

A construção metafórica do perfil do aluno do Ensino Médio no livro didático de Língua Portuguesa

The metaphorical construction of the high school student profile in the Portuguese language textbook

Tarcilane Fernandes da Silva ¹

Márcia de Brito Pinto ²



RESUMO

O livro didático (LD) é um material historicamente pensado para reproduzir discursos predominantes que direcionam comportamentos, em especial, do aluno, foco do ensino-aprendizagem na escola. Diante disso, esse artigo propõe analisar e caracterizar, sob o viés da análise materialista do discurso, o perfil do sujeito-aluno do Ensino Médio inscrito no projeto didático autoral de um livro didático de português. Para esta investigação, apoiamos-nos em: Achard (1999), Pêcheux (1997; 2014; 2015); Orlandi (1987; 2015); Orlandi (1987; 2012; 2014; 2017); Silva (2020); Azevedo (2014). Adotamos como *corpus* desta pesquisa o livro didático *Interação Português* (2020), das autoras Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitol. Foi observado através das análises que, apesar do discurso de inovação sustentado pelo livro, que é um dos manuais publicados com as propostas do Novo Ensino Médio, ainda prevalece a metaforização de um aluno de leitura superficial, focado na materialidade verbal do texto, e que desconsidera as condições de produção dos discursos. Esse aluno é preparado para ser protagonista de seu destino, único responsável por seu sucesso ou insucesso, para assumir seu lugar no mercado de trabalho e para reproduzir os discursos dominantes. O LD vem se apoiando em memórias discursivas do perfil de aluno que já existe na educação, bem como em discursos sobre a língua portuguesa como instrumento e expressão do pensamento. Esses discursos reverberam no espaço da escola porque a reforma do Ensino Médio foi projetada para atender às novas necessidades de aumento do capital, e não à realidade educacional do aluno da escola pública brasileira.

Palavras-chave: Livro Didático de Português. Ensino Médio. Perfil do aluno.

ABSTRACT

The textbook is a material historically designed to reproduce predominant discourses that guide behaviors, especially those of the student, the focus of teaching and learning at school. In light of this, this article proposes to analyze and characterize, from the perspective of materialist discourse analysis, the profile of the high school student subscribed in the authorial didactic project of a Portuguese textbook. For this investigation, we rely on: Achard (1999), Pêcheux (1997; 2014; 2015); Orlandi (1987; 2012; 2014; 2017); Silva (2020); Azevedo (2014). We adopted as the corpus of this research the textbook *Interação Português* (2020), authored by Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha, and Nara Bitol. It was observed through the analyses that, despite the discourse of innovation supported by the book, which is one of the manuals published with the proposals of the New High school, the metaphorization of a student with superficial reading skills, focused on the verbal materiality of the text, and who disregards the conditions of production of the discourses, still prevails. This student is prepared to be the protagonist of his/her destiny, solely responsible for his/her success or failure, to take his/her place in the job market and to reproduce the dominant discourses. The textbook has been supported by discursive memories of the student profile that already exists in education, as well as by discourses on the Portuguese language as an instrument and expression of thought. These discourses reverberate in the school space because the reform of High School education was designed to meet the new needs of increased capital, and not the educational reality of Brazilian public school students.

Keywords: Portuguese Textbook. High School. Student Profile.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí, Campus Dra. Josefina Demeas (UESPI). Teresina/PI, Brasil. E-mail: tarcilanefernandes@fm.uespi.br.

² Mestra em Linguística pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Teresina/PI, Brasil. E-mail: marcia.pb456@gmail.com.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O livro didático (LD) tem despertado o interesse investigativo de várias vertentes teóricas, dentro e fora do âmbito dos estudos linguísticos. Muitas teorias o tomaram como objeto de investigação visando compreender as inquietações que ainda persistem acerca da escola e do seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Esses estudos têm sido muito importantes para pensarmos a prática docente, tão fundamental para o desenvolvimento do perfil de aluno que se deseja formar na e pela escola. Apesar dos estudos já existentes nessa área, entendemos que ainda há a necessidade de observar como esses manuais se estruturam, como eles influenciam sujeitos e demarcam as relações sociais dentro desse espaço.

Assim, tomando como *corpus* de análise o LD e com o fito de contribuir com as pesquisas que já existem relacionadas ao ensino de língua portuguesa, este trabalho tem como foco observar num livro didático de língua portuguesa, no contexto da proposta de Reforma do Ensino Médio, o perfil de aluno inscrito neste manual.

Inseridos no campo teórico da Análise Materialista do Discurso, propomos essa investigação considerando que a construção de sentidos sobre o aluno a partir do LD pode estabelecer no espaço escolar determinadas relações entre os sujeitos da aprendizagem: professor e aluno. Por isso mesmo, o LD pode também determinar o perfil de aluno esperado que a escola forme ao apontar como esse aluno deve aprender a língua portuguesa.

Isso parte da compreensão de que as produções de sentidos, construídas ideologicamente no discurso, podem situar o objeto em questão em determinados lugares, isto é, o aluno pode ser visto na escola de determinada forma a partir do modo como o LD o coloca frente ao ensino de língua portuguesa.

Assim, as análises realizadas do nosso material partem do pressuposto de que a ordem do discurso é lugar onde a língua se encontra com a materialidade da história. Esse lugar é, necessariamente, afetado pela ideologia a qual se define como força que produz, incita, determina e contorna o sujeito e suas ações no mundo. Pelos postulados da Análise Materialista de Discurso, a ideologia é tomada como:

O processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado. A ideologia não é um conteúdo "x", mas o mecanismo de produzi-lo (Orlandi, 1998, p. 65).

Desse modo, a ideologia é constitutiva do discurso, sendo a do LD um deles. Com o fito de demonstrar os sentidos, bem como o perfil do sujeito-aluno reservado discursivamente no plano da ideologia materializada no livro didático, tomamos esse manual como um espaço onde circulam as ideologias, as condições de produção e a história, constituído também por diferentes sujeitos e diferentes vozes que se atrelam a ideologias diversas. Para se pensar no perfil de aluno esperado que a escola forme, buscamos neste trabalho abordar questões relativas à metáfora, a fim de apontar o perfil de aluno projetado no plano da ideologia materializada no livro didático.

2 O CONCEITO DE METÁFORA PELOS VIESES DA ANÁLISE DO DISCURSO

Pêcheux (2015) nos diz que o discurso é um efeito de sentido que emerge ancorado às condições de produção do discurso e às posições-sujeito dos falantes. Para esse autor, o discurso é resultante “do ponto de contato entre o linguístico e o ideológico em que por seu intermédio é possível de representar no interior do funcionamento da língua os efeitos da luta ideológica e, inversamente, ele manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia” (Pêcheux, 2014, p. 136). Nesse entendimento, as palavras não têm sentidos que lhes são próprios, “elas mudam de sentidos segundo as posições assumidas por aqueles que as empregam” (Pêcheux, 2014, p. 147) e o sujeito, como sendo ilusoriamente o “dono da palavra”, a interpreta de acordo com a sua posição. Em virtude disso, o linguístico no texto se constitui a partir de um ponto de vista diferente e manifesta-se não por sua essência, ou seja, no seu sentido literal, mas pelo seu funcionamento no texto (Orlandi, 1987).

A Análise do Discurso (AD), ao considerar o discurso por esse viés, não toma o sujeito em sua constituição biológica como o falante, aquele que toma a palavra, mas o que se desdobra como efeito entre as relações sócio-históricas determinadas no meio social, neste caso, a forma-sujeito, como diz Pêcheux (2014). Nesse sentido, o sujeito, para a análise de discurso, é interpelado, determinado pela história, pertencente à ordem do simbólico, o qual se forma pelo sujeito enunciator (o “dono” da palavra) que se posiciona, no discurso, acreditando ilusoriamente ser livre (Pêcheux, 2014). Em outras palavras, é um sujeito assujeitado, resultante do pré-construído e das articulações que fazem parte do interdiscurso que “corresponde ao ‘já aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma, a universalidade” (Pêcheux, 2014, p. 151, grifos do autor) e a um espaço contraditório em que abriga uma gama de sentidos possíveis.

O interdiscurso é definido por Pêcheux (2014) como aquilo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, ou seja, um já dito. Ele possui relação com o outro discurso proferido, que vai se (res) significando, sem o sentido unívoco, uma ação fixa ou engessada porque são discursos móveis, que sofrem alterações. Para Orlandi (2005), o interdiscurso tem uma íntima relação com a memória discursiva e é ela que permite redefinições, apagamentos, esquecimentos entre os elementos de saber de uma formação discursiva.

Esta ligação do interdiscurso com a memória discursiva se deve ao fato de ela ser o suporte semântico de um discurso. Pêcheux (1999, p. 49-50) diz que ela “deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Para esse autor, a memória discursiva, em face a um texto lido, reestabelece os implícitos, ou seja, os pré-construídos de que a leitura necessita. Diante disso, para Achard (1999), na concepção de Pêcheux, não há em nenhuma parte, em nenhum local, implícitos sob o formato de um discurso estável pronto para ser descoberto. O que há é um efeito produzido pela repetição, a qual Achard (1999) chama de regularização discursiva na qual residem os implícitos sob forma de remissões, retomadas e efeitos de paráfrase.

Mediante a esse entendimento, a regularização discursiva refere-se aos mecanismos que organizam, estabilizam e legitimam determinados modos de dizer dentro de um contexto social. Em outras palavras, é o processo pelo qual certos discursos são padronizados, institucionalizados ou aceitos como normativos dentro de uma comunidade

discursiva. Ela funciona como um mecanismo de controle da produção discursiva, estabelecendo limites ao moldar também as possibilidades de significação que ocorre na formação discursiva do sujeito falante. Essa formação discursiva que é compreendida por Pêcheux (2014) como sendo um conjunto de regras implícitas que organizam e possibilitam a existência de determinados discursos dentro de um campo do saber. Ela corresponde a uma maneira específica de pensar e falar acerca de qualquer temática a ser discutida que se vincula a uma posição social, histórica e ideológica. Isso significa dizer que a formação discursiva envolve enunciados que compartilham as mesmas regras de produção/circulação e uma posição-sujeito (aqueles que podem produzir e validar discursos dentro de um determinado contexto).

Por isso, em um trabalho com a AD, são observados o modo como as palavras funcionam e não a sua característica propriamente dita, em sua literalidade. Por esta razão, pelos vieses da Análise Materialista do Discurso, não é possível estudar o discurso observando apenas sua materialidade linguística, posto que esta se ancora na compreensão da constituição da língua em seus níveis formais: fonológico, morfológico e sintático.

Nesse sentido, vale dizer que todos os efeitos de sentidos são observados no texto e evocados pelos gestos de interpretação que são realizados ao entrar em contato com o texto – lugar de materialidade do discurso. Por isso, para Orlandi (2005, p. 63), o trabalho da interpretação é “tornar visível a relação da língua com a história, o funcionamento da ideologia. Não há sentido sem interpretação. A rigor, não há língua sem interpretação, e, ao interpretar, ancoramos na textualidade.”

A partir desse entendimento, não devemos recorrer ao texto como um fenômeno de caráter meramente informativo, pois isso nos leva a incorrer “em informações mais ou menos dogmáticas como aquelas que muitas vezes eliminaram falantes de sua língua materna” (Orlandi, 1987, p. 120). Desse modo, a noção de texto não deve repousar fora do uso da linguagem, de modo a não reduzir a função deste a apenas um caráter informacional.

Vale dizer ainda que o discurso, por ser ligado à materialidade histórica e, por conseguinte, visto também como uma experiência social e simbólica, constrói em sua materialidade discursiva um campo semântico que trabalha sobre o real social. É esse trabalho sobre o real histórico que não permite ao discurso, quando regulado por meio de sua materialidade, ser concluído.

Há sempre uma possibilidade de dizer, de formular um discurso outro a partir dos gestos de leitura que são realizados no e pelo texto. Portanto, a sua regularização na escrita não se encontra apenas na ordem do sintático, mas na organização do que lhe é exterior, das redes interdiscursivas que perfazem toda sua estrutura e que o configuram como tal.

E é nesse entendimento de discurso que a metáfora é pensada. Pêcheux (1997, p. 96, grifos do autor) a conceitua como um:

Fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse ‘deslizamento de sentido’ entre x e y é constitutivo do ‘sentido’ designado por x e y; esse efeito é característico dos sistemas linguísticos ‘naturais’, por oposição aos códigos e às ‘línguas artificiais’, em que o sentido é fixado em relação a uma metalingua ‘natural’: em outros termos, um sistema ‘natural’ não comporta uma metalingua a partir da qual seus termos poderiam se definir: ele é por si só sua metalinguagem.

Diante disso, a metáfora é uma transferência de sentido que se constitui em um espaço que abriga uma diversidade de sentidos possíveis. Portanto, afirmamos que o sentido de metáfora, o qual aderimos, não é aqui trabalhado em seu sentido figurativo, porque não há como estabelecer um ponto de onde os sentidos emergem, e também por não ser suficiente para entender os efeitos de sentidos a partir das condições de produção em que um discurso foi e é produzido.

Pêcheux (1997), distanciando-se da concepção de metáfora tradicionalmente traçada, toma-a não como um fenômeno da linguagem facilmente “detectável”, mas relaciona-a ao interdiscurso, visto como um espaço contraditório que abriga uma gama de sentidos possíveis. É esse efeito metafórico constitutivo da linguagem que faz com que os elementos de uma sequência discursiva se desloquem historicamente, transformem-se e não se repitam.

Na concepção de Orlandi (2017, p. 173):

Não há dizer que para fazer sentido não se inscreva na memória. Não há dizer que não se faça a partir da repetição. No entanto, na repetição histórica, há deslocamento, deriva, transferência, efeito metafórico. E o efeito metafórico é retomada e esquecimento, deslize para outro lugar de sentido, novo gesto de interpretação.

Reforçando o que Pêcheux (1997) diz, e apoiando o pensamento de Orlandi (2017), as metáforas também são pensadas como um espaço heterogêneo em que o discurso se constitui. Elas são derivas dos sentidos; concedem às palavras um novo modo de adquirir sentidos aos serem repetidas. Essa mudança de sentido provocada pelo efeito metafórico relaciona-se tanto à ideologia quanto ao inconsciente. A metáfora ocorre nos processos de constituição dos sentidos, nas extremidades do dizer.

Portanto, ela deve ser pensada como palavras que adquirem sentidos distintos a cada nova repetição, isto é, as palavras, a cada novo momento de sua reprodução, por serem ditas apoiadas na ideologia do sujeito que enuncia, transfere sentido, significa de outro modo, marcando como os espaços de produção de sentidos são contraditórios e ao mesmo tempo porosos.

Vale dizer também que essa transferência de sentido não ocorre de uma forma linear e simples como se pensa, ela ocorre pelo atravessamento de várias formações discursivas derivadas de uma determinada formação social. Corroborando com essas discussões, Azevedo (2014) afirma que definir a metáfora como transferência de sentido é apontar a psicanálise como um campo da AD, especialmente a psicanálise marcada pela leitura althusseriana da obra de Lacan. A autora ressalta ainda que Lacan, ao teorizar o “campo da cadeia significante”, reconhece nela a metáfora.

Desse modo, na visão de Azevedo (2014, p. 325), a metáfora situa-se em relação ao discurso do inconsciente e introduz “o paradoxo de um discurso duplo e uno, inconsciente e verbal, que só pode dar-se no campo da cadeia significante, na qual Lacan localiza a condensação como uma metáfora” que se encontra no nível da substituição, recalando algo, algum sentido outro. Para essa autora, pensar a metáfora ancorada às ideias de Lacan “é estabelecer que não há sentido sem metáfora, já que a metáfora está na base do funcionamento de todo dizer” (Azevedo, 2014, p. 325). Mediante a isso, compreendemos que o sentido é marcado por uma relação de substituição de sentidos por outros.

Acerca dessas noções sobre metáfora, Pêcheux diz ainda que:

Continua, pois, bastante verdadeiro o fato de que o "sentido" é produzido no 'nonsens' pelo deslizamento sem origem do significante, de onde há instauração do primado da metáfora sobre o sentido, mas é indispensável acrescentar imediatamente que esse deslizamento não desaparece sem deixar traços no sujeito-ego da "forma sujeito" ideológica, identificada com a evidência de um sentido. Apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como ritual supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas, 'uma palavra por outra' é a definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso (e o mínimo que se pode dizer é que os exemplos são abundantes, seja na cerimônia religiosa, no processo jurídico, na lição pedagógica ou no discurso político) (Pêcheux, 2014, p. 277, grifos do autor).

Nesse fragmento do texto, Pêcheux mostra o modo pelo qual a AD constrói seu trabalho com a linguagem: ela, por si só, é metafórica. Desse modo, em se tratando da AD, a linguagem não é literal, denotativa; o sentido, como já dito, não tem sua origem, ele é produzido por meio de um efeito de evidência ideológico, de transparência que constitui a base da forma-sujeito à qual é interpelada por efeitos de sentidos.

Apesar disso, como diz Pêcheux, "não há ritual sem falhas": a interpelação, o sujeito, o sentido são fragmentados. É isso que leva a deslizar para uma outra posição, para um outro sentido, entre uma formação discursiva e outra.

Entendendo a metáfora por essa linha de raciocínio, é que neste trabalho ocupamo-nos em observar o modo como a prática linguística do livro didático acontece inscrita no funcionamento da escola, espaço em que ocorre uma formação social capitalista. Queremos pensar a construção metafórica do perfil do sujeito-aluno do ensino médio pelas estratégias de construção discursiva viabilizadas pelo LD, como veremos no tópico de análise.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A partir de certas ideologias, atravessado por interdiscursos e com a perspectiva de possíveis gestos de leituras, adotamos como *corpus* desta pesquisa um livro didático de língua portuguesa referente ao ano 2020, pós-reforma do Ensino Médio. O livro escolhido foi: *Interação Português* (2020), das autoras Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitat. Para a análise pretendida, fizemos o recorte de 4 (quatro) figuras. O livro o qual escolhemos foi inserido no contexto social da escola pública (zona urbana e rural) por intermédio das sugestões do Ministério de Educação e Cultura na época de sua utilização e incluído no PNLD: uma iniciativa do governo que atua não só na distribuição gratuita, mas também na avaliação dos livros didáticos, conforme os critérios estabelecidos no projeto pedagógico apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e que funciona como campo estratégico de apoio à política educacional executada pelo Estado.

A escolha de analisar o material didático acima se deve ao fato de que muito se tem falado a respeito da importância do LD na escola como um instrumento que auxilia o trabalho do professor em sala de aula, sem, contudo, observar a respeito de como ele se estrutura, como ele influencia sujeitos e demarca as relações sociais dentro desse espaço. Desse modo, a nossa preocupação é olhar o LD como um arquivo político de manutenção ou disseminação de certas verdades que controlam e delimitam comportamentos, em especial do aluno do ensino médio.

Justificamos ainda a escolha de investigar este LD pela necessidade de buscar compreendê-lo como sendo resultante de múltiplas determinações emergidas do contexto da Reforma do Ensino Médio, promovida, em 2017, pelo Ministério da Educação do governo Temer, que coloca a educação como sendo flexível, de qualidade,

envolvendo a reestruturação de diversos pontos, quais sejam: a ampliação da carga horária, a flexibilização da grade curricular e a disponibilização do ensino profissionalizante junto com o propedêutico.

A reforma gerou debates entre educadores, estudantes e especialistas, com elogios por ampliar a personalização da aprendizagem, mas também críticas quanto à implementação e estrutura oferecida pelas escolas. Uma das críticas que se destaca nos discursos sobre a reforma do ensino médio é o da precarização do ensino e a formação insuficiente do aluno, foco do ensino. Além disso, o enfraquecimento da formação crítica ocasionada pela redução de disciplinas obrigatórias.

4 A CONSTRUÇÃO METAFÓRICA DO PERFIL DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A partir das considerações sobre o conceito de metáfora, passemos à análise dos recortes discursivos:

Figura 1: Capa do livro didático



Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital e Sette (2020)

Sob um gesto de leitura da capa que se formula pelo agenciamento da palavra “Interação”, observamos que o LD aparentemente se filia a uma nova memória discursiva³ para o conceito de linguagem, tomado como processo de interação social. Para Dorreto e Beloti (2011, p. 100), essa concepção compreende a linguagem como um fenômeno

³ Como já situado no corpo deste trabalho, a memória discursiva é concebida numa esfera coletiva e social, responsável por produzir as condições necessárias de um funcionamento discursivo (Achard, 1999).

que realiza “ações, age sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais”. A disposição da palavra na capa formando dois vocábulos “inter” e “ação” permite esse gesto de leitura, coloca a ideia de ação em movimento, em prática. Assim, ao trazer “inter”, “ação”, “português”, os autores transmitem a ideia de um ensino dinâmico, comprometido com a prática de usos da língua, respaldando um estudo comprometido com a realidade linguística.

Também destacamos nessa conjuntura a cor laranja da capa que se associa à ideia de entusiasmo e extroversão. Arelado a isso, estão as imagens de um fone de ouvido, de um alto falante e de um jovem que fala ao microfone. Todos esses objetos estão interligados e transmitem a ideia de comunicação, uma das bases da vida em sociedade e do ensino de língua portuguesa. Tais elementos direcionam o olhar para se pensar no perfil de aluno desejado pela escola: sociável, atuante e entusiasta das novidades tecnológicas e comunicacionais presentes no século XXI, como indicado pela cor laranja e todos os elementos que estruturam a capa.

Isso significa dizer também que, considerando os dizeres da Reforma do Ensino Médio, um novo modo de ensinar língua portuguesa chegou na escola, esse modo em que a língua é vista como meio pelo qual ocorre a interação social, bem como a formação do sujeito-aluno. Essa interação é marcada pelos diferentes modos de concepção da linguagem, sobretudo pelos aparelhos digitais, atualmente tão presentes no meio social e aderidos pela maior parte das pessoas, em especial, os jovens que se caracterizam como sujeitos da informação por estarem imersos na cultura digital.

Desse modo, frente à leitura da capa do LD, compreendemos que os estudos agora passam a ser realizados sob um outro ângulo, não mais pelos moldes tradicionais que concebiam o ensino de língua como “um conjunto de regras que devem ser seguidas para garantir o êxito na escrita e na fala” (Dorreto; Beloti, 2011, p. 100). E o sujeito-aluno, como o que controla a boa comunicação, “consciente” e “individual”, ao conceber a língua como meio pelo qual se exterioriza o pensamento, sem possibilidades de equívocos, opacidade.

Tendo em conta essa leitura e sob essa nova memória discursiva que se constrói acerca da língua portuguesa e do aluno, o LD metaforiza um sujeito-aluno que interage por meio do uso da linguagem. Com esse novo modo de concebê-lo no espaço da escola, forma-se um “sujeito psicossocial, ativo na produção de sentidos” (Dorreto; Beloti, 2011, p. 100), que se constrói na e pela linguagem e, assim, passa a ocupar posições-sujeito determinadas nos espaços em que se encontra. Mantendo essa metáfora no seio da escola, tem-se, então, a possibilidade de formar o perfil de aluno protagonista, como determina a BNCC (2018). Em resumo, na análise desse primeiro recorte temos o PERFIL 1: sujeito sociável, atuante, entusiasta das novas tecnologias e da comunicação; aluno protagonista, que se constrói na e pela linguagem

Para reafirmar essa memória discursiva evocada pela capa, o livro didático traz em seu conteúdo outros trechos que dialogam com essa ideia de construir um perfil de aluno sociável e/ou ativo, como vimos na leitura da capa. Assim, observemos na imagem abaixo os dizeres da unidade 01 do LD:

Figura 2: Primeira página da unidade 01 do livro didático

Fonte: Ribeiro, Travalha, Bitá e Sette (2020)

O enunciado “O jovem: identidade e lugar no mundo” é ancorado a uma foto que se relaciona com uma memória discursiva, isto é, com o já dito “em outro lugar, antes e independentemente” (Pêcheux, 2014, p. 147). Sustentado por essa memória, esse enunciado ganha outros sentidos na medida em que os sujeitos que enunciam, neste caso, as autoras do LD, se encontram em condições de produção distintas. Assim, nesta textualidade, é possível perceber, em um recorte discursivo da memória, que o enunciado “O jovem: identidade e lugar no mundo” evoca um direito fundamental do ser humano, garantido pela Constituição Federal de 1988: o de ir e vir, o de ser e estar no mundo (Brasil, 1998, p. 13).

O jogo de sentidos que se obtém com a expressão “lugar no mundo” aponta para a construção de cidadãos conscientes e protagonistas de seu tempo e lugar. Essas palavras se repetem no discurso das autoras em alguns recortes discursivos do LD, mas, afinal, de que lugar elas estão falando? Que tempo é esse? O lugar nesses excertos evoca a ideia de ponto de chegada, isto é, o objetivo final de todo estudante: uma boa formação, um bom emprego e estabilidade financeira. Esse aluno tem que fazer acontecer, tem que galgar um caminho que lhe conduza ao sucesso no tempo oportuno. É aquele aluno que está no lugar certo, na hora certa, e que abraça as oportunidades que estão disponíveis para ele. Em síntese, como destacamos um PERFIL 2: sujeito de direitos e deveres; independente, consciente de seu lugar social no mundo e de seu papel na sociedade; responsável pela sua aprendizagem, aquele que, ao término do Ensino Médio, deve estar pronto para atuar no mercado trabalho.

O direito (de ir e vir e de estar no mundo) formula-se também na discursividade do LD pela imagem de um jovem que se joga livremente no espaço. A cor azul em que os enunciados se formulam, em um recorte da memória discursiva, indica a estabilidade, a confiança, e muito se relaciona à inteligência e à comunicação.

Desse modo, em um trabalho com o interdiscurso⁴, a capa da unidade 1, acima representada, produz, ainda, o efeito metafórico de um sujeito-aluno consciente do direito de viver em sociedade e aparentemente estável, livre; isso desperta no estudante a ilusão de autonomia. Assim, sob a ilusão desses efeitos, a escola deve formar um perfil de aluno independente, que sabe viver e que ocupa livremente um lugar no mundo. Tem-se, no projeto didático autoral do livro, um discurso que coloca o aluno como único responsável por seu sucesso ou insucesso. A educação aqui é colocada como uma estrutura que se transformou e, ao ser transformada, forma esse perfil de aluno que se inscreve e se significa na materialidade que compõe o LD.

No entanto, essa educação, ao emergir apoiada na ideologia reformista, que coloca a escola como um meio para capacitar e treinar o sujeito, acaba por definir outra estrutura política, bem como outra formação social: a que serve ao desenvolvimento e ao mercado (Orlandi, 2017). Em virtude disso, a escola não educa o sujeito para a sua inserção no mundo do conhecimento, mas forma-o para ocupar um lugar no mundo do trabalho, para ser sujeito independente no seu modo de existir na sociedade. Para Orlandi (2017, p. 239):

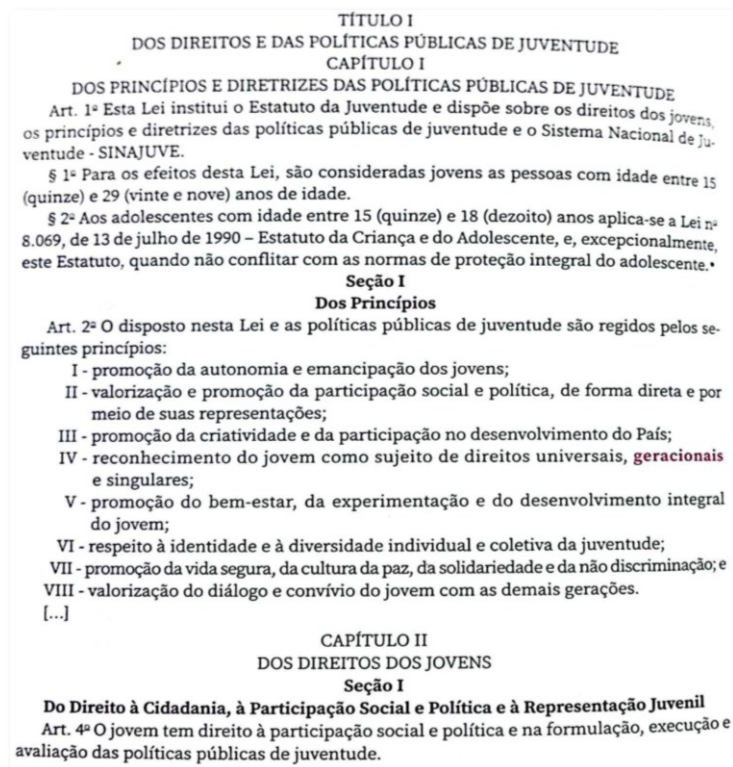
Só a formação pode inscrever o sujeito no social, mobilizando-se na avaliação e dimensionamento do efeito de sua ação na sociedade em que vive. Um sujeito que se movimenta em suas práticas e experiências e em sua própria identidade na história, que ele faz, embora a história não lhe seja transparente.

Assim, para que essa memória estruturante do dizer da figura 02 alcance seu efeito, a formação do sujeito-aluno precisa ser desenvolvida visando a produção do conhecimento, tendo a educação não como um mero instrumento, mas como parte do próprio processo de constituição do sujeito na medida em que ela viabiliza o saber, a compreensão e a interpretação produzidas na conjuntura histórica-social de que o aluno faz parte. Na visão de Orlandi (2017), é função da educação ofertar condições para a formação de um sujeito que compreende sua relação com a interpretação e com a historicidade.

Dito isto, passemos para a análise da imagem a seguir, retirada da página 24 do manual. Nela, é possível perceber o mesmo sujeito-aluno metaforizado pela figura 02 anteriormente: aquele sujeito de direitos e deveres, consciente de seu lugar, de seus direitos e de seu papel no mundo. O texto resulta do recorte de alguns artigos da Constituição de 1988. Com ele, os autores objetivam trabalhar a leitura para a compreensão das necessidades específicas dos jovens em relação a alguns direitos que eles devem ter acesso ainda em sua juventude. Observemos a imagem abaixo para que seja possível analisar como o manual em questão metaforiza o perfil do sujeito-aluno enquanto leitor:

⁴ É todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determina o que dissemos em uma determinada conjuntura histórica (Pêcheux, 2014).

Figura 3: Texto retirado do livro didático



Parágrafo único. Entende-se por participação juvenil:

- I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;
 - II - o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;
 - III - a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e
 - IV - a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto.
- Art. 5º** A interlocução da juventude com o poder público pode realizar-se por intermédio de associações, redes, movimentos e organizações juvenis.
- Parágrafo único. É dever do poder público incentivar a livre associação dos jovens.
- Art. 6º** São diretrizes da interlocução institucional juvenil:
- I - a definição de órgão governamental específico para a gestão das políticas públicas de juventude;
 - II - o incentivo à criação de conselhos de juventude em todos os entes da Federação.
- Parágrafo único. Sem prejuízo das atribuições do órgão governamental específico para a gestão das políticas públicas de juventude e dos conselhos de juventude com relação aos direitos previstos neste Estatuto, cabe ao órgão governamental de gestão e aos conselhos dos direitos da criança e do adolescente a interlocução institucional com adolescentes de idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos.
- [...]



Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital e Sette (2020, p. 24-25)

O texto da figura acima traz alguns princípios e diretrizes das políticas públicas para a juventude. Pensamos que as autoras do manual didático em questão, ao proporem um texto como esse, esperam que o sujeito-aluno seja capaz acessar e conhecer os direitos e deveres dos jovens em sociedade, compreender a sua formação, a sua função social e as práticas sociais das quais fazem parte. Com isso, ao mesmo tempo em que propõem

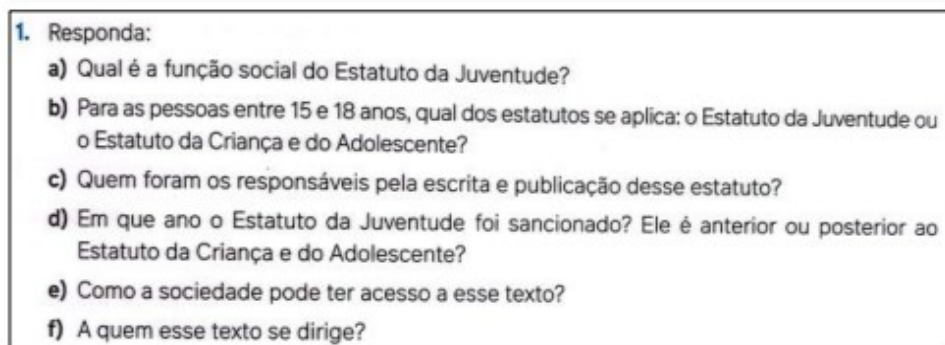
uma atividade de leitura e interpretação, as autoras, ao colocar um texto como o da figura 3 para ser lido pelos alunos, buscam formar um jovem estudante do ensino médio ciente de seus direitos de inclusão social e envolvimento ativo em defesa da comunidade a qual se insere. Metaforizando, assim, o PERFIL 3: sujeito-aluno leitor eficiente, entendedor de seus direitos, envolvido com as questões sociais e políticas de seu tempo, atuante nas decisões e ações políticas que visam o benefício próprio e da sua comunidade.

Ao enfatizar esses direitos, as autoras, em seu projeto didático autoral, transmitem a ideia de que o aluno, tendo essa compreensão, poderá se tornar livre, consciente de sua identidade e do seu lugar social no mundo, conforme ditam a todo momento os documentos oficiais que regulam a educação, como a BNCC por exemplo (2018).

Nesse sentido, o texto da figura 03 é relevante para a compreensão da própria organização da sociedade, de sua formação social, sua exterioridade e historicidade. Além disso, por meio dele, também é possível trabalhar a linguagem em seu caráter histórico e ideológico, isto é, a partir da visão da língua como discurso, e não como um universo de signos que servem meramente para a comunicação. É pensando desse modo que na teoria materialista do discurso preconizamos que “explicitar os mecanismos de produção de sentidos inscritos no texto é uma maneira de tornar visível o modo como a exterioridade (sujeito, história) está presente nele, é trabalhar com a historicidade” (Orlandi, 2005, p. 62).

Apesar da metaforização desse aluno livre, independente e atuante na sociedade, ao analisar a proposição de atividades para a interpretação do texto da figura 03, percebemos uma contradição frente a esse perfil de aluno. Observe a figura abaixo:

Figura 4: Atividade para leitura e compreensão do texto da figura 03

- 
1. Responda:
 - a) Qual é a função social do Estatuto da Juventude?
 - b) Para as pessoas entre 15 e 18 anos, qual dos estatutos se aplica: o Estatuto da Juventude ou o Estatuto da Criança e do Adolescente?
 - c) Quem foram os responsáveis pela escrita e publicação desse estatuto?
 - d) Em que ano o Estatuto da Juventude foi sancionado? Ele é anterior ou posterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente?
 - e) Como a sociedade pode ter acesso a esse texto?
 - f) A quem esse texto se dirige?

Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital e Sette (2020, p. 25)

Para responder às questões acima, o aluno precisa saber a função do estatuto, quem foi o responsável pela sua escrita, qual ano foi sancionado, qual local a sociedade pode encontrá-lo e a quem ele se dirige. São respostas fáceis de serem identificadas pelos alunos uma vez que todas essas informações constam no texto. Assim, basta que o discente leia e localize essas respostas. Para responder às questões, o discente não precisa ativar seus conhecimentos prévios construídos ao longo de sua história, muito importante para perceber a sua relação com o mundo e a sociedade em que vive; ele também não é desafiado a construir sentidos, a produzir gestos de interpretação.

Desse modo, essas questões de um modo insuficiente, ao solicitar que o aluno recorte do texto apenas as informações visíveis na materialidade textual, contrariam o perfil de leitor metaforizado no projeto didático autoral do LD: um sujeito livre, autônomo, protagonista e atuante na sociedade. Isso é visto nas questões ao delimitar, por exemplo,

de qual extremo o aluno precisar ler e interpretar o texto da figura 3. É muito limitante pedir para esse aluno apenas que ele indique, por exemplo, quem escreveu o texto e publicou, qual ano o texto foi publicado. Isso acaba inviabilizando o aluno a produzir sentidos a partir de suas condições de produção, tornando invisível o modo como a exterioridade está presente no texto e como o aluno significa o texto.

Assim, no discurso desse material analisado, é observado, diante das questões da figura 04, uma concepção de leitura que toma a linguagem como meio pelo qual as informações podem ser apenas decodificadas, cerceando a compreensão crítica e os gestos de leitura passíveis de serem realizados a partir do texto, impedindo o aluno de acessar outros sentidos e de chegar a outras conclusões, diferentes das previstas no projeto didático autoral do livro didático.

Temos, assim, a metaforização do PERFIL 4: aluno de leitura rasa, superficial, presa à materialidade do texto. O texto lido por esse leitor metaforizado pelo LD é aquele que possui um sentido único ou uma chave de interpretação, contrariando a ideia de sentidos possíveis e da possibilidade de diferentes gestos de leitura, tal qual preconiza a AD materialista. Ao metaforizar o aluno dessa forma, o LD demonstra não estar formando aquele aluno inscrito na capa do manual, isto é, aquele aluno livre e consciente de seus direitos e deveres, pronto para atuar frente à sociedade e a um ensino de língua ancorado às práticas histórico-ideológicas da língua.

Diante dessas reflexões, entendemos que a leitura na escola tem assumido uma dimensão técnica e uma finalidade mais pragmática do que discursiva. Desse modo, a referência constituída da leitura é privada de sua dimensão política, crucial para demonstrar que nem todos no Brasil podem e são considerados leitores. Isso porque:

i) histórica e socialmente, muitos foram (e ainda o são) alijados do direito a alfabetização; ii) e porque, mesmo tendo aprendido a ler e a escrever, à grande maioria ainda é negado o acesso efetivo aos bens culturais e às práticas de prestígio. Grande parte dos brasileiros não dispõe de livros nem de uma conjuntura propícia à leitura (Borges, Curcino, Cassany, 2022, p. 3).

Diante desse cenário, é importante ressaltar que leituras como as apresentadas pelo LD ora analisado, que retiram do aluno o protagonismo da leitura, que cerceiam a possibilidade de o discente produzir gestos de leitura, numa dinâmica em que o sentido do texto é um dentre outros, e cujas significações se filiam a redes de formações discursivas, à memória, à história e à ideologia, limitam o plano intelectual e político desse sujeito, castrando-o e aprisionando-o em sua pertença social.

Pela forma como a leitura tem sido concebida no espaço da escola por meio do LD, como visto pela análise da figura 04, apontamos o livro didático como uma ferramenta política que propicia um trabalho limitado com a leitura na escola. Isso porque a atividade de leitura e compreensão do texto da figura 03, apresentada na figura 04, em nenhum momento leva o aluno a refletir, a pensar e a perceber que o texto foi produzido a partir de determinadas condições de produção, sendo, portanto, munido de sentidos. Ao contrário, reafirma as mesmas concepções limitadas de leitura que têm sido por anos difundidas pela escola, levando o aluno a reconhecer a língua como um mero código a ser trabalhado a partir de paráfrases, limitando o plano intelectual e político do sujeito-aluno.

Desse modo, o LD não contribui para a formação na escola de um sujeito-aluno sociável, ativo, consciente, que ocupe esse lugar social do qual ele faz parte e o qual a memória discursiva da figura 03 evoca. Ao contrário, ele abafa sua voz, as suas

inquietações e, ao fazer isso, determina o lugar social que esse sujeito deve ocupar: o de servir aos ideais burgueses da elite dominante.

Por essa forma de conceber a língua na escola, o LD individualiza e define o sujeito-aluno em um sujeito escolarizado ausente de conhecimento, de leitura, transformando-o em um sujeito que não conhece a sociedade da qual ele faz parte. No entender de Orlandi (2017), tudo isso é muito eficaz para determinar as relações sociais estabelecidas pelo sujeito-aluno e nas quais ele é significado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi dado a perceber no decorrer de nossas análises, o perfil do sujeito-aluno foi metaforizado de diferentes modos, conforme sintetizamos a seguir:

PERFIL 1: sujeito sociável, atuante, entusiasta das novas tecnologias e da comunicação; aluno protagonista, que se constrói na e pela linguagem.

PERFIL 2: sujeito de direitos e deveres; independente, consciente de seu lugar social no mundo e de seu papel na sociedade; responsável pela sua aprendizagem, aquele que, ao término do Ensino Médio, deve estar pronto para atuar no mercado trabalho.

PERFIL 3: sujeito-aluno leitor eficiente, entendedor de seus direitos, envolvido com as questões sociais e políticas de seu tempo, atuante nas decisões e ações políticas que visam o benefício próprio e da sua comunidade.

PERFIL 4: sujeito-aluno de leitura rasa, superficial, focado apenas nas informações descritas na materialidade textual, incapaz de observar suas condições de produção e a construção dos diversos sentidos resultantes do atravessamento da memória, do interdiscurso e dos aspectos históricos e ideológicos que subjazem no texto.

Ao refletir sobre como esses perfis do sujeito-aluno do Ensino Médio são metaforizados e/ou representados no projeto didático autoral do livro didático, é importante reconhecer a relevância dessas discussões para se compreender as memórias discursivas construídas historicamente sobre o sujeito-aluno que ainda reverberam no discurso do livro didático de língua portuguesa frente a esse novo momento em que o ensino acontece. Além disso, é preciso discutir os modos como essa memória vem se solidificando no contexto público brasileiro de ensino, interferindo na postura e no desenvolvimento desse sujeito escolar frente à sua aprendizagem.

Diante deste trabalho, observamos ainda a importância do LD para construir um certo tipo de conhecimento e corroborar para a prevalência das memórias discursivas construídas sobre o aluno na escola e na sociedade. Essa memória que, pela força e poder que o LD tem no contexto escolar, direciona o comportamento do aluno e do professor porque influencia na imagem que o professor tem do aluno, bem como nas relações sociais que esses sujeitos têm na escola.

Ressaltamos ainda que essa memória discursiva propagada pelo LD tem contribuído para formar um sujeito distanciado de sua realidade histórica. Dito isto, vale dizer que os perfis de aluno metaforizados no livro didático de língua portuguesa partem de uma memória discursiva⁵ que regula e institucionaliza, por meio de enunciados, todos os dizeres sobre esse sujeito.

⁵ Porque é função da memória regular os enunciados e, por isso, ela se situa em uma oscilação entre o histórico e o linguístico na materialidade discursiva (Achard, 1999).

Desse modo, o livro didático, *Interação Português* (2020) de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitai, ao metaforizar o perfil de aluno sociável, independente, e de leitura rasa, reproduz uma memória discursiva sobre o sujeito-aluno que já existe na educação. Essa memória limita o aluno a avançar degraus na sociedade e reforça as desigualdades da sociedade capitalista. Tudo isso é crucial para revelar as opções políticas e ideológicas as quais o LD ainda se vincula na atualidade. Como resultado, temos a formação do perfil de aluno desejado pela escola, qual seja: um sujeito-aluno a serviço do mercado de trabalho e do desenvolvimento da sociedade capitalista.

Vale frisar que esses perfis, sobretudo o perfil 4, são construídos tendo como fundamento o discurso de ensinar língua portuguesa como mero instrumento de comunicação e expressão do pensamento, o que nos leva a acreditar que essa materialidade significativa se configura ainda, apesar de todos os “novos” dizeres sobre o novo Ensino Médio, como um objeto que tem como finalidade precípua atender às demandas mercadológicas da sociedade, ao invés da formação do aluno, como tem preconizado a reforma do Ensino Médio.

Por fim, entendemos que o “novo” aluno esperado que a escola forme, erigido a partir da rede interdiscursiva em que o LD se constitui, emerge na tensão entre o “novo” e o “velho” aluno que é visto como um sujeito que não sabe e precisa saber, obediente às regras da escola, aos dizeres que o LD impõe nesse ambiente de ensino, que diz o que diz pelo que a autoridade da sala de aula (o professor) o permite dizer, e que se forma pelos significados que o LD lhe atribui.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido *In*: ACHARD, P. et al. (org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p. 11-17.
- AZEVEDO, A. F. Sentidos do corpo: metáfora e interdiscurso. **Linguagem em (Dis)curso**, v.14, n. 2, p. 321-335, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017.140206.3613>. Acesso em: 19 fev.2024.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Senado, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.
- CURCINO, L; VARELLA, S. G; OLIVEIRA, J. Discursos sobre leitores e leitura: representações simbólicas como tema de pesquisa. **Revista Linguagem**, v. 32, número temático, p. 1-5, dez/2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2708>. Acesso em: 13 fev. 2024.
- DORETTO, S. A; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, v. 8, n. 2, p. 7994, 2011. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470>. Acesso em: 02 set. 2023.
- INDURSKY, F. A construção metafórica do povo brasileiro. **Organon**, v. 9, n. 23, p. 145 -164, 1995. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.29368>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987, p 115 - 120.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 60 -65.

ORLANDI, E.P. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E.P. **Eu, Tu, Ele- Discurso e real da história**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso**. Tradução de Freda Indursky. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Eni Orlandi. 3. ed. Campinas-SP. Ed. da Unicamp, 1997. p. 80 – 96.

PÊCHEUX, M. **Papel da Memória**. In: ACHARD, P. *et al.* Papel da Memória. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 40 – 50.

RIBEIRO, I; TRAVALHA, M; BITAL, N; SETTE, G. **Interação Português**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

Declaração de contribuição dos autores

Todas as duas autoras contribuíram com a produção do artigo. As duas participaram do levantamento de dados e colaboraram na redação e revisão do artigo. Especificamente, a primeira autora contribuiu na redação de todas as seções do artigo e na revisão da redação do artigo; a segunda autora contribuiu na redação da revisão teórica, dos resultados e do resumo do artigo.

Declaração de uso de IA

As autoras declaram que não utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial (IA) na produção deste artigo científico.

Agradecimentos

Agradecemos à FAPEPI pelo financiamento da pesquisa mediante a concessão de bolsa de mestrado para a segunda autora do artigo. Agradecemos ainda aos pareceristas que avaliaram o trabalho que, com suas sugestões teóricas e metodológicas, contribuíram para o aprimoramento do texto.

Artigo recebido em: 24/02/2025

Artigo aprovado em: 09/04/2025

Artigo publicado em: 05/05/2025

COMO CITAR

SILVA, T. F. da.; PINTO, M. de B. A construção metafórica do perfil do aluno do ensino médio no livro didático de língua portuguesa. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 14, p. 1-17, e02502, 2025.