a teoria dos atos de fala, a análise do discurso e a teoria da enunciação, passa-se a incorporar o discurso, que em muitas vezes é tomado como um sinônimo de texto.

O percurso histórico da definição do texto se fez como uma rede que se lança num universo de concepções que, pela evidência, se mostram contraditórias entre si. Pêcheux (2012), ao dizer que a história da Linguística pode ser compreendida como uma luta entre o logicismo e o sociologismo, argumenta que não se encontra na história da Linguística invalidação de teorias e que, os conceitos científicos formados tanto pelo formalismo quanto pelo historicismo continuam a existir e a produzir efeitos nas pesquisas. O que demonstra, segundo o autor, que mesmo sendo as duas tendências, contraditórias, há “alianças reais e objetivas que, de próximo em próximo, reabsorveriam a contradição fundamental” (PÊCHEUX, 2012, p. 300).

Entretanto, partindo de Chomsky e da forma “pura” do modelo de *Syntatic Structures* e passando pela semântica gerativa, pela gramática dos casos e a teoria da enunciação até chegar à sociolinguística, o autor analisa como se apresenta a aparente contradição entre as tendências. Para ele, a noção de sujeito é sem dúvida o que realiza a contradição da linguística. Daí, surgem diferentes práticas linguísticas tendencialmente

antagônicas, mas que se desenvolvem sobre uma mesma base linguística. Por isso, Pêcheux (2009) diz: “o sistema da língua é sempre o mesmo para o materialista e para o idealista [...] para o que dispõe de um conhecimento dado e para o que não dispõe dele. [...] a língua aparece assim como *base* comum de *processos* discursivos diferenciados (p.81 grifos do autor)”.

O que podemos observar é que pelo filtro da linguística textual o estatuto do texto tem se modificado ao ponto de mostrar que o estudo dos sentidos a partir do uso interativo da linguagem tenta ultrapassar os limites materiais da superfície textual. Todavia, isso se dá de uma maneira que lhe é própria. Ou seja, a direção tomada para o estudo dos sentidos passa por critérios formais, pela organização dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, pela reconstrução de saberes e dos sujeitos na interação verbal. O que compreende um contexto imediato e em que o histórico não intervém.

1.2 O TEXTO NA CONCEPÇÃO TEÓRICA DA PRAGMÁTICA

Começaremos a percorrer a esteira da pragmática refletindo sobre o que disse Guimarães (1983, p. 15), “os estudos da pragmática não se apresentam, e nem poderia, como um conjunto monolítico e único”. Guimarães não foi o único estudioso da linguagem que refletiu o campo teórico da pragmática. Autores como Rajagopalan, Dascal, Orlandi, Vogt, dentre outros, na tentativa de compreender em que consiste esse campo teórico, expuseram em suas reflexões como se dá os limites e o objeto dessa área que, por muito tempo, foi considerada como um apêndice da semântica. Dados aos avanços das pesquisas, à Pragmática foram incorporados conceitos advindos de outras teorias como os atos de fala e a teoria da comunicação que veremos adiante.

Rajagopalan (1999), fala das dificuldades de definição da Pragmática, uma preocupação que tomou conta de pesquisadores da linguagem do mundo inteiro. Apresentando as definições da área para diversos autores, as polêmicas debatidas em torno das fronteiras entre semântica e pragmática, o autor mostra como a pragmática abrange uma dimensão que a faz ser vista, por muitos estudiosos, como “um verdadeiro saco de gatos” (RAJAGOPALAN, 1999, p.323). Contudo, é possível compreender que, mesmo diante dos inúmeros pontos de vistas, a Pragmática foi se consolidando, tornando, então, foco de muitos pesquisadores da linguagem, especificamente, aqueles

que se voltam para a linguagem enquanto atividade e que buscam compreender as relações entre língua, usuários e contexto.

Nosso interesse em percorrer os estudos pragmáticos não se dá em historicizar como caracterizou os pressupostos teóricos, em como foi visto os seus limites com a Semântica ou em saber do que dizem respeito os estudos linguísticos que se classificam como pragmáticos, ou pertencentes à área da Pragmática, como fizeram muitos autores. Nosso objetivo é compreender como o texto é concebido nessa teoria.

Apostando sempre nos estudos da linguagem, levando em conta a fala e nunca nos estudos da língua isolada de sua produção social, a Pragmática tem servido a muitas pesquisas que procuram investigar o texto. Autores como Ingedore Koch, linguista brasileira, ao abordar o estudo do texto, o faz pelos conceitos da pragmática, claro que sob a influência da Linguística Textual em que o estudo do texto transcendeu ao da frase, incorporando, inclusive, conceitos de outras áreas.

Para Dascal (1982), a pragmática está ligada à disciplina semiótica ou da semiologia, originada em Charles Sanders Peirce e Ferdinand de Saussure, compreendendo ao primeiro, a teoria dos sinais e, ao último a dos signos. A Semiótica concebida como “o estudo das propriedades essenciais e dos tipos fundamentais de “semiosis”, em que “semiosis” é qualquer processo em que alguma coisa funciona como sinal para alguém” (p.8). É nesse sentido que, segundo o autor, se estabelece uma relação triádica entre sinal, uma designação e um intérprete. O que leva Morris, discípulo de Peirce, a propor a seguinte metodologia de estudo: “a sintaxe, ou estudo das relações entre os próprios sinais; a semântica, ou estudo das relações entre sinais e suas designações, e a pragmática ou estudo das relações entre sinais e aqueles que os utilizam (seus intérpretes)” (p.9). Contudo, isso não se estabeleceu por não poder considerar, em uma análise, apenas um dos elementos, pois sinal, significação e intérpretes não podem ser compreendidos e ou significados isoladamente. Tem-se, então, uma perspectiva para a Pragmática como o estudo dos atos linguísticos e dos contextos nos quais eles são realizados. Para (Haberland & Mey, 1997 *apud* Mussalin e Bentes, 2003), “a pragmática analisa, de um lado, o uso concreto da linguagem, com vistas em seus usuários e usuárias, na prática linguística; e de outro lado, estuda as condições que governam essa prática” (p.47). Nesse sentido, pensando o uso linguístico é que podemos inferir como a Pragmática concebe o texto, apesar de não encontrarmos uma definição categórica para ele, na vasta bibliografia deste campo do saber.

Nas definições referentes à pragmática encontramos conceitos que se apresentam com diferenças profundas, mas que, no entanto, giram em torno do uso da linguagem, isto é, nas ações de comunicação compreendidas como ação; do contexto como definidor dos sentidos; do enunciado produzido por um sujeito de intenções. Nesse sentido, Orlandi (1996) argumenta que a

pragmática trabalha sob o efeito da constituição discursiva dos referentes. Efeito que faz pensar que o sentido resulta de uma ação do contexto sobre a língua. Uma derivação. Um cálculo sobre evidências, na relação com as intenções do sujeito, psicologicamente caracterizadas (ORLANDI, 1996, p. 31).

O sentido, nessa perspectiva, está condicionado à mobilização do contexto, isto é, ao modo como o locutor organiza o texto para dar visibilidade ao seu dizer. Dascal (1982, p.20), por sua vez, entende que o estudo linguístico do texto “está intimamente ligado à temática da pragmática”. “Se ampliarmos,” diz ele, “[...] a noção de ‘contexto de enunciação’ de modo a fazê-la conter também, o que parece natural, o contexto verbal (enunciados anteriores e posteriores) em que se insere o enunciado investigado, será fácil entrever como se liga à pragmática enquanto investigação de todos os aspectos do ‘contexto’ que influem na interpretação de um enunciado com o estudo do ‘texto’ (sequência mais ou menos longa de enunciados). Desse modo, o contexto é fundamental para a pragmática. E diante disso, surge diversas possibilidades de análises e compreensão do texto.

Pinto (2003), ao refletir sobre os estudos da Pragmática afirma que os temas escolhidos para análise são amplos e variados. Há estudos teóricos sobre a relação entre signo e falantes e, para isso apresenta os estudos de Mey (1985), que faz um debate sobre o lugar da linguagem na sociedade. E, outros que fazem levantamentos de aspectos de diálogos entre falantes de uma mesma ou de diferentes comunidades. Além do tema mais comum que são os funcionamentos e efeitos de atos de fala, conceito proposto por J.L Austin (1976) “para debater a realidade de ação da fala, ou seja, a relação entre o que se diz e o que se faz – ou, mais acuradamente, o fato de que se diz fazendo, ou se faz dizendo” (p. 50). Esse conceito faz parte das correntes de estudos pragmáticos juntamente com o pragmatismo americano e os estudos da comunicação das quais faremos uma breve menção, visto que são relevantes para os estudos pragmáticos.

Segundo Pinto (2003), os atos de fala “são fonte inesgotável de trabalhos” tanto na área da Pragmática quanto na Linguística em geral. É comum observamos esta

conexão com a linguística textual, especificamente, quando se procura compreender o texto alheio à dimensão frásica. Koch (2004, p.18), descreve como os atos de fala têm sido apropriados pela linguística pragmática e o modo como Austin estabelece a distinção entre eles. Para este autor, os atos são: *locucionários*, *ilocucionários* e *perlocucionários*. Sendo o ato locucionário a emissão de sons, organizados conforme as regras da língua. É o ato de dizer alguma coisa. O ilocucionário atribui uma determinada força, como de pergunta, ordem, promessa. Ou seja, além de dizer algo como faz o locucionário, esse pratica, executa alguma coisa ao dizer. O ato perlocucionário é o que deve exercer “certos efeitos sobre o interlocutor: convencê-lo, assustá-lo, agradá-lo, etc, efeitos que podem realizar-se ou não” (p.18), uma vez que um ato de persuasão pode ou não produzir o efeito que se deseja.

Os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários acontecem simultaneamente caracterizando o próprio ato de fala, pois como afirma Koch, “sempre que se interage através da língua, profere-se um enunciado linguístico dotado de certa força que irá produzir no interlocutor determinado(s) efeito(s), ainda que não aquele(s) que o locutor tinha em mira” (p.19). Entretanto, a força ilocucionária que acontece por um ato performativo pode muitas vezes não acontecer. Primeiro, pela ambiguidade do performativo; e, mediante a isso, somente a entonação, os gestos, as condições do contexto em que foi produzido o enunciado “permitirão detectar a verdadeira força do ato produzido”. Segundo, devido à ausência de um performativo que dê conta de produzir a força desejada. Desse modo, se “todo ato de fala realiza uma ação”, em que “todo dizer é um fazer”, conclui-se que os performativos existentes “são apenas fórmulas convencionalizadas para realizar algumas dessas ações e que a “performatividade” se faz presente em todo e qualquer uso da linguagem” (KOCH, 2004, p. 20).

Contudo, para que um ato de fala produza o efeito que o locutor espera, é necessário que o interlocutor tenha capacidade de “captar” a sua intenção, pois caso isso não ocorra, o ato não terá sentido algum. É sobre isso que a teoria recebe críticas, pois concentra toda importância no locutor, isto é, “trata da ação, mas não da interação” (ibidem), além, também, de considerar o enunciado fora do contexto. De acordo com Koch (2004, p.22), um dos problemas que se têm tentado solucionar é o de não se terem levado em conta, nos atos ilocucionais, sequencias maiores de enunciados ou textos. Razão pela qual o linguista Van Dijk (1992) alerta para o fato de que, “em um texto, apesar de se realizarem diversos tipos de atos, há sempre um *objetivo principal* (grifos

da autora) a ser atingindo, para o qual concorrem todos os demais” (p. 22). O que o autor propõe é um *macroato* para o que se quer realizar. E para isso dá como exemplo a carta em que pode conter saudação, perguntas, asserção, solicitação, convite, despedida, contudo, haverá um objetivo maior em que os outros atos são subordinados.

Essa preocupação, por parte dos linguistas, com a análise dos atos ilocucionários, também aparece em Dascal (1982, p. 64), que diz que o problema de análise, em cada tipo de ato linguístico, como no caso dos performativos, é o de encontrar condições necessárias e suficientes para a execução bem sucedida, ou talvez normal em alguns casos, do ato. Para o autor, esse é um problema pragmático, uma vez que as condições necessárias envolverão o contexto em que o ato é realizado, como por exemplo, “as intenções do falante, o conhecimento, crenças, expectativas [...], o tempo da enunciação, os efeitos da enunciação” (p. 65). Nessa medida é que a Pragmática, ao estudar a língua, enunciado ou texto, toma o ponto de vista dos usuários, atentando para as intenções do locutor, também para o que ocorre quando se usa a língua em intenção social, assim como para os efeitos do uso sobre outros participantes em um ato de comunicação. Os sentidos não se realizam nas palavras, enunciados, texto que para eles é concebido como uma (sequência mais ou menos longa de enunciados), isolados, mas no contexto.

Os estudos da comunicação, outra corrente da Pragmática, segundo Pinto (2003), difere da Teoria dos atos de fala e do Pragmatismo americano por incorporar as teorias filosóficas historicistas, que pouco apareciam nas outras duas. Influenciados pelos estudos marxistas, muitos pesquisadores questionavam “o que significaria a diferença de classe social para a comunicação entre pessoas” (p.61). Por outro lado, outros pesquisadores que não seguiam a linha marxista passaram a avaliar como era visto o problema da comunicação em outras áreas como Filosofia, Linguística, enfim nas ciências sociais. Disso, então, surge o conceito de “cooperação” introduzido por Grice, pois, segundo ele, para “haver comunicação seria preciso haver cooperação entre os usuários” (PINTO, 2003, p. 62). Koch (2004, p. 27), trata desses postulados conversacionais elaborados por Grice explicando-os pela seguinte metáfora: “quem se propõe jogar um jogo, aceita jogar de acordo com suas regras e fazer o possível para que ele chegue a bom termo”. Em outras palavras, essas implicaturas conversacionais condicionariam o reconhecimento por parte do ouvinte, que empregaria sua maneira particular de raciocinar e extrair o significado daquilo que o locutor diz. Então, o princípio de cooperação contemplaria quatro “máximas”, conforme apresenta a autora.

- Máxima da Quantidade: “não diga nem mais nem menos do que o necessário”.
- Máxima da Qualidade: “Só diga coisas para as quais tem evidência adequada; não diga o que sabe não ser verdadeiro”.
- Máxima da Relação (Relevância): “diga somente o que é relevante”.
- Máxima do Modo: “seja claro e conciso; evite a obscuridade, a prolixidade, etc”.

Quanto às “máximas”, estas podem entrar em conflito, levando, com isso, à predominância de alguma delas. Ainda, há a possibilidade de o locutor não obedecer a uma dessas máximas (intencionalmente), exigindo, então, do interlocutor que ele descubra o motivo de tal desobediência. Isso resultaria em uma implicatura conversacional. Quando há violação das máximas, o que é dito torna-se problemático e o ouvinte pode não conseguir perceber o que está implícito naquele ato comunicacional. Grice (1975) postula que a violação deliberada de qualquer uma das máximas é um recurso de que o falante dispõe para transmitir informações que estão além do sentido literal das sentenças. Assim sendo, as implicaturas são produzidas sem contrariar os princípios cooperativos. De acordo com a autora citada, tais regras (as máximas) tornam-se indispensáveis para que um ato de linguagem obtenha sucesso. Entretanto, essa teoria “não dá conta de toda a “malícia” e manipulação tão presentes na interação verbal humana” (KOCH, 2004, p.28).

É possível observar no estudo do texto que várias teorias buscam oferecer “o verdadeiro” pressuposto teórico para se compreender o texto. Há análises textuais que se ocupam das máximas conversacionais para inferir o sentido, a compreensão do texto. Temos, por exemplo, análises de textos humorísticos (tirinhas, anedotas) em que os analistas procuram mostrar que o humor, muitas vezes, é produzido pela quebra de uma das máximas. O sentido do texto está na maneira como o locutor coloca suas intenções. Para Dascal (1982, p.21), “as intuições que tem qualquer falante de uma língua sobre a noção de “coerência” de um texto parece conter uma dimensão pragmática básica, análoga à expressa pelas ‘máximas conversacionais’ e não redutível nem à semântica nem à sintaxe”. Possenti (1996), ao falar dos limites entre a pragmática e a análise do discurso, afirma que para a Pragmática, a relação do locutor com a língua é postulada de forma não só a permitir, mas a exigir que este [locutor] seja detentor de certo *conhecimento* em relação à língua e ao contexto em que é realizado o ato linguístico, sendo, por isso mesmo, capaz de realizar, “na posição de ouvinte/leitor, cálculos relativamente sofisticados (e relativamente conscientes) a partir dos quais, por exemplo,

seleciona, dentre os fatores do contexto, aqueles que são relevantes para interpretar adequadamente uma certa sequência linguística” (p. 76). E, ainda, esse mesmo locutor na função de falante/autor, é capaz de realizar um cálculo semelhante, “para escolher as formas mais adequadas para obter os efeitos que deseja da forma mais eficaz possível, em função de suas *intenções*”. O locutor, assim, [falante] é fator importante para a produção e compreensão do texto.

Nesse sentido, o enunciado ou o texto, é um acontecimento linguístico em que se vise à ação, observando a situação, os interlocutores e suas intenções para que faça sentido. Diferentemente da linguística textual, que por muito tempo via no texto apenas as suas relações internas, a sua dimensão apenas como um prolongamento da frase, a Pragmática se volta para o texto, vendo-o constituído de elementos que ultrapassam o puramente linguístico. Ao tomar o texto, nessa concepção teórica, é preciso dar importância ao modo como este se constitui, ou seja, observar quem fala [locutor], para quem [interlocutor] e em que contexto.

O pragmaticista dinamarquês Jacob L. Mey, ao discutir sobre texto, concebe-o como um ato pragmático, posto que um texto, nessa concepção, deve ser visto num contexto pragmático. Para o autor, o texto—“as drogas mais importantes da sociedade”¹, representa a organização coletiva de suas vozes e, que, por isso, não é feito para si mesmo, nem para o autor somente. O texto não deve ser deixado “à deriva, sem que haja um alvo para o qual ele esteja ‘orientado’, para não dizer, no qual esteja ‘plugado’” (MEY, 2001 p. 106). Plugado ao mundo, o texto – que é visto como um ato pragmático, pois é a língua em uso, quando elaborado, pressupõe a existência de alguém a quem se possa dirigir, o que remete ao par emissor e receptor ou ao locutor e interlocutor dos atos de fala. Para Mey (2001), os textos são trabalho de muitos ‘colaboradores’ no diálogo, por isso, não “se deve prestar atenção aos aspectos verbalizados pelo texto, mas antes é preciso tomar como ponto de partida as realidades subjacentes ao texto” (p.99). Em outras palavras, é preciso conectar texto/contexto. É preciso considerar as condições pragmáticas estabelecidas.

No entanto, o texto visto sob a perspectiva da Análise do Discurso, como apresentaremos no próximo item, passa pelas condições de produção, pois sendo um objeto linguístico-histórico estabelece uma relação com a exterioridade, com a memória

¹ Para o autor isso explica a ferocidade com que textos e autores foram perseguidos por regimes não democráticos; textos sendo queimados e seus usuários condenados à infâmia e à morte, como nos autos-de-fé da inquisição.

do dizer, ou seja, com o interdiscurso. Diferentemente, da Pragmática que condiciona a produção e a compreensão do texto ao locutor [falante] e à situação e da Linguística Textual que visa a critérios formais e a objetivos comunicacionais, a Análise do Discurso convoca para a produção e compreensão do texto os processos discursivos que sobre a base de leis internas, ou seja, a língua, se desenvolvem, “e não enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva etc., que utilizaria “acidentalmente” os sistemas linguísticos” (PÊCHEUX, 2009 p. 82).

1.3 O TEXTO NA CONCEPÇÃO TEÓRICA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Tomaremos os pressupostos da AD de linha francesa tal como foi proposta por Pêcheux na França e pela pesquisadora brasileira Eni Orlandi no Brasil, uma vez que existem outras vertentes que sustentam esta mesma disciplina. Como as teorias já referidas, a Análise de Discurso também busca compreender o texto, e o faz, pela ótica da língua em funcionamento.

Refletindo a respeito do sentido, da significação, do contexto e do sujeito, a Análise de Discurso trouxe contribuições às teorias, aqui, discutidas. Nessa reflexão, lança mão de noções como a de autor, de leitor, de condições de produção, de ideologia, de sentido e de historicidade para compreender o texto. Vale trazermos a reflexão de Indursky (2010), sobre o estatuto do texto. Depois de fazer um percurso dos estudos sobre o texto e, apontando para o texto como objeto, como estando na origem da fundação da análise do discurso, a autora cita Harris (1963) que em seu texto *Discourse Analysis* sugere que os estudos linguísticos sejam feitos, levando em consideração as “relações entre a cultura e a língua, isto é, entre o comportamento não verbal e o verbal”. Para a autora, a proposta de Harris diferencia da linguística transfrástica pela abordagem distribucional do texto, pois o autor não separa o texto de seu contexto ao vincular a língua à cultura. Para ele “a língua não se constitui de palavras ou de frases independentes, mas em discurso contínuo, seja ele um enunciado constituído de apenas uma palavra, ou uma obra de dez volumes, um monólogo ou uma discussão política” (HARRIS, 1963, p.10-11). A língua, então, não só passa pela concepção sistêmica, mas por uma concepção que convoca um contexto-cultural, um locutor e um objeto que ultrapassa os limites da frase.

Harris (1963) distingue, pois, este conceito do adotado pela da linguística textual nos seguintes pontos: a língua não é fechada no interior de um sistema; a língua precisa

relacionar-se com o contexto cultural e o faz pelo viés do locutor que produz as frases. O modo como Harris concebe o texto vai repercutir na teoria do discurso, em 1969, quando Pêcheux começa a refletir e constituir a Análise do Discurso, tomando o estudo de Harris “como um texto fundador justamente porque o autor vinculou sua reflexão sobre o discurso à língua e ao contexto sociocultural em que este é praticado” (INDURSKY, 2010, p. 68).

Para Guespin (1976, p. 4), “um olhar lançado sobre um texto, do ponto de vista de sua estruturação em “língua” faz dele um enunciado; um estudo linguístico das condições de produção deste texto o transforma em discurso”. Com isso, Indursky contrasta a concepção de texto da Análise do Discurso com a Linguística Textual. Dizer da estruturação da língua diz respeito às relações formais, sintáticas, que são internas ao texto. Tratar das suas condições de produção do texto, mostra o ponto de disjunção obrigada que se estabelece entre a linguística textual e análise do discurso. As condições de produção, elemento caro para a análise do discurso, é o que marca a divisão tanto entre a Linguística Textual, de um lado, quanto à Pragmática de outro, uma vez que, nas duas teorias o que se considera ao analisar um texto é o contexto, fator que difere da forma como é concebido na análise do discurso.

Para a linguística textual, contexto é o que precede e o que segue cada elemento do texto. Marcuschi (2012, p.35-38), ao sistematizar os aspectos observáveis na produção, construção e recepção de textos apresenta algumas categorias funcionais que dão conta do texto enquanto “entidade concreta e situacional e não como sistema abstrato”. Ou seja, o contexto do texto é uma condição do texto. Dentre as categorias há os “fatores de conexão de ações (pragmática) já referidos acima que são: intencionalidade (ação, atos, fala, postulados conversacionais), informatividade, situacionalidade, aceitabilidade e intertextualidade. Diante disso, concordamos com Indursky (2010) quando diz que “pode-se entender o *contexto* considerado pela linguística textual como um co-texto, isto é, aquilo que comparece, que se encontra presente no próprio texto” (p.68). E ainda, que a exterioridade, para linguística textual, “é secundária, não é entendida como constitutiva do texto propriamente dito”.

Quanto ao conceito de exterioridade, vale ressaltar que ele é convocado tanto pela Pragmática quanto pela Análise do Discurso. Contudo, é tomado de modos diferentes. Na Pragmática, a exterioridade consiste na relação dos interlocutores com o contexto situacional e o enunciado. A análise do discurso, tal qual a pragmática, ultrapassa os limites do texto, convoca o contexto, todavia em uma perspectiva

diferente. O contexto não é situacional, mas sócio-histórico. Ou seja, as condições de produção para a análise de discurso dizem respeito aos sujeitos, à situação discursiva, ou seja, às circunstâncias da enunciação, o contexto imediato e o contexto sócio-histórico ideológico, o interdiscurso – a memória do dizer. Difere, então, da pragmática quanto ao modo de conceber o sujeito, a situação e o contexto. Nas palavras de Orlandi (1996, p. 30), o que está vigente na pragmática é o sujeito psicológico, as intenções, a exclusão da ideologia e do inconsciente. O que contraria os pressupostos teóricos da análise de discurso que não trabalha com o sujeito como locutor, mas como posição. Pois, o sujeito, sendo “posição entre outras, subjetiva-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso” (ORLANDI, 2001, p.99). Desse modo, o que se tem é uma posição-sujeito. Daí podermos, discursivamente, dizer que o sujeito não é origem de si, nem do sentido.

É nessa medida que ao falar de texto, a análise de discurso não tematiza a coesão, a coerência, processo interpessoal de produção e compreensão como fazem as teorias que apresentamos. Pensar o texto, nessa concepção, é tomá-lo enquanto um objeto histórico afetado pelas condições de produção. É pensar o texto não fechado em si mesmo, uma vez que este estabelece relações não só com o contexto, imediato e amplo, mas também com outros textos e discursos “existentes, possíveis ou imaginários”.

O texto é um objeto linguístico-histórico, em que o linguístico intervém como pressuposto. Linguístico, porque é na materialidade da língua que se dá visibilidade aos sentidos e, histórico porque é na relação com a história - entendida não como ordem cronológica dos fatos - mas, como memória do dizer, que a língua materializa o discurso, “efeitos de sentidos entre interlocutores”. Nessa direção, o texto para análise de discurso constitui a unidade de análise que se abre enquanto “objeto simbólico para as diferentes possibilidades de leituras que mostram o processo de textualização do discurso que sempre se faz com “falhas”, com “defeitos” (ORLANDI, 2001, p. 64). É pela falha e pelo de-feito que se compreende a relação da língua com a história. Uma relação marcada pelo equívoco, pois não se dá perfeitamente articulada.

Orlandi (2001) afirma que o texto é uma “peça” de linguagem. Peça no sentido de engrenagem, que tem um jogo que permite o trabalho da interpretação. Um trabalho que passa pela compreensão da relação do texto com o interdiscurso, “a relação com os sentidos (os mesmos e os outros)” (p. 53). Orlandi, ao discutir o texto mostra como a exterioridade é convocada, para os estudos do texto, também por outras concepções

teóricas. Para (M.A.K Halliday, 1976 apud Orlandi, 2001, p. 52), a exemplo, para ser texto é preciso ter textualidade. A textualidade, por sua vez, é a função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade. Contudo, essa exterioridade não corresponde ao concebido na análise de discurso. Para ela, a exterioridade se sustenta pelo interdiscurso entendido como o “conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer” (ORLANDI, 2001, p. 59).

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

- 1) à natureza dos diferentes materiais simbólicos: imagem, grafia, som, etc.
- 2) à natureza das linguagens: oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição, etc.
- 3) às posições do sujeito. (ORLANDI, 1996, p. 59)

Vale destacar que, as diferenças no texto podem ser vistas nos termos das formações discursivas (FD), compreendidas como “aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (PÊCHEUX, 2009 p. 147, grifos do autor)”. Ou seja, as palavras e expressões tomam os sentidos da formação discursiva em que são produzidas. Segundo Orlandi (1996), dada à heterogeneidade que o constitui, um texto não corresponde a uma só FD. E isso é o que dá a historicidade. Para a AD, o que toca é como o texto produz sentidos; como as relações com a história, fora e dentro do texto, permitem a constituição das redes de

significação que vão formando a matéria textual, logo o discurso. Pois, no texto existem variados processos de significação, “processos que são função da historicidade, ou seja, da história dos(s) sujeito(s) e do(s) sentido(s) do texto enquanto discurso” (ORLANDI, 2001, p.88).

Desse modo, o texto, unidade que permite ter acesso ao discurso, não interessa para a AD em sua organização empírica, mas no batimento entre estrutura e acontecimento, entendido por PÊCHEUX (2012 p. 17) como a memória presente, ou seja, “o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”. Na relação imaginária tem-se a necessidade de conceber uma unidade fechada, pronta e acabada. Uma materialidade que se faz pela imagem, ou seja, uma “representação física da linguagem, onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho – material bruto – mas, sobretudo espaço significante” (ORLANDI, 2001, 89). É função do analista de discurso observar como se dá essa materialidade. Como se organiza a estruturação do texto, uma vez que a formulação acontece sob determinadas condições de produção, afetada, também, pela memória do dizer, o interdiscurso.

Ao tomar o texto como unidade significativa de análise, o que entra em jogo são os gestos de interpretação dos sujeitos, o modo como este tomará o objeto linguístico-histórico, pois o que se vê, pela evidência, em um texto não remete ao que o constitui discursivamente. Uma vez que um texto tem em sua margem muitos outros textos, precisam-se estabelecer as relações para atingir o processo discursivo “que é o que faz um texto significar”. Nessa direção, a função sujeito-autor, discutida por Orlandi (2001), constitui uma noção importante para se compreender o texto. Como o sujeito pragmático precisa de um enunciado [ou texto] pronto e acabado, com início, meio e fim, do ponto de vista discursivo, o autor na função sujeito-autor é o que representa o fechamento imaginário do texto, uma vez que a completude é uma ilusão. Assim, afirma Orlandi: “Incompletude do discurso, acabamento do texto. De um lado, dispersão do sujeito e do discurso, de outro, unidade do texto e do autor, em que a linguagem adquire, em seu imaginário, dimensões precisas, com recortes, segmentos, tamanhos” (p. 93).

O sujeito-autor ao ‘mergulhar’ na história enquanto interdiscurso busca um saber que determina suas formulações. O modo como esse sujeito vai organizando essas formulações – que dão origem ao texto – é o que está em jogo. Ou seja, nesse movimento de inserção no interdiscurso, o sujeito-autor “torna interno o que é externo”. O que se tem, então, “é um duplo jogo de relações que se instituem no movimento da

constituição do texto e que apontam para o modo como o sujeito-autor “costura” e internaliza as cadeias discursivas provenientes da exterioridade para que se produzam o *efeito-texto*” (INDURSKY, 2010, p. 71).

Orlandi (1996) desloca a noção de autor formulada por Foucault (1975). Segundo ele, “o autor é o princípio de agrupamentos do discurso, unidade e origem de suas significações”. A autora passa da compreensão do autor enquanto princípio de agrupamento e formula a noção de sujeito-autor, aquele “responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto” (p. 69). Discursivamente, a função-autor acontece toda vez que o sujeito da linguagem se representa como origem do dizer, “produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim”, o que leva à textualidade. Nessa direção a autora diz que há uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto. E, que tocado pela história o autor pela função-autor

consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico. [...] ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer” (ORLANDI, 1996, p. 69-70).

Compreendemos, então, que é nesse movimento da constituição da função-autor imbricado com o interdiscurso que decorre o entendimento de que as condições sócio-históricas de produção de um texto são constitutivas das significações do texto, e, por conseguinte, do entendimento do que seja o texto.

Para uma resposta discursiva a respeito do estatuto do texto é crucial compreendermos as noções mobilizadas pela Análise de Discurso como nos referimos acima. As condições de produção, a historicidade – o interdiscurso - e a função-autor dentre muitas outras que compõem o campo dessa teoria formam elementos constitutivos do texto. Retornando ao que já dissemos, o texto é uma unidade de análise onde o discurso se materializa, é o que significa e não as palavras em si mesmas, pois “quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa” (ORLANDI, 1996, p. 52).

Assim sendo, o texto não pode ser pensado separadamente de sua historicidade e do sujeito que se coloca imaginariamente na origem da sua construção. Não deve ser visto como obra literária, como pretexto para estudar a língua ou como um documento. Parafraseando Orlandi, dizemos que em uma dimensão mais ampla, faz-se necessário

pensar o texto em um movimento de incompletude, manifestação concreta do discurso, lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita ao equívoco na história.

CAPÍTULO II

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO PARA A ESCRITA DE TEXTO NAS POLÍTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na relação contínua entre, de um lado, a estrutura, a regra, a estabilização e o acontecimento, e, de outro, o jogo e o movimento, os sentidos e os sujeitos experimentam mundo e linguagem, repetem e se deslocam, permanecem e rompem limites (ORLANDI, 2001, p. 103).

2.1 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS

Nossa pesquisa se inicia quando passamos a pensar, com mais rigor, sobre o papel do professor de Língua Portuguesa. Acreditando, ilusoriamente, ser o sujeito-professor o único responsável pelo “ensino” da língua, sempre tivemos a precaução de “zelar” pelo “bom” uso do português, ou melhor, das regras gramaticais nas práticas de sala de aula. Entretanto, passamos a compreender que o professor não ‘ensina’, mas oportuniza condições de produção para que o aluno aprenda, uma vez que, “o sentido é uma relação do sujeito – afetado pela língua – com a história e, é o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos” (ORLANDI, 2005, p.47).

Nessa direção, a questão da produção textual ressoava, constantemente, nas reflexões e discussões que permearam o percurso feito como professora no Ensino Fundamental e, posteriormente, no Ensino Médio. Devido aos frequentes desafios que se colocavam, as problemáticas sobre a escrita de texto se naturalizaram de modo que pareciam evidentes as causas de tantos problemas, pois qual professor já não ouviu dizer que os alunos não sabem escrever? E que um dos motivos pelos quais não escrevem é porque não prestam atenção? Estaria de fato o problema no aluno, ou seria a Escola que não consegue desenvolver atividades que propiciem relações de sentido entre o aluno, o texto e a língua?

A naturalização como tratávamos, tomados pela evidência da “rotina”² da escrita, mantinha-nos convictos de que as dificuldades de escrita dos alunos se sustentavam por um ensino ‘deficiente’, feito por profissionais despreparados, devido a sua formação e, sobretudo, por desinteresse dos alunos. Contudo, ao buscarmos compreender essa relação, percorrendo o caminho da leitura e da pesquisa, fomos desnaturalizando o que parecia óbvio. Deslocando conceitos e sentidos que se cristalizaram por uma história que se formou desde os primeiros contatos com a Escola, deparamo-nos com a possibilidade de haver na relação entre aluno/escrita/língua algo a mais a considerar que somente as regras, normas e classificações de categorias sobre a língua.

A relação do texto com o aluno e do professor com o texto parecia sucumbir a língua, a história inscrita na língua e a historicidade tanto do aluno quanto dos sentidos. Foi construindo uma história de leitura que os conhecimentos sobre essa relação foram produzindo efeitos de sentido que romperam com a concepção inicial, ao ponto em que passamos a compreender que pensar o texto é pensar a prática de escrita na e pela Escola, sendo necessário estabelecer/pensar uma relação entre língua/sujeito e história.

A produção de texto necessita significar para que passe a constituir tanto o sujeito quanto os sentidos. Qual a possibilidade de se produzir um texto que não significa nem o sujeito nem o sentido? De acordo com Orlandi (2002, p. 28), não há aprendizagem se o sujeito não se inscrever no processo histórico, “ou seja, aquilo que não faz sentido na história do sujeito ou na história da língua para o sujeito não ‘cola’, não ‘adere’”.

Pensar o texto é pensar a língua. Mas não uma língua distante do sujeito em que ora se ensina essa “língua”³ ora se ensina o texto separadamente da sua relação com os sentidos e sujeito. Esse “ensino” deve antes propiciar a articulação da história, da língua e da ideologia que constituem, ao mesmo tempo, sujeito e sentido. Discursivamente, texto e língua são constitutivos um do outro. Não se separa, “ao contrário, pensa-se o texto na medida em que se pensa a língua em seu funcionamento” (ORLANDI, 2002, p. 169).

Nessa direção, o estudo do texto, especialmente, a sua escrita, passou a se configurar, para nós, diferentemente. Outros sentidos se fizeram e novas reflexões

² Destacamos que, pelo efeito de evidência, essa ‘rotina’ da escrita se pautava apenas nas condições imediatas de produção. A única preocupação era que o aluno cumprisse a tarefa proposta.

³ Referimo-nos ao ensino de língua calcado, apenas, nas normas gramaticais.

surgiram que reformularam nossa pergunta: Se os alunos não escrevem textos, em que consiste o resultado das atividades de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa? O que eles fazem não são textos? O que é que chamamos de texto, então?

Diante dessas inquietações, buscamos compreender esse fato de linguagem, o texto. Diversos caminhos nos levaram a pesquisadores da linguagem e linguistas que discutem, sob o viés de variadas teorias, o estatuto do texto e as consequentes acepções em torno dele, como vimos no capítulo anterior.

Inicialmente, observamos, nas primeiras investigações sobre o texto, que os conceitos estavam em torno da estrutura no/do texto, isto é, daquilo que é interno. Era visto como um prolongamento da frase, mas, com os avanços dos estudos linguísticos, os conceitos sobre o texto passaram a incorporar o que é externo, a exterioridade, entendida por algumas teorias como o que está de fora do texto. Porém, discursivamente, como o que lhe é constitutivo, ou seja, histórico, o texto passou a ser visto não mais como uma materialidade concreta e acabada da língua, mas como um “todo” constituído por uma discursividade, onde a história, o contexto (imediate e amplo) e o sujeito formam as condições de produção para constituição do texto.

O modo discursivo de tomar o texto nos instigou a inscrever nossa proposta de pesquisa em uma teoria que se importa, prioritariamente, com os processos de constituição do texto. Na esteira da discursividade, a Análise de Discurso de linha francesa é a teoria que nos permite dar visibilidade e compreender, pela opacidade da língua, a escrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa na escola, ou seja, compreender em quais condições de produção acontece a escrita de textos no Ensino Médio.

O que temos observado, no trabalho com a escrita de texto, aponta que as dificuldades apresentadas pelos alunos dizem respeito à organização da língua na escrita, como se pode ver no texto, a seguir, produzido por um aluno do Ensino Médio, de uma Escola pública. No que corresponde às condições de produção, portanto, temos um sujeito/aluno que escreve a partir de uma temática literária discutida em sala de aula. Após a discussão do conto de Machado de Assis – “A igreja do diabo” –, a professora solicitou aos alunos que escolhessem uma das questões propostas pelo livro didático e escrevessem um texto. São elas: Como seria uma sociedade em que todas as pessoas agissem desse modo? Tudo tem preço e pode ser comprado? Será possível viver em um mundo sem amor?

Será possível viver em um mundo sem amor?

*Em nosso mundo estamos **por volta de várias ocasiões, aonde em profissão, convívio em uma sociedade**, há pessoas que se dizem que **a** como viver em uma sociedade, sem relação de amor, **a sim corruptos, mentirosos que não tem o mínimo de amor**.*

***Concerteza** tem pessoas que tende lutar pelo amor como por exemplo ONGS, casas de lar, aonde abrigam pessoas necessitadas, crianças especiais isso mostra que não está tudo perdido, **eu creio em um mundo melhor em convívio e sociedade**.*

(Texto escrito por um aluno do 2º ano do Ensino Médio)

O sujeito/aluno, ao escrever, deixa marcas que dão visibilidade ao modo da relação que tem construído com a língua. As expressões “por volta de várias ocasiões”, “aonde em profissão”, remetem diretamente à estrutura da língua apontando para uma ausência de relação com a história de leitura e com a escrita, portanto, com o texto como objeto simbólico. Essa ausência leva o aluno a construir um texto que foge às normas da língua e à possibilidade de produção de sentido tanto para ele, como escritor, quanto para um possível leitor, que, nesse caso, é apenas o professor. Ou seja, o que se produz é um *nonsense* e não um “bólide de sentidos”, como diz Orlandi (2001).

Nessas condições de produção, podemos pensar: Por que se escreve esse tipo de texto na Escola? Nesse caso, escrever sobre o amor teria, nesse formato, que fim social? Para que se escreve texto na Escola? Para observar se o aluno está escrevendo bem (ortograficamente) e se sabe as regras gramaticais como um conteúdo?

Nota-se na expressão “concerteza” e no modo como utiliza ou não a pontuação no texto, o quanto as normas da escrita estão alheias ao repertório linguístico do sujeito que escreve. Além disso, o aluno não demonstra conhecimento sobre o que se escreve, uma vez que fala, simultaneamente, de amor e corrupção. O que se observa é que há um apagamento da relação com o texto naquilo que marca sua função na sociedade, mas que atende à política linguística da Escola como exercício de produção escrita.

É lendo que se estabelece com a língua a relação necessária para uma escrita que signifique. Como processo de desvelamento e de construção dos sentidos, a leitura torna-se constitutiva do processo de escrita. “É uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 1996, p.9). O que está no dizível do texto representa um processo de leitura que falta e falha, conforme se observa pelos enunciados: “a sim corruptos, mentirosos que não tem o mínimo de amor”, que constituem a memória do

dizer, o pré-construído de enunciados cristalizados que são apropriados pelo sujeito. São sentidos que, instaurados por uma repetição mnemônica, dão visibilidade à história de leitura desse aluno esvaziada de relações com os sentidos.

Observamos, na formulação “eu creio em um mundo melhor em convívio e sociedade”, os sentidos naturalizados de um sentimento humano que prega a esperança de mudança das práticas do homem. O aluno traz, nessa forma genérica do dizer, a repetição do pré-construído, significando, nesse sentido, que o texto escrito é para ele [aluno] a reafirmação do já-dito, marcadamente pelo discurso religioso que funciona como formação discursiva.

Dificuldades como essas nos mobilizam a investigar os processos de constituição do texto na relação com o ensino de língua, uma vez que compreendemos a necessidade de ressignificar as práticas de escrita de textos na Escola para que os alunos escrevam de forma significativa.

Ao refletir sobre as problemáticas postas em torno da escrita de texto no Ensino Médio e, sob os fundamentos da Análise de Discurso, buscamos compreender as condições de produção das práticas linguísticas escolares, observando os discursos sobre texto e escrita nas políticas públicas educacionais brasileiras e no Estado do Mato Grosso.

Tomamos como condições de produção, tal como concebe a Análise de Discurso, os sujeitos, a situação discursiva, ou seja, as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato e o contexto sócio-histórico ideológico, o interdiscurso – a memória do dizer. Para tanto, ao pensarmos o objeto de estudo, fez-se necessário tomarmos algumas decisões que, *a priori*, pareciam impossíveis. Não poderíamos excluir certos aspectos do objeto de um estudo que os convocava. Como recortar um objeto em meio a teias que o entrelaçam a elementos tão importantes que parecem imbricados, constitutivos e definidores uns dos outros, como por exemplo, o momento da escrita em sala de aula?

Contudo, para chegar a um ponto que pudesse ajudar a responder a esses questionamentos, a compreender a problemática que nos inquietava, fomos recortando – e não apagando – alguns dos elementos, a saber: a formação de professores, pois, como investigar a escrita de texto dos alunos sem pensar no professor que media a relação aluno/língua/escrita? Quanto aos alunos, aos sujeitos do processo, como não estabelecer uma escuta desses sujeitos? Tudo isso, a nosso ver, constituem condições necessárias para darmos visibilidade às condições de produção da escrita de texto se quisermos

compreender as causas de tantas dificuldades no “ensino” de Língua Portuguesa. Os discursos da Escola sustentados por professores e alunos, do Estado pelas avaliações internas e externas, pelas universidades nos processos de vestibulares, são recorrentes em afirmarem que os alunos não escrevem, não sabem produzir texto.

Como o dispositivo analítico da Análise de Discurso exige a delimitação de um *corpus*, passamos, então, à leitura e à análise dos ‘discursos’ sobre⁴ texto e sua escrita nas políticas públicas educacionais e nos instrumentais linguísticos que norteiam as aulas de Língua Portuguesa, entendida como o lugar do trabalho com o texto. Tomamos as políticas públicas como condições de produção em um sentido amplo que inclui o contexto sócio-histórico e ideológico que determina os sentidos de língua, texto e sujeito. Sendo os sentidos aqueles que fazem a relação entre os homens e o mundo, compreender o modo como isso funciona, torna-se uma função do professor.

Nessa direção, tomar como corpus os PCNs, as OCs do Estado de Mato Grosso, os instrumentais linguísticos (livro didático, matriz curricular, plano anual e individual de aula de Língua Portuguesa), utilizados nas escolas públicas do município de Vila Rica/MT, é buscar compreender como os sentidos construídos a partir deles produzem efeito nas práticas linguísticas com o texto e sua escrita.

A Análise de Discurso toma o discurso como objeto, o qual se constrói na materialidade linguística. Isso significa que a língua se apresenta como base comum dos processos discursivos diferenciados. A língua é dotada de autonomia relativa que se submete às leis internas e que, segundo Pêcheux (2009, p. 82), é “sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos, e não enquanto expressão do pensamento, da atividade cognitiva que utilizaria ‘acidentalmente’ os sistemas linguísticos”.

Nessa perspectiva, o discurso não é caracterizado como ato de fala, como é visto por algumas concepções teóricas. O discurso, conforme Pêcheux (1969), não é transmissão de informação, mas é ‘efeito de sentidos entre interlocutores’. Para tanto, para se ter o discurso, é necessário que haja os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, enfim, as condições de produção que constituem o sentido. Desse modo, não se pode pensar o discurso sem sujeito, sem história e sem ideologia, pois, como formulou Pêcheux (1975, apud ORLANDI 2005, p.47), “não há discurso sem

⁴ Conforme Orlandi (1990, p. 37), “o discurso sobre se constitui como uma das formas cruciais de institucionalização dos sentidos”, entendido como mecanismo controlador dos sentidos, um funcionamento incessante para manter um efeito de direcionamento a um centro, “ou seja, é um lugar importante para organizar as diferentes vozes do (discurso de)”.

sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Essa noção de discurso nos leva a ver a língua não como um sistema fechado, um sistema abstrato, mas como um sistema significante que, para produzir sentido, inscreve-se na história. Como diz Orlandi (2005, p. 16), a Análise de Discurso trabalha “com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade”. Diante disso, trabalhar com o discurso é observar o funcionamento da língua, considerando sua materialidade histórica e simbólica, ou seja, o real da língua. É, também, recusar a concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação ou de expressão do pensamento.

Para a Análise de Discurso, a língua é condição de possibilidade do discurso. Por isso, não está centrada na ideia de comunicação, tal como pressupõe o esquema: emissor, receptor, código, referente e mensagem. Conforme formula Orlandi (2005, p. 21), “esses elementos realizam ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque”. Dessa forma, é que os processos discursivos resultam da relação entre sujeito/língua/história/.

Partindo desses pressupostos, podemos pensar nos discursos em torno do texto. Consideramos o que diz Canguillen (1994 *apud* ORLANDI 1996c, p.29) para compreendermos os discursos construídos. O autor afirma “que os sentidos são em relação a”, isto é, não brotam da língua e não estão nas palavras. Assim, as palavras não possuem sentido por si mesmas, pois “elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa” (ORLANDI, 2001, p. 86).

Tendo textualidade e uma realidade que significa, os sentidos produzidos pelas palavras nos remetem a outros dizeres possíveis, pois “algo fala” sempre “antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 2009, p. 149). Ou seja, nesse movimento, um discurso leva a outros discursos, ao já-dito, revelando que a linguagem não é transparente, mas constituída de opacidade. Nessa direção, é que buscaremos a compressão dos processos discursivos que movimentam essa pesquisa.

2.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Tomar a língua como pressuposto para analisar os discursos que estão na direção da prática de escrita de texto para o ensino médio constitui caminho para chegarmos à compreensão do que é texto na/para a Escola. Tomamos, pois, a língua na concepção de Orlandi (2001) que pensa “a língua em sua própria ordem, como sistema significante, sujeito à falha, inscrevendo-se na história para significar, na produção necessária ao equívoco” (p. 34). Nesse sentido, trazemos como parte desse processo discursivo os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente, o livro de linguagens, a fim de analisarmos como essa política de ensino concebe o texto, e a rigor, o texto escrito na educação básica. Contudo, faz-se necessário apresentar, nesse momento, parte das condições de produção em sentido estrito e em sentido amplo (ORLANDI, 2005) das quais os Parâmetros Curriculares Nacionais emergem. Assim, olhamos, num primeiro momento, para as condições de produção em sentido estrito, o “contexto imediato” da enunciação (p.30), aqui tomado como uma descrição do modo de organização do documento.

Os PCNs para o Ensino Médio estão divididos em um documento introdutório justificando a sua implantação e apresentando as suas principais orientações. O documento é composto por 04 (quatro) partes que compreendem as áreas de conhecimento: Parte I – Bases legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV– Ciências Humanas e suas Tecnologias. Em se tratando da parte II, texto específico, do qual constituímos nosso *corpus*, o documento traz a seguinte organização: O sentido do aprendizado na área; Competências e Habilidades com os subtítulos: Conhecimentos de Língua Portuguesa, de Língua estrangeira moderna, de Educação física, de Arte e de Informática.

As condições de produção em sentido amplo, compreendidas como “circunstâncias da enunciação”, nas quais comparecem “o contexto sócio-histórico, ideológico” (p.30), leva-nos a compreender os sentidos construídos a partir de uma política de língua que determina o ensino da Língua Portuguesa na Escola. Resultante de um processo em que se mobilizou a conjuntura social e política da década de 90, os primeiros PCNs foram institucionalizados em 1997 após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996, que ampliava o dever do poder público para com a Educação em Geral e em particular para com o

ensino fundamental. Resultante de condições de produção específicas, de uma época que “obrigava o Estado a assumir a questão da língua como uma questão do Estado, buscando adequar-se às novas exigências do capitalismo mundial e das sociedades organizadas pela tecnologia e pela informação” (SILVA, 2007, p. 149) os PCNs emergem em condições sócio-históricas que merecem ser ditas, contudo, isso ficará para outro momento.

Elaborados há mais de dez anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), no capítulo que trata da área *de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, apresentam os pressupostos básicos para o ensino de língua materna, e as competências e habilidades que devem ser adquiridas pelo sujeito como estudante de Língua Portuguesa.

Pelo gesto de interpretação, observamos que os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Médio, ao abordarem o ensino da Língua Portuguesa, o fazem por um ‘deslocamento’. Saem do ensino da gramática, procurando deslocá-la do lugar tradicional (calçado nos exercícios de regras, de classes de palavras) para o estudo do texto como unidade de ensino.

Vejamos o recorte:

O desenvolvimento dessa competência **não se dará**, entretanto, pela **simples memorização de regras de concordância ou de ortografia, tão alardeadas pela gramática normativa ou prescritiva** (BRASIL, 2000, p.16).

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, **deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal**. [...] **A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa**, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico (p. 18, grifos nossos).

Observamos nas formulações que o texto passa a ocupar um lugar específico. Notamos que há uma negação da memorização de regras gramaticais e uma prescrição de como deve ser o ensino da Língua Portuguesa. Ao dizer “não se dará, pela simples memorização de regras de concordância ou de ortografia”, dá-se visibilidade ao pré-construído de que aprender a língua pelo ato de memorizar é simples. Ora, se memorizar regras é simples, então, por que o ensino da Língua Portuguesa, quando centrado na gramática, não acontece na escola? Se é considerado simples e não está acontecendo, qual é o problema?

Notamos que tanto o professor quanto o aluno devem compreender o que é linguagem verbal, pois o processo de ensino “deve pressupor uma visão sobre o que é

linguagem verbal”. E, tomando o texto como a unidade básica da linguagem verbal, pressupõe-se que na Escola só há espaço para a linguagem verbal. Nesse sentido, o texto é “fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa”. Sendo fala, discurso e tendo uma função comunicativa, o texto é usado para comunicar. É isso que o aluno precisa aprender ao ir à escola? Ele não se comunica antes de chegar à escola?

Deslocar do método tradicional com que se trabalha a gramática para uma abordagem que toma o texto como meio de comunicação é reduzir a língua a um mero instrumento, incapaz de constituir o sujeito e os sentidos. O ensino da língua que toma o texto como unidade, como proposto no documento, inscreve-se à memória do ensino gramatical, pois, volta-se à memorização de ‘categorias’ ou terminologias, apagando os sentidos produzidos pelo texto e o modo como o sujeito se inscreve na língua, como observamos nas análises das OCs e do livro didático. Uma das competências objetivadas nos PCNs produz esse efeito de sentido. O ensino de Língua Portuguesa deve levar o aluno a

analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação...) (BRASIL, 2000 p. 24).

Imaginemos a execução de uma atividade que visa a essa competência. Um aluno, ao escrever um texto, precisa analisar ‘recursos expressivos’, ‘relacionar texto/contextos’ mediante a natureza, ‘função’, ‘organização’, ‘estrutura’, em conformidade com as ‘condições de produção’, ‘recepção’ ‘intenção’, ‘época’, ‘local’ e ‘interlocutores’. Isso é por a estrutura do texto como pretexto para o ensino. É sair da estrutura gramatical para a estrutura textual que visa a critérios situacionais como aqueles prescritos pela Linguística textual, como vimos no primeiro capítulo.

Ao considerar o ensino de Língua Portuguesa, “relacionando texto/contexto”, e negando a “simples” memorização de regras como pressuposto para a aprendizagem, produz-se, pelo efeito de evidência, a exclusão da gramática em detrimento dos estudos discursivos. Contudo, o que se apresenta nesse discurso é uma contradição, pois, ora se inscreve em uma formação discursiva, a da pragmática, ora em uma formação discursiva, a da linguística textual, mesclando conceitos teóricos, produzindo, com isso, o efeito de sentido da contradição. Podemos notar isso no uso das palavras ‘texto’, ‘contexto’, ‘condições de produção’, ‘intenção’ e ‘interlocutores’. A gramática, chamada de conteúdo tradicional no documento, permanece com espaço

garantido no ensino da língua. Como é formulado, no próprio texto dos PCNs “os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, [...] e que nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão” (BRASIL, 2000, p. 23).

Percebemos que o lugar dos conteúdos que instala o trabalho metalinguístico é mantido, desde que contribuam para o desenvolvimento das competências em Língua Portuguesa. Nesse sentido, de quais competências está se falando? A nosso ver, trata-se da “função comunicativa”, entendida como “o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” como prescreve o documento.

Notamos, pelo funcionamento da memória discursiva, uma filiação à língua como um instrumento de comunicação, em que ‘o ato linguístico’ diz-se da ação de comunicar, remetendo à concepção da teoria dos atos de fala. O que nos leva a convocar o conceito de memória, pois compreender a memória desses mecanismos que procuram nortear o ensino da Língua Portuguesa significa compreender que conceitos de língua, sujeito e escrita sustentam tais propostas de ensino de língua.

A noção de memória discursiva é definida por Pêcheux (1999) como “aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (p. 52). A partir dessa concepção, tomamos a noção de interdiscurso que, conforme Orlandi (2001), é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito e que está na base do dizível” (p.31). Esses ‘sentidos entrecruzados’ aparecem nas discursividades a seguir:

[...] O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto **as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações.** (BRASIL, 2000, p. 17).

Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. (BRASIL, 2000, p. 17).

[...] **o estudo da língua materna deve, pela interação verbal,** permitir o desenvolvimento das **capacidades cognitivas dos alunos.** Apenas considerando-a como linguagem, ação em interação, podemos atender a **comunicabilidade esperada dos alunos.** (BRASIL, 2000, p.18, grifos nossos).

As marcas no texto dão visibilidade à formação discursiva em que é formulado o discurso: a língua como instrumento de comunicação. Pressupõe uma inscrição da língua em uma formação discursiva que procura atender, especificamente, “a comunicabilidade esperada dos alunos”. Em “as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo”, mostra um conhecimento muito sofisticado em que o aluno precisa alcançar. “Um saber amplo” implica ter um conhecimento de “todo” arcabouço linguístico. É possível, ao aluno, alcançar esse saber? Na formulação “tendo a comunicação como base das ações”, produz-se o efeito de sentido de que aquele que comunica sabe e o que não comunica não sabe. Dizer que a língua é um instrumento de comunicação e que define o sujeito como pessoa é dizer que a comunicação é que faz a pessoa ser pessoa, marcar-se como pessoa. O efeito de sentido da expressão “pessoa entre pessoas” é o de que há ‘pessoas’ e ‘Pessoas’, ou seja, há aqueles que comunicam e outros que não comunicam. Nesse caso, quem comunica é reconhecido como pessoa e quem não comunica não é reconhecido.

No recorte acima, novamente, observamos a relação entre as teorias, ou seja, as alianças existentes das quais falam Pêcheux e que apresentamos no primeiro capítulo. No estudo da língua, proposto pelo discurso institucional, as concepções de interação e cognição estão sempre em relação. “Pela interação verbal”, “capacidades cognitivas” e “ação em interação” são formulações que marcam o funcionamento das “alianças reais e objetivas” (cf. PÊCHEUX, 2012).

A ‘comunicabilidade como base’ apaga a constituição do sujeito e da língua como um processo sócio-histórico. Discursivamente, a língua(gem) “serve para comunicar e para não comunicar” (PÊCHEUX, 1975, apud ORLANDI, 1990, p. 28). Portanto, ela não deve ser vista como instrumento de comunicação que serve para definir o aluno “como pessoa entre as pessoas”. Para Pêcheux e Fuchs,

O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nele está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpretação pela ideologia. O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes a isso chamamos ‘ilusão discursiva do sujeito’ (1975 apud ORLANDI, 1996 b, p. 19).

Assim, é na e pela linguagem, em um processo constitutivo, que sujeito e sentidos vão se construindo. E é por isso que a língua se inscreve na história. Não há apenas um processo linguístico, pois “a língua não é só um código ou um instrumento

de comunicação ideologicamente neutro. Nem apenas um sistema abstrato” (ORLANDI, 1996c, p. 30); ela é linguístico-histórico e ideológico.

Como analisamos no primeiro recorte, o texto é fala e discurso. É tomado como unidade de ensino e deve conduzir todo o ensino da Língua Portuguesa. No que diz respeito à produção escrita do aluno, afirmam os PCNs:

O aluno deve ser considerado **como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano**. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história **social e cultural, único em cada contexto**, porque marca o **diálogo entre os interlocutores** que o **produzem** e entre os outros textos que o compõem (BRASIL, 2000, p. 18, grifos nossos).

Nesse recorte há expressões que produzem o sentido de valorização do texto, uma vez que correlacionam texto e aluno. O aluno deve ser considerado “produtor de textos”, “aquele que pode ser entendido pelos textos” e o texto é o que “marca o diálogo entre os interlocutores”. Contudo, referir-se ao texto como “um produto social e cultural, único em cada contexto, que marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem”, é inscrevê-lo em uma concepção pragmática que pensa o sentido como intenção de quem escreve. O texto, nessa visão, é concebido como ato ilocucionário, estabelecido por um diálogo que é conduzido pelas intenções dos interlocutores. Além disso, o texto é condição para que o aluno seja entendido e se constitua como ser humano, pois, “o constitui como ser humano”.

Ao dizer que o aluno “pode ser entendido pelos textos que produz”, pressupõe que a língua é transparente, passível de produzir o sentido intencionado pelo “produtor” do texto. Todavia, a língua não é transparente. Quem escreve não controla o sentido, pois, “o sentido é uma relação determinada do sujeito com a história” (ORLANDI, 1996, p. 46).

A expressão “único em cada contexto” pressupõe um texto sem historicidade, marcado pela apropriação apenas do contexto imediato. Disso emerge o uso utilitarista da escrita de texto. Como se só textos, aparentemente, úteis servissem para a relação com a Escola e a Sociedade. Discursivamente, o texto se constitui pela materialidade linguística, ou seja, uma unidade que permite acesso ao discurso possibilitando, ao analista, “compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos” (ORLANDI, 2004, p. 56).

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, compreende as Disciplinas de Arte, Educação Física, Informática Língua Estrangeira Moderna e Língua

Portuguesa. Existem 10 (dez) competências⁵ que deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ao longo do Ensino Médio. Para a disciplina de Língua Portuguesa, existem 4 (quatro) competências e habilidades para os seguintes temas: representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sociocultural. Há, notadamente, uma regularidade de palavras e expressões nas competências estabelecidas para a área, bem como para as habilidades específicas para a Língua Portuguesa.

O texto, ainda que colocado como unidade de ensino, não aparece, conceituado, nas orientações para o ensino de língua. Ou seja, fala-se em texto, mas sempre tomado em uma “perspectiva maior, que é a linguagem”.

Ao ler este texto, muito educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (BRASIL, 2000, p. 23, grifos nossos).

Ao dizer “onde está a gramática, a produção do texto escrito, as normas”, tem-se como efeito de sentido que produzir texto escrito é conteúdo tradicional. Notamos que a escrita do texto não aparece na relação com o ensino da língua. Trata-se, apenas, de um conteúdo a mais. Quando incorporada “por uma perspectiva maior, que é a linguagem”, a produção textual aparece como comunicação que distingue texto e linguagem. Razão pela qual, ao se trabalhar o texto na Escola, desvinculam-se ensino, língua e texto, como se fossem elementos distintos. O texto é apenas ‘ato’ para aprender a fazer comunicação.

Para Orlandi (2002, p. 169), “ao se pensar o texto, é preciso pensá-lo na correlação com a língua em funcionamento”, por isso, não há separação entre texto e língua. Discursivamente, a linguagem se apresenta como *base* comum de processos diferenciados. “É, pois na base das leis internas que se desenvolvem tais processos, e não enquanto expressão do pensamento, de uma pura atividade cognitiva que utilizaria ‘acidentalmente’ os sistemas linguísticos” (PÊCHEUX, 2009, p. 81).

Desse modo, trabalhar o texto implica uma relação constitutiva com a língua, uma vez que o trabalho com o texto se dá na língua em seu funcionamento, ou seja, em um processo contínuo que permite a constituição de efeitos de sentido que nos

⁵ Ver anexo I.

significam. Do ponto de vista discursivo, então, temos a língua como condição de um discurso, uma materialidade linguística e histórica que resulta de um trabalho de linguagem em que o histórico e o social se coincidem.

A linguagem, tida como “perspectiva maior”, é transformada em um método em que se tem o diálogo para estabelecer a comunicação, enfim, “todo conteúdo” de estudo. Como perspectiva⁶, a linguagem torna algo distante daquilo que se objetiva na escola: ensinar a língua oficial. É um distanciamento. Daí, englobar no ensino de língua todas as linguagens, apagando, com isso, a língua. E o ensino da Língua Portuguesa, fica subsumido? O professor que trabalha o texto escrito trabalha linguagens ou a língua? Claro que não ensinamos o real da língua, porém, não se pode tomar a linguagem como cultura e esquecer a língua que se constitui nela e a significa, pois, como afirmou Saussure (2006), “a língua não se confunde com a linguagem [...] é uma parte determinada, essencial dela” (p.17). Desse modo, o que ocorre é o emaranhado de atividades infundadas que se cobra do aluno. E conseqüentemente, os problemas de escrita tão evidenciados nos textos produzido por ele.

Apresentamos, a seguir, as competências previstas nos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa.

1ª. Considerar a Língua Portuguesa **como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais** e como representação simbólica de **experiências humanas** manifestas nas **formas de sentir, pensar e agir na vida social**.

2ª. **Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal**, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas).

3ª. **Confrontar opiniões e pontos de vista** sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

4ª. **Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna**, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (BRASIL, 2000, p.19 – 22, grifos nossos).

Na primeira competência, tem-se uma concepção de língua como comportamento. Ao dizer que se deve “considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais” pressupõe que se ensina língua para aprender e apreender os comportamentos sociais. Precisa-se somar à “experiência humana” para aprender ‘sentir’, ‘pensar’ e ‘agir’ na vida social. Dá-se aula de língua para aprender a

⁶ Cf. Dicionário Aurélio a palavra Perspectiva significa: s.f. Des. Representação, num plano, dos objetos como se apresentam à vista. / P. ext. Aspecto dos objetos vistos de longe; panorama. / Fig. Esperança ou crença numa coisa provável ou desejada, embora distante. / Recuo, distanciamento do observador em face do objeto. Disponível em: <www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 23 jul. 2014.

respeitar os acordos, as regras, que são convenções. A relação constitutiva do sujeito com a língua e com a historicidade é apagada, cristalizando o sentido de que se vai à escola para, somente, conhecer e aprender a usar as normas seja da língua ou das “condutas sociais”.

Na segunda competência, o dizível se materializa em um conjunto de elementos que impossibilitam o ensino. Dadas às condições de produção do aluno do Ensino Médio, é possível alcançar o aprendizado de tantos elementos? Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionar textos/contextos, observar a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção quanto à intenção, época, local, interlocutores, participantes da criação e propagação de ideias e escolhas implica conhecer muito além do que a escola oferece.

É dar conta de uma história de leitura capaz de formar um vasto conhecimento da/sobre a língua. Pelo efeito de evidência, essa competência se apresenta como simples e fácil, mas é pela contradição da língua que se percebe o quanto isso é difícil de acontecer. É por essa contradição que dissemos que a língua, para a Análise de Discurso, é sujeita à falha.

Na terceira competência, busca-se formar um sujeito para “confrontar opiniões e pontos de vista”. O que se tem nisso é apenas a comunicação como base, pois se relaciona ao que é dito no próprio documento. Ao confrontar opiniões, o aluno está, também, expressando opinião e, isso é “permitir que ele crie um sentido para a comunicação do pensamento” (BRASIL, 2000, p. 22).

A quarta competência estabelece a Língua Portuguesa como língua materna. Aí se instala uma contradição, pois observamos que sempre que os PCNs se referem ao ensino da Língua Portuguesa tomam-na como língua materna, evidenciados frequentemente nas formulações de alguns recortes já analisados, como: “o estudo da língua materna deve”, “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna”. Contudo, em nosso aporte teórico, a língua materna e a língua oficial não são sinônimas, nem de língua nacional, o que nos convoca a refletirmos sobre os efeitos de sentido que se produzem para o ensino.

Guimarães (2007, p. 64) considera dois modos de funcionamento das línguas em um espaço enunciativo. Um diz das relações imaginárias cotidianas, tem-se aí a língua materna, e outro das relações institucionais, também, imaginárias (ideológicas), que compreende as línguas nacional e oficial. Para o autor, “a língua nacional é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de

pertencimento a este povo”. Em se tratando do espaço brasileiro, o português é uma língua que se divide em várias “línguas”, em vários e diversos falares regionais. Por isso, é, segundo Guimarães, a língua nacional-oficial, uma vez que, sendo língua de um Estado, é “obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais” (GUIMARÃES, 2007, p. 64).

De acordo com Gadet e Pêcheux (2010), a língua nacional se constitui regularmente como um importante elemento por meio do qual o Estado realiza seu ideal de unidade, difundindo a ideia de unidade linguística e realizando a homogeneização tanto da língua quanto da população, na instalação de uma forma de cidadania que tem a propriedade de se apresentar nas formas da universalidade.

A língua materna é a que os falantes de uma dada sociedade praticam desde que nascem, ou seja, “é a língua que se apresenta como (que se apresenta como sendo) primeira para seus falantes” (GUIMARÃES, 2007, p.64). Para o autor, em um Estado-Nação, a língua oficial se sobrepõe à língua materna, produzindo efeitos muito particulares. No caso do ensino de língua, é possível notar esses efeitos na escrita do aluno. A Escola estabelece para o ensino a Língua Portuguesa, a língua materna. Isso traz implicações tanto da ordem de identificação do sujeito com a língua quanto da ordem do ensino da língua.

Payer (2007, p. 117) aponta para uma tensão existente entre a língua materna e a língua nacional. Para a autora, essas línguas convivem em uma tensão constante entre si, “tanto na história, como línguas distintas concorrentes, como também na atualidade, pelos efeitos de memória ligados a essa história”. O que se observa é que, no espaço da Escola, essa tensão influencia o modo de identificação do sujeito com a língua e, conseqüentemente, o processo de ensino, resultando em determinados problemas de aprendizado da língua.

As línguas, nacional e materna, funcionam em “um batimento, de um modo tal que torna impossível ao sujeito transitar do estatuto de sua língua materna (familiar) ao de sua língua nacional (da Escola) sem ter de mudar de materialidade linguística” (PAYER, 2007, p. 117).

Faz-se necessário compreender que tais línguas são constituídas de materialidades discursivas distintas e que, diante disso, é necessário, na escola, especificar e enfrentar essas distinções, pois, na medida em que a língua materna constitui o sujeito, “não é menos verdade que a dimensão de língua nacional também o constitui como cidadão” (PAYER, 2007, p.117). Trata-se, então, nesse jogo,

compreender e trabalhar, o ensino da língua considerando a dimensão histórica e o papel que a língua tem na constituição do sujeito.

Ao longo do texto dos PCNs, apresenta-se uma regularidade quanto à maneira como o ensino de língua deve se pautar. Diz-se de um processo “ensino/aprendizagem baseado em propostas interativas de língua/linguagem” (BRASIL, 2000, p. 18). Na materialidade linguística desse discurso, a recorrência de expressões como ‘interação’, ‘comunicação’, ‘dialógico’, ‘situações de uso’, ‘ato comunicativo’, ‘contexto’ e ‘interlocutores’ produzem sentidos que se inscrevem em uma concepção interacionista da linguagem.

Vejamos outro recorte:

A língua dispõe dos recursos, mas a organização deles encontra no social sua matéria-prima. Mesmas estruturas linguísticas assumem significados diferentes, **dependendo das intenções dos interlocutores**. [...] Quanto mais dominamos as possibilidades de uso da língua, **mais nos aproximamos da eficácia comunicativa** estabelecida como norma ou a sua transgressão, denominada estilo. [...] A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, **no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato** (BRASIL, 2000, p.21).

Ao delimitar as condições que precisam existir para o estudo da língua como os ‘recursos que a língua dispõe’, ‘a linguagem dialógica em funcionamento no ato comunicativo’, ‘todos os elementos desse ato’, o documento coloca em evidência um funcionamento em que se trabalha a utilidade da língua. Observamos que o que se quer é o uso da língua para situações específicas de comunicação. O efeito de sentido é o de que em toda situação a linguagem serve para comunicar. Isso demonstra que a linguagem é informação. Mas, como afirma Pêcheux (1969), na produção da linguagem o que temos é efeito de sentidos entre interlocutores.

Na formulação “a língua dispõe dos recursos, mas a organização deles encontra no social sua matéria-prima”, o efeito de sentido que se produz é de que a língua é transparente, e seu uso é condicionado à situação. Notamos, ainda, o pré-construído de que, para se ter sentido, é necessário “texto e contexto”. E esse contexto, na formação discursiva em que se inscreve o discurso dos PCNs, não diz da historicidade, mas de elementos empíricos ‘locais’. Discursivamente, “os sentidos são, pois, parte de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro” (ORLANDI, 1996, p. 103).

Desse modo, não há como dizer que os sentidos se produzem “dependendo da intenção dos interlocutores” como é pressuposto no recorte. Nem o sujeito que ‘ensina’, nem tampouco o que ‘aprende’ a língua domina os sentidos, pois esses “não derivam da intenção e consciência dos interlocutores. São efeito de linguagem. Que não nascem nem se extinguem no momento em que se fala” (p. 103).

O discurso institucional coloca em evidência um funcionamento da oralidade para que o aluno alcance a ‘eficácia comunicativa’.

Não enxergamos outra saída, **senão o diálogo**, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas idéias de forma organizada, em diferentes **esferas de prática da palavra pública**, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (**a posição dos interlocutores, o contexto extra-verbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos**) (BRASIL, 2000, p. 22).

Formulações como “senão o diálogo”, “esferas de prática da palavra pública” funcionam como o caminho certo para se obter tal eficácia. O sentido é de que não há outro meio, pois a saída não é outra “senão o diálogo” para que “o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas idéias de forma organizada”. Isso nos leva a refletirmos no modo como se organiza o documento quanto ao ensino de língua na escola. Se não houver diálogo não há aprendizado da língua. Esse modo de conceber a língua pela prática oral deixa à margem do ensino, a escrita, que é uma função da escola. Ao mesmo tempo, também institui uma forma-sujeito que se relaciona com a sociedade, devendo usar a língua em conformidade com as “esferas de prática da palavra pública”. O que seriam as esferas de prática da palavra pública? Quais seriam as esferas? Seriam as esferas institucionais? O que se deseja é um sujeito competente que saiba usar a língua de acordo com as normas aceitas pela sociedade, “de acordo com as expectativas em jogo”.

Esse imaginário de sujeito nos permite pensar que o aluno que não aprende as normas ‘impostas’ não é competente linguisticamente. É mais importante adequar a língua [materna] do aluno a uma língua [oficial] alheia a ele do que trabalhar a relação desse aluno com a língua [oficial].

Outra regularidade que as discursividades apresentam é a injunção ao uso do gênero discursivo:

O uso depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), **a escolha de gêneros** e tipos de discurso. Tais escolhas refletem conhecimento e **domínio de ‘contratos’ textuais** não declarados, mas que estão implícitos. **Tais contratos exigem que se fale/escreva desta ou**

daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem as formas textuais (p. 22).

Há nesse recorte expressões que funcionam como o fio condutor do trabalho com o texto, em uma estrita relação com os gêneros discursivos, como por exemplo: “a escolha de gêneros”, “contratos textuais”, “desta ou daquela forma”, “este ou aquele modo/gênero”. O que dá visibilidade a uma relação da língua com o gênero textual passando pelo seu conhecimento e pelo domínio sobre o que se vai dizer e para quem.

Saber escolher o gênero é condição para ser compreendido e demonstra ter competência. Saber escolher o gênero e adequar-se às formas dos contratos textuais é condição para o trabalho com o texto. Seria, então, essa a condição de produção para alcançar o que propõe o documento, a ‘eficácia comunicativa’?

Observamos que, mesmo nos discursos que trazem a concepção interacionista da linguagem, como podemos notar em Travaglia (2006), em que o autor concebe as “Categorias de texto como objeto de ensino”, argumentando que nos PCNs está oficializada a recomendação do uso do gênero discursivo, há um apontamento de que o ensino sustentado no gênero textual não tem acontecido ao ponto de tornar o aluno competente para a comunicação.

Para sustentar essa tese, o autor apresenta Rojo (2004) que diz “que nem sempre essa estratégia de trabalho vem se concretizando”. Para ela, há uma lacuna e, o que causa essa lacuna na prática de sala de aula talvez seja a ausência de uma informação mais clara e precisa sobre como abordar os gêneros em sala de aula (uma abordagem mais textual/formal ou mais discursiva/de funcionamento comunicativo) e o que considerar em sua abordagem.

Travaglia afirma ainda que “estas lacunas constituem um problema para a efetivação do trabalho de ensino/aprendizagem com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos” (TRAVAGLIA, 2006, p. 02). Todavia, é preciso pensar que a lacuna da qual fala os autores não está somente na maneira de abordar o gênero em sala de aula, pois o modo tem a ver com o que se “pensa sobre”, com a concepção que subjaz tal prática. O *modus operandi* da lacuna é o saber a língua e o saber sobre a língua; dá-se pelas condições de produção para chegar ao gênero proposto. E, ainda, nem o modo nem o professor asseguram a escrita do texto. Nas palavras de Silva (1998, p.179), “não há garantias de sucesso completo por parte daquele que

organiza e executa o ato de ensinar a ler e a escrever, mesmo que se tomem as medidas necessárias para manter a univocidade do sentido”.

Em relação à discursividade “os contratos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero”, o sentido que se coloca, novamente, é o do uso da língua de acordo com a norma. É adequar a língua do aluno para que ele seja “aceito” pela sociedade. Ao dizer “tais contratos exigem”, sobre quais contratos se está falando? Trata-se dos textos aceitos, apenas, pelas instituições? É sabido que, para escolher como escrever, para quem, “segundo este ou aquele modo/gênero”, é preciso ter conhecimento da língua, pois tendo domínio e conhecendo os processos de argumentação, é possível chegar às “formas textuais”.

Considerando que, para produzir um texto que significa, é necessário se ter uma história de leitura que dê condições para que a relação sujeito/língua se constitua, cabe então, pensarmos que o que os PCNs prescrevem se sustenta em uma teoria de língua, texto e sujeito que apaga as condições de produção capazes de oportunizar que a relação sujeito/língua se constitua. Para Orlandi (1996b), “a leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita” (p.89). É, pois, a leitura que oferece o que se escrever, o como se escrever. E essa relação não é mecânica, operacionalizada por uma língua exterior ao sujeito que escreve, mas por uma ‘língua que se inscreve na história’.

2.3 ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DE MATO GROSSO

Lançadas em 2010, as Orientações Curriculares (doravante OCs), segundo a Secretaria de Estado de Educação, foi construída coletivamente, em um processo que iniciou em 2008, a partir de um documento base que recebeu contribuições em diversos seminários com a participação plena de atores educacionais. Para o Estado, esse instrumento fornece orientações que chegam até o “chão” da escola, indicando ao professor, por exemplo, quais as competências e capacidades que o aluno deve dominar. No texto de apresentação, são postos os objetivos do documento, quais sejam desenvolver a formação dos sujeitos na articulação das capacidades produtivas:

[...] a organização é pensada e proposta contextualizando as Áreas de Conhecimento e seus respectivos componentes curriculares [...] visando à formação de sujeitos cujas **capacidades produtivas** se articulam às suas capacidades de pensar, de relacionar-se, de estudar e desenvolver a afetividade (MATO GROSSO, 2010, p.7).

A formação dos sujeitos, nesse caso, passa pela produção, ou seja, é a capacidade de produzir que se liga às capacidades de pensar, de se relacionar, de estudar e de se desenvolver a afetividade. As OCs tomam a língua numa concepção cognitiva e psicológica, ela é instrumento para se relacionar, para se comportar.

Pela concepção cognitivista, a construção do conhecimento, o acesso ao saber e os sentidos podem ser administrados. A língua é tomada como instrumento para o desenvolvimento de funções cognitivas complexas e a interação verbal é que ganha relevância na construção do conhecimento. Desse modo, a língua é, para o sujeito, um mero objeto de comunicação e interação que não se apresenta em uma relação de memória, de funcionamento discursivo, de constituição do sujeito e dos sentidos. A língua(gem) não é pensada na relação entre a exterioridade⁷ e o linguístico como uma relação constitutiva do processo linguístico, mas na relação com o pensamento, sendo, pois concebida como expressão do pensamento.

Silva (2007, 2014) e Macedo (2002) demonstram a presença de noções e conceitos dos campos da Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Cultural e da Psicolinguística nos documentos institucionais⁸, que prescrevem uma política de ensino em que se trabalha a competência linguística e a competência cognitiva. Esses documentos buscam formar sujeitos “competentes, criativos, ativos na construção do mundo e que regulam a si mesmos” (MACEDO, 2002, p. 170).

Silva (2007) diz que os domínios dessa formação discursiva, a da competência cognitiva, apresentam um funcionamento em que se trabalha, “de forma idealista, os pares [...] objeto/sujeito, estrutura lógica/situação observável levando a conceber a ciência de todo e qualquer objeto como relações de pensamento, independentes do ser, desvinculadas das condições materiais de existência” (p.155). Para a autora, esse funcionamento obscurece o processo histórico de produção de linguagem e de conhecimento. É, pois, sob essas concepções que se formulam os currículos implementados pelas políticas públicas de ensino.

Apple (1995) afirma que o currículo “nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da

⁷ Para a Análise de Discurso a “exterioridade não se apresenta como um fora a que a linguagem deve ser correlacionada, ela é parte do que é próprio da linguagem e de seu funcionamento” (GUIMARÃES e ORLANDI, 2006, p.151).

⁸ PCNs, PCNEM, SAEB.

visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (p. 59). Enquanto política linguística, subsidiada pelo Estado, administra sentidos outros para o conhecimento linguístico sobre a língua. É no modo como se dão tais políticas e seu ensino que o Estado homogeneíza sentidos e constitui sua forma de sujeito, adequando-o às exigências sociais.

Parafraseando Di Renzo (2008), os programas de ensino (OCs), os instrumentais de ensino (livros didáticos, dicionários, planos de aula etc.) e os regulamentos filiam-se à formação discursiva que dá coesão a uma forma-sujeito e, como efeito, produz uma distinção entre o saber sobre a língua e saber a língua. É por meio das políticas de língua que se pode apreender os sentidos que jogam nas concepções de língua, cidadania e ensino.

Para a autora, as políticas e programas elaborados para o ensino da língua, regimentos escolares, instrumentais (gramáticas, dicionários, materiais didáticos e formas de avaliação, currículos) são práticas que textualizam a língua e constituem/instituem uma forma-sujeito.

Primeiramente, compreenderemos como se forma a construção dos currículos ao longo da história educacional. Na medida em que as OCs constituem a base das políticas de língua para as escolas estaduais de Mato Grosso, somos convocados a perceber que memória reatualiza, nos conceitos de língua, sujeito e texto.

O termo “currículo” advém, etimologicamente, do verbo latino *correre* = correr, significando “percurso a ser realizado, pista de corrida, caminho a seguir, um curso em geral” (MARTINS, 1992, p. 97). Sobretudo, outras definições são atribuídas ao termo, como o conjunto de disciplinas de um curso; os conteúdos a serem trabalhados com os alunos; as experiências de aprendizagem a serem vivenciadas pelos alunos; o mecanismo pelo qual o conhecimento é distribuído socialmente ou os planos pedagógicos; a seleção cultural e os meios de avaliação, dentre outras atribuições. Nas diversas definições, há a ideia de organização das experiências, desenvolvidas dentro ou fora da sala de aula.

A cada época, a compreensão e a produção teórica sobre o currículo se dá de modo diferenciado, resultante de posicionamentos teóricos também diferenciados. O termo é caracterizado por uma grande ambiguidade, que faz com que Pacheco (2005) denomine essa amplitude de sentidos de “erosão semântica”. Contudo, nosso interesse não se volta para a conceituação do currículo, mas para compreender em que condições

de produção se delimitam a construção das políticas linguísticas e como elas se materializam nos currículos oficializados pelo Estado.

Dadas às condições de produção das políticas curriculares neste século (XXI), notamos que a noção de competência tem sido tomada como princípio organizador do currículo, porém, como afirma Macedo (2002), “tem buscado responder às questões sobre como selecionar e organizar conhecimentos sem referência explícita às disciplinas escolares” (p.117). Para a autora, a organização disciplinar – um princípio hegemônico dos últimos anos – constitui fatores de estabilidade e mudança curriculares, tanto quanto o faz a noção de competências.

Nesse sentido, segundo ela, o que predomina nas políticas curriculares é a influência da tradição americana – eficiência social de cunho comportamental – especialmente no que diz respeito “às finalidades sociais de escolarização, em que escola, conhecimento e mercado de trabalho parecem estar fortemente associados” (p.118), o que aponta para uma hibridização das influências francesa e americana.

Quanto à tradição francesa, o que se apresenta é a contraposição entre competência e saberes. Citando Mandon, Macedo diz que a noção de competência indica “o saber-mobilizar seus conhecimentos e suas qualidades para fazer face a um problema dado, ou seja, as competências designam os conhecimentos e qualidades postas em situação”. Para a autora, uma competência, apresenta um duplo sentido: “Tanto poderia funcionar como competência, como poderia ser uma ferramenta para a construção de uma competência” (MACEDO, 2002, p. 120).

Como efeito de sentido, vemos que as tentativas de planejamento curricular têm afastado a noção de competência da complexidade que a caracteriza, instrumentalizando-a. Essa instrumentalização reduz a competência ao comportamento que se espera do sujeito. Como por exemplo, temos os PCNs, tal como os analisamos, que se espera formar um sujeito que saiba ‘adequar’ a língua às situações públicas, confrontar opiniões, enfim, que tenha competência para comunicar.

“Organizar um currículo por competências envolveria criar situações que permitissem a mobilização de esquemas variados e próprios por parte dos sujeitos envolvidos no processo escolar” (MACEDO, 2002, p. 123). Caberia, então, ao professor a reponsabilidade de planejar tais situações, mas, para tanto, seria necessário buscar entender como seriam deslocadas as funções sociais de manutenção e mudança desempenhadas no currículo pela noção de disciplina. Contudo, afirma a autora, esse não é o caminho seguido pelas atuais Diretrizes Curriculares.

No caso dos PCNs e das OCs, observamos que há uma organização por área de conhecimento que busca integrar as disciplinas, estabelecendo, com isso, competências, em sua maioria, gerais para toda a área. Então, busca-se o saber fazer e ‘aprender a aprender’. A prescrição do currículo, tal como temos analisado, é voltada para o comportamento do sujeito objetivando as ‘capacidades de pensar’, ‘de sentir’, ‘de relacionar-se’, ‘de estudar’, ‘de confrontar opiniões’, ‘expressar ideias’ e ‘de comunicar’ relegando, com isso, a constituição do sujeito e o conhecimento. Tudo isso resulta em uma Escola que tenta preparar o aluno para ser competente na sociedade. Que consiga se comportar em conformidade com os padrões profissionais que o mercado exige. O que observamos nos leva a concordar com Labaree (1998 apud MACEDO, 2002, p.135). Para ele há “um aumento da busca por uma escola que propicie ao estudante as credenciais necessárias para se desenvolver na estrutura social”.

Na tradição americana, a noção de “competência” surge no currículo como campo de estudo. É uma tradição curricular centrada em tarefas e objetivos construídos sobre os pilares do modelo tyleriano de elaboração curricular. Tais princípios mantinham raízes comportamentais centrada nos teóricos da eficiência social. Os princípios de Tyler propunham “um procedimento linear e administrativo de desenvolvimento do currículo, fundado no estabelecimento de planos, cujas metas pudessem ser medidas” (MACEDO, 2002, p. 125). Diante disso, Bloom (1956) associou ao princípio de Tyler um esquema de classificação de objetivos comportamentais: cognitivo, afetivo e psicomotor, entendendo que as condições de ensino deveriam ser ajustadas à aprendizagem, garantindo um melhor controle do processo de ensino.

Todavia, na visão de alguns autores, essa atitude pressupõe o ajustamento às condições de aprendizagem e às necessidades do aluno, retomando os princípios do progressivismo. Entretanto, esse trabalho segue uma lógica hierarquizada própria do behaviorismo. Nessa medida, surgiram resistências à racionalidade tyleriana pelos humanistas experimentalistas que criticavam o caráter meramente cognitivo da educação, o escolar. Contudo, a racionalidade tyleriana não deixou de influenciar a prática curricular.

A herança dessa racionalidade seria o movimento de currículo por competência. Não seria nosso caso, conforme os contratos exigem? Ou as normas de acordo com as expectativas em jogo? Condicionamentos que, para chegar ao texto, precisam-se hierarquizar os muitos passos da estrutura? Pois o que se observa é que,

primeiro, impõe-se a apropriação descritiva da estrutura da língua, depois, o texto para junto, com isso, estabelecer a comunicação. Para Orlandi (1996), o texto é objeto linguístico-histórico significativo que “por um gesto de autoria, resulta da relação do ‘sítio significativo’ com a exterioridade” (p.15). Ou seja, o texto “constitui-se pelas relações de sentidos, ele sempre deriva de outro(s) e aponta para outro(s)” (p. 18).

Macedo (2002, p. 127) vai demonstrando, juntamente com outros autores, que o currículo por competência traz “embutida a idéia de que o currículo é um plano de atividades de ensino pelas quais a escola é responsável”. Que a listagem de produtos desejados herda das abordagens comportamentais a importância atribuída à definição precisa de objetivos, ou seja, dos comportamentos esperados e dos produtos a serem medidos. Segundo a autora, o que se tem nos documentos é uma hibridização, pois as propostas não descartam o modelo disciplinar, mas as competências devem mobilizar conteúdos e esses, por vezes, serão disciplinares.

Vemos isso nos PCNs e nas OCs. A proposta desses documentos se apresenta por competências pensadas para áreas de conhecimento, mas que se resumem em conteúdos disciplinares. Apesar de estabelecerem objetos comuns, no caso da área de linguagens, por exemplo, o sentido que se produz é o do estudo por disciplinas. Isso resulta em uma mistura de conceitos que impedem que o professor saiba qual o caminho a seguir. Além disso, aparecem termos como texto, contexto, língua, linguagens, discurso, condições de produção, locutor e interlocutor que mesclam teorias e, por conseguinte, podem levar o professor a tomar um conceito por outro.

O discurso de integração, segundo Lopes (2002), constitui um dos fatores para a aceitação social do discurso pedagógico. Tanto as teorias tradicionais do currículo quanto as críticas defendem algum tipo de integração no currículo. Assim, a autora defende que a potencialidade do discurso sobre integração curricular se encontra minimizada nos PCNEM a partir de sua hibridização com discursos de outras correntes teóricas. Para ela, o que recorre é um discurso sobre integração curricular associado ao discurso da perspectiva crítica com a finalidade, apenas, de legitimar as propostas curriculares como política pública. Essa discursividade produz como efeito de sentido a reelaboração da perspectiva crítica, ou seja,

[...] uma recontextualização a partir de processos de deslocalização de suas matrizes teóricas originais e de relocalização por hibridização, especialmente, com os discursos derivados das matrizes dos eficientistas sociais (o currículo por competências), associado a princípios integradores distanciados de uma perspectiva crítica (LOPES, 2002, p. 148).

Entretanto, esse efeito de sentido como integração não coaduna com os objetivos de uma perspectiva crítica de educação, uma vez que esses programas oficiais “deixam de assumir uma perspectiva emancipatória e intrinsecamente democrática, passando a valorizar os objetivos de inserção social, organizando um modelo de ensino submetido ao controle externo de seus custos e resultados” (p. 171).

Nessa mesma direção, as OCs articulam o ensino da área de linguagens, especialmente, a Disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, ao mesmo tempo se abre para o universal da língua e apresenta metas e objetivos para a disciplina. Parafraseando Macedo (2002), podemos dizer que, embora haja ênfase na transdisciplinaridade de algumas competências/capacidades, articulam-se as competências com as disciplinas clássicas do currículo escolar e responsabiliza o aluno pelo seu fracasso. Assim sendo, é a esse modelo de organização curricular por competência que, imaginariamente, instaura-se um constante problema sobre o que se deve trabalhar na sala de aula, pois tudo pode, todos os atos linguísticos são válidos e o aluno é quem deve avançar.

A autora demonstra ainda que os “currículos por competência mesclam elementos de, pelo menos, dois aspectos do discurso contemporâneo: os processos de legitimação do saber e as formas de produção do capitalismo avançado” (p. 130). Resulta disso um processo que substitui o conhecimento pelo saber, pois, como afirma Lyotard (1998 apud Macedo 2002),

na contemporaneidade, o saber, para ser operacional precisa ser atomizado em quantidades de informação, sem o que será desprezado. Esse processo acaba por gerar uma exteriorização do saber em relação ao sujeito, criando-se uma relação de consumo em que conhecimento perde seu valor de uso. Separado de seu valor formativo, o saber não mais pode ser legitimado por critérios de verdade definidos pelo conhecimento científico, senão pela sua capacidade de otimizar performances (p. 130).

O que se observa é que há uma distinção entre saber e conhecimento e que, segundo a autora, essa distinção está na base do discurso sobre competências que desvalorizam o conteúdo associado ao conhecimento científico e disciplinar.⁹ Ao deslocar conhecimento para saber, surgem saberes que não se referem à realidade. Desse modo, a Escola, instituição diretamente ligada à produção e reprodução do saber, tem seu funcionamento influenciado pela boa performance. O efeito de sentido, então, é

⁹ Na modernidade, o conhecimento científico, ou seja, as disciplinas científicas, mesmo quando não correspondiam às disciplinas escolares, legitimavam os processos de seleção de conhecimentos para o currículo.

o de que a Escola visa a contribuir para se ter uma melhor performance social, desenvolvendo competências que consigam atender às finalidades do sistema.

Nesse sentido, a educação, na contemporaneidade, passa a ser o instrumento pelo qual se capacita e se habilita o sujeito com competências e capacidades, pois “o valor da educação situa-se fora do campo da própria educação, na troca por emprego, prestígio e conforto” (p, 136). Nesse caso, o aluno não vai à escola para adquirir conhecimento, mas para aprender a fazer.

Para Canclini (1995 apud MACEDO 2002, p.137), no contexto do mundo globalizado, as formas de o sujeito se conceber como participante ativo de um grupo estão assujeitadas ao exercício do direito de consumir tanto bens quanto informações, o que colocaria o exercício da cidadania de forma independente do acesso a uma base comum de conhecimentos, pois “as tecnologias de organização curricular por competência vêm se configurando em tecnologias de performatividade, oriundas fundamentalmente do mundo produtivo e comercial” (MACEDO, 2002, p. 137).

Nesse processo, como vemos, o ensino da língua na Escola objetiva, apenas, “otimizar performances”, ou seja, formar um indivíduo que, simplesmente, saiba se comportar. Daí dizermos que o “indivíduo é afetado pela língua, e interpelado pela ideologia” (ORLANDI, 2014, p. 155), pois o conhecimento para formação e a relação constitutiva desse sujeito com a língua ficam apagadas. Gera, desse modo, o que diz Macedo.

[...] a educação brasileira vem sendo privatizada, na medida em que seu valor deixa de lhe ser intrínseco para corresponder a uma possibilidade de troca por algum outro valor desejado. No mercado de trocas do qual vem participando, a educação remete seu sentido para fora de si. Perde também suas referências com o espaço público, não mais se justificando pela promoção da cidadania nem pelo desenvolvimento conjunto da sociedade (MACEDO, 2002, p. 141).

Vemos, com isso, uma Escola que se preocupa em formar sujeitos competitivos; sujeitos individualizados que buscam aperfeiçoamento apenas para o mercado. E, nessa relação, o que se tem é o assujeitamento à sociedade capitalista.

Por isso, compreender as bases epistemológicas que estão na base da concepção do currículo é saber as condições de produção em que se formularam as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, isto é, a formação discursiva que as sustentam. Pelas nossas análises, esse documento político se inscreve na matriz epistemológica da competência-comunicação.

Os governos municipais e estaduais, a partir da publicação dos PCNs e, em nosso caso, das OCs, passaram a fazer propostas pedagógicas procurando atender à formação de sujeitos que cumpram seus deveres e aprendam as ‘técnicas’ para se manter na sociedade. As análises nos fazem perceber que o fato de as OCs apresentarem sua organização por competências faz com que os conteúdos específicos das disciplinas sejam acoplados às capacidades de comunicação, visando a habilidades e comportamentos adequados ao mundo produtivo, constituindo, assim, o modo pelo qual o Estado individualiza o sujeito. Daí resulta “a forma sujeito histórica, a do capitalismo, com seus direitos e deveres, e sua livre circulação social” (ORLANDI, 2014, p. 155).

Lopes (2002) afirma que “as habilidades e os comportamentos vinculados a relações sociais e práticas culturais cotidianas são substituídos por competências técnicas derivadas dos saberes especializados” (p. 150). Com isso, a organização curricular não foca o conhecimento e as disciplinas escolares, “pois estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos” (LOPES, 2002, p.150). É, nessa relação, que as atuais políticas de língua se apresentam, inscrevendo a formação de sujeitos no atendimento às exigências sociais, estabelecendo um ensino que visa ao aprendizado de técnicas esvaziadas de conhecimento.

Em relação ao conceito do que se compreende como texto, o que se tem é a adequação em gêneros discursivos para cada situação comunicativa, ou seja, para o Estado, o sujeito precisa “saber interagir com o outro usando o gênero textual adequado à situação e objetivo pretendido” (MATO GROSSO, 2010, p.09). Ou seja, a Escola ‘ensina’ o texto como um objeto fechado, útil para determinado fim, silenciando a relação com o conhecimento da/sobre a língua. O aluno ‘aprende’ a estrutura de uma receita, de uma poesia, de uma ‘redação’ para o vestibular, mas desconhece o funcionamento discursivo da língua que produz os sentidos e o sujeito ao mesmo tempo.

Conforme Pêcheux (1997, p. 172), “a língua constitui o lugar onde se realizam os efeitos de sentido”, e, nesse funcionamento, pensa-se o texto, pois, na perspectiva discursiva, texto e língua não são concebidos separadamente. O texto é lugar de constituição de sentidos. Ele se dá na materialidade linguística estabelecendo uma relação com o real da língua e da história, ou seja, com a exterioridade. “O texto é um bólido de sentidos, ou seja, sintoma de um ‘sítio significante’” (ORLANDI, 1996a, p. 14).

A gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo, uma vez que a mais simples conceituação desses termos os colocam em posição de sinonímia. O dicionário Aurélio¹⁰ apresenta a seguinte definição para

CAPACIDADE: Qualidade de quem é apto a fazer determinada coisa, a compreendê-la; competência. Sin.: aptidão, faculdade, habilidade; inteligência, talento, valor. Capacidade civil, aptidão para exercer um direito.
COMPETÊNCIA: Capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto: recorrer à competência de um especialista.

Embora nas OCS não apareçam o termo competência, o modelo de currículo centra-se nessa concepção, pois as capacidades apresentadas são tomadas significando habilidades a serem alcançadas. O que temos percebido é uma regularidade de expressões que formam sítios significantes em formulações como ‘desenvolvimento das capacidades cognitivas’, ‘desenvolver autonomia’, ‘participar de forma responsiva e ativa’, que mostram a individualização do sujeito pelo Estado. Essa forma de buscar um sujeito que desenvolva capacidades, que seja autônomo e responsável pressupõe que a aprendizagem depende, exclusivamente, do professor e do aluno. Nos recortes, abaixo, notamos como vão se construindo esses sentidos.

[...] Esses eixos articuladores, em cada área de Conhecimento, e entre elas tendem a ser discutidos e reorganizados/reelaborados ou adaptados **de acordo com a realidade local**, de modo a assegurar que os saberes contextualizados, problematizados e ampliados **possibilitem o desenvolvimento das capacidades – cognitivas, procedimentais e atitudinais** – pelos educandos, **na interação** com o conhecimento (MATO GROSSO, 2010, p. 8).

[...] **Daí a importância do trabalho com as linguagens** para a vida do aluno: à medida em que amplia sua capacidade de produtor e receptor das diferentes linguagens, amplia também sua capacidade de conhecer – explicar-se e explicar o mundo (MATO GROSSO, 2010, p. 65).

[...] Cabe, então, **ao professor promover situações reais de leitura e produção na sala de aula, nas quais os alunos possam mobilizar uma série de capacidades linguístico-discursivas**, com o intuito de validar ou não hipóteses formuladas e entender enunciados veiculados em diferentes esferas de comunicação social, para que possam, enfim, **participar de forma responsiva e ativa**, da construção do sentido (MATO GROSSO, 2010, p. 100).

Percebemos como essa política promove o ensino de língua: sob o “grande guarda-chuva” da linguagem. Em nome da interação, propõe-se o ensino de linguagens, apagando o ensino da língua, resultando na ausência de conhecimento e nos diversos

¹⁰ Versão online. Disponível em: <www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso em 30 jun. 2014.

problemas com a escrita de texto. O que se apresenta além de um ensino voltado para “a realidade local”, como se o professor ‘ensinasse’ apenas para a localidade, é um discurso filiado à teoria cognitivista funcionando para o “desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais”. Novamente o que notamos é a ideia da boa performance. O que se pretende é formar sujeitos que saibam se comportar em cada situação de “comunicação social”. Como discute Lopes (2006), pautada em Ball (2003),

[...] a performatividade se instaura como uma cultura, nas políticas de currículo, na medida em que é uma tecnologia e um modo de regulação dos sujeitos que empregam julgamentos, comparações; dessa forma termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança (p.46).

Para a autora, “em tempos de valorização da performatividade, o foco é o indivíduo e sua possibilidade de se autorregular por meio do autoconhecimento” (p.47). As OCs coadunam com essa perspectiva menosprezando, conforme diz Lopes, o “debate do ‘por que fazer’ em virtude do ‘como fazer’” (p.47).

Diante disso, notamos que, para ensinar a língua, é preciso de “situações concretas” para que se possa ensinar o como fazer. Na formulação “cabe ao professor promover situações reais de leitura e produção na sala de aula, nas quais os alunos possam mobilizar uma série de capacidades linguístico-discursivas”, está o já-dito de que o ensino de língua, por meio da leitura, deva ser promovido pelo professor, a fim de que, na sala de aula, o professor administre os sentidos que devem ser percebidos pelo aluno. Há, pois, uma tendência de controle do que se deve fazer como se tudo isso não pudesse ocorrer em situações comuns do dia a dia.

Discursivamente, a leitura não é uma questão mecânica em que se precisa promover ‘situações reais’ para que ela ocorra. Ela “é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 1996b, p. 9).

Vejamos como as OCs trabalham com o texto escrito. Comum em todas as disciplinas da área, o texto aparece, primeiramente, “como objeto de significação, leitura, interação, apreciação, expressão e fruição dos diversos elementos linguísticos, pictóricos, corporais [...] e não apenas aquele restrito à língua escrita ou à falada” (MATO GROSSO, 2010, p. 12).

Essa definição amplia a concepção de texto que aparece filiado à formação discursiva interacionista, sendo tomado como objeto de interação e expressão, como notamos, pela regularidade de expressões, como: “interação com o conhecimento”, “expressão e fruição”. Na disciplina de Língua Portuguesa, o texto é, assim, concebido:

O trabalho é orientado pelo texto, **unidade básica de estudo** que se refere às atividades discursivas em uso, sejam elas orais, escritas e/ou multimodais, **pertencentes aos variados gêneros discursivos**. Como **objeto dialógico**, o texto se realiza enquanto significado na leitura, uma vez que é **na interação que ele existe e coexiste** (MATO GROSSO, 2010, p. 13).

Os sentidos construídos a partir dessa discursividade são de uma concepção interacionista da linguagem que vê o texto como unidade básica e objeto dialógico. Tudo isso é visto sob a ótica da interação, mas uma interação que apaga a historicidade e seus efeitos de sentido na compreensão do texto como unidade de sentido. Segundo Pêcheux (2012), a aprendizagem não se dá por interação, na medida em que — “as coisas a-saber” se processam — “sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação: a transferência não é uma ‘interação’, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os sujeitos não são máquinas de aprender” (p.54). Logo, a relação com o aprender tem a ver com as redes de sentido que se processam em determinadas condições de produção, oportunizando lugares de identificação. Na ausência desses fatores, o que temos é a tecnização da aprendizagem.

Em nossa perspectiva, o texto é um objeto simbólico e linguístico-histórico. Como objeto simbólico, “ele vai se abrir para as diferentes possibilidades de leituras” (ORLANDI, 2001, p.64). E, como linguístico-histórico, porque o linguístico intervém como pressuposto, sendo, portanto, uma unidade de análise que mantém “a relação com a exterioridade (o interdiscurso), a relação com os sentidos” (ORLANDI, 2001, p.86). Desse modo, um texto é o lugar de materialização do discurso que apresenta a possibilidade de ser interpretado diferentemente por sujeitos diferentes. Por isso, um texto não pode ser visto como um produto completo e fechado em si próprio. Como afirma Pêcheux (2009), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente para derivar para outro”.

Observemos outros recortes:

[...] Ler e produzir textos nas diferentes linguagens não pode ser tomado como tarefas escolares que, ao final do ano, terminam e recomeçam no início do ano seguinte, mas são atividades sociais significativas, entre sujeitos

históricos, **realizadas sob condições sociais concretas** (MATO GROSSO, 2010, p. 65).

[...] **A leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos** que circulam socialmente exigem do aluno, inicialmente, **conhecer-se como interlocutor**. Isto possibilita-lhe não apenas reconhecer as esferas de sua produção, mas também **identificar os valores** que difundem e **a intenção do autor**, consideradas as condições de produção desses discursos (MATO GROSSO, 2010, p. 100).

Nessas formulações, a escrita de texto é significada pelas diferentes linguagens que devem ser realizadas sob condições concretas. Filiado à formação discursiva dos gêneros discursivos, o texto é tomado em uma concepção pragmática, sendo objeto de atividades cujo objetivo é treinar os alunos para um bom comportamento social. Em “identificar os valores” tem-se o efeito de sentido de controle do comportamento, pois à medida que o interlocutor passa a identificar os valores difundidos, passa, também, a ser controlado por meio deles.

À palavra ‘valor’ são atribuídos vários sentidos. Autores como André Lalande (1999), Thomas Hobbes (1588-1679), Kant (1724-1804), Nietzsche (1886) e Max Weber (1864-1920) discutem e apresentam, pela ótica da filosofia, os diversos sentidos atribuídos ao termo ‘valor’. Goergen (2005) em seu artigo “Educação e valores no mundo contemporâneo”, toma esse termo como “princípios consensuados, **dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos** éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática” (GOERGEN, 2005, p. 989, grifos nossos).

O autor demonstra como os valores ou comportamentos éticos difundidos na sociedade têm por objetivos “modelar o comportamento moral”. “Um comportamento moral [...] que decidi qual a melhor forma de fazê-lo, isto é, quais os valores que devem orientar os comportamentos das pessoas na sua vida particular e social” (GOERGEN, 2005, p. 989). Nessa direção, compreendemos que o trabalho com o texto, tal como é proposto, está para além de orientar as decisões e comportamentos, mas está para controlar os comportamentos, pois, ao identificarem os valores difundidos pelos textos das diversas esferas sociais, os sujeitos/alunos são interpelados e assujeitados.

Nas formulações do recorte, o sentido que se produz é o de que, para aprender a produzir textos, não precisa ir à escola, nem se faz necessário o professor. O aluno por si mesmo dá conta, pois “ler e produzir textos nas diferentes linguagens não pode ser tomado como tarefas escolares”, mas se trata de atividades “realizadas sob condições sociais concretas”.

Como, então, deveria se trabalhar com o texto? Outra questão que nos é posta diz dos requisitos exigidos para a leitura e interpretação do texto. O aluno precisa “conhecer-se como interlocutor”, bem como reconhecer e identificar “a intenção do autor”. A expressão “conhecer-se como interlocutor” pressupõe um sujeito que não se identifica em suas ações de linguagem e que, pelo efeito do trabalho com os gêneros discursivos, isso se torna possível. Desse modo, a história do sujeito é apagada e o que se tem é um sujeito psicológico e intencional, diferentemente do sujeito concebido pela Análise de Discurso.

Trabalhar com a intenção do autor e administrar sentidos, supõe-se conceber a linguagem como transparente. Para nós a transparência produz como um efeito de sentido as “evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem” (PÊCHEUX, 2009, p.146). Ainda, na formulação, pode-se compreender que à Escola cabe a responsabilidade de ensinar diferentes linguagens. A função dela está em oferecer condições para que o sujeito mantenha uma relação com a língua, tomando-a como instrumento de comunicação ou de expressão das ideias.

Para a AD, “Ler e produzir textos nas diferentes linguagens” não é compreender a língua nessa relação. Discursivamente, sujeito e língua estabelecem uma relação constitutiva. Ou seja, “sujeito e sentido se constituem, ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia” (ORLANDI, 2002, p. 66).

Relativo à escrita de texto, contamos, apenas, com uma referência subsumida numa série de capacidades em que o aluno precisa adquirir:

Na atividade de produção escrita o estudante precisa ser ensinado a assumir-se como autor de seus textos, sendo **capaz de elaborar** críticas ou propostas, **comunicar-se, expressar-se, argumentar** logicamente, **aceitar ou rejeitar** argumentos, **manifestar** preferências e **apontar** contradições, incorporando o interlocutor e a situação discursiva/comunicativa em que o texto/discurso deve ser produzido. [...] Como consequência do domínio dessa prática **será capaz de monitorar a produção de seu texto, adequando-o ao gênero**, articulando suas partes, **revisando-o e refazendo-o**, quando necessário (MATO GROSSO, 2010, p. 101).

Vemos, no recorte, o aluno sendo responsabilizado pelo próprio aprendizado. Ele “precisa ser ensinado a assumir-se como autor de seus textos” para, consequentemente, ser “capaz de elaborar críticas”, “comunicar-se”, “expressar-se”, “argumentar”, “aceitar ou rejeitar”. Como efeito de sentido, temos inscrito nesse discurso um imaginário de autor. Ou seja, pressupõe-se um sujeito competente e

autônomo. Diz-se de um sujeito individuado pelo Estado capaz de ser responsável, por si mesmo e pelo próprio texto. O aluno deverá, ao final da atividade de produção escrita, “monitorar a produção de seu texto”, ou seja, terá um autoconhecimento que o responsabilizará pela própria escrita.

Como o professor praticará a escrita de texto com alunos, assujeitados às condições de produção de um ensino calcado, somente, na comunicação, na ‘adequação’ para uma sociedade em que a ordem social não é posta em questão? Trabalhar o texto como consequência da autonomia do aluno materializa a forma-sujeito que o Estado constitui. Diz-se de um sujeito adequado aos moldes do capitalismo. Essa forma-sujeito constituída por meio das concepções de língua e texto que atravessam o discurso institucional visa a um sujeito que seja autônomo, que saiba desenvolver uma boa performance. Como diz no documento, o trabalho com as linguagens deve fazer com que “os alunos possam mobilizar uma série de capacidades linguístico-discursivas [...] para participar de forma responsiva e ativa, da construção do sentido” (p.100).

Na formulação “será capaz de monitorar a produção de seu texto, adequando-o ao gênero, articulando suas partes, revisando-o e refazendo-o”, o efeito de sentido é o apagamento de uma função nodal para a atividade de escrita de textos: a relação do sujeito com a língua. Adequar o texto ao gênero demonstra uma preocupação com a estrutura pragmática do texto, deixando de lado os sentidos que devem e podem ser produzidos na relação sujeito/língua/história. Nessa perspectiva, obedecer à característica do gênero, pressupõe a aquisição de uma “tal postura que lhe permita desenvolver autonomia na produção de textos em diferentes gêneros, respeitando as características de cada um” (MATO GROSSO, 2010, p. 101).

Desse modo, escrever é “adequar” ao gênero discursivo, e não conhecer a língua em que se escreve esse gênero. O valor da estrutura dos gêneros sobrepõe o dos sentidos que se produzem na articulação da língua e com a história, bem como com o gesto de autoria de quem escreve. A autoria é um processo pelo qual o sujeito/autor é “afetado pelo contado com o social e suas coerções” (ORLANDI, 1996, p. 77). Ou seja, o sujeito que escreve toma a posição de autor, sendo esta “a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico)” (p. 77).

Desse modo, para o sujeito que escreve, não basta adequar o seu texto às características dos gêneros textuais, como condição de ser “levado a assumir-se como autor”; é, antes, necessário que estabeleça “uma relação com a exterioridade, ao mesmo

tempo em que ele se remete à sua própria interioridade para que assim construa sua identidade como autor” (p.79).

Gallo (2012) afirma que o que se tem na Escola é uma (não) autoria, pois, o que se produz não chega a ter o efeito de autoria. Para a autora, a autoria é

o efeito de um texto que se alinha a um lugar discursivo legitimado, reconhecível, sem que haja, para sua interpretação, necessidade do contexto imediato, porque o que está dito se alinha a uma discursividade recorrente, que faz com que ao lermos, re-conheçamos os sentidos (p.55).

Assim, o que se faz na Escola é a repetição de modelos, a execução de uma escrita mecânica de textos, propostos pelos instrumentais linguísticos, em que se apaga a discursividade e a possibilidade do gesto de interpretação. Para Pfeiffer (2011), “atribuir autoria é abrir espaços de interpretação”. Dessa forma, ao escrever, o aluno atribui sentido pela inscrição da língua na história, caso contrário o gesto de autoria será apenas “um simulacro da autoria que consiste no jogo de tentativa e erro do sujeito escolar em buscar alcançar um modelo pré-fixado” (PFEIFFER, 2011, p.240). Para a autora, “o modelo quando é apenas um modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal”.

2.4 ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: A CONCEPÇÃO DE ESCRITA DO TEXTO

Neste item, buscamos compreender no/pelo discurso do Estado como se constroem os sentidos para a escrita de texto, a partir da política de língua materializada no Exame Nacional do Ensino Médio. Este exame é uma política pública de incentivo à democratização do acesso ao ensino superior.

O ENEM foi instituído pelo MEC - Ministério de Educação e Cultura, em maio de 1998, pela portaria de nº 438, sob o dispositivo jurídico da LDB-Lei de Diretrizes Básicas de 1996, que determina em seu Artigo 9º, Inciso VI, que a “União organize processo de avaliação do rendimento escolar em âmbito nacional devendo incluir todos os níveis de ensino, com o objetivo de definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino no país”. Tem por base uma matriz de competências e habilidades que se relacionam aos conteúdos do ensino fundamental e médio, a LDB, bem como os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais e as Matrizes Curriculares de Referência para o

SAEB. Para compreendermos o funcionamento discursivo desse mecanismo de avaliação, sobre a escrita de texto, tomamos como materialidade de análise “A redação no ENEM 2013-*Guia do participante*”, uma proposta de seleção que se significa na medida em que mantém a relação com a mudança curricular do ensino médio, rompendo com o modo como os professores abordam as práticas de escrita de texto em sala de aula.

No *guia do participante- 2013*, têm-se as 05 (cinco) competências que devem ser observadas para a correção da redação.

Competência 1: Demonstrar **domínio da modalidade escrita formal** da Língua Portuguesa.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, **dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo em prosa**.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: **Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos** necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: **Elaborar proposta de intervenção** para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (GUIA DO ESTUDANTE, REDAÇÃO-2013, p.8).

Discursivamente, o Estado administra e impõe a língua nacional-oficial. Uma língua que, como vimos em parte desta dissertação, distingue-se da língua materna, sobrepondo-se a ela. As competências para correção da redação mantêm relação com a estrutura textual da língua padrão, pois a primeira competência a ser observada para a escrita do texto é “demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa”. Isso nos faz compreender que a prova de redação é um mecanismo pelo qual o Estado assegura a manutenção da língua oficial.

O texto é tomado pelo domínio da estrutura argumentativa, lugar onde se mostra o conhecimento e domínio da língua padrão na relação com o gênero escolhido, pois uma vez não atendido a forma do tipo dissertativo-argumentativo, “será atribuída nota 0 (zero) à redação, mesmo que atenda às exigências dos outros critérios de avaliação” (GUIA DO ESTUDANTE, REDAÇÃO-2013, p.17).

Esse modo de escrita que cobra do aluno as regras da língua padrão e da sua estrutura textual, exige dele um conhecimento apenas técnico da escrita em que se apaga o gesto de interpretação. É uma escrita que não historiciza. Para Orlandi (2002), “não adianta só ‘aprender’ a escrever, é preciso que esta aprendizagem inscreva o sujeito na estrutura social, ou seja, que o constitua em suas posições de sujeito de escrita” (p. 233).

Nessa direção, para que a interpretação aconteça, a história intervém na língua deslocando o sentido da literalidade para o sentido “em relação a” (CANGUILHEM, 1980 apud ORLANDI, 1996, p. 67).

Para tanto, ao escrever um texto, o sujeito deve ser levado à interpretação e não à repetição, pois, na medida em que se exigem as formas textuais, as regras da língua, há uma interdição à interpretação. Em nossa perspectiva, o texto, ou melhor, a escrita de texto é “o espaço de interpretação no qual o autor se insere com seu gesto – e que o constitui enquanto autor – deriva da sua relação com a memória (saber discursivo), interdiscurso” (ORLANDI, 1996, p.15).

O discurso do Estado exige que, para produzir um texto, o aluno “demonstre conhecimento dos mecanismos linguísticos” para que possa “elaborar proposta de intervenção”. Assim, postas as condições de produção em que cobram “o modo como dizer’ e não ‘o que dizer’”, esvaziam a relação do sujeito com a língua. É antes necessário que se crie condições de produção para que o conhecimento seja construído, para que a história do sujeito e de leitura intervenha, pois sujeito e língua se fazem juntos. Pfeiffer (2005) afirma que se deve criar condições para que o sujeito participe da história, dos sentidos legitimados, “para que o sujeito inscreva seus sentidos na história, não significa reproduzir modelos que, enquanto tais, trabalham apenas com efeito de imobilidade, transparência e objetividade da língua, que passa a ser inacessível [...]” mas significa “legitimar sentidos mesmos/outros, legitimando mesmas/outras formas possíveis de o sujeito se dizer sujeito, de se fazer seu processo de identificação” (p. 33).

Os critérios de correção cobram que o texto atenda à organização visando à sua unidade textual. Assim, o candidato deve produzir um texto com a seguinte premissa:

Tema → Tese → Argumentos → Proposta de intervenção.

Essa premissa é sustentada pelo pré-construído de que o candidato vem de uma história de/da leitura que o torna capaz de “defender uma tese”, pois “os aspectos a serem avaliados relacionam-se às ‘competências’ que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade”, como mostra o recorte a seguir:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às ‘competências’ que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade

escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá **elaborar uma proposta de intervenção social** para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (GUIA DO ESTUDANTE, REDAÇÃO-2013, p.7).

Ao dizer “a prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo”, marca uma relação com os modelos textuais com os quais a Escola trabalha. Isso provém de um ensino calcado nos gêneros textuais, tal como prescrevem as OCs. Contudo, segundo Guimarães (2012), ao escrever um texto, o que se precisa observar como fator principal não é a estrutura ou o “saber linguístico normatizado. É preciso considerar como ele faz sentido” (p. 172). Para o autor, “não se deve considerar como central a questão dos gêneros textuais. Isto seria colocar a problemática do texto a partir do plano do ensino normativo do texto e não do seu funcionamento” (GUIMARÃES, 2012, p.172).

Há, nesse modo de avaliação, um deslocamento do ensino da gramática para um ensino pautado nos gêneros discursivos. É, pois, um aspecto pragmático que institui uma prática do texto em uso, fechado em sua forma, nos usos da linguagem em dada situação comunicativa. Passa-se da memorização das regras gramaticais para a memorização das características do gênero textual. Assim, “o ensino que toma como central a questão dos gêneros é um ensino que configura como do mesmo tipo que aquele ligado ao ensino da gramática normativa, que ensina um padrão específico de linguagem” (GUIMARÃES, 2012, p.172).

Dessa forma, o que se observa no discurso dessa política linguística é a imposição de modelos autorizados que se apresentam tal como deve ser feito/dito. É a força do Estado que impõe e institucionaliza a língua. De acordo com Mariani (2007) “políticas linguísticas são engendradas com o objetivo de disseminar a língua colonizadora”, e isso se dá em um “processo sem controle total (que uma política linguística visa, justamente administrar)” (p. 85).

O Estado visa à homogeneização da língua quando diz ao candidato: “seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa”. Desse modo, instaura uma política que apaga a diversidade da língua e que constitui o sujeito, ao mesmo tempo em que se apresenta como contraditório, uma vez que tanto os PCNs quanto as OCs têm como base a comunicação em situação de uso social.

No detalhamento das competências, tem-se na competência de área 8 (oito) a prescrição para o ensino da Língua Portuguesa que materializa o discurso que busca uniformizar a língua:

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, **as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.**

H26 - **Relacionar as variedades linguísticas** a situações específicas de uso social.

H27 - **Reconhecer os usos da norma padrão da Língua Portuguesa** nas diferentes situações de comunicação.

O que se pode observar nas sequências discursivas é a inscrição na sociolinguística. Os textos são utilizados como pretexto para “identificar as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro”, e não para se observar como esse texto produz sentido. Em um trabalho sobre “o discurso do ENEM de democratização do acesso ao Ensino Superior”, Barbosa (2013) mostra que a política de língua, materializada no ENEM, produz um discurso sobre competência que textualiza a “relação língua/sujeito na obediência de regras, de esquemas estruturalistas em que a língua se constitui por uma metalinguagem autossuficiente, reatualizadas no Guia do Participante como clareza, objetividade, discurso direto, vocabulário preciso e norma padrão” (p.96).

O que se percebe, nessa política, é um incentivo a uma escrita de texto que dá prioridade aos gêneros, às variedades da língua, às práticas comunicacionais, produzindo a prática de escrita de texto pela repetição mnemônica, apagando o gesto de autoria e de significação do sujeito, pois, à medida que se deseja um sujeito que escreva com autoria, que apresenta conhecimento sobre e da língua, é necessário que oportunize condições para que, no gesto de repetição necessária de construção do texto, haja uma repetição histórica “que inscreve o dizer no repetível (interpretável) enquanto memória constitutiva (interdiscurso)” (ORLANDI, 2010, p.24).

Os sentidos para a escrita de texto no ENEM se constituem, segundo as situações comunicativas, às variedades linguísticas e aos gêneros textuais. Nessa política linguística, a escrita de texto é concebida nas concepções variacionista e pragmáticas que tomam o texto como um mecanismo de inserção do sujeito no social. Como vemos, o que se precisa observar no texto é se o candidato sabe “relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social” e consegue “reconhecer os

usos da norma padrão da Língua Portuguesa nas diferentes situações de comunicação”. Ou seja, o texto é pretexto, e não espaço de sentidos.

Os sentidos produzidos para o texto nos PCNs de Língua Portuguesa, nas OCs e no ENEM aparecem nos instrumentais linguísticos inscritos na mesma formação discursiva, dos gêneros textuais. Assim, no próximo capítulo, analisaremos as discursividades do livro didático e do planejamento anual para darmos visibilidade a esses sentidos.

CAPÍTULO III

O DISCURSO SOBRE A ESCRITA DE TEXTO NAS DISCURSIVIDADES DOS INSTRUMENTAIS LINGÜÍSTICOS DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, analisaremos o livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio e o planejamento anual de duas escolas do Estado do Mato Grosso. Para compreendermos e melhor analisarmos esse *corpus*, filiamo-nos à História das Ideias Linguísticas¹¹, um campo do conhecimento científico que trata da constituição de saberes linguísticos em determinadas conjunturas históricas e tem como principal fundamento reconstruir a história da construção do saber metalinguístico sobre a língua e os modos de sua produção.

Constituída como área de conhecimento científico por volta da década de 1980, a partir de pesquisas empreendidas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) sob a coordenação da Professora Eni P. Orlandi, a História das Ideias Linguísticas iniciou-se com a produção de trabalhos voltados à construção do saber metalinguístico e à constituição da língua nacional, passando, posteriormente, a abordar questões de ética e políticas de língua, políticas de ensino e normatividades, políticas de Estado, além da história das instituições a partir da posição histórica do conhecimento e dos seus processos de produção¹².

As pesquisas realizadas, por meio do projeto, contribuíram com a institucionalização da *História das Ideias Linguísticas* tornando-a Disciplina (na graduação e pós-graduação), bem como, instituindo-a como linha de pesquisa na Unicamp. Para Ferreira (2009), essa área se constitui no interior dos estudos da linguagem e sua configuração da história é materialista tal como a Análise de Discurso. A autora afirma ainda que a História das Ideias Linguísticas é uma área que permite que diálogos teóricos com outras áreas do conhecimento sejam estabelecidos, incluindo campos exteriores aos estudos da linguagem. Ainda, segundo a autora, “o processo de constituição de reflexões sobre a História das Ideias Linguísticas, elaboradas a partir dos estudos da linguagem, constitui um modo específico de produzir conhecimento no espaço científico brasileiro”. (FERREIRA, 2009, p.39).

¹¹ Doravante HIL.

¹² Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/hil/>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

A História das Ideias Linguísticas articula-se à Análise de Discurso, pois toma, segundo Orlandi (2001), para o “interior do conhecimento linguístico as novas formas de leitura, propostas pela análise de discurso francesa e que trabalham de maneira característica a construção de arquivos, ou seja, a leitura da história, sua interpretação” (p. 07).

Na perspectiva dessa concepção teórica, as gramáticas e os dicionários são tomados como instrumentos linguísticos como os denominam S.Auroux (2009)¹³, bem como os manuais de ensino e as normas. Para Orlandi (2001), “quando se constrói uma gramática, um dicionário, de imediato impõe-se a questão do ensino”. Contudo, dessa perspectiva não se fala na função desses instrumentos na escola, “mas do funcionamento deles na relação do sujeito com a sociedade na história” [...], ou seja, fala-se “da constituição do saber e da língua, na instituição” (p.08). Desse modo, ao conceber os instrumentos linguísticos como objetos discursivos, a HIL possibilita tomar o objeto da pesquisa como construção de um saber sobre a língua, nesse caso específico, o ensino da língua articulado à escrita de texto. Isso para dizer do modo como concebemos o livro didático, ou seja, para nós, é ele um dos instrumentos linguísticos.

3.1 LIVRO DIDÁTICO E O IMAGINÁRIO SOBRE A ESCRITA DE TEXTO

Neste item, selecionamos a coleção de livro didático (LD) *linguagem e interação* (ensino médio, 1ª edição, 2010), de Carlos Emílio Faraco, em coautoria com Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior¹⁴, adotado para o Ensino Médio. Trata-se de uma coleção didática bastante utilizada nas escolas públicas brasileiras. A escolha se justifica pela longa tradição de uso dessa coleção nas escolas¹⁵ que trabalhamos. A coleção é composta por três livros de Língua Portuguesa, organizado em unidades que abordam um tipo de gênero discursivo e cada uma delas

¹³ Para Auroux a gramática e o dicionário são instrumentos linguísticos importantes na gramatização de uma língua. Segundo o autor, a gramatização é “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” (2009, p. 65).

¹⁴ Observamos que, nos últimos dez anos, essa coleção consta no Guia PNLD – Ensino Médio. Informamos também que, ao longo da nossa carreira de magistério, essa coleção foi adotada, por cinco anos pelas escolas onde trabalhamos.

subdivide-se em capítulos. Os capítulos organizados em seções denominadas como “Para entender o texto”, “As palavras no contexto”, “Para ir mais longe”; “Linguagem oral”, “Língua – análise e reflexão”, “Gramática textual”, “Literatura: teoria e história”, “Prática de linguagem” e “Produção escrita” dão visibilidade ao modo como tratam a escrita de texto, ou seja: como uma atividade separada, em outras palavras, como um conteúdo a mais a ser ministrado.

Estabelecemos como foco de nossa análise a proposta de escrita de texto que trata de textos argumentativos, como o ensaio argumentativo e o artigo de opinião, para compreendermos como se dá o imaginário sobre a escrita de texto, no livro didático. A escolha se deve ao fato de que esse tipo de gênero textual é cobrado em programas institucionais como é o caso das Olimpíadas de Língua Portuguesa, do ENEM e dos vestibulares. De acordo com o guia do LD - PNLD (2012), entendido, por nós, como condição de produção para a escrita de texto, as coleções de Língua Portuguesa devem atender a três preocupações centrais para o desenvolvimento do Ensino Médio.

- a) o processo de apropriação da linguagem escrita (em compreensão e produção) pelo aluno, **assim como das formas públicas da linguagem oral** — o mais complexo e variado possível;
- b) **o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão**, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas **situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido** e
- c) **a prática de análise e reflexão sobre a língua**, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da **proficiência oral** e escrita, em compreensão e produção de textos (LD – PNLD, 2012, p. 10, grifos nossos).

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

Quais são as formas públicas da linguagem oral? O que seria o privado que se opõe ao público? Nessa direção, trazemos alguns sentidos que circulam em torno dessas expressões. Para Rodríguez-Alcalá (2011, p. 249), a sociedade capitalista “está fundada na distinção público/privado, tal como elaborada na chamada tradição ocidental. Essa distinção institui uma memória, caracterizada por uma estética presente na produção do espaço urbano, em suas diferentes instâncias”.

Discursivamente, há diferenças entre o público e o privado na sociedade capitalista. Para Sennet (1988, p. 30 apud STRAUB, 2012), “a história das palavras ‘público’ e ‘privado’ é uma chave para se compreender essa transformação básica em termos de cultura ocidental”. ‘Público’ “em inglês, inicialmente se identificava “como o bem comum na sociedade”. Posteriormente, segundo o autor, foi “acrescentado ao sentido de público aquilo que é manifesto e está aberto à observação geral”. ‘Privado’ “foi empregado para significar privilegiados, um alto escalão do governo”. Próximo ao século XVII, “[...] a oposição entre ‘público’ e ‘privado’ era matizada de modo mais semelhante ao de seu uso atual, segundo (SENNET, 1988, p. 30 apud STRAUB, 2012). ‘Público’ significava aberto à observação de qualquer pessoa, enquanto ‘privado’ significava uma região protegida de vida, definida pela família e pelos amigos”. Com o passar do tempo, o termo ‘público’ foi se alterando. “‘Público’ veio a significar uma vida que se passa fora da vida da família e dos amigos íntimos; na região pública, grupos sociais complexos e díspares teriam que entrar em contato inelutavelmente. E o centro dessa vida pública era a capital” (p. 32).

ORLANDI (2012, público, ENDICI) aborda público como:

adj 1. Que se refere ou é destinado ao povo, à coletividade: opinião pública; interesse público. 2. relativo ao governo de um país; negócios públicos. 3. manifesto, conhecido por todos: rumor público. 4. Que é aberto a quaisquer pessoas: reunião pública. // Autoridade pública, conjunto de pessoas que tomam parte no governo de um país//Encargos públicos, tributos pagos pela população de um país para prover as despesas do Estado. //Poderes Públicos, os três poderes do estado estabelecidos pela constituição. * 1.o povo em geral. 2. número mais ou menos considerável de pessoas reunidas.3. Grupo de pessoas que presencia um espetáculo; auditório. 4. Conjunto de pessoas a quem se dirige uma publicação, um filme etc. 5. Grupo de pessoas que dá atenção ao que alguém faz ou diz. Em público: em presença de muitas pessoas, em presença de testemunhas. [Na perspectiva discursiva a palavra público é tomada como o espaço urbano comum aos seus habitantes].

Público e privado são significados sempre em oposição. De um lado, sentidos que dão a direção da coletividade, de conjunto de pessoas, de exposição e, de outro, algo pertencente ao individual, ao particular. Nesse sentido, as formas públicas da linguagem, as situações orais públicas dizem daquilo que pode ser visto por muitas pessoas, produzindo o efeito de sentido de que a língua a ser ensinada na escola é a *língua institucionalizada*, a língua nacional, como denomina Orlandi (2014); uma língua em que “nas situações orais públicas, seu uso é socialmente requerido”, e acrescentamos, aceito. Daí requerer o “desenvolvimento da proficiência na norma-padrão”, como mostra o recorte. Uma língua que se pretende que seja ensinada na

Escola. “A que no *imaginário social*, se aprende na escola, instituição do Estado que individua o sujeito como sujeito alfabetizado, escolarizado, o que sabe a língua que fala” (ORLANDI, 2014, p.11, grifos da autora).

Vale dizer que a preocupação com “o desenvolvimento da proficiência da norma-padrão” é recorrente na discursividade do livro didático e do ENEM. Ao considerar essa proficiência, o sentido que se produz é o de instrumentalização e não de conhecimento.

Chama-nos atenção, também, o uso da prática da linguagem oral explicitada nas três sequências que recortamos. A escola até pode ensinar a escrita, mas é preciso trabalhar a língua para as “situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido” pela sociedade, como está posto no excerto. Essa regularidade da prática da oralidade filia-se à teoria interacionista que toma a língua apenas como objeto de uso comunicacional, apagando a relação constitutiva entre língua e sujeito.

Nesse deslocamento para o público, notamos que o trabalho com o texto é posto em relação com o mundo do trabalho, como observamos na formulação que segue:

[...] uma abordagem mais intensa e sistemática **dos gêneros em circulação nas esferas públicas**, tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião **e os mais frequentes no mundo do trabalho**, privilegiando-se textos opinativos, argumentativos, expositivos e injuntivos (LD – PNLD, 2012, p.11, grifos nossos).

Tal recomendação parece ser seguida em sua totalidade pela coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, pois trabalha com os diferentes gêneros: o literário – escrita de conto, romance, novela; o científico – produção de relato de experiência e texto de vulgarização científica; o jornalístico e midiático – produção de reportagem e de anúncio publicitário, entre outros; o letramento escolar – a dissertação como gênero (Cf. guia do LD - PNLD (2012), p.27). Aparece, de modo geral, em toda a coleção, a orientação quanto à produção de textos segundo os modos e esquemas de organização do discurso¹⁶: relatar/narrar, descrever, expor/explicar, argumentar.

Nesse recorte, evidencia-se o funcionamento discursivo da prática de escrita de texto com os gêneros discursivos e o mundo do trabalho. O imaginário de texto diz-se dos “gêneros em circulação nas esferas públicas”, bem como os “mais frequentes no

¹⁶ Discurso entendido tal como pela Linguística Textual, ou seja, “toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação – ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo – como também o evento de sua enunciação” (KOCH, 2002, p.8).

mundo do trabalho”. Novamente, o público aparece significando a prática linguística, produzindo o efeito de sentido de que escrever é saber uma língua que corresponda ao que é público, ao que é de um espaço comum e ao trabalho. Ou seja, é saber uma língua aceita por esse público. Daí vemos, no recorte anterior, a preocupação com o “desenvolvimento da proficiência na norma-padrão” da língua.

Esse discurso se sustenta em uma formação discursiva capitalista que tem o acesso ao trabalho e ao mercado como ponto principal a ser alcançado. Daí vemos o LD prescrevendo um currículo com objetivos mercadológicos. Como analisamos em parte dessa dissertação, os currículos atuais buscam “otimizar performances”, para formar sujeitos que saibam se comportar e se adequar ao mundo produtivo. Esses sentidos nos levam a concordar com Orlandi (2014) que, ao refletir sobre *formação ou capacitação*, afirma que “[...] os cidadãos, educados, são *capacitados* para o trabalho e circulam como consumidores de um mercado de trabalho qualificado”, sendo, pois, no desenvolvimento social, “o trabalho o dominador comum e não o conhecimento” (p.146). Segundo a autora, a capacitação apenas assegura que o sujeito seja alienado, mantendo-o como um objeto na relação de trabalho. Para ela, o ensino de língua deve dar condições para que o sujeito saiba que sabe a língua; saiba ler e escrever “com fluência, com todas as consequências sociais e históricas que isto implica” e, que seja “capaz de dimensionar o efeito de sua intervenção nas formas sociais” (p162).

Silva (2007) aponta, também, que a preocupação da Escola é formar indivíduos para o mundo do trabalho, uma vez que ela (escola) está fundamentada nos currículos por competência, prezando pela pedagogia do “aprender a aprender”. Segundo a autora,

[...] em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a **aprender qualquer coisa**, desde que aquilo mostre-se **útil** ao processo de **adaptação** do indivíduo à **vida social**, isto é, ao **mercado** [...] O indivíduo torna-se assim mais facilmente **adaptável às exigências do mercado de trabalho** e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo. (p.156). (Grifos nossos).

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

conhecimento. Parafraseando a autora, a escola ‘ensina’ a aprender qualquer coisa, mas útil à vida social, ao mercado, apagando a relação do sujeito com a língua e a história.

Seguindo na análise do nosso corpus, na seção “Produção escrita”, após a leitura de um texto intitulado *Conto ou não conto?*, segue-se um conjunto de perguntas para que o aluno as responda com base no texto.¹⁷ Cada pergunta leva o aluno a identificar o suporte do texto, ou seja, o lugar em que está circulando, seus possíveis leitores, tipos de públicos, linguagem empregada pelos autores dos textos, a questão polêmica do texto, situando o parágrafo em que se materializa e, ainda, descrever as diferenças e semelhanças entre os textos de opinião colocados para interpretação no capítulo. Saber dissecar uma estrutura textual não garante apropriação do sujeito pela língua. Decorre daí, como efeito ideológico, o entendimento de que, para trabalhar com a escrita de texto, é necessário compreender o modo de escrever antes de se ter conhecimento sobre o que se vai escrever. Como diz Coracini (2011), esses modelos e padrões de ensino de escrita, posto pelo LD, “aparecem como se fossem “naturais” e únicos, construindo, no professor, um imaginário do tipo “é assim que se escreve” e ponto final” (p. 136).

Nessa direção, a escrita é automática. Acontece a repetição formal e não a repetição histórica, pois não há uma relação com a historicidade dos sentidos e do sujeito/autor. Para Orlandi (2002), a escrita se impõe como estruturante do sujeito, pois “ela é lugar de constituição das relações sociais”. Por isso, “não adianta só ‘aprender’ a escrever, é preciso que esta aprendizagem inscreva o sujeito na estrutura social, ou seja, que o constitua em suas posições de sujeito da escrita (que não é a mesma do sujeito do oral, pois, significa de maneira diferente a relação do sujeito com a história)” (p.233).

Em seguida, é apresentado um quadro contendo explicações sobre a estrutura de um artigo de opinião relacionando-o ao texto-modelo para que o leitor compreenda as características do gênero. Na ordem das atividades aparece, então, para finalizar a seção, a proposta de escrita do texto:

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

¹⁷ Ver atividade no anexo II.

A proposta de escrita centra-se no gênero discursivo “o artigo de opinião”, tema da seção Produção escrita. Notamos que a atividade propõe um tema sobre a cidade: “Do lugar onde você mora”. Notamos também que se trata de um tema amplo, deixando o aluno livre para escolher o assunto sobre o qual deva escrever. A prescrição traz duas características do gênero a ser observada, pois o aluno precisa “elaborar um artigo de opinião”, “defendendo um ponto de vista pessoal”. Isso aponta para um objetivo centrado no conteúdo, na “forma” do texto. Nessas condições de produção, como fica a construção de um repertório de leitura sobre a relação sujeito e cidade? Pressupõe-se que o aluno possua conhecimento sobre a questão a ponto de ter argumentos para defender um ponto de vista? Não havendo uma relação com discursividade outras, como poderão nessa ‘escrita livre’, historicizar os sentidos?

Notamos, ainda, que o modelo a ser observado para a escrita do artigo de opinião é o texto *Conto ou não conto?*, mas que não corresponde à temática da proposta de escrita. O texto é extraído de uma revista¹⁸ que atende a um público específico, - jovens e adolescentes -, com uma temática voltada para ele. Diz-se de uma escrita contrária às escritas da cidade, aos demais gêneros que circulam na cidade. Se a proposta de escrita centra-se na cidade, isto é, “uma questão do lugar onde você mora”, por que não oportunizar condições para que o aluno possa compor um repertório de leitura e reflexões sobre tal questão? Esse modo de conceber a escrita de texto nos leva a perceber um funcionamento que apaga a história tanto do sujeito quanto da leitura, pois o que vale são as “formas” exigidas para o texto.

Assim é que, discursivamente, não se separa língua e texto, como também sujeito e língua porque são constitutivos, pois, como afirma Orlandi (2014), “o sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se” (p. 163). Há, desse modo, “um movimento sócio-histórico situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia” (p. 163).

Nessa direção, entendemos que, na formulação “defendendo um ponto de vista pessoal”, há inscrito um imaginário de sujeito. Um sujeito dono de si, com intenções tal como o sujeito da pragmática. Para a Análise de Discurso, não há “ponto de vista pessoal”, pois o que há é um sujeito histórico, interpelado pela ideologia, afetado pelo inconsciente. Assim, compreendemos que “defender um ponto de vista pessoal” é um modo de individualizar o sujeito, pois “colocam no indivíduo a responsabilidade pelo

¹⁸ Revista Capricho. São Paulo: Abril, 12 abr. de 2009, p. 98

dito (pela capacidade de dizer bem dito)” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.167 apud SARIAN, 2012).

Práticas como esta, proposta pelo LD, rememoram um trabalho que fizemos com a escrita de texto no Ensino Fundamental¹⁹, em que as condições de produção consistiam em “deixar livre” para que o aluno escrevesse o texto. Ao escolher livremente um tema e, por conseguinte, não produzir reflexão sobre ele e nem compreendê-lo de modo mais profícuo, resultava em um texto esvaziado de sentido, porém, na sua maioria, com boa ortografia.

Podemos dizer, então, que construir um texto está para além do conhecimento das regras da língua, da estrutura do gênero escolhido – como artigo de opinião - ou da finalidade que se tem para o texto. Para Coracini (2011), produzir texto significa produzir sentido, tanto na leitura quanto na escrita. É uma atividade que vai muito além de repetir o que a escola ou o professor querem ouvir ou ler, pois “escrever é tomar o sentido entre as mãos, permitir que os sentidos aflorem, enfim, dizer-se mais do que dizer” (p.174).

Escrever texto é, assim, colocar os sentidos no limite entre a língua, a história e o sujeito, pois, ao contrário disso, o que se tem “é um trabalho com a língua que não passa de uma descrição positivada da sua estrutura, apagando os processos de produção de sentido, do trabalho da interpretação, enfim, aborta-se o trabalho do político” (DI RENZO, 2012, p.218). Daí deixar que o sujeito faça a escolha do que se vai escrever; exigir que conheça a estrutura do artigo de opinião, além de, imaginariamente, expor um ponto de vista pessoal, nega-se a esse sujeito sua condição social, política e histórica.

Compreendemos que centralizar a escrita de texto em torno das características de um dado gênero discursivo é apagar o efeito de autoria do aluno, pois as condições de produção centram-se na estrutura textual, ou seja, no como deve escrever. Para que o efeito autoria apareça na escrita de texto, é preciso que as condições de produção oportunizem ao aluno “o diferente, o outro, a vivência do que é estranho, a fim de que produza um “deslocamento” pelo qual o sujeito produza sentido e se assuma enquanto autor” (CORACINI, 2011, p. 173). Isso se diz de uma memória discursiva que reatualiza, que insere o sujeito da escrita na história, uma vez que é a memória do dizer

¹⁹ Monografia: A ‘produção de texto’ nas 3ª e 4ª séries. Ressignificando a tradição. UNEMAT, 2007.

(o interdiscurso) “que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido”, pois ela “se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer” (ORLANDI, 2010, p.64).

Para Orlandi (1996, p. 69), “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”. Desse modo, a função-autor é afetada pela responsabilidade social, daí “o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem”. É da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso. É nessa função que sua relação com a linguagem está mais sujeita ao controle social. O sujeito que escreve controla e revela consciência de suas intertextualidades, da inscrição do dizer no interdiscurso. Diante disso, é que surgem exigências que procuram tornar o sujeito visível (como autor, dotado de intenções e objetivos). Tem-se um sujeito visível e calculável, controlável, em uma palavra, identificável.

O que toca a questão da função-autor é a história. Uma vez que o sujeito se constitui na e pela língua, este o faz pela inscrição da língua na história. Para Orlandi (1996), “o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações” (p.69). Ou seja, embora essa constituição se faça pela repetição, esta é parte da história e não apenas exercício mnemônico²⁰. O que o autor faz é produzir um lugar de interpretação no meio dos outros. Ao produzir, ele historiciza o que diz e inscreve sua formulação no interdiscurso. Desse modo, o dizer se torna interpretável, produz sentido e faz do sujeito um autor. É, pois, a história de leitura, a vivência histórica, as formações discursivas que afetam o sujeito/autor, que participam da formulação em que se dá o sentido e, por conseguinte, a autoria.

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

Discursivamente, a questão da autoria, segundo Orlandi (1996b), passa pela função-autor em que o *eu* se assume como produtor de linguagem. Sendo produtor de linguagem, ele deixa marcas no dizer, pois há muitas marcas que atestam a inscrição do

²⁰ Para Orlandi (1996, p. 70), a repetição empírica é um exercício mnemônico que não historiciza.

sujeito no texto. Logo, o texto se constitui pela “dispersão do sujeito”, instaurando uma heterogeneidade.

Nessa direção, a partir de Ducrot (1980), Orlandi apresenta duas funções enunciativas do sujeito, acrescentando uma terceira: a de locutor, a de enunciador e a de autor. Locutor é entendido como o que se representa como *eu* no discurso; enunciador como as perspectivas que esse eu constrói, e autor como o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações. Em nota, a autora assume que um texto pode ou não ter um autor específico, mas sempre se imputa uma autoria a ele. “Na função autor, o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções. E completa: nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares” (p.77).

Diante disso, podemos pensar no sujeito-aluno, submetido aos processos disciplinares da “produção textual” na Escola. Sujeito à exigência de executar uma tarefa de escrita, este a cumpre em um processo histórico-social que lhe é negado. Ou seja, a exterioridade mobilizada é construída para ele e não por ele. O sujeito/aluno é interpelado pelas condições de produção postas pelo Estado, na forma das políticas de ensino, do livro didático, tornando-se individualizando nesse processo. Os exercícios de escrita de texto, apresentados pelo LD, dão visibilidade a esse modo formal, esvaziado de historicidade, de se trabalhar a escrita de texto. O espaço dado ao texto é, também, um espaço para se ‘cobrar’ outros conteúdos, como regras gramaticais e estrutura de um determinado gênero discursivo, impedindo que o aluno estabeleça uma relação de leitura que lhe dê condições para ‘formular e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações’ (cf. ORLANDI, 1996). Quando o aluno começa a escrever e passa a se colocar como autor,

[...] ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim uma identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. O autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido (ORLANDI, 1996b, p.78 e 79).

É dessa maneira que o aluno deveria passar do linguístico para o linguístico-histórico nas práticas discursivas, ou seja, ele avançaria da posição sujeito/enunciador para a de sujeito/autor. Diante disso, é necessário compreender o processo pelo qual se dá a passagem de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor, como uma estratégia fundamental para a escrita de texto.

Para permitir a passagem de enunciador para a de autor, Orlandi (1996) propõe “mecanismos de duas ordens: a) do domínio do processo discursivo em que ele se torna autor; b) do domínio dos processos textuais em que ele marca sua prática de autor” (p.80). Segundo a autora, para formar o autor, a Escola precisa considerar a relação com o fora dela também constitutivo da experiência da autoria, uma vez que, “a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem” (ORLANDI, 1996, p.80). A escola não deve propor apenas a escritura de textos. Ela precisa assegurar que tal atividade insira o sujeito no social²¹, que ele aprenda ser sujeito da escrita pelas práticas.

O processo de escrita [de texto] precisa ser considerado como práticas históricas que veem a linguagem em seu modo de funcionamento, e ainda, levar em conta a história de leitura, pois, segundo Orlandi (1996, p. 89), “a leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita”. Em outras palavras, ninguém escreve sobre o que não se sabe. O sentido da/na escrita inscreve-se num processo determinado histórico e ideologicamente. E isso acontece na inscrição do sujeito pelos diferentes modos de leitura. Para Orlandi (1996, p. 90), leitura e escrita são distintas, mas devem ser observados dois processos na relação entre elas. O primeiro “consiste em que a leitura ofereça matéria prima para a escrita: o que se escrever”. O segundo, “é que a leitura contribui para constituição dos modelos: o como se escrever”. É, nessa direção, que entendemos o quanto a leitura é importante para/na produção de textos escritos, pois garante ao sujeito/autor possibilidades de se servir da linguagem como forma de apropriação da subjetividade. Daí a importância de uma estrita interlocução com a leitura, uma vez que, por meio dela, se estabelece uma relação com a memória do dizer. Ao produzir um texto, as leituras realizadas constituem um repertório que historiciza os sentidos, emergindo no texto, significando-o.

Apesar de nas atividades da coleção *Linguagem e interação* aparecerem indicações do tipo: “Vocês vão produzir reportagens **a partir das pesquisas feitas sobre o tema trabalhado** na abertura desta unidade e ao longo dos capítulos”, produzindo, como efeito de sentido, a ideia de que o tema foi bastante explorado e pressupondo um percurso de leitura, o foco das atividades continua sendo a estrutura

²¹ “O social se apresentando não como traços sociológicos empíricos (classe social, idade, sexo, profissão), mas como formações imaginárias que se constituem a partir de relações tal como elas funcionam no discurso, havendo em toda língua mecanismos de projeção para que se constitua essa relação entre a situação – sociologicamente descritível – e a posição dos sujeitos, discursivamente significativa” (ORLANDI, 1996b, p. 77; em nota).

dos gêneros, além, também, de administrar os sentidos e roteirizar o que se deve fazer. Vejamos como se dá outra atividade de escrita de texto.

Reúna-se com alguns colegas e **retomem as ideias iniciais da pesquisa** sobre o tema da urbanização usada no estudo do Capítulo 9. **A partir delas, formulem uma questão sobre a qual o grupo tenha interesse em opinar.** Discutam suas opiniões e registrem no caderno as ideias que surgirem em decorrência dessa discussão. Elas serão a base dos argumentos do grupo (LD, vol. 2 p. 295).

Com base nos argumentos elaborados, **construam uma tese**, tendo em mente tudo o que vocês aprenderam sobre argumentação, **produzam um ensaio argumentativo discutindo a questão polêmica** levantada. Retomem as pesquisas realizadas se sentirem que isso é necessário (LD, vol. 2 p. 295).

A linguagem prescritiva carregada de imperativos roteiriza tudo para o aluno. Esse sentido é percebido nas formulações: “formulem uma questão, discutam suas opiniões e registrem, construam uma tese, produzam um ensaio argumentativo”. Para Coracini (2011, p. 145), essa tendência de roteirização tende a homogeneizar os textos produzidos, além de construir, no aluno, um imaginário “de que escrever um texto é sempre uma tarefa escolar a mais, obrigatória e vigiada”.

Concomitante ao aspecto prescritivo, está a prioridade dada ao gênero discursivo. O ponto nodal da escrita do texto está em “construam uma tese”, “produzam um ensaio argumentativo discutindo a questão polêmica”. Esse modelo de texto, proposto pelo LD, - como pelo ENEM -, nos leva a refletir sobre a construção de uma tese. Quais conhecimentos são exigidos para que se construa uma tese²²?

Discursivamente, podemos pensar que não se trata de um conhecimento adquirido apenas para a comunicação e para a adequação da língua às situações de uso. O que possibilita a construção de tal conhecimento é da ordem dos processos discursivos, ou seja, da relação com a memória do dizer, com historicidade do sujeito e dos sentidos. A reprodução de modelos de textos postos pela Escola, uma instituição normatizadora e reprodutora da ideologia dominante, não inscreve a língua na história nem o sujeito se significa nela/por ela. É, portanto, no funcionamento da língua que articula sujeito/história/ideologia que se deve pensar as condições de produção para se escrever ‘uma tese’. Sendo a língua sujeita a falhas, ela abre possibilidades para que a escrita de texto não seja mecânica ou mero exercício de treinamento. A língua em seu real “é que permite que haja mudanças, que os sujeitos, no/da ideologia, ressoem suas

²² A palavra tese aparece no sentido de opinião de quem escreve (o aluno ou o grupo). Ou seja, uma das características do gênero “artigo de opinião”.

singularidades em novas discursividades, na abertura da língua, que não se fecha. Sujeito e sentido, assim como as línguas estão sempre em movimento” (ORLANDI, 2009, p. 190).

A abordagem do LD²³ sobre o gênero discursivo demonstra a relação direta com os PCNs e com o documento que institui o Ensino Médio inovador. E, essa mesma prescrição, é refletida nas OCs de Mato Grosso, tal como já demonstramos na análise do documento.

Inscrito nas formações discursivas, a do público e privado, do mundo do trabalho, e dos gêneros discursivos tal como os PCNs, as OCs, o LD, da coleção que analisamos apresentam as propostas de toda a “seção de escrita” sempre voltadas para o modo como cada gênero se estrutura. As interpretações dos textos-modelos possuem como foco as características do gênero em estudo, e, da mesma maneira, os encaminhamentos feitos para a escrita de texto. O que é proposto para o aluno escrever dá visibilidade à preocupação dos autores em assegurar que o texto do aluno contemple as características do gênero, assegurando, nesse imaginário de texto, o trabalho com a escrita de texto. Vejamos o quadro de orientação:

Depois de elaborado o ensaio, cada grupo deve retomar o seu, observando o seguinte:

- **A questão polêmica** foi claramente formulada?
- **A tese** (a opinião do grupo sobre a questão polêmica) ficou explicitada no início do **ensaio**?
- Os argumentos são suficientes para justificar e dar consistência **à opinião formulada como tese**?
- Foram utilizadas **formas de modalização** que contribuem para a construção dos argumentos?
- O grupo valeu-se das **expressões circunstanciais** (causa, consequência, tempo, finalidade, etc.) na construção de seus argumentos?
- Há problemas de linguagem? (Se houver, será preciso revisar o texto.)
- A linguagem utilizada, **o nível de linguagem** lhes parece adequado ao gênero de texto?
- **Os possíveis leitores conseguirão compreender as ideias formuladas?**

(LD, vol. 2 p. 295)

²³ A relação do livro didático com os PCNs é também confirmada pelo guia do LD (2012, p12) que apresenta a seguinte formulação: Assumidos pelo processo avaliatório oficial dos LDP para o EM, esses princípios mais gerais, resultantes de ampla discussão acadêmica e intenso debate educacional, podem ser conferidos em documentos oficiais como as *Orientações curriculares para o ensino médio — linguagens, códigos e suas tecnologias*, publicadas pela Secretaria de Educação Básica do MEC em 2006. E podem ser consideradas, ainda, como uma proposta de reorganização das concepções e das práticas didáticas de LP no cenário projetado pelo documento *Ensino médio inovador: documento orientador* (Brasília, SEB/MEC, 2009).

Em nossa perspectiva teórica, é preciso pensar o texto e a língua constitutivamente. Ou seja, “pensa-se o texto na medida em que se pensa a língua em seu funcionamento” (ORLANDI, 2002, p. 169). Nessa direção, a escrita de texto deve ser vista em um movimento de inserção do sujeito na história, pois é inscrita na história que a língua significa.

Discursivamente, “a escrita constitui uma forma de relação social e situa de forma específica o sujeito diante da e na história” (p. 235). Assim, sobrepor as características de um gênero aos sentidos que se produzem ao escrever um texto é deixar de fora da escrita a historicidade do sujeito e do sentido. Embora sejam importantes, ao dar prioridade à “questão polêmica”, “tese”, “formas de modalização”, “expressões circunstanciais” e ao “nível de linguagem”, produz-se como efeito de sentido que o domínio dessas regras garante a construção de um texto significativo. Ideologicamente, o que se instaura, por meio desse modelo de escrita, é que, ‘aprendendo’ as formas dos gêneros discursivos, se aprenderá, também, a escrever textos.

Nesse caso, a escrita está relacionada à transparência da linguagem, como se o sentido estivesse no próprio texto, colado às palavras. Contudo, como diz Orlandi (1996b), “há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros textos dizem. Essas relações de sentido atestam, pois, a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outros” (p. 11). Assim, é na relação com outros textos que os sentidos se dão, em uma linguagem que não é transparente. E como afirma a autora “os sentidos sempre podem ser outros”.

Esse modelo de ensino com hierarquia de critérios para seguir, segundo Di Renzo (2012), “inscreve o sujeito numa relação com a língua que não o significa porque é despida de história, porque é higienizada das suas relações de significação para ser coerente com o modelo de cidadão que se quer” (p. 214). Nessa medida, o sujeito não se significa pela língua que lhe é ensinado porque se trata de uma língua que o sujeito aprende pelos programas de ensino e não de fato pelo funcionamento da língua. Nessa perspectiva, o discurso sobre escrita e texto no LD institui a forma-sujeito que o Estado quer formar, um sujeito autônomo, individualizado, que aprenda a aprender tornando-se capaz de atender às exigências capitalistas. Essa é a forma-sujeito pensada nos currículos organizados em competências e capacidades, como é o caso dos PCNs e das

OCs. Exigem-se o desenvolvimento de capacidades e competências para que o aluno permaneça no mercado de trabalho e saiba se comportar nas relações sociais.

As propostas de escrita de texto, também, se inscrevem em uma formação discursiva, a da preparação para o vestibular:

Imagine que você vai prestar um exame vestibular com esta proposta para a redação: o candidato deve discorrer sobre suas perspectivas em relação à futura carreira profissional e **ao mundo do trabalho**.

- a) **Redija uma dissertação em prosa** com base nesse tema.
- b) **Com base nas características textuais do gênero dissertação** em prosa comentadas nesta seção, avalie sua própria produção textual.
- c) Discuta com os colegas e o(a) professor(a) os resultados dessa análise e registrem suas conclusões (LD, vol. 3. p. 319).

A escolha do gênero se justifica por se tratar de um modelo que é constantemente cobrado nos vestibulares. Na ordem “**imagine que você vai prestar um exame vestibular**”, há a roteirização com os verbos no imperativo “**redija**, “**discuta**” e “**registrem**” marcam o comando. A expressão “**mundo do trabalho**” se repete, nesse recorte, marcando a formação discursiva na qual se filia o material didático.

Novamente, o que se percebe é a importância dada ao gênero discursivo, pois, as formulações do tipo, “**com base nas características textuais do gênero**” é uma regularidade nas propostas de escrita de todas as atividades contidas no LD. Estaria a possibilidade de autoria, da escrita de texto, na compreensão das características do gênero discursivo? Compreendemos pela Análise de Discurso, que a relação entre aluno/escrita/texto deve propiciar a possibilidade da passagem do sujeito de um estágio de (re) produção (do sujeito enunciativo) para o de autoria (da função-autor), conforme entende Orlandi (1996b, p.79), pois, o processo de escrita não se faz por repetição empírica, mas em uma repetição histórica, “que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso” (p.70). Ou seja, isso se dá na relação histórico-social; no modo como a exterioridade afeta o sujeito. Nessa medida, é preciso tomar o texto escolar como lugar de relação com a língua, e não como mero exercício porque está prescrito pelos documentos oficiais.

3.2 O PLANEJAMENTO ANUAL PARA A ÁREA DE LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA

A escrita de texto tanto quanto a prática da leitura fazem parte do discurso pedagógico como um argumento dos mais presentes para o ensino da Língua

Portuguesa. É, também, conteúdo de discussões acadêmicas, científicas e pedagógicas quando se pensa a melhoria do ensino da Língua Portuguesa.

Como nosso objetivo é compreender as condições de produção postas para escrita de texto, no Ensino Médio, julgamos importante trazer para esta pesquisa o planejamento anual, utilizado pelos professores, para a Disciplina de Língua Portuguesa. Interessa-nos compreender como esses planejamentos textualizam o discurso sobre a escrita de texto. Assim, iniciemos, então, pela descrição.

Os planejamentos anuais foram elaborados por professores do Ensino Médio de duas escolas estaduais do município de Vila Rica, interior de Mato Grosso. Os planejamentos, que denominaremos de P1 e P2, correspondem à área de Linguagens e suas tecnologias, contendo, pois, objetivos e metodologias que abrangem todas as disciplinas da área.²⁴ O P1 apresenta, inicialmente, a caracterização da área de linguagens. Em seguida, traz as competências pretendidas para toda a área, as estratégias metodológicas de ensino, especificando a metodologia de cada disciplina e, por último, apresenta os objetos de conhecimento do ensino médio da área de linguagens e como se dará o processo de avaliação. O P2 é organizado em objetivo geral e específico, justificativa, metodologia e descritores.

Ao analisarmos os planejamentos, observamos que há uma relação entre os planejamentos e os documentos oficiais das políticas linguísticas nacional e estadual [PCNs, SAEB e OCs] de semelhança e transcrição dos textos, caracterizando, para nós, o modo como o professor lida com as políticas públicas de ensino. O efeito de sentido que fica desse modo de construção – transcrição dos documentos institucionais - é o gesto de resistência dos sujeitos envolvidos. Para Orlandi (2014), pensar a resistência é trazer para a reflexão o simbólico, o ideológico e o histórico. Sendo a ideologia um ritual com falhas (PÊCHEUX, 1982), “na falha, ela se abre em ruptura, onde o sujeito pode irromper com seus outros sentidos e com eles ecoar na história, fazendo sentido do sem sentido. Condição para que os sujeitos e os sentidos possam ser outros” (ORLANDI, 2014, p. 166). Assim, o modo de construção do planejamento produz a quebra de um ritual, de uma ideologia dominante – de um Estado que implementa políticas linguísticas, - produzindo sentido do sem sentido e “rompendo com o círculo da repetição” (PÊCHEUX, 1990, p. 17).

²⁴ Fazem parte da área de Linguagens e suas tecnologias as seguintes disciplinas: Artes, Educação Física, Língua estrangeira moderna (inglês e espanhol), informática e Língua Portuguesa.

Observamos que o P1 transcreve nove competências prescritas tanto nos PCNs²⁵ – do livro de linguagens –, quanto na matriz de referência do ENEM. O gesto de apropriação dos textos produz o sentido de que o discurso do Estado assujeita as práticas de ensino e, como dissemos, emerge disso um gesto de resistência por parte do professor. No item *oficinas de produção textual*, tem-se como objetivo:

[...] o aperfeiçoamento da escrita e **da estruturação textual, dos diferentes gêneros discursivos** que circulam socialmente, **conhecendo-se como interlocutor**, possibilitando não apenas reconhecer as esferas de sua produção, mas **também identificar os valores que difundem** e a **intenção do autor**, consideradas as condições de produção desses discursos tais como reconhecer os recursos figurativos que concorre para a construção dos sentidos do texto. (Grifos nossos)

Na formulação do objetivo, tem-se a valorização dos gêneros discursivos, do interlocutor e do autor, além da difusão do modo que se pretende ter o comportamento dos sujeitos, marcado pelo não-dito na expressão “identificar os valores que difundem”. As expressões “estruturação textual”, “gêneros discursivos”, “conhecendo-se como interlocutor”, e “intenção do autor” reafirmam os sentidos da concepção teórica pressuposta no discurso institucional que trazemos como as condições de produção para a escrita de texto, no segundo capítulo, especificamente na análise que fazemos das OCs. Na análise, observamos que a relação do sujeito com a língua fica apagada, pois o objetivo do trabalho com o texto e sua escrita está na adequação ao gênero discursivo; o que demonstra uma preocupação com a estrutura pragmática do texto, deixando de lado os sentidos que devem e podem ser produzidos na relação sujeito/língua/história.

Inscritos na formação discursiva do gênero discursivo, o P1 textualiza o discurso de que ensinar texto é compreender a **estruturação textual**, as características dos gêneros discursivos, bem como identificar **a intenção do autor**. Nessa direção, a relação aluno/texto é estabelecida pelo reconhecimento do ato ilocucionário que vê o aluno como interlocutor dotado de intenção e que direciona os sentidos do texto, produzindo como efeito um mero exercício mnemônico para se “aprender” como se escreve e se estrutura determinado modelo de texto.

Entretanto, discursivamente, entendemos que a escrita de um texto passa pelo gesto de interpretação. Trata-se de um ato simbólico, que se estabelece na relação do sujeito com a língua. E que, por sua vez, esta se inscreve na história para significar. Desse modo, para que a língua escrita faça sentido, é preciso que a história e o

²⁵ Verificar anexo I.

inconsciente intervenham e com eles o equívoco, a opacidade, a espessura material do significante.

Na expressão “identificar os valores que difundem”, tal como aparece no recorte que analisamos das OCs, diz-se de quais valores? O que está não-dito é um modo de controle do comportamento, pois à medida que o interlocutor passa a identificar os valores difundidos, passa, também, a ser controlado por eles.

O sentido que se produz em todo o P1 é o de que o texto é o centro do ensino da escrita. Seja nos gêneros literário, artístico ou digital, ele é sempre posto como conteúdo ou para análise dos aspectos linguísticos ou para escrita e leitura. Há uma tentativa de estabelecer uma escrita de texto que não visa a apenas a forma gramatical da língua. Expressões do tipo “apresentar diferentes pontos de vista”, “contexto em que o texto é constituído” são recorrentes, contudo, o que se nota é que a exploração do texto é puramente estrutural, centralizando-se no gênero tanto no sentido da forma quanto dos recursos linguísticos, como explicita as discursividades do item “objetos de conhecimento do ensino médio da área de linguagens e suas tecnologias” do planejamento²⁶:

Estudo do texto: as sequências discursivas e **os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação** – modos de **organização da composição textual**;

Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gênero e usos em Língua Portuguesa – formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e **progressão textual**; **papéis sociais e comunicativos dos interlocutores**; (Grifos nossos).

O estudo do texto está significado, nessas formulações, como meio de compreensão dos gêneros textuais, tendo o texto como pretexto para aprender “a organização da composição textual”, “progressão textual”. Sustentados pela formação discursiva da pragmática, os sentidos evidenciados filiam-se à teoria dos atos de fala pelas expressões: “os papéis sociais e comunicativos dos interlocutores” e “os usos comunicativos do gênero”. Há nesse discurso um privilégio dado aos gêneros do “sistema de comunicação e informação”, reverberando o sentido das esferas públicas, como já trabalhamos em outra parte do trabalho. Desse modo, a escrita de texto é significada pela estrutura textual e pelos modos de circulação, nesse caso, o público.

²⁶ Essa parte do P1 é transcrita da matriz de referência do ENEM. Verificar anexo III.

Ao observarmos o P2, notamos a materialização do discurso do Estado produzido pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (*Saeb*), pois o ensino da escrita de texto prescrito nesse plano transcreve parte dos descritores apresentados pelo Saeb, os quais fazem par com os conceitos de habilidades e competências agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência para a disciplina de Língua Portuguesa. A matriz é estruturada em duas dimensões. a) “objeto do conhecimento” em que são elencados seis tópicos relacionados a habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. b) “competências” que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Contudo, no P2 tais descritores se encontram elencados em um único item, retextualizando o discurso para adaptá-lo no espaço escolar. Esse modo de construção do P2 que desestrutura o que está pronto, jogando com as palavras (PÊCHEUX, 1990), caracteriza o gesto de resistência de sujeitos interpelados pela ideologia.

Observa-se ainda, uma remissão ao discurso das políticas de língua materializado nos PCNs e, conseqüentemente, nas OCs, quando o professor transcreve o texto da justificativa do planejamento. A formulação se dá da seguinte maneira:

Leitura, escrita e **expressão autônoma** envolvendo domínios cognitivo, afetivo e motor, tais como: **reconhecimento e produção de diferentes gêneros discursivos** adequando-os **as situações comunicativas**, conhecendo e respeitando os diferentes recursos linguístico-discursivos presentes nos textos orais ou escritos, bem como o efeito de sentido resultante de seu emprego, **desenvolvimento a argumentação oral e escrita como forma de participação social em busca da autonomia e cidadania**. Este é o requisito básico para que o aluno ingresse no mundo letrado, para que possa dar seqüência em **seu processo de cidadania e ainda consiga entregar-se à sociedade formativa e a mais autônoma possível** (Retirado do P2. Grifos nossos).

Vemos, nesse recorte, a leitura e a escrita relacionadas ao “reconhecimento e produção de diferentes gêneros discursivos” e “às situações de comunicação”, em uma interface com a “participação social”, e a “busca pela autonomia e cidadania” para uma “sociedade formativa e autônoma”. A leitura e a escrita são adequação para a comunicação, um sentido que se volta para o desenvolvimento da competência comunicativa²⁷.

²⁷ Segundo Bortoni-Ricardo (2002), “o que pode ou não dizer, bem como aquilo que enuncia é severamente condicionado, ou limitado, pela situação comunicativa”. Desse modo, o sujeito é levado a aprender todas as regras necessárias para uma comunicação eficiente, o que implica, também, a adequação dessas regras ao ouvinte, ao assunto, ao ambiente, à situação, bem como às intenções postas na situação comunicativa.

Diante dessa perspectiva, reportamo-nos ao trabalho de Silva (2001), quando analisa os PCN de 1ª a 4ª séries, observando nessa política o discurso em que, pelo ensino da Língua Portuguesa, busca-se uma adaptação ou readaptação das relações sociais à prática social global, como invariante do sistema, pela forma de configuração de uma subjetividade específica, a de um sujeito-letrado. E, para isso, são apresentados “novos conceitos, articulados em um sistema marcado pela “adequação” do sujeito às situações de comunicação que devem ser adotados pela escola, para se atingir o objetivo máximo pretendido: o de formar um cidadão “crítico”, “participativo” e “autônomo” (cf. SILVA, 2001, p. 5).

O sujeito necessita se adaptar para atender à sociedade capitalista estabilizando-a, e, ao mesmo tempo, adequando-se, ajustando-se “a um modelo já estabelecido, abrindo mão de toda ambição, desejos, vontades e necessidades, acomodando-se politicamente, habituando-se à situação – mesmo que com ela não concorde -, não se rebelando” (SILVA, 2001, p. 6).

É possível compreender pela forma organizacional do plano, os efeitos de sentidos produzidos pelo texto que reverbera o discurso do Estado, trabalhando o texto a partir de um já-dito – o discurso do SAEB²⁸. Tem-se um plano para excluir, pois a leitura e a escrita são postas ao aluno, como requisito básico para ingressar no mundo letrado, buscando com isso “autonomia e cidadania” que aparecem, nesse discurso, condicionadas à leitura e à escrita configuradas também como requisito básico para o sujeito “dar sequência ao processo de cidadania”, bem como para “entregar-se à sociedade formativa e a mais autônoma possível”.

Chama-nos a atenção duas expressões do recorte acima: processo de cidadania e sociedade formativa. A cidadania passa a ser chamada de processo, caracterizando “um fim desejado, ainda sempre não alcançado” (ORLANDI, 2001). Daí a justificativa do papel da Escola, como lugar autorizado a formar cidadão, uma vez que, no imaginário social, é nela e por ela que se aprende a ler e escrever. Seria essa a direção de sentidos para “entregar-se a uma sociedade formativa”? O que seria essa sociedade formativa? Seria o caso de uma sociedade que exige o desenvolvimento de habilidades e capacidades de um indivíduo autônomo e responsável, capaz de atender ao mercado de trabalho? Assim, para alcançar a cidadania, que é um processo, e ser um cidadão, é preciso estar em uma sociedade formativa, adequar-se à Escola, instituição que

²⁸ Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) estabelecido pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005.

institucionaliza sentidos e, imaginariamente, é o lugar de “se aprender a ser cidadão”. Por isso, instituir as políticas de língua que condicionam à leitura e à escrita, elementos vistos na Escola, ao acesso da cidadania e da autonomia. Orlandi (2001) afirma:

[...] no Brasil a cidadania, como tenho dito, é apenas um argumento a mais, nas formas de administração do sujeito social e não uma sua qualidade histórica. No Brasil (cf. Orlandi, 1999), contraditoriamente à nossa história republicana, não se ‘nasce de fato cidadão. Coloca-se sempre a cidadania como um objeto, um fim desejado, ainda sempre não alcançado. A cidadania – e com ela a ciência que nela se representa – é um vir a ser constante nunca realizado. Tem-se delegado à Escola a tarefa de produzir cidadão. A Escola tem assim que ‘criar’ a cidadania’ (p. 159).

Tais palavras aparecem com regularidade nos documentos institucionais, dando visibilidade à formação discursiva, a do neopragmatismo²⁹. Pelo efeito de sentido, dessa formação discursiva, a autonomia consiste em individualizar o sujeito responsabilizando-o pela sua aprendizagem e pela produtividade de uma sociedade que visa ao capital. Nesse caso, o sujeito que não lê, que não escreve, não é autônomo e, conseqüentemente, não é cidadão.

Silva (2001) diz que “só é cidadão total e não parcial quem ascende socialmente, acessa efetivamente os bens culturais, porque se comunica de maneira eficaz por escrito e oralmente”, ou seja, somente o “desenvolvimento da argumentação oral e escrita” fará com que o sujeito tenha cidadania.

Ao analisar os efeitos da história, da ideologia e do político nas práticas linguísticas e pedagógicas propostas pela política de escolarização da língua nacional, Silva (2007) mostra como o discurso da “cidadania” e da “autonomia do sujeito” tão enfatizado pelas políticas de língua individualiza o sujeito. Com esse discurso, o Estado institui uma forma-sujeito necessária à sociedade capitalista. Para a autora, é construído “um discurso em que as condições materiais de existência se transformam em necessidades singulares dos indivíduos e em que as diferenças sociais justificam-se como diferenças de capacidade” (p. 153). Daí, instituir currículos centrados em habilidades/capacidades como os PCNs e as OCs. Currículos que centram em *performances* adequadas a serem formadas no indivíduo.

²⁹ Corrente filosófica que nasceu nos Estados Unidos entre os anos de 1895 a 1900. Dentre as ideias que prega está a de que a educação de uma pessoa está ligada ao desenvolvimento biológico e social, influência darwinista, que mais tarde recai na defesa pragmática do esforço individual a partir da chamada igualdade de oportunidades virtualmente oferecida pelo sistema democrático.

Ser cidadão e ser autônomo é a forma-histórica individualizada do sujeito pelo Estado que resulta em indivíduos livres, responsáveis e donos de suas vontades. No caso do capitalismo, como afirma Orlandi (2001, p.107), é “a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens”.

Compreendemos o quanto o discurso do Estado assujeita as práticas de ensino ao observarmos o modo como os planejamentos foram construídos. Vemos, pois, a Escola, desse modo, constituindo-se como um aparelho ideológico e, como diz Althusser (1985), ela deixa de ser “instrumentos de saber, mas máquinas de sujeição ideológica” (p. 17). Para o autor, a ideologia está embutida nas práticas de um aparato ideológico que “ensinam” saberes práticos assegurando o assujeitamento à ideologia dominante. Para a análise de discurso, “é a ideologia que fornece as evidências [...] que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (PÊCHEUX, 2009, p.146). Daí, encontrarmos, planejamentos que reproduzem o discurso do Estado, os quais, por sua vez, são tomados como “aquilo que se deve fazer”.

Visto o modo como é constituído o planejamento anual, consideramos pertinente observarmos como a escrita de texto é significada no discurso do professor. Assim, no próximo capítulo, analisaremos recortes de entrevistas feitas com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

CAPÍTULO IV

O DISCURSO SOBRE TEXTO NA DISCURSIVIDADE DA FALA DO PROFESSOR

Como tem dito Orlandi (2001, p.86), “as palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa”. Nessa direção, é que procuramos compreender os sentidos que se formam em torno dos discursos sobre escrita de texto tanto nas políticas de língua e nos instrumentais linguísticos quanto no discurso dos professores de Língua Portuguesa.

Nessa reflexão, constituímos um *corpus* a partir da entrevista com 05 (cinco) professores³⁰ de Língua Portuguesa do Ensino Médio, de duas escolas públicas estaduais, para compreendermos os sentidos dados ao texto e a sua escrita, bem como perceber como se dá a relação entre o discurso do professor e as políticas de língua. As entrevistas foram realizadas em local, data e horário agendado com o professor. Para a realização da pesquisa, utilizamos um roteiro de dez perguntas previamente elaborado. As perguntas eram diretas, abordando, especificamente, o ensino da escrita de texto. O momento da entrevista se deu, de modo particular, entre a pesquisadora e o entrevistado. O recorte dos nossos dados foi feito a partir das gravações que transcrevemos, tendo sempre em vista o objetivo do nosso trabalho, as condições de produção para escrita de texto.

Temos convivido com o uso da linguagem, em novas formulações e novas textualidades. Diante disso, tem-se exigido dos professores novas estratégias de trabalho tanto para leitura quanto para escrita de textos. Conforme Orlandi (2001), saber elaborar um texto é saber elaborar teoricamente essas novas formulações, as novas formas de textualidade que se apresentam nas novas condições de produção. Desse modo, interessa-nos, neste capítulo, compreendermos, também – no discurso dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio – como eles textualizam as políticas de língua no trabalho com a escrita de texto, nas suas aulas.

Como temos observado, o discurso do Estado prescreve as formas de ensino. Os PCNs, as OCs são documentos que instituem uma política linguística que direciona

³⁰ Todos os entrevistados, voluntários, foram informados sobre o teor da pesquisa, tendo assinado o termo de consentimento livre e esclarecido, previsto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT.

as práticas escolares, como no caso, o gênero discursivo como conteúdo de ensino, centrado muito mais na forma [estrutura] de cada gênero que na relação do sujeito com a língua, sentidos que também observamos na análise das entrevistas.

Como temos demonstrado em nosso trabalho, em nossa perspectiva teórica, o texto é a instância em que o discurso se realiza, o lugar onde os sentidos se formam. E como um objeto linguístico-histórico, é preciso pensá-lo para além da estrutura, do conteúdo composicional. O texto é, sobretudo, o lugar onde o sujeito estabelece a relação com a língua para se constituir e produzir sentidos. Todavia, o que temos observado é que a relação entre o sujeito e a escrita tem sido automatizada. Ou seja, o texto é tomado como conteúdo em um movimento de preparação da ‘produção textual’ para o sucesso nas avaliações externas.

O sentido dado às condições de produção para a escrita de texto é de que o tempo e o espaço para escrita, correção e reescrita do texto, em sala de aula, são insuficientes, como demonstra a fala dos professores. O sentido naturalizado de que os alunos chegam ao ensino médio sem saberem escrever, residindo aí a justificativa de muitos problemas com o texto, marca também o discurso do professor, como fala um dos professores. Para ele “[...] *os alunos não tem uma prática de produção de texto desde o início da sua vida escolar, então, [...] o aluno ele chega com uma base muito frágil de produção de texto, eles realmente não sabem produzir texto*”³¹. Vejamos a análise do nosso corpus:

R1 A maior dificuldade é o tempo que a gente não tem a disponibilidade de tempo pra você sentar e fazer a correção e a reescrita dos textos.

R2 mas assim não é muito fácil a gente desenvolver bem a produção de texto em sala de aula com as salas lotadas que a gente tem né [...] não dá pra gente enfatizar tanto.

R3 Muita dificuldade. Reescrita, tempo para corrigir, para analisar, para dar o retorno para o aluno em tempo hábil [...] então assim o tempo ele é muito escasso.

Encontramos nessa materialidade linguística a palavra ‘tempo’ significando as dificuldades com a escrita de texto. As condições de produção correspondentes a essas formulações se encontram postas pelas seguintes perguntas: Você tem dificuldade em trabalhar produção de texto com seus alunos? Quais? O planejamento do conteúdo programático, a seu ver, dá espaço para esse trabalho?

³¹ Fala de um dos professores entrevistados ao se referir aos textos produzidos pelos alunos.

O tempo e o espaço aparecem como elementos que justificam a dificuldade de se trabalhar a escrita de texto. Por que o professor faz tantas referências ao “tempo”? E por que as políticas não fazem referência ao “tempo”?³² Não dizer do tempo, coloca em evidência uma política que se volta para uma escolarização que necessita acontecer aceleradamente, objetivando apenas o cumprimento de metas e resultados positivos para as avaliações externas? De uma política sustentada, ideologicamente, pelas concepções capitalistas em que se exigem cada vez mais pessoas capacitadas para o mercado de trabalho? Nessa direção, o tempo não seria condição necessária para a Escola ‘formar’ cidadãos competitivos para o mercado. Essa ausência do tempo, elemento fundamental para o professor, faz-nos compreender que vale mais atender ao conteúdo programado que o modo como esse conteúdo é trabalhado, produzindo conhecimento.

Compreendemos que privilegiar o conteúdo é conceber uma repetição técnica, tal como formula Orlandi (2014), pois “não se historiciza e não produz autoria. É a produção do mesmo, sob suas várias formas, versões que retornam ao mesmo espaço do dizível” (p.152). O conhecimento é da ordem do inacabado, que “precisa da incompletude, da errância dos sujeitos e dos sentidos, de sua inexatidão” (p.152). Daí tomarmos a língua como “parte do próprio processo de constituição do saber, da construção do conhecimento” (ORLANDI, 2014) e não como um instrumento de comunicação ou expressão do pensamento.

Ao dizer que a prática de escrita de texto depende exclusivamente da **disponibilidade de tempo** e de **salas** que não estejam **lotadas**, tem-se pressuposto uma concepção do professor, do texto como conteúdo. Assim, o professor precisa mandar fazer, precisa cobrar, delimitar o tempo que, muitas vezes se dá no período de uma aula, **para corrigir, para analisar**. Daí o tempo não se torna suficiente, pois, para fazer o texto, é preciso ler, estudar sobre o que se vai escrever. Desse modo, o que resta para o professor é o impraticável e, por conseguinte, o sentimento de frustração. Vale dizer que as aulas de Língua Portuguesa dispõem de 3 horas por semana e as demais disciplinas entre 1 e 2 horas. O argumento da falta de tempo vem de uma memória das organizações dos primeiros colégios brasileiros, marcando com isso, a presença do Estado nas ações da escola³³.

³² Importante contribuição dada pela Profa. Dra. Mariza Vieira durante o exame de qualificação desta dissertação.

³³ Sobre esta questão da falta de tempo, Di Renzo (2012) demonstra que, no século XIX, “devido à preparação dos exames preparatórios, um professor de português do colégio Liceu Cuiabano solicitou que fosse aumentado para mais um ano as aulas de Português” (p. 218).

Depreendemos, ainda, nesse discurso, outra barreira para a escrita de texto: o conteúdo programático que, para o professor, fecha as possibilidades do trabalho com o texto. Ora, dá-se para elencar o texto como conteúdo? O texto não é condição de realização da língua, em que a língua produz acontecimentos? Observamos que essa concepção resulta de uma memória que intervém na sua prática de língua. Nesse caso, daria para se trabalhar com o texto desde que ele estivesse previsto como um conteúdo como os outros. Essa visão conteúdística do texto interdita a abertura de sentidos possíveis, no trabalho com o texto, pois, para que ele exista é preciso que haja significação. O professor se detém em administrar sentidos, levando o aluno a identificar no texto “o que o autor quis dizer”, produzindo a ilusão de que o sentido está no texto, de que as palavras estão coladas às ideias ou as coisas. No entanto, como diz Orlandi (2001), as palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja,

porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição em texto faz parte dessa sua realidade. É assim que na compreensão do que é texto podemos entender a relação com a exterioridade (o interdiscurso), a relação com os sentidos. O texto é um objeto linguístico-histórico (p.86).

Daí é que na relação discursiva o texto não é tomado como conteúdo, mas como espaço significante, ‘um bólido’ de sentidos. O texto é espaço de possibilidades de sentidos. E, parafraseando Lagazzi-Rodrigues (2010), o texto não é um conjunto de ideias do autor.

Na compreensão do texto como objeto linguístico-histórico, a linguagem se apresenta em sua não-transparência. Michel Pêcheux (2012) diz da opacidade e da equivocidade da linguagem. Ao tratar do enunciado *ganhamos* (“*On a gagné*”), que circulou na França devido à eleição do presidente François Mitterand em 10 de maio de 1981, o autor confronta o que denomina “proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y) e formulações irremediavelmente equívocas” (PECHÊUX, 2012, p. 28). O enunciado *Ganhamos*, no cenário político, mostra a equivocidade da língua. Quem ganhou? Ganhou o quê? Nessa análise, Pêcheux demonstra a incompletude da linguagem e o quanto as palavras são polissêmicas, demonstrando que o sentido não está colado às palavras.

Ao mesmo tempo, a questão aponta para o ‘caráter material do sentido’ do qual fala o autor: “mascarado por sua evidência transparente para o sujeito – consiste na sua

dependência constitutiva daquilo que se chama ‘o todo complexo das formações ideológicas’” (PÊCHEUX, 2009, p. 146). E que por essa dependência do sentido é que “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição etc., não existe ‘em si mesmo’ [...] mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e preposições são produzidas” (p. 146).

Lagazzi-Rodrigues, ao discutir a relação texto e autoria, demonstra a partir da compreensão do signo, estabelecido por Ferdinand Saussure (1916) em que o conceito de ‘significante’ vem colado ao conceito de ‘significado’, que essa é uma relação formal que não pensa “na possibilidade de que a relação entre significado e significante seja uma relação sempre em reconfiguração, uma relação que desliza” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 86). Para a autora, ao considerar o texto em uma perspectiva discursiva, recusa-se a relação direta e natural entre forma e conteúdo, recusa-se a oposição entre denotação e conotação. E mais, nessa abordagem da língua “não vai privilegiar a informação ou o conteúdo, e nem vai considerar que o que se quer dizer já está estabelecido antes de ser formulado. A forma do dizer, o significante, é a base sobre o qual os sentidos se produzem, em diferentes condições” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 88).

Desse modo, o ‘trabalho’ com o texto é o ‘trabalho’ com a língua em funcionamento e ‘sujeita a falhas’ pelo equívoco constitutivo. Nessa direção, os sentidos do texto podem ser outros, as interpretações se apresentam diferentemente, na medida em que as formulações se dão no interior das formações discursivas em que os sujeitos estão inseridos.

Vejamos outros recortes:

*R4... Porque quando se trabalha com produção de texto e reescrita toma-se muito tempo... então assim eu acho **que a gente** não tem essa abertura toda pra se trabalhar com o texto em sala de aula **devido a escassez do tempo e dos conteúdos que estão previstos na matriz curricular dos alunos.***

*R5 Dá...você tem que saber organizar o conteúdo com a produção de texto... **A gente tem que saber conciliar bem senão a produção de texto as vezes ela fica um pouco esquecida.***

*R6 mas...ele tem espaço muito maior para você trabalhar todas as outras partes e gramática, literatura... agora parece que o espaço para produção é tão pequeno bem menor **se ele [professor] não tiver empenho e quiser fazer ele deixa pra lá né?***

Ao realizarmos a leitura das entrevistas, encontramos o sentido de que o conteúdo programático ou o planejamento oferecem mais condições para o estudo da

gramática e de outros conteúdos do que a escrita de textos, como explicita os recortes 5 e 6. Notamos ainda que a “escassez do tempo” é mais uma vez marcada e a escrita de texto é posta como uma atividade não prevista na matriz curricular, dependendo, exclusivamente, do professor para que aconteça.

O texto é tomado pelas políticas de língua como o centro do ensino de língua, como uma unidade de ensino. Contudo, notamos que não se materializa nas práticas propostas. O texto aparece apenas como pré-texto para se trabalhar conteúdos da gramática e da literatura. Mas, se o texto é tomado tanto pelos PCNs quanto pelas OCs como objeto de ensino da área de linguagens, por que no planejamento do professor não há espaço para a escrita do texto? Isso mostra um descompasso entre as políticas de língua e o discurso do professor, pois, o planejamento **tem espaço muito maior para você trabalhar todas as outras partes e gramática, literatura** que com a escrita de texto.

Ao observarmos os efeitos de sentidos das formulações **a gente tem que saber conciliar bem senão a produção de texto às vezes ela fica um pouco esquecida; se ele [professor] não tiver empenho e quiser fazer ele deixa pra lá né**, vemos que a escrita de texto é um efeito de sentido de um pré-construído: um conteúdo a mais. Como seria se o trabalho com texto dependesse do **empenho do professor** para não ficar esquecido? Cabe ao professor o empenho para que a produção de texto não seja esquecida? O modo como o professor chama para si a responsabilidade para que a escrita de texto aconteça, leva-nos a refletir sobre esse sujeito imaginário que se condiciona a essa prática linguística. Dizer que desenvolver a escrita de texto em sala de aula depende do empenho do professor, é dizer de um sujeito intencionado, livre e dono de si. E, nesse caso, teríamos um sujeito levado a determinar as condições de produção imediatas para escrita, apagando com isso as condições sócio-histórico-ideológicas. Contudo, o professor é um indivíduo ideologicamente interpelado, pois não há sujeito sem ideologia, uma vez que o processo de constituição do sujeito se dá pela ‘interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia’. Lembramos que, em nossa perspectiva teórica, trabalhamos com a noção de sujeito e de posição-sujeito. O sujeito não é concebido como lugar social, mas como uma posição entre outras, o que é da ordem do simbólico e do inconsciente.

Esse gesto de atribuir ao professor a responsabilidade pela escrita de texto remete ao imaginário de que o sujeito/professor é o detentor do saber e que, se **quiser fazer**, ele faz e, se não quiser, **ele deixa pra lá né?** Por isso, dizer que “o professor é

institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar” (ORLANDI, 2006, p.31).

Cabe analisarmos o modo como o professor refere a si próprio. Qual é a identidade desse professor? Encontramos nos recortes 1, 2, 4, 5, 6, 7 as palavras “a gente”, “você” e “ele” que são recorrentes na fala de todos os entrevistados. A regularidade dessas palavras produz o sentido de que o professor não se inclui nas políticas propostas para o ensino de língua. Há uma imagem que o professor tem de si mesmo, um sujeito que não é incluído pelas políticas, mas que, ao mesmo tempo, decide o que deve ou não fazer em sala de aula, como um indivíduo livre de coerções e responsável. Contudo, não são os indivíduos empíricos, pois que funcionam nos processos discursivos, mas suas imagens que resultam de projeções e que irão constituir as posições de sujeito. Esse mecanismo produz também as representações imaginárias do referente em um processo de subjetivação e de identificação. O professor, nesse caso, coloca-se como um elemento importante no desenvolvimento da escrita de texto, porém excluído das políticas. Como afirma Pêcheux (1997), “o que funcionam nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B [interlocutores] se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p.82).

A memória do ensino gramatical permanece no ensino da língua, como é percebido nos planejamentos anuais, no livro didático e no discurso dos professores. Notamos que, no discurso dos professores, não há referência aos PCNs, às OCs como material para elaboração dos seus planejamentos. O livro didático, revistas e sites aparecem como principais fontes. Todavia, quando mencionados pela pesquisadora, apresentam-se importantes para alguns e, para outros, não condizentes à realidade dos alunos, conforme mostram as formulações, a seguir.

R7 A gente estuda muito as orientações curriculares do estado de mato grosso aqui na escola... experiência com outros professores que a gente sempre busca pra tá melhorando as nossas aulas, **o auxílio da busca na internet** de temas relevantes da atualidade ...

R8 Nós utilizamos além do livro didático é... nós temos haa... os livros que vem como suporte né para o professor **nós temos revistas** né... **revista escola** nós temos também ascomo fala? **Uma coleção de livros...** como é? **Isso os parâmetros curriculares nacionais.** As orientações sim... **nós já fizemos estudos aqui na escola com essas orientações** ne mas assim normalmente o que é focado mais é a realidade da clientela da escola, não é?

R9 (Para fazer o planejamento anual a gente utiliza) livros didáticos, alguns sites de busca, mas assim....os recursos são poucos...

Como se pode perceber, nesses recortes, os PCNs e as OCs não se apresentam como material de base. O livro didático, as revistas da área e os sites de busca são os principais recursos para o planejamento. Contudo, como analisamos, o livro didático e as OCs mantêm uma relação direta com os PCNs. O que podemos perceber é que o assujeitamento do trabalho com a escrita de texto pelas políticas linguísticas tem-se dado via livro didático, uma vez que tanto os PCNs quanto as OCs não são utilizados, diretamente, na construção do conteúdo programático. Nas discursividades acima, tomam-se as OCs como objeto de conhecimento e de estudos, mas não como material de apoio. É um documento para estudo, ou como observamos nos planejamentos analisados, é um documento para “modelo”, o qual é válido reproduzi-lo. Mas, em se tratando de fonte para nortear o conteúdo e o planejamento, buscam-se outros instrumentos.

Em cinco entrevistas, aparecem apenas duas formulações a respeito das OCs, que são as dos recortes 07 e 08. No recorte 08, se faz menção aos PCN por meio das paráfrases **os livros que vem como suporte, uma coleção de livros**. As OCs aparecem mais uma vez, apenas, como objeto de estudo, e como algo que não pertence à realidade dos alunos. Na expressão **nós já fizemos estudos aqui na escola com essas orientações**, produz o sentido de que as OCs não fazem parte do material de apoio para o planejamento e não está presente no seu cotidiano. O verbo no pretérito perfeito do indicativo, na expressão **nós já fizemos** materializa esse distanciamento, pois, mesmo fazendo estudo **dessas orientações**, de acordo com o discurso do professor, é na realidade da clientela da escola que se tem mais atenção, porque **o que é focado mais é a realidade da clientela da escola**.

As discursividades, a seguir, dão visibilidade ao efeito das políticas que moldam o sujeito escolarizado. Nesse discurso, podemos perceber o entrecruzamento dos discursos materializados nos PCNs, nas OCs, no LD e em programas como o ENEM. O objetivo em se trabalhar a escrita de textos, no discurso dos professores, condiz com o que é preconizado pelos currículos que visam a desenvolver capacidades e habilidades nos alunos. A importância de o professor de Língua Portuguesa trabalhar a escrita de texto, no Ensino Médio está em preparar o aluno para as diversas avaliações externas existentes, os concorridíssimos vestibulares, bem como para o mercado de trabalho. Nos excertos, é possível compreendermos esses sentidos cristalizados nos discursos em torno da escrita de texto.

*R10[...]vai estar **preparado para as avaliações externas como Enem, vestibulares, concursos** porque todo concurso todo vestibular se pede escrita de texto, então a nossa importância é preparar ele pra depois que ele terminar o ensino médio **pra essas avaliações externas** que ele vai encontrar na vida dele.*

*R11 olha é interessante não só pensando em vestibular, em ENEM, né mas pra que **o aluno também ele aprenda a produzir um texto e se coloque como sujeito no texto** [...]*

*R12 [...]então se eu não sei escrever eu já vou estar de certa forma **fora do mercado** porque qualquer concorrente meu que saiba já me elimina... **todo vestibular tem redação, qualquer seleção, qualquer concurso tem redação**, então assim... se querem crescer, se pensam em **fazer um concurso** tem que saber escrever, tem que saber interpretar, tem que saber tudo.*

*R13 A importância **é a capacidade que hoje é exigida** [...]*

Há nessas formulações alguns dos objetivos pelos quais se ‘ensina’ o texto na Escola: avaliações externas, vestibulares, mercado de trabalho, concursos. Os sentidos da escrita de texto que se formam nessas discursividades é efeito de um processo de assujeitamento. Somos assujeitados de modo que o que pensamos nos parece ser o único jeito de se pensar. Diante disso, parece não haver outra forma de dizer sobre a importância de se trabalhar o texto no Ensino Médio. Não há outro objetivo. A relação sujeito/língua fica esquecida diante da naturalização desses sentidos. O sentido de preparar o aluno para o vestibular, para o Enem e, conseqüentemente, para o mercado de trabalho, emerge nesse discurso pelas formulações “preparado para as avaliações externas como Enem, vestibulares”; “pra essas avaliações externas que ele vai encontrar na vida dele”; “se eu não sei escrever eu já vou estar de certa forma fora do mercado”; “todo vestibular tem redação, qualquer seleção, qualquer concurso tem redação”.

Esse objetivo, voltado para a capacidade que hoje é exigida, conforme vemos no recorte 13, remete ao discurso materializado nas políticas linguísticas, tal como vimos nos PCNs de Língua Portuguesa e nas OCs. Trata-se de políticas linguísticas que prescrevem um currículo calcado em competências e habilidades voltadas, especificamente, às exigências do mercado de trabalho. Nesse caso, são currículos e programas que (en)forma o cidadão (DI RENZO, 2012) pretendido pela Escola.

Diante da expressão **a capacidade que hoje é exigida** podemos indagar: de que capacidade se fala? Qual é o sentido dessa expressão nas condições atuais da sociedade? O discurso do Estado que prega a capacidade e ou habilidade que se pretende desenvolver nos sujeitos é aquele que o torna autônomo, capaz de, por si mesmo, aprender a aprender para dar conta das exigências da sociedade capitalista. É o que individualiza o sujeito para a produção e o destitui de conhecimento e formação humana. O uso naturalizado dessa expressão no meio escolar apaga sentidos outros e

que, pelo efeito de evidência, faz pensarmos que a escrita de texto no Ensino Médio visa apenas à “capacitação” dos alunos para o mercado competitivo. E, desse modo, a constituição do sujeito na relação língua e história fica apagada, refletindo em lacunas tanto no ensino quanto nos textos dos alunos, pois, diante da preocupação em capacitar e desenvolver habilidades, promove-se um ensino calcado em técnicas e modelos, o que resulta no tipo de ensino vigente, qual seja, aquele voltado para uma escrita mnemônica em que se precisa aprender, primeiro, a estrutura de um texto para, depois, compreender o sentido do texto. Objetiva-se aprender de que gênero se trata antes de compreender os sentidos desse gênero. Nessa direção, o que resta para a escrita de texto é a repetição empírica e formal em que o sujeito não interpreta. “A língua se coloca como desde sempre inimiga. Isto é, a língua é esvaziada de sentido para o sujeito” (PFEIFFER, 2011, p. 238).

Parafrasticamente, a formulação **a capacidade que hoje é exigida** produz os sentidos do não-dito, apagados na maioria dos discursos em torno da escrita de texto. Nesse caso, o trabalho com o texto remete à: capacidade de escrever um bom texto para passar no vestibular; para ingressar em uma universidade; para se ter um bom emprego; capacidade de produzir um bom texto para “ser alguém na vida”.

Podemos, então, interpretar o funcionamento desse discurso como condições de produção *impostas* para a escrita de texto, mas também, como efeito de uma política de língua que constitui a forma-sujeito capitalista. Esse é o efeito da ideologia dominante da função da Escola como instrumento de subordinação que regula e assujeita. Conforme Althusser (1985), a Escola pelo seu funcionamento ideológico ensina, “educa” o sujeito/aluno. No caso da escrita de texto, a ideologia faz com que o texto seja visto como imagem e estrutura. Como se língua e texto fossem coisas separadas. Nas palavras de Orlandi (1996), a ideologia cria no imaginário do sujeito que o sentido é evidente. Daí resulta nos sentidos cristalizados que percebemos nas discursividades sobre o texto.

No recorte 11, observamos sentidos que demonstram a existência de outros objetivos para se trabalhar o texto, nas aulas de Língua Portuguesa. Essa discursividade remete a um sujeito inscrito em uma formação discursiva que visa à formação/constituição do sujeito/aluno. Uma posição sujeito diferente daquelas que tomam o texto como pretexto, concebendo-o como um elemento de acesso aos vestibulares e ao mercado de trabalho. A escrita de texto aparece, então, na relação constitutiva do ensino da língua. Como apresentamos no primeiro capítulo, o texto não

pode ser pensado separadamente de sua historicidade, bem como do sujeito que se coloca imaginariamente na origem da sua construção, mas como um lugar de constituição do sujeito e de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita ao equívoco na história.

A concepção de texto que funciona nos discursos analisados pressupõe uma memória do texto como estrutura com início, meio e fim. Mesmo diante das rupturas produzidas pelos estudos linguísticos discursivos sobre as políticas de língua, há, no discurso dos professores, o entendimento de que um bom texto é aquele que apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão. E de que são esses elementos que precisam ser “ensinados” para que o aluno consiga obter o desenvolvimento desejado nos vestibulares, bem como no ENEM. Conforme vimos, a concepção de texto, no próprio ENEM, diz respeito ao gênero discursivo. O candidato precisa construir um texto observando as principais características [estrutura, linguagem adequada] do gênero discursivo para não ser desclassificado. Nas discursividades, a seguir, podemos compreender como o texto é visto nas atuais condições de produção do ensino:

*R14 [...] que seja **coerente com a temática** pedida, né e que tenha uma sequência de ideias, que **seja coerente e coesivo**...pra mim isso é um bom texto.*

*R15 [...] é um texto que você consegue colocar a sua ideia no papel **com início, meio e fim**... né... e **com a organização de parágrafos** de forma que um outro leitor possa ler e **entender o que você quis dizer**.*

*R16 [...] é aquele que o aluno consegue é... fazer uma **boa introdução** sobre o assunto, **um desenvolvimento, uma conclusão***

*R17 [...]aquele que o aluno consegue é... fazer uma boa introdução sobre o assunto, **um desenvolvimento, uma conclusão** onde ele consiga **ter argumentos** e discutir [...] no caso de um texto **argumentativo** aí... no outro **os narrativos e descritivo** se ele consegue realmente **colocar dentro do texto o objetivo daquela escrita** quando ele consegue dentro da **narrativa elencar os principais pontos de uma narração ou de uma descrição dentro daquilo que é proposto** [...]*

*R18 [...] Um bom texto tem **uma introdução** não... é... um **argumento** e uma **finalização** em que você le ele e eu como leitora eu consigo **entender a mensagem né que a pessoa ta passando ... possa ter crítica a favor ou contra** do que foi exposto..é até mesmo com os alunos falam ..professora é **um texto com início meio e fim**? É porque eles já põe essa metodologia ...*

O texto é conceituado a partir da estrutura. As discursividades mostram que ter início, meio e fim, ou seja, introdução, desenvolvimento, conclusão e organização de parágrafos, além de atender às características do gênero é condição para que um texto seja bom. Os sentidos que emergem nessas discursividades são os sentidos sustentados pelos pressupostos da linguística textual. O texto é visto a partir de suas relações internas, textuais. Porém, para a AD, constitui-se diferentemente, pois o texto é tomado

como objeto linguístico-histórico visto na relação com a exterioridade, com suas condições de produção. O que podemos depreender dessas formulações é que o texto é concebido apenas como um objeto empírico com início, meio e fim; com imagem e som, conforme observamos no recorte 15. Diante disso, tem-se o texto inscrito na mesma formação discursiva das OCs, do LD e do ENEM, a dos gêneros discursivos. Nos recortes acima, quando se fala no texto, tocam-se os elementos do gênero discursivo mais recorrentes nas avaliações externas, o dissertativo. Nos recortes 16, 17 e 18, as palavras **introdução, desenvolvimento, conclusão, argumentos e crítica** que compõem as características do gênero dissertativo-argumentativo são esses elementos apresentados nas instruções dadas pelo ENEM para a elaboração da redação, sendo, também, os mesmos elementos exigidos nas redações dos vestibulares.

O foco dado ao texto é sempre o do gênero. Para ser considerado texto, ele precisa manter a relação com o que é exigido pelo gênero. No recorte 17, nota-se que, ao construir um texto, o que está em jogo, na escrita, são as características **daquilo que é proposto**, é saber se o aluno **consegue realmente colocar dentro do texto o objetivo daquela escrita** que é o de **elencar os principais pontos de uma narração ou de uma descrição**. Para a escrita de texto, nesse discurso, pensa-se em um texto que **seja coerente e coesivo** (R14), e com **parágrafos organizados** (R15). Sentidos esses que remetem à Linguística textual, tal como apresentamos no primeiro capítulo. Nessa concepção, a coesão e a coerência dão conta do texto propriamente dito, sendo os elementos que fazem com que um texto seja entendido como texto. Assim, o texto é visto em sua concepção empírica, apresentando imagem, som, introdução, desenvolvimento e conclusão e não no funcionamento discursivo em que se conjugam língua/história/sujeito. Daí esperar que o aluno consiga **colocar dentro do texto o objetivo daquela escrita** é pressupor, pela compreensão empírica desse processo, que o aluno/autor por si mesmo consiga colocar sentido no texto. A expressão **colocar dentro do texto** diz de um imaginário sobre o texto de que o sentido está nele, do mesmo modo sobre o sentido, acreditando que ele mantém uma relação direta com a intenção do autor, ou seja, o texto é uma ocorrência comunicacional em que a intencionalidade é um critério para que ele exista.

Outra formação discursiva apresentada é a da pragmática. O texto deve, como um ato de fala, transmitir uma mensagem, uma intenção **de forma que um outro leitor possa ler e entender o que você quis dizer** (R15). A expressão **entender o que você quis dizer** é parafrasticamente ‘entender o que o autor quis dizer’. Uma prática

naturalizada nas atividades de interpretação de texto calcada no conteúdismo. Podemos dizer que o modelo tradicional da escrita de texto resiste às mudanças feitas no ensino desde a introdução das teorias discursivas. Há, ainda, uma grande preocupação com a estrutura textual, apesar da existência das noções teóricas que visam aos processos discursivos. Apesar de não manter uma relação com a teoria na qual nos filiamos, o autor Bronchart (2010, p. 171) faz uma análise significativa do ensino centrado no gênero discursivo. Para ele, “nenhuma classificação dos gêneros desenvolvida em qualquer teoria é de fato satisfatória”. Nessa direção, é mais importante intensificar a relação entre o texto e a língua do que focar no gênero. O texto visto na relação entre sujeito/língua e história, tal como se concebe na AD, centra-se em uma escrita que vê o real da história, a historicidade do sujeito e do sentido. “Não adianta só ‘aprender’ a escrever, é preciso que esta aprendizagem inscreva o sujeito na estrutura social, ou seja, que o constitua em suas posições de sujeito da escrita” (ORLANDI, 2002, p. 233). É preciso que a história, não no sentido cronológico, intervenha, pois, discursivamente, o sujeito, a língua e o sentido possuem uma materialidade que é histórica e simbólica.

Podemos compreender, pelas análises, que, mesmo diante das inferências da linguística no ensino da Língua Portuguesa, a partir da década de 60 e 70, que provocam um deslizamento da concepção estruturalista para a discursiva da língua, há uma memória discursiva que mantém as práticas linguísticas. Há, diante disso, um efeito de resistência que se dá por um deslocamento do ensino da norma, da gramática para o ensino do texto como gênero discursivo. E pelo efeito de evidência, esse deslocamento produz o sentido de que, tomando o texto como unidade de ensino, dão-se condições para que o sujeito historicize; que a relação dele com a língua seja constitutiva, histórica, ideológica e não exterior a ele, ou seja, fora dele. Todavia, observamos nos discursos sobre o texto e sua escrita que, pelo funcionamento e pela concepção de língua e texto posta, tanto nas políticas de língua quanto nos instrumentais linguísticos, o que há é a substituição do ensino centrado na gramática, na estrutura da língua para o ensino centrado na estrutura do texto. O texto é a unidade de ensino não para a produção de sentidos, mas para a compreensão do modo como se organiza; do modo como se estrutura o gênero estudado.

O que ocorre com o ensino do texto é semelhante aos estudos gramaticais. Trabalha-se mais as categorias da organização do texto que com o seu funcionamento e sua relação com o sujeito. De acordo com Dias (2010, p.126), “os estudos gramaticais teriam muito a ganhar se abordassem as categorias linguísticas a partir de um ponto de

vista mais amplo do que aquele de natureza estritamente morfossintática”. Para o autor, nos manuais escolares, há tentativas de modernização no ensino da gramática na escola. Há avanços na qualidade dos textos, nas atividades de leitura, de produção de texto, contudo, não acontece uma integração entre o saber sobre a estruturação sentencial e o plano de enunciação. Ou seja, o olhar sobre a língua não contempla as dimensões textuais e discursivas efetivamente no tratamento do linguístico.

Do mesmo modo, é o que observamos nos discursos sobre o texto. Neste capítulo, pudemos notar que a concepção do texto está voltada para fazer com que o aluno aprenda as suas características estruturais, e não os efeitos de sentidos que se produzem. As formulações propostas no discurso do professor produzem sentidos já-ditos, estabilizados por uma memória discursiva de concepções que tomam o texto em sua materialidade empírica, desconsiderando a relação constitutiva entre sujeito/língua/história. Ao mesmo tempo, tem-se o texto como conteúdo a ser ‘ensinado’, objetivando o sucesso nas avaliações externas, nos vestibulares e concursos. Nossas reflexões nos possibilitam compreender que a prática de escrita de texto filia-se a discursos sustentados pela ideia do gênero discursivo, da Linguística textual -, produzindo um efeito de sentido para o texto como algo da ordem do mecânico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ‘sentido’ de um texto, de uma frase, e, no limite, de uma palavra, só existe em referência a outros textos, frases ou palavras que constituem seu ‘contexto’ (contexto onde as modalidades de acessibilidade são, obviamente, extraordinariamente variáveis). (Léon e Pêcheux, 2012, p.163).

Iniciamos nossas reflexões buscando compreender os sentidos que constituem o texto, pois compreender as condições de produção da escrita de texto foi o objetivo central que moveu nossa investigação. Desse modo, chegamos ao final deste trabalho com compreensões que nos permitem dar visibilidade ao modo como as políticas linguísticas e os instrumentos de ensino de Língua Portuguesa concebem o texto e sua escrita. Aprendemos que o texto, como objeto simbólico, abre-se para inúmeras leituras, e que, portanto, não pode ser visto como unidade fechada. Assim, mesmo que, imaginariamente, mas ‘autorizados’ pela função-autor, procuraremos dar o efeito de fecho em nosso texto.

Observamos que o texto, tomado em diferentes acepções, é concebido por sentidos que correspondem à materialidade empírica como estrutura pronta e acabada, a um acontecimento linguístico que visa à ação, tendo a situação, os interlocutores e as intenções como elementos de constituição, bem como a um objeto simbólico, não só linguístico, mas, também, “um objeto sócio-histórico onde o linguístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 2001, p. 87).

Refletir sobre os sentidos construídos sobre o texto nos levou a compreender a relação discursiva entre sujeito/língua/história, considerando a possibilidade de haver algo a mais do que somente regras, normas e classificações de categorias. Percorrendo um percurso teórico da Análise de Discurso, pudemos compreender que o texto não deve ser visto como uma sequência de sentenças, de expressões ou como um ato de comunicação ou pragmático, mas sim como “lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade” (ORLANDI, 2001).

Desse modo, o texto é um objeto linguístico-histórico afetado pelas condições de produção compreendidas como os sujeitos, a situação, bem como o interdiscurso, a memória do dizer, ou seja, ‘o que fala antes, em algum lugar e independentemente’. Pensar sua forma empírica, marcada pela imagem, grafia e som ou pensar a sua

organização, ou seja, o modo como se estrutura não corresponde, exclusivamente, ao interesse da Análise de Discurso, uma vez que o que interessa é a manifestação da ordem do discurso, o acesso ao discurso. É por isso que, para o analista de discurso, o texto é espaço signifiante.

Analisar as políticas de língua como condições de produção para o texto e sua escrita, possibilitou-nos perceber um deslocamento para o ensino de Língua Portuguesa: do ensino das regras gramaticais para o texto como unidade de ensino. Contudo, ao longo das análises, pudemos observar nos instrumentos linguísticos que constituem as políticas públicas de língua que ora o texto aparece como um conteúdo a mais, sendo objeto de estudo para a compreensão das características dos gêneros discursivos, ou seja, da estrutura textual, ora como fala e discurso, tendo como função a comunicação.

Tais políticas se inscrevem nas formações discursivas da Pragmática e da Linguística Textual, concebendo, pois a língua como instrumento de comunicação e interação, procurando atender à comunicabilidade.

Nas práticas linguísticas escolares, a escrita do texto não aparece na relação com o ensino da língua, pois esta é incorporada “por uma perspectiva maior, que é a linguagem”. Essa se constitui a razão pela qual ao se trabalhar o texto na Escola desvinculam-se ensino, língua e texto, como se fossem elementos distintos. Daí o texto torna-se apenas ‘ato’ para aprender a fazer comunicação, deixando de ser pensado em sua “correlação com a língua em funcionamento” (ORLANDI 2002, p. 169).

Nesse funcionamento, a escrita de texto e o ensino da língua aparecem subsumidos no ensino das linguagens, pois, como afirma as OCs, o trabalho com as linguagens deve fazer com que “os alunos possam mobilizar uma série de capacidades linguístico-discursivas [...] para participar de forma responsiva e ativa, da construção do sentido” (MATO GROSSO, 2010, p.100). Assim, o efeito de sentido é o apagamento de uma função central para a atividade de escrita de textos: a relação de constitutividade histórica e ideológica entre sujeito e língua.

As políticas curriculares, especificamente, os PCNs e as OCs, centram-se na noção de competência. Nessa direção, observamos o funcionamento de um discurso que visa a um sujeito autônomo e capaz de mobilizar seus conhecimentos e suas qualidades para aprender a aprender, bem como para apresentar um comportamento adequado às exigências linguísticas do mundo do capital e do mercado de trabalho. É desse modo que Macedo (2002) afirma que no que diz respeito “às finalidades sociais de

escolarização [...] conhecimento e mercado de trabalho parecem estar fortemente associados” (p.118).

O modo de planejamento curricular por competência produz o efeito de sentido de afastamento da noção de competência da complexidade que o caracteriza, instrumentalizando-o. E essa instrumentalização reduz a competência ao comportamento que se espera do sujeito, ou seja, espera-se formar um sujeito que saiba ‘adequar’ a língua às situações públicas. Vemos, pois, o ensino da língua na Escola com o objetivo de “otimizar performances”, ou seja, formar um indivíduo que, simplesmente, saiba se comportar. Daí dizermos que o “indivíduo é afetado pela língua, e interpelado pela ideologia” (ORLANDI, 2014, p. 155), pois o conhecimento para a formação e a relação constitutiva desse sujeito com a língua ficam apagadas. O que temos é um sujeito individuado pelo Estado que, imaginariamente, é dono de si, responsável e capaz. A esse modo de organização curricular das políticas de língua, tem-se a formação de sujeitos no atendimento às exigências sociais, estabelecendo um ensino que visa ao aprendizado de técnicas esvaziadas de conhecimento.

Nas discursividades das políticas de língua, a escrita de texto é significada pelo gênero discursivo e pelo uso da norma padrão da língua, em que escrever é “adequar” ao gênero discursivo, e não conhecer a língua em que se escreve esse gênero. O valor da estrutura dos gêneros sobrepõe ao dos sentidos que se produzem na articulação da língua com a história, bem como no gesto de autoria de quem escreve, pois, ao sujeito/aluno cabe adequar o texto ao gênero, à estrutura pragmática do texto, deixando de lado os sentidos que devem e podem ser produzidos na relação sujeito/língua/história.

Em relação ao uso da norma padrão da língua, o ENEM aparece como uma política que toma o texto como pretexto, e não como espaço de sentidos, pois, do candidato, exige-se que saiba “relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social” e que consiga “reconhecer os usos da norma padrão da Língua Portuguesa nas diferentes situações de comunicação”, como é apresentado no conjunto de competências apresentadas no Guia do participante.

Os sentidos dados à escrita de texto dão conta de um imaginário de texto como objeto de uso para as “formas públicas da linguagem oral” e para as “situações orais públicas”, produzindo o sentido que recobre o ensino da língua: o deslocamento de situação de comunicação tal como aparece nos PCNs e nas OCs, para o das esferas

públicas. Por isso, a exigência de uma escrita de texto que atenda à estrutura do gênero discursivo que circula no espaço público.

Nas discursividades dos instrumentos linguísticos e do discurso do professor o texto é inscrito na mesma formação discursiva das políticas de língua, a do gênero discursivo. Observamos, ainda, que, pelo funcionamento e pela concepção de língua e texto posta, tanto nas políticas de língua quanto nos instrumentais linguísticos, o que há é a substituição do ensino centrado na gramática, na estrutura da língua para o ensino centrado na estrutura do texto. Dito de outro modo, o texto é a unidade de ensino não para a produção de sentidos, mas para a compreensão do modo como se organiza, ou seja, do modo como se estrutura o gênero discursivo.

A escrita de texto, condicionada a condições de produção que concebem o texto como objeto dialógico, de interação, de comunicação e de pretexto para o estudo de ‘normas’, aparece no discurso do professor como uma prática da qual não se tem tempo e nem espaço para se realizar. Embora apagados pelas políticas de língua, esses elementos são para o professor, importantes. Refletir sobre isso nos leva a perguntarmos: Por que as políticas não falam do tempo? E por que os planejamentos anuais não dão espaço para o trabalho com a escrita de texto? O apagamento desses elementos estaria no funcionamento de uma política que se volta para uma escolarização que necessita acontecer aceleradamente, objetivando apenas o cumprimento de metas e resultados positivos para as avaliações externas.

Discursivamente, a língua é a condição para que o sujeito se signifique. Sendo, portanto, a escrita de texto indissociável do ensino da língua. Para nós, é na articulação da língua inscrita na história que sujeito e sentido se constituem.

Nesta pesquisa, buscamos compreender as condições de produção para a escrita de texto, além de poder contribuir com professores e pesquisadores que se preocupam com o ensino do texto como espaço de significação do sujeito e com as bases epistemológicas que sustentam as políticas públicas de língua que visem uma Escola menos alienada.

REFERÊNCIAS

A REDAÇÃO NO ENEM 2013. **Guia do participante**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília 2013.

ALTHUSSER, Louis. (1918) **Aparelhos ideológicos do estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado (AIE/Louis Althusser; tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro). 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

APPLE, Michael W. **A Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?** In: Currículo, cultura e sociedade. Antonio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva (orgs); tradução de Maria Aparecida Baptista. – 2ª. Ed. Revista – São Paulo: Cortez, 1995.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Competência comunicativa**. In: Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. Parábola Editorial, São Paulo, 2004.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000.

BRONCHART, Jean-Paul. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita**. In: Revista Letras, Santa Maria, v. 20, nº 40, p. 169-176; janeiro/junho. 2010.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A Redação no Livro Didático e na Sala de Aula: Criatividade e Avaliação**. In: Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. CORACINI, M. J. R. Faria (org). 2ª edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CORREIA, Leticia Maria Sicuro. **Língua e Cognição: Antes e Depois da Revolução Cognitiva**. In: Introdução às Ciências da Linguagem – Linguagem, história e conhecimento. Claudia Castellanos Pfeiffer e José Horta Nunes (orgs). – Pontes Editores, 2006: Campinas, SP.

DASCAL, M. (org.) **Fundamentos Metodológicos da Lingüística**, vol.IV: Pragmática, Campinas, 1982.

DIAS, Luiz Francisco. **O Ensino de Sintaxe em Livros Didáticos**. In: Reflexões Linguísticas e Literárias aplicadas ao Ensino. Maria Auxiliadora Ferreira Lima, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa, Francisco Alves Filho, (orgs). Teresina, EDUFPI, 2010. p. 191-208.

DI RENZO, Ana Maria. **Escola e a formulação de políticas Linguísticas**. In: Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília. Volume 1 – Número 2 – Ano I – nov/2008. P. 5-15.

_____. **Os estudos da análise de discurso e seus efeitos nas práticas linguísticas dos manuais de ensino.** In: *Análise de discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi.* Luiza Katia Andrade Castello Branco; Eduardo Alves Rodrigues; Gabriel Leopoldino dos Santos (orgs.) –Campinas, Editora RG, 2011.

_____. **Estado, a Língua Nacional e a Construção das Políticas Linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes, KOCH, Ingedore. Grunfeld. Villaça. **Linguística Textual: uma introdução.** 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 1994.

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

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. **A Linguística entre os nomes da linguagem – uma reflexão na História das Idéias Linguísticas no Brasil.** 2009. 236 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GADET, Françoise. PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível.** Trad. Bethânia Mariani e Maria Elizabeth. G. de Mello. Campinas: Editora RG, 2ª ed. 2010.

GALLO, Solange Leda. **Novas fronteiras para a autoria.** Organon, Porto Alegre, no 53, julho-dezembro, 2012, p. 53-64 2012

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2012: Língua Portuguesa. Ensino Médio – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

GUIMARÃES, E, ORLANDI, Eni P. **O conhecimento sobre a linguagem.** In: *Introdução às ciências da linguagem – Linguagem, história e conhecimento.* Claudia Castellanos Pfeiffer e José Horta Nunes (orgs.) – Pontes Editores, 2006: Campinas, SP.

GUIMARÃES, Eduardo. (1983) **Sobre alguns caminhos da pragmática.** Série Estudos, 9. Sobre Pragmática: 15-29.

_____. **Política de Línguas na Linguística Brasileira.** In: *Política linguística no Brasil.* Eni P. Orlandi (org.)/ Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **Análise de texto – Procedimentos, análises, ensino.** 2ª. ed. – São Paulo: Hucitec, 2012.

INDURSKY, Freda. **O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites.** In: *Discurso e textualidade.* Eni P. Orlandi; Suzy Lagazzi-Rodrigues (Orgs.) – Pontes Editores, 2010 – 2ª Edição: Campinas, SP.

KLEIMAM, Ângela. **Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-38, 2º sem. 2002.

KOCH, Ingedore. Grunfeld. Villaça. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 8ª ed. - São Paulo: Cortez. 2002.

KOCH, Ingedore. Grunfeld. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 9. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzi. **Texto e autoria**. In: Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade. Suzy Lagazzi-Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs.) – Pontes Editores, 2010 – 2ª Edição: Campinas, SP.

LÉON, Jacqueline, PÊCHEUX, Michel. **Análise sintática e paráfrase discursiva**. In: Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: 3ª Edição – Pontes Editores, 2012. P. 163-174.

LOPES, Alice Casimiro. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Quando a integração perde seu potencial crítico**. In: Disciplinas e Integração curricular: história e políticas/ Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (orgs.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 145-176.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e Competência**. In: Disciplinas e Integração curricular: história e políticas/ Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (orgs.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 115-143.

MATRIZ CURRICULAR (2014). Ensino Médio. Disponível em: <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br>. Acesso: 16/04/2014.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2. Acesso: 13/02/2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARIANI, Bethania. **Quando as línguas eram corpos – Sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil**. In: Política linguística no Brasil. Eni P. Orlandi (org.)/ Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.83-112.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MATO GROSSO, Secretaria de Educação de. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010 126p.

MEY, Jacob. L. **As vozes da sociedade. Seminários de pragmática.** Tradução: Ana Cristina de Aguiar, revisão de tradução: Viviane Veras. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. – (Coleção Idéias sobre linguagens)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Anísio Teixeira. **Matriz de referência ENEM.** Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 30/04/2014.

MUSSALIN E BENTES, In: Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v. 2. Fernanda Mussalin, Anna Christina Bentes (orgs.) – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo.** Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990. – (Biblioteca da educação. Série 5. Estudos de Linguagem; v. 5)

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

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

_____. **Exterioridade e Ideologia.** Cad. Est. Ling., Campinas, (30):27-33, Jan./Jun. 1996 c.

_____. **Discurso e Texto: Formação e circulação dos sentidos.** Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Apresentação** in: História das idéias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Org. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001. p. 7-20.

_____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias no Brasil.** – São Paulo: Cortez, 2002.

_____. 1942. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** – 4ª edição. Campinas, SP. Pontes Editores, 2006.

_____. **Há palavras que mudam de sentido, outras...demoram mais.** In: Política linguística no Brasil. Eni P. Orlandi (org.)/ Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **O nome da língua que falamos, o conhecimento da língua que temos.** In: Língua brasileira e outras histórias – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, Editora RG, 2009.

_____. Maio de 1968: **Os silêncios da Memória.** In: Papel da memória. Tradução e introdução: José Horta Nunes. – 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

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

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

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

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PAYER, Maria Onice. **Memória e esquecimento da língua materna e a relação com a escrita.** In: Questões de escrita. Orgs. Carme Regina Schons, Tania M. K. Rosing. Passo Fundo: UPF, 2005.

_____. **Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna.** In: Política linguística no Brasil. Eni P. Orlandi (org.)/ Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **Entre a Língua nacional e a Língua materna.** In: Anais do SEAD. Disponível em: www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead Acesso em: agosto de 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux.** Org(s). Françoise Gadet; Tony Hak; Tradutores: Bethânia S. Mariani. [et al]...3ª. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Delimitações, inversões, deslocamentos.** Traduzido por José Horta Nunes. In: Cadernos de Estudos *Linguísticos* nº 19. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, p. 7-24 jul.-dez., 1990.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio;** tradução: Eni Puccinelli Orlandi; et al. – 4ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. **Papel da memória.** In: ACHARD, Pierre [et al]. **Papel da Memória.** Campinas: Pontes, 1999. Trad. e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. 1938-1983. **O discurso: estrutura e acontecimento.** Tradução: Eni P. Orlandi – 6ª Edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel, GADET, Françoise. **A Língua Inatingível.** In: Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: 3ª ed. Pontes Editores, 2012.

_____. **Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo?** In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi.* Campinas, SP: 3ª ed. Pontes Editores, 2012.

PINTO, Joana Plaza. **Pragmática.** In: *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 2. Fernanda Mussalin, Anna Christina Bentes (orgs.) – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. **Compreender discursivamente a Escola. Uma possibilidade construída.** In: *Análise de discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi.* Luiza Katia A.C. Branco; Eduardo A. Rodrigues; Gabriel L. dos Santos; (Orgs.) Campinas, Editora RG, 2011.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. SILVA, Mariza Vieira. **Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias.** *Revista Letras, Santa Maria*, v. 24, n. 48, p. 87-113, jan./jun. 2014.

POSSENTI, Sírio. **Pragmática na Análise do Discurso.** In: *Cad. Est. Ling., Campinas*, (30):71-83, Jan./Jun.1996.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Os caminhos da pragmática no Brasil.** D.E.L.T.A., Vol. 15, n.º especial, 1999 p. 323-338.

RORIGUEZ-ALCALÁ, Carolina. **Discurso e cidade: a língua e a construção da “evidência do mundo”.** In: RODRIGUES, Eduardo, SANTOS; Gabriel Leopoldino dos; BRANCO, Luiza Katia Andrade Castello (Orgs.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre.** Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, São Paulo: RG, 2011.

SEDUC-MT. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens.** Educação Básica. Cuiabá: 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de, 1857-1913. **Curso de Linguística Geral.** 27. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da Alfabetização no Brasil:** a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. **A alfabetização, escrita e colonização.** In: ORLANDI, Eni P. (org). **História das ideias linguísticas.** Cáceres: Unemat Editora, 2001.

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

_____. **O Português do Brasil: a constituição de uma língua nacional.** Grupo de Estudos Discursivos, 2001. Disponível em: www.ged/letras/ucb.br. Acesso em: 10/08/2014.

STRAUB, Sandra Luzia Wrobel, 1965- Política de informática na educação : o discurso governamental . Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Categorias de texto como objeto de ensino.** Site da Revista Eletrônica do GT de linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL – Fórum de debates. Disponível em: <http://www.gtlac.com/fdebates.htm>. Acesso em 15 de abril de 2014. Texto apresentado durante o XXI Encontro Nacional da ANPOLL - realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no período de 19 a 21 de julho de 2006. 12p.

Anexo I

O sentido do aprendizado na área

As competências que aqui serão objetivadas correspondem à área e deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ao longo do Ensino Médio. A proposta não pretende reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim definir os limites sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social.

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.
- Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

(PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2000, p. 1 - 24)

Anexo II

Produção escrita

» A estrutura do artigo de opinião

Texto 7

O texto a seguir foi extraído da revista *Capricho*. Leia-o atentamente:

Conto ou não conto?

Confessar uma traição não é lá muito simples

Liliane Prata

Há algum tempo, uma amiga me ligou com um tom de voz de “lá vem bomba” e me chamou para tomar um café. Assim que nos encontramos, ela soltou: tinha traído o namorado e não sabia se contava ou não para ele. É claro que nós, os amigos, não somos um oráculo e, nesses casos, tento dar uma resposta na linha do “cada um é cada um, o que seria do azul se não fosse o amarelo?”. Mas, beleza, quando a bomba é minha, eu amo transformar os amigos em oráculos que me mostrem a verdade e me digam o que fazer. Então, resolvi dar alguns pitacos.

O problema de falar sobre traição é que só a palavra já remonta a toda uma música de fundo, lágrimas no olhar, tapas na cara, enfim, já deixa claro que é errado e não se fala mais nisso! Se fosse uma palavra como “mamão”, por exemplo, seria mais fácil de falar sobre o assunto. Tem quem goste, tem quem não goste, tem quem faça uma vitamina etc. Mas voltemos ao nosso foco fora do mundo das frutas.

Espalharam por aí que, quando um casal se ama, eles só ficam um com o outro e com mais ninguém. Por isso, sem querer inventar estatísticas, mas inventando, 99% das pessoas, quando descobrem que são traídas, fazem um drama danado e, na melhor das hipóteses, “perdoam” o traidor. Por outro lado, uns 85% das pessoas já traíram e/ou foram traídas, vai. E aí?

Teoricamente, dar uns intervalos na nossa relação estável e ficar com outro parece ser superdinâmico. Se uma pessoa A namora a B, e B, danadinha, fica com a C, mas volta feliz para os braços da A, o que é que tem? B já está com a A e a equação (tá, não é uma equação) voltou ao normal. Certo? Bom, a vida é mais complexa do que três letras trocando

Liliane Prata, jornalista, escritora e estudante de filosofia, mantém um *blog*, neste endereço: <http://liliprata.blog.uol.com.br/>.



EDITORIA ABRIL/ARQUIVO DA EDITORA



ISABELLA MAULINO/EDITORIA ABRIL

de lugar. A gente se depara com sentimentos como orgulho, ciúme e posse, e é difícil abandonar essas referências e ter um namoro “moderninho”. Eu confesso que até já tentei, mas não deu muito certo. Também enche um pouco a paciência, pelo menos a minha, ter uma dessas relações megassinceras. Na boa, se meu namorado beijou uma menina, eu quero mesmo saber disso? Será?

Bom, dito isso tudo, falei para minha amiga o que eu achava: que, se ela não estivesse com dor na consciência, melhor esquecer o assunto e não contar nada. Mas esse conselho foi inútil porque, como eu disse no primeiro parágrafo, ela estava, sim, com dor na consciência. E dor na consciência é mais difícil de sair do que pelo encravado. O que fazer? A solução mais difundida pela associação dos donos das consciências pesadas (tá, inventei essa associação) é confessar a traição. Faz sentido? Ou é só folga do traidor, que tem seu sono de volta e estraga o sono do traído?

Depois de conversarmos muito, ela chegou à conclusão de que queria contar para o carinha, sim. E, aí, ele terminou o namoro, como ocorrem em, digamos, 60% dos casos. Isso já faz uns dois meses e pode ser que eles voltem. Vai saber. O caso é: você concorda com a atitude da minha amiga? Acho que não concordo, não. Mas o que eu acho mesmo é que cada um é cada um, e o que seria do azul se não fosse o amarelo?

Liliane Prata prefere amarelo.

Revista *Capricho*. São Paulo: Abril, 12 abr. 2009. p. 98.

- 1** Se você comparar o texto de Liliane Prata com o de Nilton Bonder, notará algumas diferenças entre eles.
- Em que veículo de comunicação cada um deles foi originalmente publicado?
 - Quem são os leitores supostos desses textos?
 - Há diferenças entre esses públicos leitores? Explique.
 - Leitores supostos distintos geram alguma diferença na linguagem empregada pelos autores dos textos? Em seu caderno, tente explicar por que isso ocorre e quais são as diferenças de linguagem entre os dois textos.
- 2** Embora com algumas diferenças, tanto o texto de Liliane Prata quanto o de Nilton Bonder são artigos de opinião. Portanto, podemos encontrar semelhanças entre eles.
- Há uma questão polêmica discutida no texto de Liliane Prata. Qual?
 - Você, como leitor desse texto, consegue posicionar-se em relação a essa questão polêmica? Concorde com a autora ou discorda dela? Por quê? Responda em seu caderno.
 - Em que parágrafo do texto essa questão polêmica aparece pela primeira vez?
 - Depois de argumentar sobre essa questão, Liliane Prata a retoma e conclui sua argumentação. Em que parágrafo isso ocorre?
 - Compare o texto de Liliane Prata com o de Nilton Bonder e tente dizer, com base nas respostas aos itens *a*, *b*, *c* e *d*: quais são as semelhanças entre esses artigos de opinião?



As semelhanças que você apontou na questão anterior referem-se principalmente à estrutura textual do **artigo de opinião**. Acompanhe as explicações do quadro a seguir.

Em geral, os **artigos de opinião** são estruturados em quatro partes:

- 1. Apresentação de um assunto.** No texto de Liliane Prata, esse assunto é a traição.
- 2. Apresentação da opinião do autor** do texto sobre o assunto e introdução de uma **polêmica**, ao posicionar-se perante esse assunto. Muitas vezes, essas duas primeiras partes do artigo de opinião constituem o primeiro parágrafo do texto, mas podem ser elaborados em parágrafos separados. No caso do texto de Liliane Prata, há dois parágrafos: no primeiro, apresenta-se o assunto (a traição) e no segundo configura-se a polêmica (contar ou não contar a traição).
- 3. A argumentação** propriamente: o autor toma um partido sobre a questão polêmica e reúne argumentos para sustentar sua opinião. Essa parte pode ser mais ou menos longa: em geral, é a quantidade de argumentos reunidos pelo autor que define a extensão da terceira parte e o número de parágrafos.
- 4. Retomada da questão polêmica e reafirmação do posicionamento do autor** do texto em relação a ela. No artigo de Liliane Prata, isso ocorre no último parágrafo.

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

Utilize tudo o que você sabe sobre argumentação e artigo de opinião. Esse texto poderá fazer parte do *Suplemento de opiniões* que você e seus colegas vão produzir no final desta unidade.

Anexo III

Matriz de referência/ENEM

Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência

1. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

• **Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação** - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas.

• **Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade** - *performance* corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.

• **Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania** – Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.

• **Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos** – produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção;

representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.

- **Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos** - organização da macroestrutura semântica e a articulação entre idéias e proposições (relações lógico-semânticas).
- **Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa** - formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.
- **Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística** - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto.
- **Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social** - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.