

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Neyla Priscila Rodrigues dos Santos

SUJEITO, LÍNGUA E DISCURSO NO TRABALHO COM TEXTOS
“ARGUMENTATIVOS” EM SALA DE AULA

Maceió
2016

NEYLA PRISCILA RODRIGUES DOS SANTOS

**SUJEITO, LÍNGUA E DISCURSO NO TRABALHO COM TEXTOS
“ARGUMENTATIVOS” EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Helson F. da Silva Sobrinho

Maceió

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

S237s Santos, Neyla Priscila Rodrigues dos.
Sujeito, língua e discurso no trabalho com textos “argumentativos” em sala de aula
/ Neyla Priscila Rodrigues dos Santos. – 2016.
[110] f.: il.

Orientador: Helson F. da Silva Sobrinho.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de
Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 80-84.
Anexos: f. 85-110.

1. Análise do discurso. 2. Argumentação. 3. Gesto de interpretação. 4. Sala de
aula. I. Título.

CDU: 81'322.5/6



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

NEYLA PRISCILA RODRIGUES DOS SANTOS

Título do trabalho: "SUJEITO, LÍNGUA E DISCURSO NO TRABALHO COM TEXTOS "ARGUMENTATIVOS" EM SALA DE AULA".

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em 24 de fevereiro de 2016, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

Helson Flávio da Silva Sobrinho

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Belmira Rita da Costa Magalhães

Profa. Dra. Belmira Rita da Costa Magalhães (PPGLL/UFAL)

Lígia dos Santos Ferreira

Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 24 de fevereiro de 2016.

Para minha mãe Maria Nazaré dos Santos,
meu tio José Paulo Filho e para meu sobrinho
Marcus Vinícius Fernandes Rodrigues, com
amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me oportunizou o percurso para a realização deste trabalho.

Ao professor Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho, pela orientação primorosa, pelo incentivo, por todos os seus ensinamentos, compreensão e paciência.

Às professoras Dra. Belmira Rita da Costa Magalhães e Dra. Lígia dos Santos Ferreira, por aceitarem fazer parte da banca do exame de qualificação e de defesa pública, e pelas críticas e sugestões durante este trabalho.

Aos amigos da primeira turma do PROFLETRAS – UFAL, pelo companheirismo e partilha especialmente aos amigos Amaro, Carla, Edneide, Rosiane e Simone.

Aos professores do Curso pelas aulas enriquecedoras e a Inês Bassi, pelo carinho e dedicação.

Aos meus alunos, pelo apoio e compreensão durante a pesquisa e aos seus pais que permitiram que dela fizessem parte.

A todos que fazem a Escola Municipal onde realizou-se a pesquisa e a Secretaria Municipal de Educação do município de Olho d'Água das Flores.

A minha mãe Nazaré pelo apoio incondicional e pelo incentivo constante e ao meu pai João que sempre acreditou que eu pudesse realizar meus sonhos.

Aos meus irmãos e especialmente a minha irmã Nirla, pela compreensão, carinho e incentivo constantes.

A meu esposo Alenilson, pelo companheirismo e compreensão durante toda essa trajetória.

À CAPES, pelo incentivo financeiro para realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa partiu da busca por práticas que contribuam efetivamente para a formação do sujeito leitor, levando em consideração os gestos de interpretação e suas filiações sócio-históricas de sentidos. O objetivo foi analisar discursivamente como se processam as relações entre sujeito, língua e discurso no trabalho com textos argumentativos no espaço da sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Olho d'Água das Flores - AL. A abordagem teve caráter qualitativo e o *corpus* foi constituído a partir de questionário semiestruturado e de produções textuais dos alunos acerca de uma temática polêmica: “Racismo no Brasil”. Neste estudo, utilizamos os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso (AD), especialmente, trabalhando com a relação entre sujeito, condições de produção e historicidade na produção de sentidos. A pesquisa traz ainda, questões relacionadas à escola, à educação e às relações de poder. Tomamos como referência os trabalhos de Brandão (2012), Florêncio *et al.* (2009), Freire (2011), Mészáros (1997), Orlandi (2013), Pêcheux (2014), Silva Sobrinho (2011), Voese (2005), entre outros. Os resultados demonstraram a tendência de os alunos tomarem a argumentação na escola não como um processo em que o sentido pode ser construído, mas sim como um produto estabilizado, cujo sentido se dá como evidência. Há, nos dizeres dos alunos, um apagamento do histórico cuja tendência é tomar como verdade a repetição dos discursos. Por fim, constatamos pequenos deslocamentos que podem contribuir na formação do sujeito, pois sinalizam que os alunos passaram a estranhar seus argumentos, desfazendo as evidências, favorecendo a compreensão da relação do sujeito com as condições de produção do discurso.

Palavras-chave: Discurso. Argumentação. Gesto de Interpretação. Sala de Aula.

RESUMEN

Esta pesquisa partió de la búsqueda por las prácticas que contribuyan efectivamente para la formación del sujeto lector, levando en consideración los gestos de interpretación y sus filiaciones socio-históricas de sentidos. Tenemos como objetivo analizar discursivamente como se procesan las relaciones entre sujeto, lengua y discurso en el trabajo con textos argumentativos en el espacio de sala de clase. La investigación fue deservuelta con alumnos del 9º Año del Enseñanza Fundamental, de una escuela pública de la ciudad Olho d'Água das Flores - AL. La abordaje tuvo carácter cualitativo y el *corpus* fue constituido a partir de cuestionario medio estructurado y de producciones textuales de los alumnos a cerca de una temática polémica "Racismo en el Brasil". En este estudio, utilizamos los presupuestos teóricos y metodológico de la Análisis del Discurso (AD) especialmente, trabajando con la relación entre sujeto, condiciones de producción y historicidad de los sentidos. La pesquisa trae aún, cuestiones relacionadas a la escuela, a la educación y a las relaciones de poder. Tomamos como referencia los trabajos de Brandão (2012), Florêncio *et al.* (2009), Freire (2011), Mészáros (1997), Orlandi (2013), Pêcheux (2014), Silva Sobrinho (2011), Voese (2005), entre otros. Los resultados demostraran la tendencia de los alumnos tornaren la argumentación en la escuela no como un proceso en que el sentido puede ser construido, pero sí como un producto estabilizado, cuyo el sentido si da como que evidente. Hay en los decires de los alumnos, un aborrecimiento histórico, cuya tendencia es adoptarse al que es institucional. Por fin, constatamos pequeños desplazamientos que puedem contribuir en la formarción del sujeto, pues sinãlam que los alumnos pasaron a extrañar sus argumentos, deshaciendo las evidencias, favoreciendo la comprensión de la relación del sujeto con las condiciones de producción del discurso.

Palabras - llave: Discurso. Argumentación. Gesto de Interpretación. Sala de Clase.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	LÍNGUA, DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO	13
2.1	Língua e Discurso	13
2.2	Ideologia e Condições de Produção	20
2.3	Argumentação e Discurso.....	25
3	ESCOLA, IDEOLOGIA E RELAÇÕES DE PODER	29
3.1	Escola e Sala de Aula	29
3.2	Relações de Poder.....	37
4	METODOLOGIA E ANÁLISES DAS MATERIALIDADES DISCURSIVAS .	40
4.1	Argumentar: entre os sentidos de oposição e convencimento	50
4.2	Gesto de interpretação sobre o racismo	56
4.3	Retomada da questão: tentativas de deslocamentos, em busca de rupturas	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
	REFERÊNCIAS	80
	ANEXOS	85

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a importância que os estudos linguísticos assumem no cenário do ensino de Língua Materna, e a relevância das pesquisas sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas que auxiliem os alunos a desenvolverem “competências” para a prática social, buscamos, neste trabalho, a partir de um olhar crítico sobre a linguagem, analisar as relações que se estabelecem entre sujeito, língua e discurso no trabalho com textos argumentativos em sala de aula.

Para este fim, utilizaremos o arcabouço teórico da Análise do Discurso (AD) de perspectiva francesa que surgiu no final do século XX, tendo como fundamentação elementos de três áreas do conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise; trabalhando no entremeio dessas áreas sem, no entanto, pretender sobrepor-se a esses campos. Orlandi (2001) afirma que o objetivo da AD é trabalhar o funcionamento do texto, tendo por finalidade explicitar como o texto produz sentidos, remetendo o seu funcionamento às condições sócio-históricas de produção, ou seja, analisando o dizer e as condições de produção do dizer. Entendemos, assim, que a AD não se limita a interpretação dos fatos, a sua caracterização ou descrição histórica, mas a relação do discurso, enquanto efeito de sentidos, com a história e os sujeitos em determinadas relações de produção.

Essa dissertação, produzida no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS¹/Ufal, está vinculada a linha de pesquisa: Teoria de linguagem e Ensino. Ao nos filiar-mos a perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso, estamos tomando posição na área de Letras, ou seja, nos comprometendo a tomar uma posição de análise marcada historicamente e que reconhece a não neutralidade da ciência e, sobretudo, o seu caráter político no trabalho com a linguagem, sujeitos e produção de sentidos.

É preciso ressaltar, nesta introdução, que desenvolvo esta pesquisa como professora, e é desta posição social com todas as suas especificidades e contradições que me desloco para a posição de pesquisadora. Este deslizamento se faz necessário e me permite observar e compreender as relações entre os sujeitos-alunos com textos em sala

1.O Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, é oferecido em rede nacional, como um curso de pós-graduação *stricto sensu* e tem como objetivo capacitar professores de língua portuguesa que atuam no ensino fundamental em todo território nacional.

de aula de forma distinta, pois passei a reconhecer a discursividade que me afeta e afeta os sujeitos-alunos no espaço escolar. Como professora e pesquisadora, assumo um compromisso prático e interessado com a pesquisa e com o ensino-aprendizagem dos alunos e passo a ver a pesquisa como uma nova dimensão do meu trabalho, e o meu olhar sobre as dificuldades enfrentadas na sala de aula passou a ter mais porquês e não mais “culpados”.

Desse modo, este trabalho surgiu a partir do desafio que, enquanto professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental, tenho enfrentado em atividades de produção de texto, principalmente quando nesses textos os alunos precisam expor pontos de vista apoiados em argumentos, pois, mesmo que, os temas abordados lhe sejam pertinentes, percebia grandes dificuldades que eles encontravam, como, por exemplo: falta de coesão textual, dificuldade na organização “lógica” das ideias, inconsistência e reprodução dos argumentos, cópias e repetições.

Inquieta com tais questões, procurei, através desta pesquisa, analisar e compreender como se dá o processo de argumentação na perspectiva dos alunos. Tentando entender como os efeitos de evidências de sentido se reproduziam em seu dizer, para, em seguida, apontar caminhos para a transposição didática dos conteúdos que ajudariam a minimizar tais dificuldades.

Levantamos algumas questões sobre essa temática, a saber: a escola efetivamente trabalha com textos argumentativos? Como são trabalhados os textos de opinião? Os alunos reconhecem esses gêneros? Como eles compreendem esses gêneros e se inscrevem, tomando posição em processos argumentativos?

A partir destas questões temos como objetivos: identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre textos argumentativos; analisar como os alunos atribuem sentidos a argumentação; e, por fim, compreender como os alunos se inscrevem, enquanto sujeitos ideológicos, nos processos argumentativos.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino, na cidade de Olho d'Água das Flores², interior do Estado de Alagoas. A escola atende alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o do segundo seguimento da EJA³. É, hoje, a maior escola do município, com aproximadamente 1.800 alunos matriculados em 2015.

2. Cidade localizada na região centro-oeste do Estado de Alagoas, inserida na mesorregião do sertão alagoano e, conforme o censo do IBGE 2010, possui uma população de 20.364 habitantes.

3. EJA-Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio. Foi definida a partir do Artigo 37 da LDB (lei nº 9.394/96) e estabelecida a partir da resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.

Recebe alunos da área urbana e rural do município e fica localizada na parte central da cidade.

Optamos por desenvolver a pesquisa em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. Esta turma é composta por 55 alunos, com idade entre 13 e 17 anos, residentes na zona urbana e rural da cidade. Todos os alunos da turma participaram da pesquisa e tiveram a permissão dos pais para que pudessem participar. Estes alunos costumam ser curiosos, estão sempre ligados às redes sociais, em sua maioria estudaram toda a vida escolar em escola pública, são filhos de pais funcionários do comércio, funcionários públicos, agricultores, autônomos e pequenos comerciantes.

Para a produção do *corpus* da pesquisa, ou seja, as materialidades discursivas analisadas, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: 1) aplicação de questionário semiestruturado composto com seis questões, pelas quais buscamos verificar as concepções dos alunos sobre a argumentação; 2) atividade de produção textual dos alunos sobre o tema racismo, da qual procedemos as análises discursivas, visando compreender como os alunos argumentavam sobre essa questão e como esses argumentos se filiavam a determinados sentidos.

Assim, ao analisarmos os textos produzidos na escola, consideramos esta como um espaço sócio-histórico que tem possibilidade de discussão sobre temas diversos, e que traz posições ideológicas historicamente situadas, ou seja, um lugar marcado pela reprodução de sentidos já postos pela classe dominante, revelando uma determinada maneira de produzir sentidos sobre as práticas sociais.

Levando em conta as condições de produção, a escolha pela temática do racismo não foi aleatória. Por um lado, os alunos já sinalizam essa discussão a partir de dizeres sobre a cor da pele, sobre aspectos culturais afro-brasileiros. Assim, pensar a questão racial no ambiente escolar, a partir de uma atividade orientada teórica e metodologicamente, possibilitaria a reflexão sobre a ideologia de um país onde as desigualdades raciais são dissimuladas.

Esta dissertação está dividida do seguinte modo. Na primeira seção, focalizaremos nossa pesquisa sobre as concepções de Língua, Discurso e Argumentação a partir da perspectiva teórica e metodológica da Análise do Discurso (AD). É nessa seção que trabalharemos com a concepção de língua a partir do seu entrelaçamento com a exterioridade para compreender como a materialidade dos sentidos se constituem na relação do sujeito com a língua e a ideologia. Para este fim traremos a perspectiva

teórica de Orlandi (2006, 2012, 2013), Voese (2004), Pêcheux (1990) entre outros. Em seguida, enfatizaremos questões relacionadas à ideologia vista como parte constitutiva da prática discursiva, o seu funcionamento e às condições de produção do discurso ligadas às circunstâncias de enunciação do discurso, trabalhando, especialmente, questões relacionadas à interpelação ideológica e à constituição do sujeito. Por fim, trataremos a teoria da Argumentação observando a visão dada pelos PCNs⁴, fazendo um deslocamento teórico para o viés do discurso.

Na segunda seção, abordaremos questões referentes à Educação, Escola e as Relações de Poder. Utilizaremos para este fim a perspectiva teórica de Florêncio *et al.* (2007), Freire (2011), Guareschi (2008), Saviani (1999), Silva Sobrinho (2007) entre outros. Entendemos a educação como prática inerente à sociedade em suas determinações históricas, e a escola como lugar institucional, permeadas por relações de poder.

Na última seção, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa e as análises das materialidades discursivas coletadas a partir do questionário e recortadas das produções de texto dos alunos, sujeitos desta pesquisa.

A partir do que foi dito, e pelo que é postulado pela AD, o discurso não pode ser concebido fora do sujeito e nem fora da ideologia, uma vez que esta o constitui. De acordo com Cavalcante (1999, p. 152): “É tarefa da AD, explicar os caminhos da significação e os mecanismos de estruturação e interpretação do texto, entendido como possibilidade de acesso ao discurso”. Assim, compreendemos que levar os alunos a refletirem sobre esses mecanismos discursivos na constituição de seus dizeres, poderá contribuir para o entendimento do sentido dos textos que eles leem e escrevem. Por tudo isso, consideramos que esta pesquisa possibilitou refletir sobre os discursos que circulam na escola a respeito da argumentação e sobre os gestos de interpretação de uma temática polêmica e suas filiações históricas.

4. PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – constituem a referência básica para as matizes de referência de qualidade para a educação no Ensino Fundamental no Brasil.

2 LÍNGUA, DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO

Nesta seção, temos como objetivo tratar da concepção de língua a partir da Análise do Discurso (AD), na perspectiva de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi. Trata-se de compreender a língua fazendo sentido, tratando-a em sua historicidade e não como um sistema abstrato. Neste contexto, língua e discurso se relacionam, uma vez que os estudos discursivos não separam forma e conteúdo, e a língua é entendida não só como estrutura, mas, sobretudo, como acontecimento.

2.1 Língua e Discurso

Segundo Orlandi (2013), a partir do discurso, ficamos sabendo que a língua não é transparente, ela tem sua ordem marcada por sua materialidade que lhe é própria. Neste caso, a língua é considerada a materialidade específica do discurso.

Para a Análise do Discurso, o social e o histórico são indissociáveis ao conceito de língua. Assim, a partir dessa concepção, a língua é entrelaçada à exterioridade e concebida como uma materialidade que constrói, produz sentidos na relação com o ideológico e o histórico. Desse modo, a partir da sua condição de materialidade, a língua é constitutiva na composição do discurso.

Segundo Maria Cristina L. Ferreira (2005, p. 17):

A língua da AD é a materialidade específica do discurso, é [...] aquela da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição, do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência.

Mas, é preciso destacar que as palavras adquirem sentido em cada situação de produção, instaurando assim, uma relação entre a língua e a história na produção de sentidos. Ingo Voese (2005, p.66) afirma que:

a língua, como produto histórico dos homens presta-se a ser, por seu caráter generalizante, o elo homogeneizante da heterogeneidade: o sentido genérico constitui-se como a ponte sobre a qual, apesar da fragilidade, da imprecisão e da vaguidade dos sentidos, transitam as singularidades humanas.

Desse modo, não há na língua um único sentido que seja tomado como “verdadeiro”, mas efeitos de sentidos em determinadas condições de produção, pois para a AD, a língua é constitutiva da realidade social construída pelos sujeitos históricos. Analisando a língua a partir deste contexto, Voese (2005, p.67), observa que na língua “um conjunto lexical depende fundamentalmente do que os indivíduos de determinado grupo social ou comunidade fazem ou produzem: o léxico de uma comunidade de pescadores, difere certamente do de criadores de gado.”

Assim, o lugar social que o sujeito ocupa determinaria a possibilidade do sentido que seria atribuído a uma palavra, e a escolha do léxico buscaria satisfazer a necessidade de se fazer compreender e legitimar-se como membro de uma determinada comunidade.

Para esclarecer essa observação, podemos acrescentar o conceito de Formação Imaginária, que, segundo Helena H. N. Brandão (2012, p.44), designa “o lugar que o destinador e o destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro”. Então, a partir dessas imagens, o uso de elementos linguístico-discursivos são escolhidos e produzem sentidos determinados.

A língua funcionaria como um articulador social, neste sentido, segundo Maria Helena Rech e Heloisa Pedroso Feltes (2005, p.272):

Através do sujeito que fala, que movimenta a língua, conectam-se saberes culturais e ideológicos que influenciam os interlocutores e as suas leituras do mundo e, principalmente, suas práticas, interpretação, vivências e um modo de ser, um conjunto, enfim, de significações que constitui a identidade cultural e que possibilita a comunicação do indivíduo na comunidade em que está inserido.

A articulação entre língua e sujeito, na escolha lexical, por exemplo, pode contribuir ou até mesmo dificultar a permanência e/ou a aceitação de um sujeito em um determinado grupo, ou mesmo, restringir ou facilitar o acesso ao poder. Desse modo, as dicotomias lexicais são marcadas pelas ideologias que constituem cada discurso, ou seja, cada tomada de palavra. As palavras neste jogo carregam uma carga ideológica marcada pelas formações discursivas que cada sujeito socialmente inscrito representa na linguagem. A este respeito, Voese (2005.p.67) afirma que:

os conflitos sociais que envolvem disputas de poderes introduzem dicotomias lexicais na língua. Exemplo: invasão x ocupação, marginal

x marginalizado são oposições linguísticas que refletem a heterogeneidade referencial e ideológica.

Portanto, a escolha dos recursos expressivos, não é feita de forma aleatória, e mesmo quando inconsciente esta escolha é feita de acordo com a filiação ideológica do sujeito que ao dar aos dizeres o seu estilo, ou seja, individualiza os já ditos, tomando-os como seus, para que estes se mostrem como únicos e inéditos, esquecem a historicidade dos sentidos.

Essas marcas dos sujeitos podem aparecer de diversas formas, inclusive a partir de modalizadores e de operadores argumentativos, ainda segundo Voese (2005, p. 67-68, grifos do autor):

os interesses que movem o(s) indivíduo(s) ao enunciar(em) levam-no(s) a um esforço específico para conseguir a adesão do(s) outro(s), o que se reflete, na língua, como escalaridade dos itens lexicais que se organiza a partir da força de impacto e de convencimento. Por exemplo, a escalaridade de **delinquente, bandido, facínora, monstro, marginal** etc., pelo efeito que pode produzir cada escolha, é pista da necessidade que o complexo social instaura: a de o indivíduo ter que convencer e buscar a adesão do outro a um sistema de referências. Do mesmo modo, são reflexos dessa necessidade **os modalizadores e os operadores argumentativos.**

Sendo assim, temos os modalizadores e os operadores argumentativos como elementos discursivos que desencadeiam ligações entre as partes do texto, buscando levar o interlocutor a determinadas conclusões, tendo a função de orientar a força persuasiva dos discursos, e indicando a direção do sentido do enunciado.

Para a AD, são estes sentidos singulares das palavras que circulam em determinados grupos sociais que dão pistas para o entendimento da ideologia presente neles. Na escola, a concebida aqui como Aparelho Ideológico, muitas vezes, este aspecto da polissemia é negado ou até mesmo silenciado, mas, entendemos que se a escola buscasse levar os alunos a estarem cientes dessa particularidade da língua, possibilitaria os alunos a oportunidade de terem um olhar menos ingênuo diante dos discursos que lhes rodeiam diariamente, possibilitando a reflexão sobre as posições sociais e ideológicas que os sujeitos ocupam ao escolher determinado item lexical para compor seu discurso.

Para atender aos objetivos da nossa pesquisa apresentamos e discutimos, agora, a concepção de língua apresentada na proposta pedagógica oficial para o ensino de

Língua Portuguesa no Brasil, para o Ensino Fundamental. Desse modo, para os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN, 1998, p.20), a língua é:

Um sistema de signos específico, histórico e social, que permite a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, o modo como as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Este olhar dos PCN sobre a língua direciona o estudo da língua para além da estrutura gramatical, há uma tentativa do documento de trazer para o ensino de língua uma noção sócio-interacionista. Desse modo, a partir do que foi exposto, a língua se concretiza no seu uso, como um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação entre os sujeitos.

Cabe esclarecer que a concepção de língua para a Análise do Discurso não é de um sistema fechado em si mesmo, é intrinsecamente ligada à exterioridade e concebida como uma materialidade que se constrói e produz sentidos a partir da relação do sujeito com o ideológico e o histórico, estando, portanto, em constante movimento, sendo passível a falhas e rupturas. Sob esta ótica, constitui-se como a materialidade específica do discurso. E o discurso, como a materialização da ideologia, é uma prática dos sujeitos nas relações sociais.

Este deslocamento que fazemos entre a concepção de língua nos PCN e a Análise do Discurso permite-nos trabalhar com a materialidade linguística articulando-a aos processos históricos e ideológicos nas práticas dos sujeitos. Nesse sentido, Orlandi (2012) afirma que o discurso é um elemento particular da materialidade ideológica, é sempre construído a partir de questões histórico-sociais, não podendo ser confundido nem com a evidência dos dados empíricos, nem com o texto. Além disso, o discurso é caracterizado por uma dupla dispersão: a dispersão dos textos e a dispersão do sujeito.

Sendo assim, a materialidade ideológica do discurso é observada por meio da materialidade discursiva, e esta materialidade que nos permite entender o funcionamento da ideologia. Desse modo o texto, seria a materialidade, ponto de partida, que o analista tem para encontrar as marcas que servirão de base para sua pesquisa sobre os discursos que dão sentido a esta materialidade. Assim, apesar da

heterogeneidade discursiva, ela permite a construção de unidades de análise que buscam regularidades de uma dada formação discursiva⁵.

Conforme Dominique Maingueneau (1998, p.44), o discurso é designado como “um certo modo de apreensão da linguagem”. Neste sentido, o sujeito ao acionar um enunciado pode fazê-lo de diferentes formas e com diferentes intenções, embora seu dizer esteja impregnado de vozes sociais, as quais ele se apropria a partir de sua identificação com a formação discursiva na qual está afetado. Este modo de apreensão é determinado pelo lugar social e historicamente determinado que o sujeito ocupa. Assim, os enunciados estabelecem sentidos que pressupõem uma filiação discursiva que pode ser observada além da conjuntura imediata de enunciação. Desse modo, ao analisar um enunciado devemos buscar primeiramente o contexto histórico e social em que este dizer está inscrito.

O discurso é compreendido enquanto prática social, práticas de sujeitos históricos, na qual língua e ideologia se articulam. Para entender o discurso enquanto prática dentro da própria concepção de linguagem, marcado pelo conceito de social e histórico com a qual a AD trabalha, José Luiz Fiorin (1990, p. 177) afirma que:

O discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção de sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos.

Esta afirmação reitera o nosso interesse e motivação para esta pesquisa, pois, na escola especificamente, demonstrar aos alunos que existem mecanismos sintáticos e semânticos e, sobretudo, fatos sociais e historicamente marcados que são responsáveis pela produção de sentido, poderá levar os alunos a refletirem sobre o funcionamento da linguagem de modo crítico. Assim, segundo Voese (2005, p.36), “aceitar que o uso da língua, em determinado contexto, possibilita não apenas uma informação e um ato de fala, mas também a manifestação de um traço cultural da sociedade, isto é, uma valoração de condutas sociais”, ou seja, a língua perpassa as diversas esferas da sociedade, sendo uma estrutura atravessada por processos semânticos e históricos.

⁵ Definiremos adiante a categoria Formação discursiva (p.19).

A partir dos pressupostos da AD compreendemos que o discurso não é neutro, nem nasce do vazio, ele retoma outros discursos, se agrega a filiações ideológicas pertencentes ao lugar social que o sujeito ocupa. Nas palavras de Ana Maria Gama Florêncio *et al.* (2009, p.25):

A partir daí, podemos entender que todo discurso é uma resposta a outros discursos com quem dialoga, reiterando, discordando, polemizando. Sendo produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder as necessidades postas nas relações entre os homens, para a produção e reprodução de sua existência, carrega o histórico e o ideológico dessas relações.

O lugar social a qual o sujeito pertence demarca o seu discurso, e este representa as vozes deste lugar social. O discurso terá, portanto, uma valoração diferente a partir do lugar social que o sujeito ocupa. Esta valoração é construída a partir dos sentidos constituídos social e historicamente, e obedece a determinadas regras hierárquicas instituídas socialmente, a este respeito Voese (2005, p.38) afirma que:

os lugares sociais que os indivíduos ocupam, correspondem a uma hierarquia que concretiza uma diferenciação quanto ao valor e a importância do que se diz em cada instância social, ou seja, há valores de papéis sociais que se agregam às falas, unindo-as com maior ou menor força para produzir efeitos de poder.

Desse modo, o poder instituído à escola e o valor que é atribuído ao discurso escolar, na maioria das vezes, desconsidera o discurso do aluno, prejudicando a criticidade e a reflexão desses sujeitos. Uma vez que, qualquer tentativa do aluno de criticar ou sugerir mudanças nesse espaço é cerceada e vista como algo a ser combatido e impugnado. Os movimentos de resistência dentro da escola, que partem de professores ou alunos, são fortemente combatidos. E como um dos instrumentos de controle do poder, a escola usa as leis que normatizam essa instituição, interpretando-as sempre a favor do poder dominante, que se articula no sentido de manter a hierarquia já posta.

Desse modo, o discurso da escola se filia ao da classe dominante no sentido de manter essa hierarquia, pois, o discurso é uma prática social, que se filia a outros discursos, seja pelo princípio da alteridade, seja pelos interesses de um determinado grupo social ou como resultado da interação entre os diferentes grupos sociais. Cabe destacar que essas filiações são ideológicas e carregadas de historicidade. Podemos analisar essa inscrição da historicidade no discurso a partir do conceito de Memória

Discursiva, descrita por Orlandi (2013, p.31) como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”.

Isso significa dizer que a partir do conceito de memória discursiva, podemos compreender como o sentido de um enunciado surge da relação que se estabelece com outras formulações anteriores, ou seja, há uma repetição de dizeres, uma reformulação, que muitas vezes dão a estes enunciados sentidos diferentes. Para Pêcheux (1999, p.52):

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem estabelecer os ‘ implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Assim, os sentidos em um enunciado são produzidos a partir de posições sociais e, neste contexto, a Memória Discursiva é presumida a partir de um momento sócio-histórico no qual os sujeitos constituídos pela ideologia e pelo inconsciente tomam posição no discurso.

O conceito de Memória Discursiva é ligado ao conceito de Interdiscurso, que para Orlandi (2013, p.33): “é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. Desse modo, trata-se, de uma unidade significativa de análise, pois denomina o espaço de troca entre vários discursos em uma situação específica. Esse espaço de interlocução de discursos permite o entrelaçamento de dizeres, mantendo sentidos postos, a o mesmo tempo que possibilitando o surgimento de diferentes sentidos e novos discursos.

Sendo o discurso heterogêneo, temos que buscar entender o seu funcionamento, pois é o seu funcionamento que nos permite compreender que memórias constituem um determinado discurso, possibilita-nos observar de que maneira determinados saberes se historicizam e se institucionalizam a partir de determinadas condições de produção.

O funcionamento do discurso é marcado por deslizamentos, em que os sentidos se reorganizam, se reproduzem e se deslocam a partir das repetições de já ditos, ou seja, a partir do interdiscurso. Segundo a perspectiva de Orlandi (2011, p.125) “o funcionamento discursivo é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas.” E, ainda segundo a autora, é através da compreensão desse funcionamento que podemos empreender uma análise que nos leve às marcas de uma formação

ideológica, pois as repetições, deslocamentos e escolhas semânticas produzidas nos discursos são uma busca de construir uma identificação com determinada Formação Discursiva.

Assim, para termos acesso ao funcionamento do discurso e aos efeitos de sentido que este funcionamento aciona, temos que partir da relação entre a materialidade discursiva e os processos sócio-históricos que a determina. Ao colocar que o funcionamento discursivo é articulado a partir de uma posição social que está inscrita na materialidade do discurso, postulamos que a ideologia é inerente a este funcionamento e, por esse motivo, ele é movido por lutas de forças entre as classes sociais. Como nos afirma Helson F. Silva Sobrinho (2011, p.112) “o sentido de uma palavra não se dá a priori, pois é sempre produzido em uma conjuntura histórica determinada pelas forças em lutas”. Observamos, desse modo, que os efeitos de sentido produzidos pelo discurso resultam dos conflitos e retornam a eles para interferir no real sócio-histórico.

2.2 Ideologia e Condições de Produção

Ideologia é o elemento determinante do sentido que está presente no discurso, pois é parte constitutiva da prática discursiva. Entendemos a ideologia como efeito da relação entre sujeito e linguagem, não sendo essa relação consciente, mas mostra-se presente em toda manifestação do sujeito, permitindo sua identificação pela formação discursiva e ideológica.

Essa noção de ideologia de Pêcheux que abordamos, trilhada a partir da leitura althusseriana, traz a teoria marxista para embasar teoricamente o Materialismo Histórico, que aponta a ideologia como um processo histórico necessário ao ser humano enquanto ser social.

Para Orlandi (2012, p.31), a ideologia estabelece a relação entre o sujeito e o sentido e a descreve como sendo “interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários.”. Considera, portanto, que essa direção que é dada ao sentido é determinada pelo modo como o sujeito é interpelado pela ideologia nas práticas discursivas.

Sobre o funcionamento da ideologia, Florêncio *et al.* (2009,p.37) afirmam que:

O funcionamento da ideologia se dá, pois, nas relações sociais de produção e abrange as determinações de classe (na sociedade capitalista) e os horizontes culturais dos integrantes de uma formação social, uma vez que cultura é uma condição dada para a consolidação e o desenvolvimento da ideologia.

Dessa maneira, o modo de produção que domina ou organiza uma formação social, é regulado por uma estrutura ideológica, sendo que ela dá o suporte, as condições para a sua reprodução, ou seja, a reprodução/transformação das relações que se estabelecem na sociedade capitalista, nos conflitos de classes. A este respeito Silva Sobrinho (2011, p.117) afirma que:

A origem das classes sociais se dá nas relações de base econômica, posições estruturais que os sujeitos ocupam nas relações de produção, pois é de onde deriva a divisão do trabalho e a propriedade privada. Desse modo, as classes são produzidas no processo histórico, ou seja, constituídas em um determinado momento de desenvolvimento das forças produtivas.

Assim sendo, a busca de manter os padrões socialmente aceitos e manter a ordem capitalista que governa a sociedade pode ser observada em diferentes discursos, expondo assim a ideologia dominante uma vez que, a ideologia adquire materialidade no discurso Florêncio *et al* (2009), a partir da leitura de Louis Althusser, afirma que a ideologia é uma representação imaginária dos indivíduos com suas reais condições de existência, e esta existência é material e se concretiza nos Aparelhos Ideológicos de Estado⁶ e nas práticas discursivas, interpelando os indivíduos em sujeito.

A partir deste ponto de vista, ao se analisar a articulação da ideologia com o discurso, devemos nos reportar a dois conceitos fundamentais da AD, na articulação entre a ideologia e o discurso. Trata-se do conceito de Formação Ideológica e o de Formação Discursiva.

Brandão (2012), fundamentada em Pêcheux, afirma que os discursos são governados por Formações Ideológicas, entendendo- as como um elemento capaz de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica de uma formação social em um determinado momento.

⁶ Definiremos a diante o conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado(p.28)

Nas palavras de Florêncio *et al* (2009), as formações ideológicas representam uma estrutura socioideológica de uma formação social, dando sustentação ao dizer, produzindo sentidos que discursivamente procuram camuflar conflitos e deixar passar a ideia de ausência de contradições de classe.

Desse modo, entendemos que as formações ideológicas são heterogêneas e marcadas por conflitos, assim reproduzem em sua materialidade as marcas dos conflitos que são inerentes à sociedade, onde há a tentativa de preservar os interesses de um determinado grupo e também de transformar as relações sociais de produção, pois, segundo Florêncio *et al* (2009, p.69): “as formações ideológicas são representadas pela via de práticas sociais concretas, no interior das classes em conflito, dando lugar a discursos que põe a mostra as posições em que os sujeitos se colocam/são colocados”.

Sobre a categoria Formação Discursiva, Pêcheux (1990, p. 318) entende que “ela compreende o lugar de construção de sentidos, determinando o que ‘pode’ e ‘deve’ ser dito, a partir de uma posição numa dada conjuntura histórica”. Assim sendo, a uma dada Formação Discursiva sempre corresponde uma dada Formação Ideológica, as determinações são históricas e suas contradições são sempre marcadas pelos conflitos sociais.

Para Orlandi (2012, p.145), “é na formação discursiva que se constitui o domínio do saber, o que funciona como um princípio de aceitabilidade para um conjunto de formulações e, ao mesmo tempo, como um conjunto de exclusão do não-formulável”. Assim, uma determinada Formação discursiva aponta para os sentidos possíveis, ao tempo que tenta reprimir outros sentidos dentro do processo de funcionamento discursivo.

Articulada a essas categorias (Formação Discursiva e Formação Ideológica), podemos também refletir sobre o funcionamento da Paráfrase e da Polissemia na Análise do Discurso. Segundo Orlandi (2013, p.36):

[...] todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrástico e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

O que se coloca na teoria da AD é que o funcionamento da linguagem está fundamentado no movimento do mesmo (paráfrase) e do diferente (polissemia). Esse movimento é um processo histórico que, contraditoriamente, estabiliza e transforma sentidos em meio às práticas dos sujeitos históricos em sociedade.

Quando tratamos de sujeito em AD estamos nos referindo ao sujeito histórico, de classe, sujeito constituído pela ideologia e afetado pelo inconsciente. Para a AD, é na Formação Discursiva que isso se dá e o sujeito passa a tomar o discurso como seu, acreditando que só pode dizer daquele modo e não de outro. Dessa maneira, os indivíduos interpelados em sujeitos, agem na sociedade a partir da identificação que mantém com as ideologias e formações discursivas da posição social que ocupa. Para Orlandi (2001, p.105-106), “a forma sujeito, que resulta dessa interpelação pela ideologia, é uma forma sujeito histórica, com sua materialidade”. Assim, o sujeito desconhecendo o processo de interpelação que o constitui, reproduz as marcas dessa interpelação nas relações sociais que estabelece e no discurso.

Segundo Pêcheux (1997), sentido e sujeito são efeitos ideológicos elementares e a constituição de ambos se dá na figura da interpelação. Assim, é a ideologia que produz a evidência do sujeito bem como a evidência do sentido, pois o sujeito (sempre-já-sujeito) pensa que “sabe o que diz” e o “que quer dizer” quando “diz algo”. Sendo que, essa ilusão faz parte do funcionamento ideológico.

Assim, segundo Pêcheux (1997), o sujeito é constituído por dois esquecimentos: n° 1, esquecimento ideológico; e n° 2, esquecimento enunciativo. No esquecimento n° 1, o sujeito tem a ilusão de ser o criador absoluto do seu discurso, a origem do sentido, apagando tudo que remeta ao exterior da Formação Discursiva na qual se inscreve. No esquecimento n° 2, o sujeito tem a ilusão de que tudo que ele diz tem apenas um significado que será captado pelo seu interlocutor. Há o esquecimento de que o discurso caracteriza-se pela retomada do já dito, tendo o sujeito a ilusão de que sabe e controla tudo o que diz.

Para a AD o sujeito é cindido, constituído pela ideologia e afetado pelo inconsciente. Ele se constitui a partir da relação com o outro, não é a fonte de sentido, pois não é somente a partir dele que se origina o discurso, pois o sujeito é situado histórico e socialmente. Para Orlandi (2013, p.20): “O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo

o controle como elas o afetam”. Logo, o sentido não é controlado pelo sujeito, podendo sempre ser outro.

Brandão (2012, p. 92) conceitua:

Na perspectiva da Análise do Discurso, a noção de sujeito deixa de ser uma noção idealista, imanente; o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, mas tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia. Dessa forma, o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, por que em sua fala outras falas se dizem.

A partir do que foi exposto, é inconcebível analisar um discurso desconsiderando as Condições de Produção, uma vez que estão ligadas à constituição do discurso. Isso implica dizer que o sentido de um enunciado depende das condições históricas e sociais e da situação em que o sujeito que o produz se encontra.

De acordo com Orlandi (2013, p.31), “as condições de produção são responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantém com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto”, ou seja, as condições de produção remetem as relações de força dentro de um discurso, determinam sentidos possíveis dentro de uma Formação Discursiva e também incidem sobre o mecanismo das formações imaginárias.

Para Orlandi (2013), as condições de produção compreendem as relações que se estabelecem entre o sujeito e a situação e também a memória que faz parte da produção do discurso. Entendidas como o papel dado ao contexto de enunciação, ligado a aspectos sociais, históricos e ideológicos que irrompem na produção do discurso e representam elementos constitutivos dele.

Florêncio *et al* (2009,p.65), esclarece que:

[...] para que possamos entender como esta categoria- Condições de Produção - é fundamental na análise de um discurso, precisamos concebê-la em seus dois sentidos: amplo e estrito. O primeiro, expressa as relações de produção, com sua carga sócio-histórico-ideológica. O segundo, diz respeito às condições imediatas que engendram sua formulação.

Desse modo, analisar as condições de produção é imprescindível para a pesquisa, pois estas interferem expressivamente, na análise de qualquer materialidade discursiva, incidindo tanto nas relações de sentido, a partir do campo do simbólico, como nas relações de força valorativa do discurso a partir da materialidade histórica que as constitui.

2.3 Argumentação e Discurso

A argumentação é descrita, de modo mais geral, como uma prática social e discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista em consideração de perspectivas contrárias com o objetivo de promover mudanças nas representações sobre o tema discutido.

Entendemos que a argumentação estabelece uma função estruturante em todo e qualquer discurso, visto que o desenvolvimento deste se exerce por meio de práticas argumentativas, de forma que se pode entender a orientação argumentativa de um discurso como um fator essencial de coesão e coerência discursiva.

Para iniciar a questão, trazemos a concepção de textos argumentativos tomando a nomenclatura adotada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), que consideram que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero determinado historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Desse modo, tomando esses documentos observamos que os chamados textos argumentativos, seriam textos de diversos gêneros em que há a predominância de sequências argumentativas, por exemplo: carta argumentativa, editorial, artigo de opinião, carta ao leitor etc.

Outro aspecto que nos chamou a atenção em relação ao tratamento que os PCN dão à argumentação e à articulação com os chamados Temas Transversais⁷ - Ética, Pluralidade Social, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo Cidadania - que demandam a participação efetiva e responsável dos “cidadãos”⁸, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções veiculados quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas.

Tais documentos oficiais do Estado brasileiro relacionam a argumentação a aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais/transversais, considerando o trabalho

7. Temas Transversais – este conjunto de temas recebeu este título com o intuito de indicar a metodologia proposta para a sua inclusão no currículo e o seu tratamento didático. Acreditando que com isso o currículo escolar ganharia em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos.

7. Para um estudo discursivo da palavra cidadania nos PCN, ver Cavalcanti (2007).

com à argumentação como: “capacidade relevante para o exercício da cidadania, por meio de formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação de preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc.” (BRASIL,1998,p.41). Desse modo, entendem que a argumentação está associada a gêneros específicos e não ao funcionamento discursivo.

No entanto, para a concepção da Análise de Discurso, a estratégia de argumentação funda-se sobre as formações imaginárias que constituem o discurso. Para Orlandi (1998, p. 78), a argumentação é uma estratégia que começa fora do sujeito, não parte da intenção que este tem de convencer o seu interlocutor, pois a argumentação não está no nível da formulação e sim da constituição dos sentidos. Isto significa dizer que “a argumentação é vista pelo analista de discurso a partir do processo histórico-discursivo em que as posições dos sujeitos são constituídas” (ORLANDI, 1998, p.78-79). Por conseguinte, as intenções do sujeito:

[...] são assim produtos de processos de significação aos quais o sujeito não tem acesso direto. As filiações ideológicas já estão definidas e o jogo da argumentação não toca as posições dos sujeitos, ao contrário, deriva desse jogo; o significa. Se a argumentação é conduzida pelas intenções do sujeito, este tem, no entanto, sua posição já constituída e produz seus argumentos sob o efeito da sua ilusão subjetiva afetada pela vontade da verdade, pelas evidências do sentido. Os próprios argumentos são produtos dos discursos vigentes, historicamente determinados. Eles também derivam das relações entre discursos e têm um papel importante nas projeções imaginárias do nível da formulação, das antecipações.

Em consequência disso, a argumentação, segundo a autora, é vista pelo analista de discurso a partir do processo histórico-discursivo em que as posições dos sujeitos são constituídas. Assim, as intenções – que derivam do nível da formulação – são produtos de processos de significação, aos quais o sujeito não tem acesso direto.

Esse processo de significação é relacionado ao funcionamento do discurso. Desse modo, a argumentação está vinculada ao funcionamento discursivo através do mecanismo das Formações Imaginárias e pelo mecanismo de Antecipação. As formações imaginárias designam a imagem que o sujeito faz de si mesmo, do outro, e a imagem que o sujeito faz do lugar dele, do lugar do outro e do objeto do discurso.

Vale lembrar que esse jogo de imagens é perpassado pela ideologia e conflitos inerentes ao fazer sócio-histórico, ou seja, nas formações imaginárias são organizadas as representações de posições políticas e ideológicas do sujeito. Uma vez que essas posições são marcadas ideologicamente e dentro das práticas sociais, há sempre conflitos, pois o discurso reflete a heterogeneidade social. E a busca pelo poder e pela

adesão ao seu discurso, leva o sujeito, a partir do seu lugar social e tomada de posição ideológica no discurso, a utilizar-se de recursos discursivos, que mesmo dissimulados, podem provocar efeitos de convencimento nas práticas das relações de poder.

De acordo com Voese (2005, p.57), pelo fato dessas ações ideológicas necessitarem da linguagem,

o discurso assume também, no confronto ideológico contornos peculiares de (dis)simulação, precisamente pelos recursos que disponibiliza, entre os quais podem ser considerados não só a mistificação de que fala Mészáros, mas também a argumentação, a sedução, a persuasão, a generalização falsa, a impessoalização, a mitificação, a desfocalização etc., o que sem dúvida, representa um poderoso arsenal e instrumento de intervenção no conflito, especialmente se o grupo domina os meios de comunicação social.

Desse modo, na busca de beneficiar seu interesse, ou o interesse do seu lugar social, o sujeito utiliza-se de marcações lexicais que são escolhidas estrategicamente. É a partir da apresentação dessas marcas na construção do discurso, que o sujeito apresenta a si mesmo e ao seu interlocutor. Para Orlandi (2011), são estas marcas da argumentação no discurso que definem o estilo do texto.

Quanto ao mecanismo de antecipação, que também veicula a argumentação ao funcionamento do discurso, é o mecanismo pelo qual o sujeito cria uma imagem do que os seus interlocutores têm daquilo que ele vai dizer. Orlandi (2013) salienta que este faz parte das condições de produção do discurso e está relacionado com as relações de sentido. Desse modo, é um dos mecanismos de funcionamento do discurso que repousam sobre as formações imaginárias. Assim, o mecanismo de antecipação dirige o processo de argumentação no discurso, e a partir desse jogo de imagens o sujeito organiza o seu dizer de acordo com os objetivos políticos e conflitos existentes em seu fazer histórico.

Ainda segundo Orlandi (2013), para compreender a realidade argumentativa de um discurso é preciso compreender o real do processo de significação em que ela se inscreve, logo, a argumentação pode ser um observatório do político, na medida mesma em que é parte da materialidade do texto.

Por isso, neste trabalho, estamos abordando a argumentação como uma dimensão do discurso, tal como postula Maingueneau (2011, p.71) ao dizer que, “[...] quando o analista do discurso se volta para a argumentação, não é com a intenção de estabelecer o modelo dos processos de validação, mas de relacioná-los a um gênero do discurso histórico e socialmente situado”.

Na escola, por exemplo, esta dimensão sócio-histórica do estudo da argumentação, muitas vezes é apagada pelo discurso autoritário que a circula. Vemos a incessante busca pelo produto acabado, desconsiderando o caminho de sentidos trilhado pelos discursos e sujeitos, tornando a discussão cerceada. Desse modo, na maioria das vezes a imagem que o aluno cria do referente é constituída a partir da imagem que as instituições de poder propagam em seus dizeres. A concepção de escola que nos referimos aqui é a escola como Aparelho Ideológico, onde o discurso pedagógico do tipo autoritário prevalece.

O que observamos nos textos dos alunos é a tentativa de ter seu discurso aceito. Isso significa muitas vezes a tentativa de adequar os dizeres ao que se pensa, que se espera deles. Desse modo, com algumas exceções, seus discursos tendem a se homogeneizar e a reproduzir dizeres e sentidos dominantes.

Observamos que a relação de forças, a relação de sentidos e a antecipação, fatores que segundo Orlandi (2013) presidem a argumentação em termos de discurso e que derivam das condições de produção, são muitas vezes desconhecidos ou ignorados pela escola.

Desse modo, uma vez que, a argumentação está presente nos usos cotidianos que fazemos da linguagem, o saber argumentativo, no diálogo, na discussão, na contraposição de ideias é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de interação e precisa estar inserido em ações reais de intervenção a começar pelo âmbito escolar.

A partir do que foi exposto, entendemos que o estudo de gêneros argumentativos na sala de aula, considerando os preceitos trazidos pela Análise do Discurso, pode possibilitar não somente o desenvolvimento de habilidades de reflexão sobre os conhecimentos conceituais e formais da língua, como também tornar o aluno mais apto para analisar, compreender e produzir textos que circulam socialmente e, desse modo, possam se inscrever enquanto sujeitos nas práticas históricas com mais conhecimento sobre a relação da linguagem com as práticas de poder.

3 ESCOLA, IDEOLOGIA E RELAÇÕES DE PODER

O discurso tem seu sentido afirmado a partir das condições de produção que o compõem, assim, nesta proposta de trabalho, buscamos relacionar língua e discurso na análise de textos produzidos na sala de aula pelos alunos. Para isso, nesta seção, apresentaremos o lugar teórico do qual falaremos sobre escola, relações de poder e retomaremos os conceitos de ideologia que embasam o presente estudo. Entendendo que estes conceitos contribuirão para uma melhor compreensão do contexto no qual a materialidade discursiva analisada foi produzida.

Iniciaremos trazendo Pedrinho A. Guareschi (2008, p. 99-100) que faz uma distinção importante entre escola e educação:

Por **escola** vamos entender o aparelho criado pelo grupo dominante para reproduzir seus interesses, sua ideologia [...] seria aquela instituição superestrutural, na maioria das vezes imposta, obrigatória e controlada pelos que detêm o poder [...] seria pois, o aparelho ideológico do capital.[...] Já o conceito de educação estaria ligado a etimologia da própria palavra –Educação é uma palavra que vem do latim, de duas outras: **e** ou **ex**, que significa de **dentro de, para fora**; e **ducere**, que significa **tirar, levar**. Educação significa, pois, o processo de tirar de dentro duma pessoa, ou levar pra fora alguma coisa que já está dentro, presente na pessoa.

Essas concepções de Escola, como Aparelho Ideológico do Estado, e Educação como prática social, guiará nossa reflexão sobre os discursos materializados dos textos dos alunos.

3.1 Escola e Sala de Aula

A escola é vista pela sociedade em geral como a instituição que propicia ascensão intelectual e social, possibilidade de crescimento humano, ambiente socializador de ideias e formador de cidadãos críticos e reflexivos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013,p.25) a escola é descrita como:

É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do país que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as

identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

A escola é portanto, segundo esta concepção descrita como um ambiente favorável ao convívio e a aprendizagem de pessoas dos mais diversos grupos sociais, culturais e étnicos. Pressupõe que a escola também deve buscar a socialização do indivíduo, ao tempo, que procura uma efetiva reconstrução do conhecimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p.4) concebem a formação escolar como “ o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais , econômicos, civis e políticos”

Mas, Demerval Saviani, em seu livro “Escola e Democracia” (1999, p.18), descreve a Escola Tradicional, em outra perspectiva, pois:

A escola é erigida, pois, como grande instrumento para converter súditos em cidadãos. [...] Surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

Desse modo, a escola é vista como um ambiente de transmissão e sistematização do conhecimento socialmente legitimado. Nessa escola não há abertura para o novo, para a descoberta e para a construção de discursos outros que não sejam os institucionalizados.

Para Denise Maria M. Leão (1999), as teorias da Educação que norteiam a escola tradicional confundem-se com as próprias raízes da escola como instituição de ensino. A organização da escola inspirou-se na emergente sociedade burguesa, a qual apregoava a educação como direito de todos e dever do Estado.

Segundo Florêncio (2007), a escola surgiu a partir de necessidades históricas da humanidade, traduzidas em práticas pedagógicas decorrentes de práticas sociais e políticas. Assim, segundo a autora, a classe dominante apropriou-se do conhecimento adquirido e dos meios de transmissão desse conhecimento por entender sua importância na manutenção de uma hegemonia necessária à sobrevivência de seus interesses e objetivos políticos.

Para Orlandi (2011, p. 22),

[...] a escola tem uma função de dissimulação: apresenta hierarquias sociais e a reprodução dessas como se estivessem baseadas na hierarquia de “dons”, méritos ou competências e não como uma hierarquia fundada na afirmação brutal de relações de força. Convertem hierarquias sociais em hierarquias escolares e com isso legitimam a perpetuação da ordem social.

Desse modo, não é na escola que as relações de hierarquia são produzidas, na escola essas relações são reproduzidas, pois as mesmas já existem na sociedade, na família, nas relações e exploração do trabalho. As contradições que encontramos na escola a respeito das relações de poder não são próprias dela, estão articuladas ao que acontece fora de seus muros.

Segundo Guareschi (2008, p. 102-103), ao longo da história, a escola sempre foi usada no intuito de trazer proveito para os grupos que detém o poder. Neste sentido, afirma que:

O tipo de escola que possuímos hoje [...], é o tipo de escola necessária para que o capital possa se expandir e ter muitos lucros. Fundamentalmente a escola de hoje desempenha duas funções principais: 1) Preparar mão de obra para o capital [...] 2) Reproduzir as relações de dominação e de exploração [...] indiretamente a escola serve à reprodução das relações de produção, principalmente à relação de dominação.

Essa relação da escola persiste e mesmo sendo questionada é o modelo dominante na sociedade capitalista. Nesta perspectiva, Guareschi (2008, p.90) conceitua os aparelhos ideológicos para pensar a escola em meio aos conflitos sociais: “Os aparelhos ideológicos são aqueles aparelhos, ou mecanismos, que na sua função de manutenção e reprodução das relações numa sociedade usam a persuasão, a cantada, isto é, a ideologia”.

Para Althusser (1970), a escola se constitui como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), que tem como objetivo reproduzir as relações de produção através da ideologia, assegurando desse modo as relações de produção capitalista. Desse modo, atuando sobre as normas e orientações do Estado, se constitui a serviço da classe dominante, que detém o poder do Estado e influencia a escola em benefício dos seus interesses.

Nessa perspectiva, destacamos que a escola, mesmo estando presa a determinadas ideologias, isto não é posto de modo evidente. De acordo com Althusser (apud FLORENCIO, 2007, p. 24) a escola é, também, a instituição responsável pela qualificação da força de trabalho.

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais ‘vulnerável’, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante.

A escola serve, portanto, aos interesses de uma minoria e é sempre atrelada ao sistema produtivo capitalista, mascarada sob em um ideal de neutralidade por meio do qual propaga ideologias que buscam a manutenção da ordem social estabelecida.

Althusser (1970,p.60) afirma que a escola substituiu a igreja como “o aparelho ideológico dominante e de massa nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico escolar”. Desse modo, embora possa se constituir como espaço de resistência à ideologia dominante, ela está profundamente ligada à estrutura política e econômica vigente, exercendo o papel de reprodutora das desigualdades sociais.

Segundo Florêncio (2007, p. 24), sendo a escola uma das primeiras instituições das quais as crianças fazem parte, contribui para reprodução e manutenção da ideologia dominante. Uma vez que nela são reproduzidas e incentivadas as normas de comportamento, de divisão de trabalho e uma reprodução e submissão a essa ideologia.

Sobre a ideologia, podemos considerar junto com Istiván Mészáros(1993,p10) que

[...] o poder da ideologia é indubitavelmente enorme, não só pelo esmagador poder material e por um equivalente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes, mas sim, porque esse poder ideológico só pode prevalecer graças à posição da mistificação, através da qual os receptores potenciais podem ser induzidos a endossar consensualmente, valores e diretrizes que são, na realidade, totalmente adversos e seus interesses vitais.

Consideramos que a partir da tomada de consciência do poder que a ideologia exerce sobre a escola, uma vez que essa é constituída por escolhas políticas e

ideológicas, desmistificar a aparente neutralidade ideológica, poderia abrir espaço para práticas de resistência ao poder dominante. Nossa afirmação baseia-se em Paulo Freire (2011), que afirma que a ideologia dominante insinua uma neutralidade na escola que não existe, uma vez que, segundo ele, a qualidade de ser política é algo inerente à educação. Ainda segundo o autor,

A educação é uma forma de intervenção no mundo [...] que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas(FREIRE, 2011, p. 96).

Entendemos, pois, que a escola não se trata de um espaço livremente instituído, e, neste sentido, a atividade do professor na sala de aula é permeada, antes de tudo, por uma opção político-ideológica. Dessa forma, a partir da visão que este professor tem de língua, ensino-aprendizagem e escola é que seu modo de ensinar é construído. Comumente, o professor não questiona “para que ensinar?”, “o que se ensina?”, “como se ensina?”, justamente porque essas questões exigem reconhecer não apenas suas escolhas metodológicas, mas suas escolhas políticas, teóricas e ideológicas.

Não há, na maioria das vezes, a percepção do impacto da ideologia capitalista dominante sobre o que é feito e dito na escola. Mészáros (2005, p.35), em seu livro **Educação para além do Capital**, afirma que

A educação institucionalizada especialmente nos 150 anos serviu ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capitalista, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizando”(isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através da dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Assim, a dinâmica da sala de aula tende a seguir essa ordem, os tópicos do discurso do professor são, em sua maioria, partes do corpo de conhecimento socialmente legitimado e convencionalizado. Uma característica comum a todos eles é que as definições e conhecimentos instituídos em uma determinada área de conhecimento não são passíveis de modificação, apenas a partir das discussões implementadas na sala de aula, mas exige uma relação com o fazer científico nas academias.

Assim, o discurso pedagógico é sempre um discurso sobre outros discursos; contém vozes desses discursos que representam os campos de conhecimento, que, por sua vez, também são de natureza discursiva. Desse modo, não são a realidade absoluta, mas pontos de vista de sujeitos que são mobilizados em sala de aula como se fosse “a verdade”.

Sendo assim, o professor, socialmente instituído como depositário e porta-voz desse conhecimento socialmente legitimado, não se coloca, por vezes, na posição de um interlocutor a ser convencido, pois, geralmente, a finalidade das discussões em que se engaja com os alunos é levá-los à aquisição de conceitos, formas e princípios considerados canônicos num certo domínio do conhecimento; não estando suas próprias perspectivas sobre os temas discutidos sujeitas a mudanças em função das discussões que porventura, ocorram na sala de aula. Para Florêncio (2008, p. 22),

O discurso pedagógico, em sua essência, utiliza-se do jogo ideológico da dissimulação dos efeitos de sentidos, decorrentes de um processo histórico e social, sob a forma de informações incontestáveis e verdadeiras, cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a reprodução da sociedade.

Referindo-se ao discurso pedagógico, Orlandi (2011, p.15-16) identifica-o como autoritário. Como tal, caracterizado pela circularidade, ou seja, um dizer sobre as coisas, uma metalinguagem que confere ao saber escolar estatuto de aparente cientificidade. A este respeito, Orlandi (2011, p.15-16) afirma que

No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem.

Ao considerar que o discurso pedagógico está inserido entre os discursos do tipo autoritário, Orlandi (2011) caracteriza-o enquanto tal. Com base na distinção feita entre três tipos de discursos: o “lúdico”, o “polêmico” e o “autoritário”. O critério adotado para esta caracterização baseia-se na presença ou não do referente (objeto) e na exposição dos participantes (interlocutores).

De acordo com Orlandi, o discurso pedagógico também se caracteriza pela quebra das leis do discurso, tais como as enunciadas por Oswald Ducrot (1972): as leis do interesse, da utilidade e da informatividade.

A lei da informatividade diz que: se quer se informar é preciso que o ouvinte desconheça o fato que lhe aponta [...]; b) Lei do interesse: lei geral do discurso segundo o qual não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que possa interessar-lhe; c) Lei da utilidade: lei “psicológica” segundo a qual não se fala somente por falar, mas porque há uma utilidade em fazê-lo (ORLANDI, 2011, p.17-18).

No funcionamento do discurso autoritário há um mascaramento, uma vez que, servindo-se da garantia da autoridade na sala de aula, o professor usa essa situação como recurso de repressão. A este respeito Freire (2011, p.114) afirma que “é intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela”. Mas, também, destaca que não se abre a discussão sobre os motivos que levam o professor a tomar este posicionamento autoritário em sala de aula.

De acordo com Guareschi (2008, p.110), “a partir do momento que o professor não ouve nem avalia criticamente o porquê dos silêncios e das respostas dos seus alunos é que as relações de dominação são produzidas”. Silêncio que permeia a escola, deixando implícito suas raízes históricas, haja vista que o professor não é instigado a discutir o que acontece na sala de aula, e sim repassar conteúdos que lhe são induzidos implicitamente.

Bethânia S.C. Mariani (2003, p.113, grifo da autora) afirma que:

O discurso pedagógico diz que a escola deve ser democrática, deve ser reivindicativa, deve atender as expectativas, deve partir do aluno, etc., mas problematiza pouco o que significa esta produção de sentidos [...] que a instituição escolar não consegue ouvir sentidos estranhos aos seus. E isso não poderia ser diferente, pois a instituição escolar é parte ativa da **sociedade disciplinar**.

Entendemos, desse modo, que a escola contemporânea é permeada por indagações e incertezas, mas que, ao mesmo tempo, continua concebendo práticas de homogeneização e padronização. Para Guareschi (2008, p.110),

O que leva na realidade à mudança numa sociedade são as novas práticas que são vividas e incentivadas entre as pessoas. [...] numa

escola, educadores e educandos se propuserem a vivenciar e promover novas relações sociais, baseadas na igualdade, no respeito, no diálogo, então assim, essa sociedade começa a mudar. [...] A escola pode ser o laboratório onde se forjarão novas vivências verdadeiramente comunitárias, de onde poderão surgir transformações profundas e radicais em todo corpo social.

A afirmação de Guareschi atribui à escola uma tarefa demasiadamente grande, mas sabemos que a escola pode se constituir como um espaço de resistência onde novas práticas sociais podem ser vivenciadas, porém essas mudanças começam na sociedade e se adentram na escola.

Segundo Freire (2011), a tensão entre a liberdade e a autoridade dentro da sala de aula deve existir. Além disso, uma autoridade coerente e democrática, que visa uma disciplina verdadeira, não surge a partir do silêncio de pessoas estagnadas, mas a partir da inquietação de quem amadureceu seu entendimento de liberdade defendendo seus direitos em confronto com o direito de outras pessoas. Mas, na sociedade vigente, é dado pouco espaço para a ampliação dessas práticas. Maria do Socorro Aguiar de O. Cavalcante (1999, p. 155) afirma que

Numa sociedade em que se verificam permanentes conflitos entre classes e grupos, a luta pelo silenciamento / manutenção ou construção de sistemas de referência ideológicos torna-se importante porque decide a orientação de condutas e de possíveis representações de mundo. Nesse contexto o discurso é de grande importância como mediação dentro de uma formação social.

Desse modo, a escola se constitui como um ambiente moldado por forças de resistência e de opressão/reprodução impostas pela ideologia das classes dominantes. A esse respeito, Freire (2011, p. 140) explica que

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de reprodução sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera sua capacidade de **achar** e obstaculiza a exatidão do seu **achado**. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferido pelo professor.

Desse modo, a educação/formação que é recebida na escola tem sido remetida principalmente à formação para o trabalho, muitas vezes impõe limites a um ensino que leve o aluno à autorreflexão e à tomada de consciência de sua posição no mundo. Assim, temos uma escola que privilegia a adaptação, deixando em segundo plano a formação crítica e reflexiva dos educandos.

3.2 Relações de Poder

A escola, por um lado, reproduz valores das classes dominantes e conhecimentos considerados canônicos, por outro, é envolvida em conflitos, também participa na transformação desses valores, pois é lugar fundamental na construção de sujeitos.

De acordo com Ione Ribeiro Valle (2008), a organização escolar é permeada por relações de poder e dominação, refletidas em sua cultura e nos saberes que a alimentam, saberes ambíguos, distantes da vida cotidiana, que dependem quase que exclusivamente da comunicação escrita e se adaptam mais comumente a procedimentos de avaliação formal. Dessa forma, denota que os critérios de hierarquização presentes na sociedade prevalecem na organização escolar, indicando um sistema educacional enraizado numa sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com consequências profundas no rendimento escolar e nas manifestações que a partir daí se desvelam.

A partir dessas observações, é possível pensar nas relações de poder que se estabelecem na escola pela sua dualidade. Para Silva Sobrinho (2007, p.44),

Através da relação da escola com as práticas sócio-históricas, percebe-se a face contraditória da educação, visto que simultaneamente não apenas se põe como reprodutora dos interesses dominantes, mas também como responsável por mediar um projeto de nova sociedade.

Assim, o poder que é instituído na escola através da prática pedagógica tem sua legitimidade assegurada pelo currículo que é definido pelo Estado e pela cadeia hierárquica que se estabelece dentro da instituição, essa autoridade é concebida como necessária e exercida com a cumplicidade de todos que fazem parte desse espaço institucional.

A partir das relações de poder que se estabelecem na escola, esta acaba passando por conflitos e crises quanto a sua identidade cultural. Por este motivo, a escola hoje enfrenta grandes desafios, como apontam Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2003, p. 161, grifo nosso),

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, essa relação atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica e social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutistas em detrimento a cultura experiencial, que por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, a abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. [...] A escola sempre teve dificuldade de lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, **abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.**

Enfrentar esse desafio é para a escola a quebra de grandes paradigmas e isso pode ocorrer uma vez que entendemos que o espaço escolar pode contribuir para que o aluno reflita sobre a sociedade que o cerca e da qual ele faz parte. Um espaço onde as relações de poder possam ser discutidas e um novo olhar sobre o que é dito, como é dito e de onde é dito possa ser lançado, pois, apesar das amarras produzidas pelo Estado, e pela ideologia da classe dominante, a escola pode constituir um espaço de resistência e de busca pela transformação. Ou seja, nas palavras de Monica Ribeiro da Silva (2008, p. 89),

A escola seria o lugar para oportunizar a tomada de consciência quanto às relações de poder e de controle presentes nas instituições e na escola. Esta, a condição fundamental para um processo pedagógico que tenha como alvo a emancipação. Torna-se imprescindível, assim, discutir o modo como as relações de poder e dominação vão sendo institucionalizadas, bem como as possibilidades de se implementar resistência a elas.

Na escola, as relações de poder são relações institucionalizadas, e a voz dos professores, alunos e demais membros da comunidade escolar geralmente é a voz da repetição, na qual determinadas ideologias cerceiam o que pode ser dito. Assim, o

espaço escolar, que poderia ser de resistência, torna-se um lugar de reprodução, e quem tenta contradizer a esta posição é marginalizado ou excluído.

Segundo Florêncio (2008, p. 20),

A relação da escola com o conhecimento e com os sujeitos se dá na verticalidade dessas relações, pela fixação de sentidos e cristalização de princípios sócio-ideológicos. Portanto, somente subvertendo essa verticalização, trabalhando sua forma histórica é que a escola como **transformação da sociedade** poderá se instalar e trazer para seu espaço outro aspecto do político e do social, deslocando sentidos constituídos numa relação hierárquica de poder.

Os professores e os alunos são submetidos a uma hierarquia administrativa e pedagógica que os controlam. As imposições de poder se dão de formas distintas dentro da instituição. No entanto, professores e alunos podem ser também agentes de contestação, pois possibilitando que a dinâmica na sala de aula abra espaço para o questionamento, para reflexão, certamente essa posição poderá ter influência além do espaço escolar.

Se existe conflito é porque as relações de poder se estabelecem a partir da resistência, uma vez que essas relações de poder atravessam todas as relações sociais, reafirmando-se através da produção de evidência de sentidos tomados como verdades que são legitimadas nas escolas.

Estudar as relações de poder que se estabelecem na escola é necessário quando se busca apontar caminhos para a participação ativa dos alunos como sujeitos reflexivos sobre a sua própria história. Entendendo a educação como um ato político, buscar essa compreensão é entender o ambiente escolar como um espaço privilegiado que pode possibilitar o surgimento de relações menos autoritárias, nas quais o diálogo é favorecido e as relações de desigualdade sejam atenuadas.

4 METODOLOGIA E ANÁLISES DAS MATERIALIDADES DISCURSIVAS

Nesta seção, apresentaremos e analisaremos as materialidades discursivas obtidas no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, traçamos o caminho percorrido com o objetivo de analisar as relações que se estabelecem entre sujeito, língua e discurso no trabalho com textos argumentativos na sala de aula.

A pesquisa teve início após a apresentação do projeto e a autorização da escola, que pertence à rede municipal da cidade de Olho d'Água das Flores-AL. A turma selecionada para a pesquisa foi uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental. Em seguida, reunimos os pais dos alunos da turma selecionada para explicar como seria a pesquisa, quais os objetivos e procedimentos, e que caso permitissem que seus filhos participassem, precisariam assinar um termo de consentimento (modelo em anexo) e que também seus filhos ao concordarem em participar assinariam um termo de assentimento, pois assim ficaria garantida a legalidade da pesquisa e o sigilo da identidade dos participantes. Os pais foram muito prestativos, fizeram algumas perguntas e assinaram os termos de consentimento.

Escolhemos a turma do 9º Ano por se tratar da série final do ciclo do Ensino Fundamental, e que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, espera-se que ao final deste ciclo, os alunos sejam capazes de fazer relações entre textos lidos, reconheçam os recursos argumentativos presentes nos textos e tenham uma atitude crítica perante as informações que lhes são apresentadas.

No segundo momento, reunida com os alunos na própria sala de aula, expliquei a eles os objetivos e os procedimentos da pesquisa e perguntei quem gostaria de participar. Deixei claro que a participação não era obrigatória e que a identificação deles seria preservada. Todos os alunos presentes concordaram em participar e então entreguei os termos de assentimento para que eles assinassem.

O questionário, enquanto primeiro instrumento de coleta de dados utilizado foi aplicado em uma aula de sessenta minutos. A escolha pelo uso do questionário como um dos instrumentos de coleta de dados se deu por considerarmos que este seja um instrumento que permite obter informações iniciais e, ao mesmo tempo, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Antônio Carlos Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Dessa forma, consideramos que a aplicação do questionário seria adequada aos objetivos propostos para a pesquisa.

As perguntas do questionário foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa e também nos possibilitou identificar o perfil da turma. Para análise faremos inicialmente um recorte a partir dos dados obtidos das respostas do questionário.

Responderam ao questionário 55 alunos com idades entre 13 e 17 anos, matriculados regularmente no 9º ano do Ensino Fundamental. Quanto ao sexo, participaram 31(56%) estudantes do sexo feminino e 24 (44%) do sexo masculino. Desses alunos 80 % estão dentro da faixa etária considerada ideal, dentro dos parâmetros das Diretrizes Educacionais Brasileiras, para o 9º ano do Ensino fundamental. Este dado passa a ser significativo porque a taxa de distorção idade/série no estado de Alagoas, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2014, 42% dos alunos estavam acima da faixa etária considerada ideal para esta série, ou seja, 42% dos alunos que chegavam ao 9º na rede pública de ensino de Alagoas eram alunos repetentes ou que iniciaram seus estudos tardiamente.

O dado que a turma apresenta, contrasta também com os dados apresentados no município de Olho d'Água das Flores, pois o mesmo apresenta uma média de distorção idade/série de 52%, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação. Este contraste pode ser explicado, neste caso específico, pela forma que é feita a divisão de alunos por turma, o horário que esses alunos estudam (matutino), uma vez que o maior índice de distorção ocorre no horário noturno, no qual a maioria dos alunos são trabalhadores e frequentemente interrompem seus estudos para participar da colheita de frutos e cana-de-açúcar, e isso não só na região, mas também se deslocam para o sul do Brasil em busca de trabalho.

O questionário(Apêndice A) foi organizado com a seguinte estrutura: nome, idade, sexo. Depois seguia com seis questões, sendo quatro delas fechadas e duas abertas. A primeira questão pedia para assinalar os gêneros de texto que eles costumavam ler na escola, e apresentava 12 opções, a saber: conto, poema, fábula,

tirinha, artigo de opinião, entrevista, romance, notícia, carta de reclamação, editorial e anúncio publicitário. Os alunos foram orientados que poderiam assinalar quantas opções quisessem.

A segunda questão foi aberta: Que tipo de texto você gosta de ler? Por quê? Já a terceira questão era uma questão fechada e perguntava: Você costuma produzir (escrever) textos na escola? Os alunos teriam três opções: sim, não, raramente. Os alunos foram orientados a assinalar apenas uma opção. A quarta questão: Os textos que você produz na escola têm como objetivo? a) Contar histórias; b) Relatar acontecimentos; c) Mostrar a sua opinião sobre algum tema; d) Aprender gramática. Os alunos foram orientados a assinalar apenas uma opção para esta questão. A quinta questão: Nas aulas, costuma-se promover debates sobre temas da atualidade e/ou também sobre os acontecimentos da sua cidade? Com três opções: sim, não, raramente. Os alunos deveriam assinalar apenas uma alternativa.

E por fim, a última questão: O que é argumentar para você? Esta última era uma questão aberta e fundamentou nossas primeiras análises discursivas.

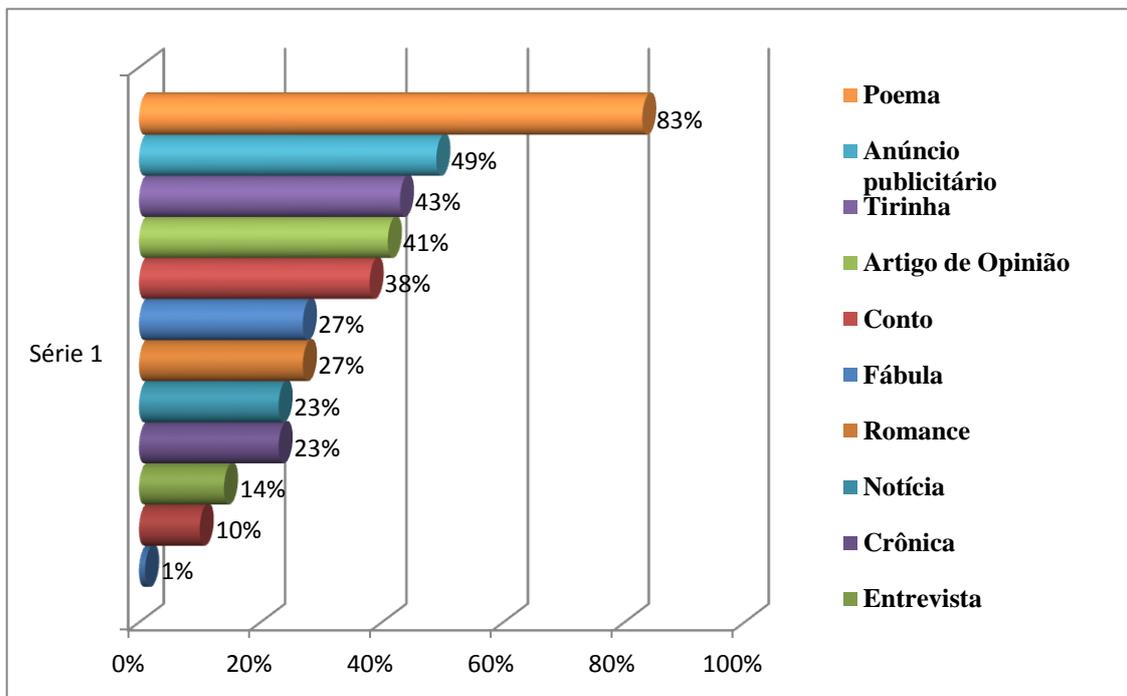
Ao analisar a primeira pergunta do questionário “Que gêneros de texto você costuma ler na escola?”, buscamos confrontar a respostas dos alunos com o que é postulado nos PCN de Língua Portuguesa (Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa) para o 9º ano, como também avaliar se há alguma predileção de um gênero em relação a outros. A escolha pelos gêneros textuais/discursivos que foram postos como opcionais no questionário aplicado, se deu pelo fato de serem os usualmente utilizados nos livros didáticos e por estarem apresentados como textos privilegiados para prática de escuta e leitura de textos nos PCN de Língua Portuguesa (1998, p.24, grifo nosso), que indicam que a escola deve:

Sem negar a importância dos textos que respondem exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa **priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem**. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, **podem favorecer a reflexão crítica**, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (Grifos nossos).

Desse modo, a partir do que postulam os PCN, os gêneros textuais/discursivos que deveriam ser privilegiados na escola, seriam os que são usualmente utilizados no contexto da sala de aula e os textos que demandam interlocutores que não compartilhem as mesmas referências e onde há predominância da modalidade escrita.

A seguir o gráfico que revela as respostas dos alunos a essa primeira indagação:

Gráfico 1-Gêneros de texto lidos na escola



Fonte: Autora,2015.

Em relação aos gêneros de texto lidos na escola, a pesquisa apontou que o gênero mais lido é o poema, pois 83% dos alunos indicaram este como o gênero de texto mais lido. Entre os fatores apresentados para essa escolha, tomamos como hipótese que pode ser o fato do poema, ter um modelo estrutural mais ou menos padronizado e ser aparentemente de fácil reconhecimento. Também por ser um gênero que remete às memórias infantis, às cantigas de rodas, às canções de ninar, pois sua estrutura exhibe musicalidade e ritmo como elementos significativos da sua composição. Também por ser um gênero que traz para os alunos uma experiência de fruição estética e plurissignificação.

O segundo gênero mais lembrado foi o Anúncio Publicitário. Trata-se de um gênero da esfera publicitária, que encontramos no livro didático e frequentemente no cotidiano. É um gênero que tem por objetivo vender uma ideia ou um produto, para isso lança mão de diversos recursos da língua. Parece curioso, e, por isso, chamou nossa

atenção o fato de 27 alunas de um total de 31, ou seja, 87%, lembrarem desse gênero. Enquanto apenas 10 alunos do total de 24, ou seja 41%, assinalarem este gênero como presente na sala de aula. Sabendo que os textos publicitários, tentam evidenciar a reprodução de valores de um determinado grupo social e que estamos em uma sociedade capitalista, este dado pode revelar uma maior tendência das alunas a serem suscetíveis a este tipo de texto.

Entendemos que a inserção deste gênero publicitário na sala de aula seja algo positivo, pois sendo a escola um espaço institucionalizado do saber, levar os alunos a conhecer os recursos verbais e não verbais dispostos nestes textos e suas estratégias persuasivas, pode levá-los a se posicionarem diante do que lhe é exposto de forma mais crítica no seu dia a dia.

O gênero tirinha apontado por 43% dos alunos, ficou em 3º lugar. Este gênero que surgiu inicialmente como forma de entretenimento, na maioria das vezes configura uma crítica à conservação ou mudanças de valores dos poderes ideologicamente dominantes. Seu caráter efetivamente crítico sobre temas sociais satiriza e problematiza a sociedade utilizando-se da linguagem humorística e irônica. Segundo Paulo Ramos (2009), a presença do humor também é uma das principais características das tirinhas, além de ser um texto curto, configurando no formato retangular; vertical ou horizontal, com um ou mais quadinhos, diálogos curtos, recursos icônico-verbais próprios, como: balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas, personagens fixos ou não e desfecho inesperado na maioria das vezes. Assim, a leitura de tirinhas permite várias interpretações, visualizações de diversos sentidos em um mesmo texto.

Encontramos o Artigo de Opinião ocupando o 4% lugar entre os gêneros de texto mais lidos na sala de aula. Este gênero que pertence a tipologia argumentativa, apresenta, um ponto de vista, geralmente ligado à questões polêmicas, fundamentado por explicações e argumentos, visando, por o assunto/tema em discussão. Está ligado a esfera jornalística que busca retratar e contribuir para a reflexão sobre a realidade. Pois, é um gênero relacionado a um momento sócio-histórico situado, que discute um tema atual, de ordem econômica, social, política ou cultural, explorando assuntos que sejam relevantes e despertem opiniões divergentes. Conforme Rosângela H. Rodrigues (2007, p. 174)., nesse gênero, “interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise e a posição do autor” ,ou seja , seu processo interativo se sustenta pela construção de um ponto de vista.

Mas uma vez houve grande diferença entre alunos e alunas na escolha deste gênero, pois, apenas, 5 alunos, dentre os 24, ou seja, 20% apontaram para este gênero, enquanto 75% das alunas lembraram desse gênero textual/discursivo.

Os dados apresentados nos levam a inferir possíveis possibilidades para a escolha e para a diferença acentuada na escolha do gênero lido entre as meninas e os meninos. Uma possibilidade seria o desconhecimento da nomenclatura dos gêneros, ou mesmo, o desconhecimento da noção de gênero, uma vez que muitos professores do Ensino Fundamental ainda não utilizam essa nomenclatura, apresentando os diversos gêneros apenas como “texto” a ser trabalhado em sala de aula.

Ainda sobre os dados obtidos neste recorte, consideramos que do ponto de vista didático e de acordo com os objetivos que são propostos para este ciclo de ensino a preferência ou escolha desses quatro gêneros como os mais lidos na sala de aula seria algo positivo se o tratamento dado levasse em consideração as condições de produção, da linguagem utilizada, das relações dialógicas constituintes desses gêneros. Mas, de acordo com a nossa observação empírica das condições de produção da pesquisa, percebemos que o tratamento que é dado a esses gêneros geralmente é perpassado pela visão conteudista da escola, onde são explorados questões de decodificação, recaindo no estudo do texto como estanque para a análise gramatical.

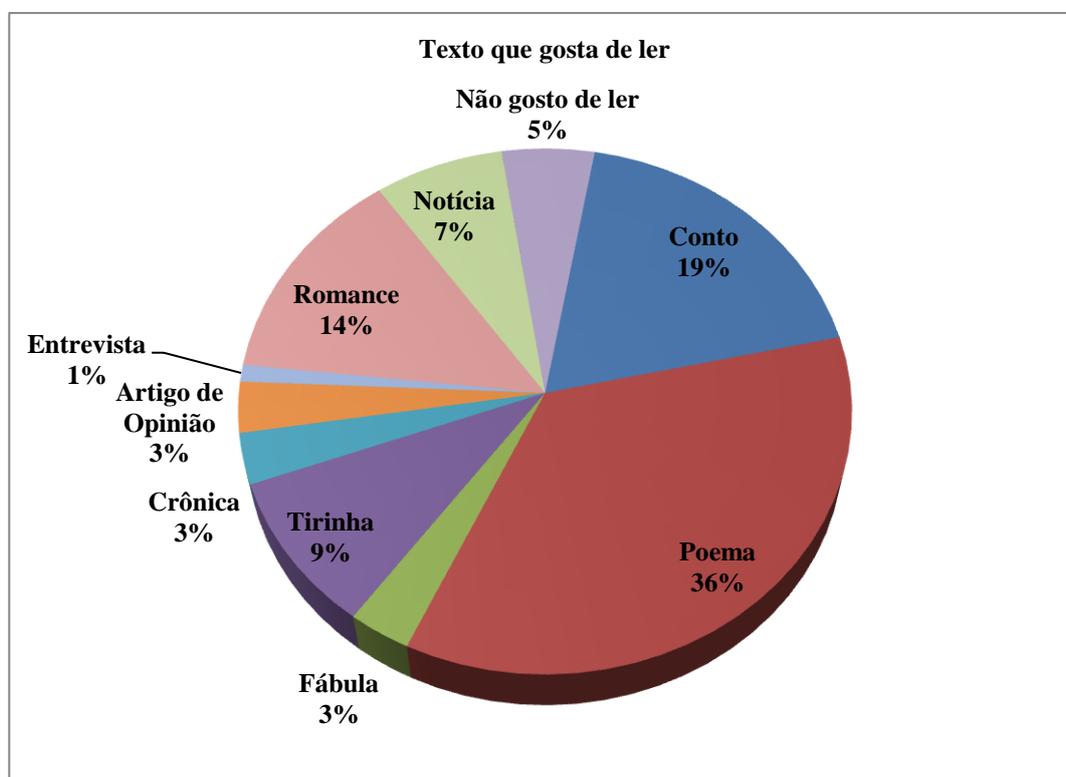
Sobre estes dados ainda nos interessa discutir que há um distanciamento da leitura de gêneros da esfera literária no âmbito escolar, pois o texto literário além de pressupor uma contextualização, é uma prática social e fica prejudicada pela fragmentação dos textos e pela mera decodificação. Assim, na maioria das vezes, o livro didático passa a constituir o principal referencial de leitura tanto para os professores como para os alunos. A dimensão sócio-histórica da leitura é negada e desconsidera-se o fato de ao ler, estamos produzindo sentidos, neste contexto Orlandi (2012, p.59) afirma que :

Quando lemos estamos produzindo sentidos reproduzindo-os ou transformando-os. Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo sócio histórico de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada. O cerne da produção de sentidos está no modo de relação, leitura entre o dito e o compreendido.

Isto posto, nos leva a inferir que a leitura que se produz na escola muitas vezes busca procurar sentidos nos textos, como se estes estivessem restritos, desconsiderando que estes sentidos são heterogêneos, que os gestos de interpretação são diversos mas ao mesmo tempo, não podem ser qualquer um pois são determinados a partir de um contexto histórico, sociológico e ideológico.

Fazendo o levantamento dos dados que responderiam a segunda questão apresentada no questionário semiestruturado: **Que tipo de texto você gosta de ler?** Obtivemos o seguinte panorama:

Gráfico 2 : Tipos de texto que gosta de ler ?



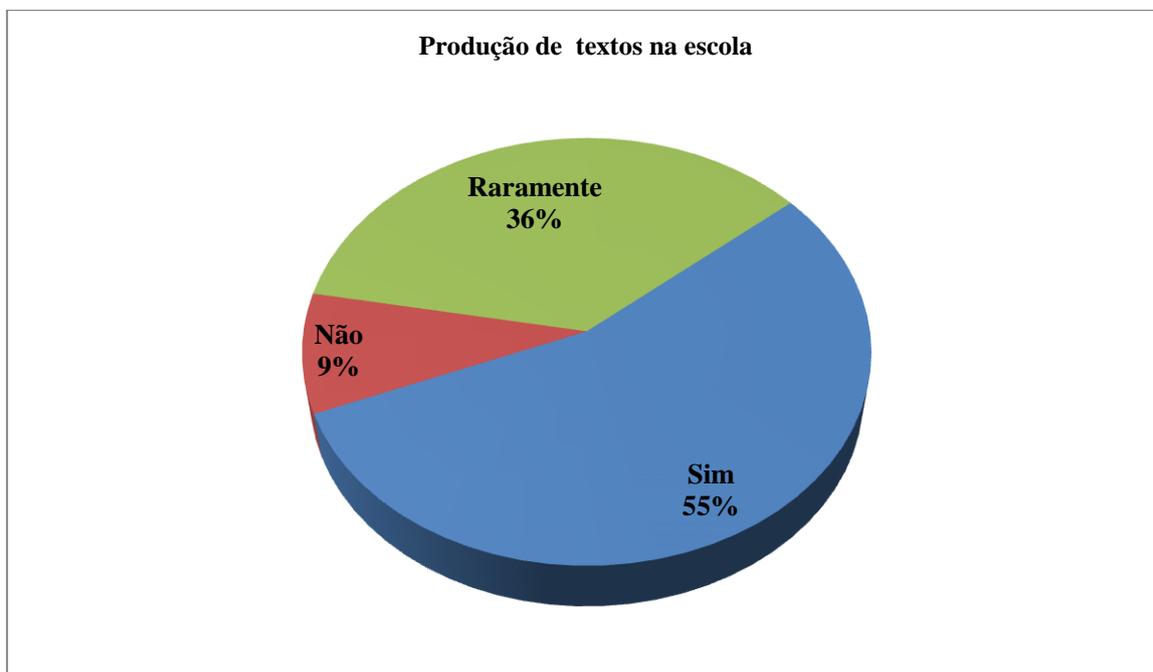
Fonte: Autora, 2015.

Observa-se nesse gráfico que o texto que os alunos mais gostam de ler é o poema apontado com 36% da preferência de leitura dos alunos, seguido do conto com 19% e do romance com 14%. Os dados corroboram para a afirmação feita na primeira pergunta que considerou que o texto mais lido na escola era o poema. Este dado pode indicar a força das condições de produção que envolvem a escola em relação à leitura. Uma vez que, nenhum gênero fora os indicados na questão 1 foi citado. O que demonstra que o aluno está submetido ao que a escola escolhe como objeto de leitura e reproduz o discurso que a escola impõe como se fosse seu. Mas, sendo a escola um espaço também de resistência, algumas vezes alguém rompe essa perspectiva. Aqui 5% dos alunos dizem não gostar de ler e rompem com a expectativa da escola, com o que seria esperado deles.

Esses dados nos levam a refletir sobre a questão da leitura na escola ao mesmo tempo, que reafirma a função da escola como aparelho ideológico que impõe ao aluno as suas vontades.

O próximo gráfico nos traz os dados obtidos na terceira questão da atividade aplicada e decorre sobre a produção de textos na sala de aula.

Gráfico 3: Você costuma produzir textos na escola?



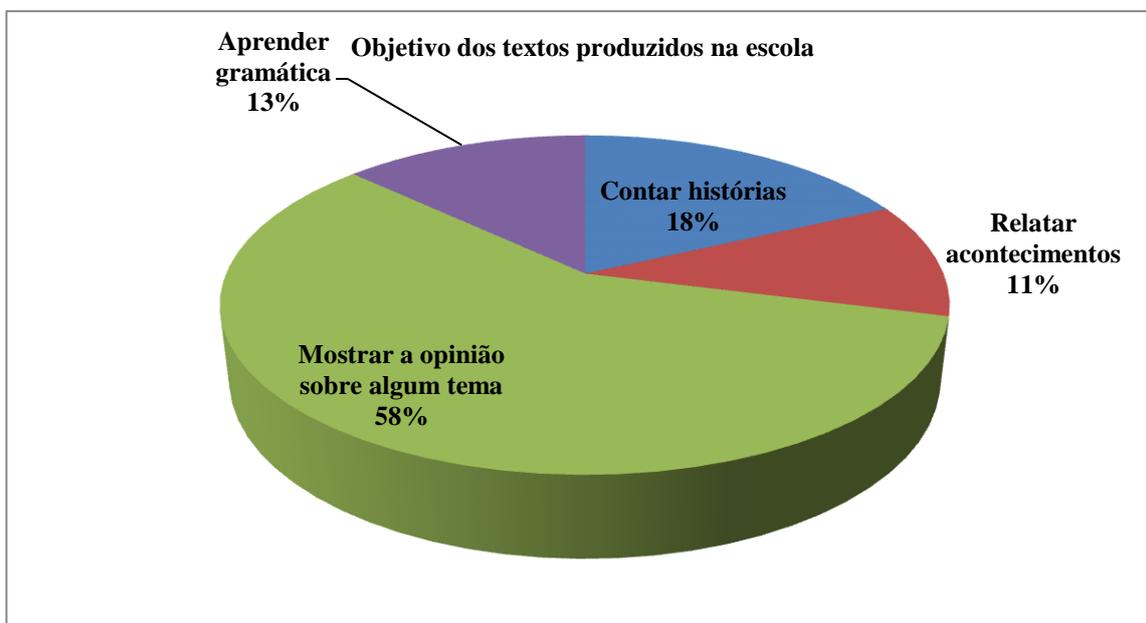
Fonte: Autora, 2015.

O gráfico aponta que 55% dos alunos afirmam produzir textos na escola. Traz também um dado importante ao revelar 9% dos alunos afirmam não produzir texto, e 36% raramente produzem textos. Estes dados podem inferir que há na escola dificuldades em relação à produção de textos.

Há aqui, uma incoerência que pode representar que os alunos podem ter concepções distintas sobre o que é a produção de textos. Pois, enquanto 55% dos alunos afirmam que produzem textos, 45% deles afirmam que raramente produzem ou que não produzem textos. Se todos estes alunos estudam na mesma sala e são orientados a realizar as mesmas atividades este fato passa a merecer atenção. Isso pode se dá ao fato de alguns alunos entenderem a produção de textos como a cópia e atividades escritas, desconsiderando o fato de que escrever é um modo de interação social.

Ainda buscando entender como se processa a relação entre os alunos e a produção de textos, o gráfico abaixo surge responder a seguinte questão: Os textos que você produz na escola tem como objetivo:

Gráfico 4 – Objetivo dos textos produzidos na escola?



Fonte: Autora, 2015.

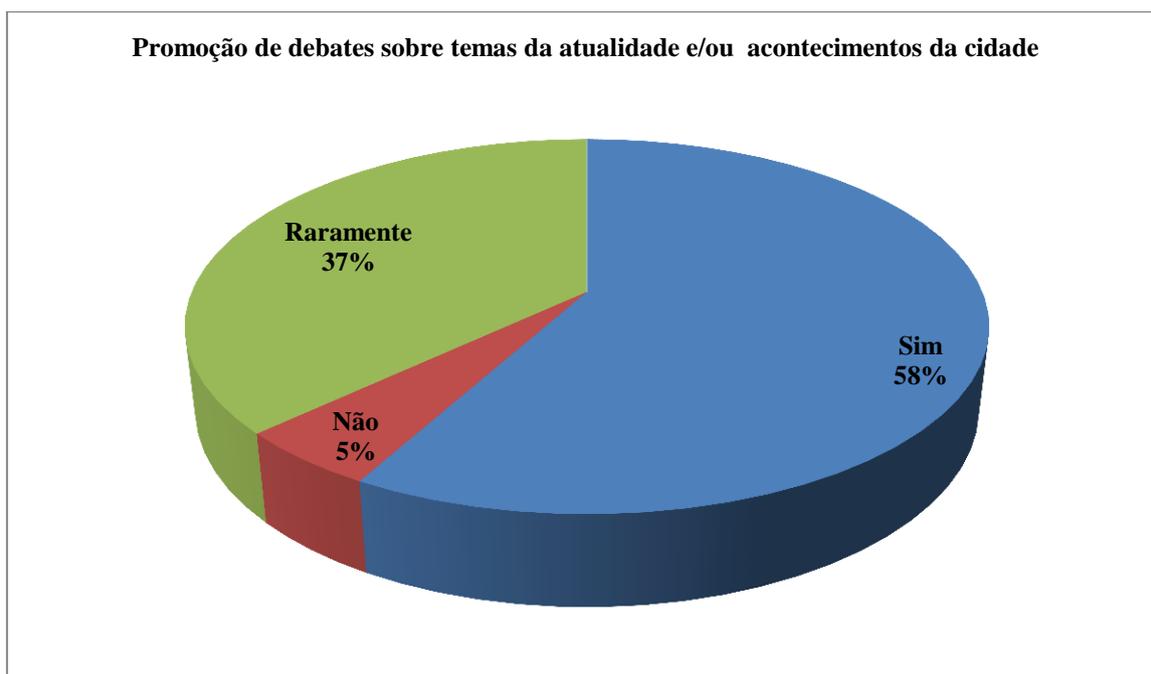
Mostrar opinião sobre algum tema é apontada pelos alunos como o objetivo mais presente para as produções de texto na escola, apontada por 58% dos alunos. Seguida de contar histórias com 18%; e aprender gramática com 13%. Este dado é relevante, levando em consideração que ao mostrar opinião sobre alguma temática o aluno pode

ter um momento de reflexão e discussão sobre o que está sendo abordado, além de poder expressar-se e conhecer o que os seus colegas entendem sobre o assunto.

Sabemos, pois, que existe a necessidade de que as práticas de produção de texto na escola ocorram de forma interativa com o que acontece fora dela, ou seja, que se busque considerar as condições de produção desses textos. Para que isso ocorra, consideramos que deve-se buscar o envolvimento do aluno com o processo de produção desses textos e não apenas com o resultado final de sua produção. Buscando, levar em conta também que fatores extralinguísticos influenciam e estão presentes na produção textual dos alunos e que esses fatores são extremamente importantes nesta produção.

O gráfico a seguir expõe os dados referentes à promoção de debates na escola:

Gráfico 5- Costuma-se promover debates sobre temas da atualidade e ou também sobre os acontecimentos da cidade?



Fonte: Autora, 2015.

Os dados indicam que a promoção de debates sobre temas da atualidade ou acontecimentos da cidade é frequente na escola, pois é apontado por 58% dos alunos. Levando em consideração, que o debate é um gênero que busca trabalhar as capacidades argumentativas dos alunos, em um processo que exige atenção, escuta e reflexão. Ao

tempo, que requer a tomada de posição, através da construção e reconstrução de argumentos a partir de discursos que são postos. Além disso, o debate permite a exposição de ideias, o exercício de respeito as ideias dos outros participantes, o desenvolvimento da linguagem oral e a prática da cidadania. Este dado deve ser visto de forma positiva uma vez que indica a abertura da escola para a discussão de temas que fazem parte do contexto social do qual os alunos fazem parte.

A análise que segue, discute uma das temáticas centrais deste trabalho ao tentar analisar os sentidos dados pelos alunos a argumentação dentro do contexto escolar. A pergunta que fomenta a discussão que apresentaremos a partir de agora é: **O que é argumentar para você?**

4.1 Argumentar: entre os sentidos de oposição e convencimento

Ao falarmos em sentido de oposição e convencimento, partiremos do conceito de Orlandi (2013) de que não há sentido sem interpretação e que o sentido é incompleto, aberto, mas o processo de significação é regido pela história para que haja o que chamamos de discursividade.

Portanto, nesta seção buscaremos analisar como os alunos discursivizam sobre o que entendem como argumentação. A este respeito frisamos que não buscaremos aqui sentidos “escondidos” em palavras e sim os que se apresentam através do funcionamento discursivo a partir de sua materialidade específica.

Para a construção do *corpus*, analisaremos recortes das respostas dos alunos a uma das questões presentes no questionário semiestruturado que lhes foi proposto: “O que é argumentar para você?”. Desse modo, para iniciarmos nossa análise, recortamos as respostas dos alunos em blocos semânticos a partir das respostas mais recorrentes. Assim a opção de trabalharmos com recortes se dá pela relevância destes para a nossa pesquisa. Observando a noção que a AD dá ao **recorte**, segundo Orlandi (2011, p.173) “é a operação que representa a maneira de instaurar a pertinência, a relevância. A relevância que se faz no texto enquanto este é unidade, a totalidade que se organiza os recortes”. Sabendo disso, daremos início as nossas análises entendendo que para a AD não é o tamanho da materialidade que determina o que é um texto.

A partir destas considerações, para iniciarmos nossa análise recortamos as respostas dos alunos, por blocos semânticos discursivos a partir das respostas mais recorrentes.

Bloco 1 “Argumentar é ...”

“É dar opinião”/ “É trocar opinião”⁹

Observamos que os verbos **dar** e **trocar** são os mais recorrentes nas respostas dos alunos. Estes verbos estão sendo usados no modo infinitivo impessoal, que nos dá a ideia de ação, processo, porém, uma ação que não está vinculada a um lugar discursivo, a um tempo ou a um modo específico que é usado de forma genérica. Ao usar essa forma verbal vemos que por parte dos alunos pode haver uma tentativa de não relacionar a resposta a alguém específico e tratá-la como um algo consensual, ou seja, estes alunos buscam ligar o ato de argumentar ao de emitir uma opinião sobre alguma coisa ou alguém. Estes verbos então, mantêm aqui uma relação de equivalência semântica, ou seja, estabelecem entre eles uma relação de paráfrase.

Tais verbos retomam com formulações diferentes o mesmo dizer. Semanticamente os verbos **dar** e **trocar** tem significados distintos. De acordo com Dicionário Aurélio (2011, p.278,p.879) , **Dar** - significa oferecer algo sem pretender receber nada em troca. E, **Trocar** – significa dar uma coisa e receber outra. Desse modo, no contexto analisado, estes dizeres estão apenas sedimentados, mas seus significados se aproximam e neste contexto parecem que se equivalem.

Desse modo, consideramos que os sentidos dados à argumentação pelos alunos, a partir deste recorte, é que “argumentar” é “opinar”. Entendemos, que esta forma de dizer sobre a argumentação poderia estar ligada a um modo de ver pessoal, a um julgamento, o que distancia bastante da forma como a argumentação é vista pela AD, um processo de constituição do sujeito a partir das posições sociais construídas historicamente.

O fato de o aluno entender a argumentação como algo particular, pessoal, nos leva a seguinte hipótese: Poderia este sentido está atrelado ao tratamento que a escola dá a argumentação?

Compreender a argumentação como um modo de ver pessoal, uma opinião, está ligado ao fato de os sujeitos serem historicamente constituídos. Os alunos têm a ilusão de que são a origem do que dizem e nessa relação de sentidos temos uma forma de

¹ Nota

As respostas serão transcritas tal qual foram escritas, sem correção ortográfica.

esquecimento. O esquecimento que falamos é o esquecimento de número 1 que é um esquecimento ideológico. Segundo Orlandi (2013, p.35), “Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, estamos retomando sentidos pré-existentes”. Este esquecimento, é também constitutivo de sentido e necessário para que haja o dizer e para que estes alunos se identifiquem com o que dizem e assim interpelados pela ideologia se constituam como sujeitos desse discurso. Assim, estes alunos trazem em seus discursos a repetição de discursos já ditos, marcados historicamente na escola. Suas respostas nos apontam de certa forma, que este pode ser o tratamento que a escola dá a argumentação, vista por ela apenas como uma opinião, um julgamento dos fatos.

Os alunos se manifestam enquanto sujeitos discursivos, e as escolhas semânticas que fazem, a exemplo de fato de usar os verbos “dar” e “trocar” tratados como apresentar, oferecer um ponto de vista, a respeito de alguma coisa ou alguém, parece apontar para uma Formação discursiva específica, uma vez que as escolhas semânticas são indícios dos lugares sociais que estes alunos ocupam e tomam posição nas práticas sociais.

A Formação Discursiva que predomina nestes dizeres é a de repetição dos sentidos dominantes na escola, que vê a argumentação apenas como uma opinião pessoal, um julgamento associado à tipologia e gêneros textuais específicos. As outras teorias sobre a Argumentação e sobre o Discurso são silenciadas e o livro didático é, na maioria das vezes, o único aporte sobre a argumentação que o aluno conhece. Esse espaço de dizeres é atravessado por outros dizeres que ecoam na escola. No segundo bloco de análise observaremos esses outros dizeres em questão.

Passamos agora para um segundo bloco de análise, em que para os alunos Argumentar é:

Bloco 2

“Comentar” / “Falar”

Encontramos nas respostas dos alunos construções do tipo:

“Comentar alguma coisa” (DS, 14 anos)

“Falar o que pensa.” (HRDS, 14 anos)

Analisando o movimento parafrástico que predomina nos enunciados acima, entendemos que há aqui uma retomada de uma memória, buscando manter certa regularidade. Desse modo, **Comentar e Falar** neste contexto tem sentidos correspondentes, pois partimos do princípio que o sujeito ao produzir um discurso sempre o relaciona com o interdiscurso /memória discursiva, ou seja, sujeito, discurso e sentido estão em um movimento constante. Há, portanto, no discurso desses alunos algo que se mantém na repetição dos dizeres.

Semanticamente os verbos “comentar” e “falar” são sinônimos. Segundo o dicionário Aurélio(2011,p.226,p.419), **comentar**: falar sobre algo e **falar**: expressar-se, conversar sobre algo. Desse modo os alunos sabem que estão falando de “algo/alguma coisa” do mundo e pelo esquecimento eles têm a ilusão referencial de que há uma ligação direta entre a linguagem, a consciência e o mundo. Este **comentar e falar** sobre algo do mundo têm a ver com os sujeitos produzindo sentidos. E ao produzir sentidos evidenciam-se as marcas de identificação do sujeito com determinada posição ideológica. Que é a posição ideológica da escola.

Há, portanto, no discurso desses alunos algo que se mantém em relação ao que foi analisado anteriormente e esta repetição provoca também a propagação de ideias circulares, admitidas pela voz coletiva, na qual o aluno propaga os discursos que lhe são permitidos.

Não há no discurso dos alunos a ligação da argumentação a uma tomada de posição, nem de uma orientação do discurso que leve a tomada de posição sobre algum tema. A argumentação não é vista como parte de um processo onde os alunos assumem-se sujeitos que tem algo a dizer. A este respeito os PCNs de Língua Portuguesa(1998) orientam e incentivam para a possibilidade de [o aluno] poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas. Logo, o trabalho com a linguagem na escola deveria privilegiar o uso social da língua, oportunizando aos alunos uma leitura polissêmica dos textos, o trabalho com a intertextualidade e análise das condições de produção dos discursos e como estas condições são importantes para a construção de sentidos.

Sabemos, no entanto, que os sentidos que são construídos sobre a “argumentação” emergem a partir do contexto histórico em que esses alunos estão

inseridos, reportam a visão de mundo e as representações sociais desses sujeitos. O que pressupõe que a argumentação na escola é tomada também como lugar da objetividade e onde não há espaço para a construção ou reformulação, onde os alunos são na maioria das vezes guiados a reproduzir sistematicamente os discursos circulares na escola e na mídia. Assim, acreditando na autenticidade dos seus dizeres e na heterogeneidade de sentidos que são atribuídos aos seus discursos os alunos buscam de alguma forma, atender às expectativas que lhes são atribuídas através do mecanismo de funcionamento discursivo da Antecipação.

Assim, uma das Condições de Produção desses discursos é a imagem que ele faz do seu interlocutor, a partir dessa imagem ele orienta seu discurso e desenvolve suas estratégias argumentativas, supondo que ao compartilhar valores circulares terá melhor aceitação. Assim segundo Orlandi, através do mecanismo de antecipação:

Todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que as palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa em produzir em seu ouvinte. (ORLANDI, 2013, p.39).

Os sentidos são, portanto, também influenciados pelo mecanismo de antecipação e o sujeito/ aluno, busca atender às expectativas que lhes são solicitadas, sendo este mecanismo também constitutivo das relações de força que estão envolvidas na produção de sentidos.

A esse respeito Orlandi (2013, p.35) afirma que: “Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se apresentam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade”. Existe então, um apagamento do funcionamento da ideologia e do inconsciente, que resulta na evidência do sujeito, produzindo assim a ilusão de unidade e homogeneidade tanto do sujeito quanto do sentido.

E os sentidos que ecoam na escola são na maioria das vezes, os sentidos da voz predominante da classe dominante. Não se abre espaço para a discussão e sim a tentativa de manter estáticos os sentidos previamente construídos. No entanto, sendo a escola um aparelho ideológico que é marcado também pela resistência e sendo sujeito e sentidos sujeitos a falhas, há nos dizeres dos alunos deslizamentos em que outros e

diferentes sentidos são construídos. A partir dessa afirmação, passaremos agora a um terceiro bloco de análise:

Bloco 3

Defender / Convencer / Persuadir

Nesta seção observamos que há uma ligação de sentido entre argumentar e tomar posição diante de algo.

*“Não é só dá sua opinião **mas também** convencer o outro que a sua opinião está correta persuadir as pessoas”.*(ABL, 15 anos)

Percebemos que este recorte aponta para um novo sentido dado à argumentação construído semanticamente a partir do uso da conjunção adversativa **mas também** apontando para a contradição, por conta da oposição à ideia de argumentação como “expressão de opinião”. O uso do verbo **convencer** – persuadir alguém a aceitar ou admitir um fato, por meio de razões ou argumentos bem fundados, e o uso do pronome possessivo “sua” já indica que existe um sujeito que entende ser dele a opinião. Aqui não há tentativa de negar a existência desse sujeito.

Observando outras construções dos alunos teremos:

*“**Defender e debater** a sua opinião de modo **sivilizado[sic]**”*(GMS, 14 anos).

*“É saber impor sua opinião a respeito de algo e até **convencer pessoas que pensam de maneira diferente pensarem igual a você**”*
(VTLs, 16 anos).

*“Pensar qual a melhor maneira de conseguir o que quero e **convencer as pessoas a pensarem como eu**”* (PRS, 15 anos).

Aqui há um deslocamento entre dar a opinião e mais alguma coisa, o sentidos de **convencer e debater** passam pelo que chamamos de efeito metafórico, que é o efeito pelo qual , ocorrem as falhas e os deslizos inscritos na língua e que por meio deles podemos atribuir sentidos outros a um discurso, ou seja, há aqui uma substituição contextual e através do processo de deslizamento estes verbos passam a ter o sentido de

persuadir. Desse modo, neste bloco de análise a “argumentação” para estes alunos está ligada a persuasão. A argumentação não é vista como parte do processo do funcionamento discursivo que estabelecemos em todos os discursos.

Assim observamos que ao produzirem seus dizeres sobre a argumentação estes alunos se mostram como sujeitos inscritos historicamente e filiados a Formações Ideológicas e Condições de Produção específicas que são os da escola, entendendo a argumentação como um modo de persuadir, uma vez que, a escola na maioria das vezes, destaca e valoriza a repetição, cabe aos alunos e aos professores a reprodução desses dizeres.

Observando às Condições de Produção em que estes discursos sobre argumentar foram produzidos, devemos levar em consideração que as relações de forças estão presentes neste discurso e que estas estão ligadas ao lugar em que este foi produzido. Esse discurso vem de uma escola pública, e as relações que esta estabelece com o trabalho da argumentação significam no falar do aluno.

4.2 Gesto de Interpretação sobre o racismo

Nesta seção analisaremos o *corpus* constituído a partir da proposta de produção de texto que foi realizada na escola, no qual buscamos identificar o gesto de interpretação dos alunos em assumir suas posições enquanto sujeitos a partir da temática do racismo.

Nesse sentido consideramos importante deixar clara a nossa concepção de **racismo**, a partir das palavras de Kabengele Munanga (1996, p.76): “o racismo é a manifestação do preconceito e da discriminação que permeiam as relações de raça de uma sociedade.”

O racismo neste sentido, estaria ligado a um conjunto de relações estruturais de manutenção da desigualdade, veiculadas a práticas discriminatórias que são reproduzidas de diferentes maneiras em nossa sociedade. Sendo este processo adquirido socialmente.

Uma das perspectivas para a abordagem do racismo é sua manifestação nos discursos, Teun Van Dijk (Dijk 2000a apud, MARTINS, 2012), observa uma abordagem analítica do discurso como meio de examinar um novo tipo de manifestação do racismo. Esse ‘novo racismo’ pretende ser democrático e respeitável daí porque se busca negar

que seja racismo. Definindo racismo como “um sistema social de desigualdade ‘étnica’ ou ‘racial’”, Van Dijk identifica dois componentes principais: o social e o cognitivo. O primeiro estaria relacionado a práticas discriminatórias diárias, no nível micro de análise, e ainda organizações, instituições, estruturas legais e outras, no nível macro. O segundo componente englobaria crenças, conhecimentos, atitudes, ideologias, normas e valores.

Consideramos que analisar tais discursos seria um meio privilegiado para se compreender como a linguagem é usada em favor de um determinado grupo ou ponto de vista específico. Uma vez que, há no Brasil discursos distintos sobre raça, mas o que permanece é uma ideologia de um país onde não há preconceito nem discriminação racial, esta ideologia vem sendo construída e é divulgada, esta negação muitas vezes dificulta a identificação de comportamentos racistas, ao mesmo tempo, favorece seu silenciamento e naturalização. Neste sentido, Célia Magalhães (2004, p.36) citando Guimarães, explica que:

a representação mítica de uma sociedade brasileira sem preconceito ou discriminação tem origem, na ideia, muito difundida nos Estados Unidos e Europa que o Brasil não tem uma linha de cor e portanto, “as pessoas de cor” teriam as mesmas oportunidades que as brancas em relação a questões de trabalho, saúde e prestígio.

Sob esta aparente invisibilidade da questão racial, fato que geralmente não se discute ou não se deseja discutir, as manifestações racistas são comuns, e quando ocorrem com pessoas famosas são exploradas maciçamente pela mídia.

Segundo Luciano Amaral Oliveira , (2011, p.362)

Em épocas de patrulhamento linguístico motivado pelo programa “Politicamente Correto”¹⁰, verbalizar publicamente pensamentos preconceituosos é menos frequente do que era há algumas décadas. Contudo, vez por outra, a mídia divulga comportamentos linguísticos e não linguísticos que revelam os preconceitos variados que marcam a sociedade brasileira [...]

¹⁰ O **politicamente correto** (ou correção política) se refere a uma suposta política que consiste em tornar a linguagem neutra em termos de discriminação e evitar que possa ser ofensiva para certas pessoas ou grupos sociais, como a linguagem e o imaginário racista ou sexista.

O evento que suscitou a proposta de produção textual dos alunos ocorreu no dia 28 de agosto de 2014, na Arena do Grêmio, em Porto Alegre. Num jogo de oitavas de final pela Copa do Brasil, entre os times do Grêmio e do Santos.

Durante o jogo, uma torcedora do Grêmio foi flagrada pelas câmeras de um canal por assinatura ESPN Brasil, chamando o goleiro do time do Santos de “macaco”. Este gesto deixou o goleiro do Santos que usa o apelido de “Aranha” visivelmente revoltado e repercutiu bastante nas diversas mídias.

Este episódio chegou a sala de aula a partir da necessidade de produção de texto que seria tomado como base para a análise de como os alunos se posicionavam enquanto sujeitos diante de uma questão polêmica.

Inicialmente fizemos uma sondagem para saber quais temas mais interessavam os alunos. Foi perguntado a eles o que tinha acontecido no ano anterior que mais os chamou atenção e sobre o que eles gostariam de falar. Vários fatos foram retomados: aborto, racismo, homossexualidade, entre outros. Diante dos temas abordados escolhemos falar sobre o evento ocorrido em Porto Alegre, e apresentamos a proposta aos alunos. Durante a prévia da produção, alguns casos de racismo foram retomados, dentre eles alguns que aconteciam nos estádios de futebol. Enquanto alguns alunos consideravam que o episódio era racista, outros alunos acreditavam que não. A partir destas discussões surgiu a proposta de produção de texto.

A proposta de produção de texto foi realizada no final do mês de fevereiro de 2015. Essa proposta de redação (Apêndice B) foi elaborada a partir dos moldes das propostas de redação para o Enem, em que veiculamos duas notícias sobre o ocorrido e uma proposta para produção como veremos abaixo:

A notícia 1 foi publicada no dia 28 de agosto de 2014, no *site* www.espn.uol.com.br, às 22h09. Apenas algumas horas depois do fato de ocorrido. Já a notícia 2, foi publicada em 05 de setembro de 2014, no *site* www.esportes.yahoo.com as 13h16.

Texto 1



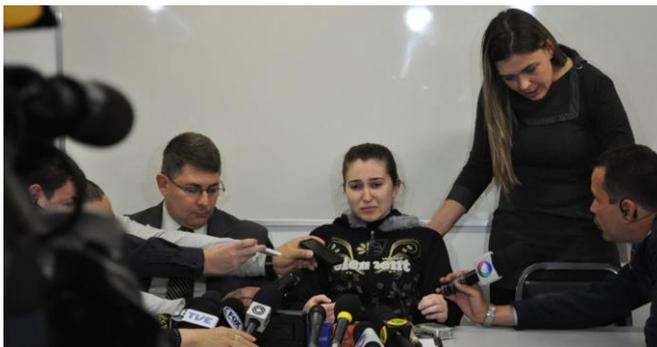
Aranha é chamado de 'macaco' por torcida do Grêmio

O jogo entre Santos e Grêmio terminou 2 a 0 para o time alvinegro, mas a cena mais lamentável veio das arquibancadas. O goleiro Aranha, do time paulista, foi alvo de críticas racistas por parte da torcida atrás do gol onde estava no segundo tempo.

Em uma imagem flagrada pela câmera da **ESPN Brasil**, é possível ver uma torcedora da equipe tricolor chamando Aranha de "macaco". Além disso, outros torcedores - inclusive, um negro - imitaram sons de macaco em direção ao atleta.[...]

Publicado em 28/08/2014, 22:09 /Atualizado em 29/08/2014, 02:38ESPN.com.br

Texto 2



Gremista nega racismo e pede perdão ao goleiro Aranha

A torcedora gremista Patrícia Moreira, flagrada por câmeras de televisão xingando o goleiro Aranha, do Santos, na semana passada em partida contra o Grêmio, em Porto Alegre, veio a público nesta sexta-feira para negar que tenha cometido ato racista, ao utilizar a palavra "macaco" para se referir ao jogador santista, e pedir desculpas publicamente.

"Eu peço perdão de coração, eu não sou racista. Aquela palavra, 'macaco', não foi racismo da minha parte. Não tive a intenção racista. Foi no calor do jogo. O Grêmio estava perdendo, o Grêmio é minha paixão mesmo. Eu sempre larguei tudo para ir no jogo do Grêmio", disse a torcedora, em um rápido pronunciamento à imprensa em um hotel na cidade Porto Alegre, onde mora.[...]

Publicado em 05/09/ 2014 13h16min em esportes.yahoo.com

O enunciado que suscitava a produção de texto segue abaixo:

A partir dos recortes acima e de seu conhecimento de mundo sobre o tema racismo, elabore um texto argumentativo expondo seu ponto de vista a partir da seguinte pergunta: **o gesto da torcedora de chamar o goleiro de “macaco” é uma forma de manifestação do racismo no Brasil? Sim ou não? Argumente.**

A exemplo da análise do questionário semiestruturado, nossa análise aqui também será feita a partir de blocos temáticos. A partir dessas considerações indicando às condições de produção em que os textos foram produzidos iniciaremos nossas análises. Em um universo de 55 textos escolhemos alguns recortes entre os mais significantes de cada bloco temático.

Com a análise a ser apresentada buscamos demonstrar quais os gestos de interpretação foram feitos pelos alunos sobre o episódio acima citado e quais os mecanismos e estratégias foram utilizadas nesses recortes que possibilitaram a produção de determinados sentidos.

Bloco 1:

É racista / Discurso amenizador

1) “[...] essa garota que *praticou racismo* por uma paixão fanática pelo time *praticou o racismo, tomou conta dela.*” (V.S.A., 16 anos)

Neste primeiro recorte observamos que o aluno utiliza-se do pronome demonstrativo *essa* referindo à garota, localizando a pessoa discursiva de quem se fala próximo a quem se fala e localizando também em relação ao tempo como algo realizado em um passado próximo. Repete a expressão **praticou racismo** numa tentativa de reafirmar sua posição diante do fato – o uso do pretérito perfeito “praticou” marca uma ação momentânea, determinada no tempo. O aluno tenta afirmar desse modo, que aquele gesto ocorreu apenas naquele momento e é visto como único. Ao utilizar-se da expressão **tomou conta dela** indica que para esse aluno a garota não seria racista antes daquele episódio, teria sido tomada pelo racismo. Desse modo, aquele momento a faz tomar a atitude de chamar o goleiro de macaco.

Há aqui uma tentativa de justificar o “gesto” da torcedora a **paixão fanática pelo time**. O argumento da paixão fanática – aqui não é aleatório e essa escolha lexical se fundamenta por ser a paixão e o fanatismo sentimentos impulsivos e tidos como irracionais que impossibilitariam a torcedora de reconhecer e racionalizar suas atitudes. Esta justificativa nos remete a outros discursos – o discurso da paixão fanática do brasileiro pelo futebol, que é vista muitas vezes como a justificativa das brigas entre torcidas e de mortes nos estádios brasileiros, o discurso da paixão fanática de alguns homens que é tomada como justificativa para inúmeros casos de violência e assassinatos principalmente contra as mulheres. Esses discursos estão aqui silenciados, mas funcionando nos dizeres.

2) “Sim é racista, mas no ponto de vista dela, **por uma parte ela tá certa** porque não é fácil pra ninguém ver o time que você ama perdendo, mas também errou por ter chamado o goleiro de macaco [...]” (M.S.D.S.14 anos)

Este segundo recorte inicia-se com a afirmação de que a torcedora “Sim é racista”. Observamos que utiliza os verbos no presente ‘é’, indicando a afirmação que orienta o discurso de que o gesto praticado pela torcedora é um gesto racista e que a torcedora é racista e não apenas foi racista no momento em que ocorreu o fato. A sequência discursiva nos traz a seguinte afirmação **mas no ponto de vista dela, por uma parte ela tá certa**. Na primeira sequência “mas no ponto de vista dela”, o aluno utiliza-se da conjunção adversativa **mas** trazendo uma ideia de contrariedade a afirmação que fez anteriormente (de que a torcedora é racista) e também de introduzir uma justificativa para este fato. Ao escrever **do ponto de vista dela** tenta demarcar para o seu interlocutor que esse é o ponto de vista da torcedora e não o dele (sujeito). A torcedora seria, pois, racista, mas ele não. Há aqui, a tentativa de orientar o discurso para um sentido específico, o sujeito mobiliza o esquecimento 2 – em que acredita que controla os sentidos do seu dizer e também o mecanismo de antecipação – em que o sujeito orienta seu discurso no sentido de se fazer aceito levantando hipóteses sobre o que o interlocutor pensa, sobre o que foi dito, pois para Orlandi (2011,p.127)

a antecipação diz respeito a um mecanismo mais complexo que o de discordar e concordar. Quando digo que o locutor supõe que o outro vai pensar, estou dizendo, em termos discursivos, que o locutor pretende saber a relação existente entre o que o interlocutor vai dizer e o seu lugar, e isso vai constituir seu próprio (do locutor) dizer.

Há, portanto, uma tentativa do aluno de deixar claro que ele não é racista, ou que ele não quer que o seu interlocutor pense que ele é e este dizer relaciona-se à formação ideológica na qual esta postura (racista) não seria aceita. Em, **por uma parte ela tá certa** - aqui o aluno afirma que há algo “uma parte”, que permite a torcedora dizer o que disse, uma ideologia que subjaz essa prática, e uma outra parte que não permitiria que ela dissesse o que disse. Justifica a parte que estaria certa pelo fato de **não ser fácil pra ninguém ver o time que você ama perdendo**, ou seja, o amor, assim como a paixão no recorte 1, aqui também surge como justificativa para o ato racista. Neste caso se para

“ninguém” é fácil ver o time que ama perder **para todo mundo** seria permitido tomar atitudes apaixonadas/impulsivas e por isso justificáveis em nome do amor ao time.

Por fim, nos traz **mas também errou por ter chamado o goleiro de macaco**. Aqui encontramos a contradição nesse discurso, no qual para o aluno a torcedora estaria primeiramente certa e, ao mesmo tempo, errada. Estaria certa, ou seria justificada sua atitude por estar sob forte emoção e errada porque chamou de macaco?

Observamos não há aqui uma discussão porque chamar o goleiro de “aranha” é permitido e chamar de “macaco” é errado. O aluno não discute o porquê mais sabe que o uso dessa palavra é ofensivo e racista. Entendemos que essa formulação tanto no discurso da torcedora como do aluno só foi possível pela existência de uma memória discursiva em que chamar alguém de macaco é ofensivo, que discutiremos mais adiante.

No bloco a seguir analisaremos recortes nos quais os alunos direcionam os sentidos dos seus discursos para o entendimento de que o gesto foi racista e para um discurso ligado à religião e à igualdade de direitos.

Bloco 2

É racista não deveria ser / Discurso religioso e de igualdade

3) “Eu acho que uma manifestação desse tipo é totalmente sem desculpas...racismo é crime [...] O que é que tem a ver a cor, a gente somos todos engais. Não importa a cor, não importa o sexo pra Deus **somos** todos engais[...]” (E.B.S, 14 anos).

Primeiramente observamos o uso do pronome pessoal “**eu**” que o aluno busca fazer sua marcação enquanto sujeito, tomado pelo que Pêcheux nomeou de esquecimento 1, tem a ilusão de ser origem do que diz. Percebe-se autônomo e por isso dono do seu dizer. O uso do verbo **acho** utilizado aqui no sentido de pensar, acreditar - marca a crença sobre o que aconteceu e direciona o sentido de quem vê o fato como errado, mas não tem certeza. Na construção **o racismo é crime** – aponta para um sentido circular sobre o racismo, um sentido que é socialmente aceito, de que para o racismo não há justificativa. O aluno continua o texto fazendo uma pergunta retórica **o que é que tem a ver a cor** fazendo uma crítica a esse comportamento racista. Usa a

expressão pronominal **a gente** e produz um movimento discursivo que aponta para um sentido que parece ser o racismo algo injustificável, e esse pensamento é compartilhado por outras pessoas. Trata-se de uma forma de legitimar seu argumento, trazendo o interlocutor para a cumplicidade, ou seja, seu dizer é afetado pelo dizer do outro, marcando também a heterogeneidade.

Dando continuidade a análise, encontramos a construção **pra Deus somos iguais** – aponta um discurso religioso de igualdade perante Deus, que é socialmente aceito e silencia o fato de que nas relações sociais os sujeitos não são iguais. A ênfase em usar a construção “não importa a cor e não importa o sexo” evidencia que cor e sexo são fatores relacionados ao preconceito no Brasil e de que o aluno está ciente de que este preconceito existe.

4) “Todos **nós somos** iguais, Deus quer que a gente viva em união, **somos** a imagem e semelhança de Deus” (J.P.B.S, 15 anos).

Em um movimento parafrástico este recorte repete os discursos compartilhados no recorte analisado anteriormente. O uso da expressão **nós somos** o uso do pronome pessoal na primeira pessoa juntamente com o verbo ser no modo indicativo, tenta indicar um que o sentido aqui construído é visto como coletivo. Seguido de **Deus quer que a gente viva em união**, uma tentativa de tornar visíveis posições ideológicas culturalmente aceitas ligadas à religião, num discurso socialmente instituído imbuído de poder absoluto, visto como uma verdade inquestionável. Sobre o discurso religioso, Orlandi (2011, p.242) afirma que ele é caracterizado como “aquele em que fala a voz de Deus: a voz do padre - ou do pregador, ou em geral, de qualquer representante seu – é a voz de Deus”, não há neste discurso qualquer possibilidade de reflexão. Desse modo, “a interpretação própria da palavra de Deus é, pois, regulada. Os sentidos não podem ser quaisquer sentidos: o discurso religioso tende fortemente para a monossemia”. (ORLANDI, 2011, p.246). Há aqui a afirmação de que sendo os homens reflexos de Deus não haveria motivo para o preconceito. O poder, neste caso da igreja legitima valores ideológicos e propaga crenças que são universalizadas e tomadas como verdades.

5) “Eu acho que foi uma manifestação de racismo **porque depende dela** se não tinha a intensão de magoa-lo [...] Somos todos iguais temos os mesmos direitos humanos, **posso ser branco, pardo ou até mesmo negro** mesmo temos que respeitar [...]” (A.Q.F.S.13 anos)

Neste recorte, ao indicar que a manifestação do racismo depende somente do sujeito que praticou o ato racista **porque depende dela**, observamos que há uma ilusão do sujeito em considerar o discurso como algo individual, o esquecimento número 1, mais uma vez é retomado. Num gesto que leva a um sentido que trata o racismo como algo individual. O discurso de igualdade é retomado, dessa vez a igualdade de direitos, pois aqui **somos todos iguais temos os mesmos direitos humanos**. Como justificativa para todos possuírem o mesmo direito, o aluno cria uma progressão textual, através da progressão de cores o discurso de classificação de cor se apresenta: **posso ser branco, pardo ou até mesmo negro** emprega a locução conjuntiva concessiva **ou até mesmo** para referir-se ao negro, encaminhando os sentidos que fazem pensar que para o negro ter os mesmos direitos do branco e do pardo seria uma espécie de concessão, ou seja, um favor que lhe estaria sendo dado. Observamos aqui que o aluno se contradiz no texto, pois aqui o preconceito é marcado e o racismo é visto como algo naturalizado o que torna mais difícil pensar em combatê-lo, por isso o apelo aos valores morais.

No bloco de análise a seguir analisamos recortes em que o gesto da torcedora foi interpretado como não sendo um gesto racista, e para isso, os alunos tentam explicar a atitude da torcedora.

Bloco 3

Não é racista / Estava com raiva

6)“ Ela chamou o goleiro Aranha de “macaco” por que o Grêmio estava perdendo e ela perdeu a cabeça u [sic] controle viu a **torcida agitada** e começou a chamar Aranha de macaco” (E.O.B. 14 anos).

Os sentidos aqui são encaminhados para tentar explicar a atitude da torcedora, utiliza-se de argumentos já citados em outros recortes aqui analisados: o time ter perdido, perder a cabeça. O que nos chama a atenção é o fato do aluno trazer a questão

da **torcida agitada** ter influenciado na produção desse discurso, aponta para as condições de produção como motivadoras para ter dito o que disse, pois o anonimato da torcedora em estar no meio da torcida poderia ter lhe dado segurança para falar. Coloca a palavra macaco entre aspas, demonstrando que seu uso está sobre ressalva ou neste caso com uma conotação polêmica. Aqui se silencia o fato de chamar alguém de aranha ser algo socialmente aceito e de macaco não ser aceitável. Neste caso devemos considerar que o que não é dito, está implícito e aqui também é significativo.

7) “Eu acho que não foi um gesto racista, o time estava perdendo, **ela pode ter dito por impulso**, estava nervosa, e de uma forma raivosa e impulsiva chamou o goleiro de macaco, as vezes a gente não mantém o controle e fala coisas sem pensar, **mas não pra machucar o outro, mas com a intenção de colocar nossa raiva pra fora**” [...] (T.B.M.S. 15 anos)

Utiliza-se da expressão “**ela pode ter dito por impulso**” o aluno utiliza-se da locução verbal **pode ter dito** indicando uma incerteza em relação ao motivo do fato ter ocorrido. Continua sua argumentação alegando que a torcedora estava nervosa e com raiva e por isso teria perdido o controle sobre o que disse. Quando diz que a torcedora não falou para machucar e sim com a intenção de colocar a raiva pra fora, pode haver aqui uma negação aparente e utiliza-se de uma estratégia argumentativa de isenção de responsabilidade ou mesmo de negação. Levantamos a questão de para colocar a raiva pra fora outra pessoa poderia ser agredida? Percebe-se que o discurso aqui repete o discurso que é circular no Brasil que este é um país onde o racismo não existe.

8) “**O que eu acho** é que não foi um ato racista, por que? por que ela pode ter falado “macaco” **sem intenções de ofender** chamado de macaco **por ser grande é forte**, por conta de uma **interpretação podem ter entendido ela mal**, é levado como racismo [...]” (A.R.S. 17 anos)

Ao utilizar-se da expressão **o que eu acho** o uso do pronome pessoal **eu** marca a posição do aluno de que o que será dito e o que acredita tratar-se de um discurso individual, o sujeito se identifica, marca sua subjetividade e posteriormente busca argumentos para justificar seu posicionamento. Inicialmente com a afirmação que **ela pode ter falado sem intenções de ofender**, que intenções teria então? A própria construção desse argumento já põe dúvidas, pois o aluno poderia, caso tivesse certeza de sua afirmação, ter construído o período de forma afirmativo: **ela falou sem intenções de ofender**, o uso da locução verbal **pode ter falado** deixa explícita a sua dúvida em relação ao que está sendo dito. No segundo argumento faz uma alusão ao macaco, trazendo ao contrário dos outros textos analisados características positivas. Por fim, justifica o ato a uma interpretação errônea do gesto. Percebe-se, portanto, que este aluno entende que a língua tem várias nuances, e o sentido que é dado a uma palavra depende de um contexto, ou seja, das suas condições de produção. Ao mesmo tempo, desconsidera o percurso histórico e social que faz com que a palavra macaco, quando dita a uma pessoa negra, dentro das condições em que o fato ocorreu, tem uma orientação racista.

9) Bom, do meu ponto de vista a jovem falou aquilo por **mero impulso**. [...] **Isso não foi certo** a se fazer. **Mas mesmo com tudo** isso eu não acho que isso que ela fez foi racismo, vou explicar o porque. Hoje em dia em todos os lugares, baladas; festas e etc. Todos se tratam gentilmente, se chamam de **“gatinha”** ou **“gatinho”**. Então logo assim a palavra **“macaco”** pra mim também não é racismo. **Chamar a pessoa de animal é so [sic] se expressar de forma diferente** (A.V.S. 13 anos) .

Neste recorte o aluno tenta inicialmente desqualificar o gesto que está sendo discutido ao utilizar-se da expressão **mero impulso**. A utilização do adjetivo **mero** – sem importância ou insignificante, acompanhado pelo substantivo **impulso** – figurado aqui como um desejo súbito e irracional. Em seguida se contradiz, ao afirmar que **isso não foi certo** isso sendo, portanto, o gesto de chamar o goleiro de macaco e traz uma conjunção adversativa “mas” indicando que o que vai ser dito contraria o que foi dito antes, embora continue com “mesmo com tudo isso”, demarcando que considera o ato “isso” algo grave, por isso o uso da expressão “com tudo isso” e tenta fazer uma

analogia entre chamar alguém de socialmente “gatinho ou gatinha” e chamar alguém de “macaco” como sendo algo comum, tivesse o mesmo peso ideológico e, portanto, o fato não poderia ser visto como uma discriminação racial. Considerando que chamar alguém de macaco era apenas uma forma diferente de expressão social. Aqui as relações de força e as relações de sentido são desconsideradas, há uma confusão na busca de sentidos que é produzida pelas relações sócio-ideológicas. Entendemos que o aluno quis dizer que o gesto da torcedora não foi racista mais seu discurso o contraria.

No quarto bloco de análise os alunos consideram o gesto da torcedora como um gesto racista ao tempo que apontam para uma perspectiva histórica da ocorrência do racismo e refletem sobre o porquê da existência do racismo.

Bloco 4

É racista / Vem da história

10) “Racismo aqui e em todo lugar”

“Sim ela estava **sendo racista até demais** é tão provável **de tantos nomes que tem ela escolheu esse** acho que foi porque ela achou que combinava mais com ele mais **não é de agora que isso vem acontecendo** isso acontece **porque a sociedade querem que as pessoas sejam iguais**, ou seja não querem aceitar as diferenças [...]” (D.S. 14 anos)

Começaremos nossa análise pelo título em que o aluno deixa claro, os sentidos que dá ao ocorrido considerando-o como um gesto racista, ao mesmo tempo em que reconhece que o racismo não existe apenas no Brasil, mas em todos os lugares, deixa claro portanto que chamar alguém de macaco remota a uma ideologia racista em qualquer parte do mundo. Ao utilizar-se da expressão **sendo racista até demais** indica que conhece que existam outras manifestações racistas, que há uma memória sobre o racismo que comprova isto que diz.

O texto continua a defesa do seu ponto de vista com a afirmação **de tantos nomes que tem ela escolheu esse** entendemos que aqui há uma afirmação de que teriam muitas outras formas de ofender, e o fato do aluno silenciar ou ocultar no seu texto a palavra macaco evidencia o quanto considera a palavra ofensiva. Traz uma explicação

histórica para a questão do racismo **não é de agora que isto vem acontecendo** remetendo o acontecimento a uma memória discursiva compartilhada com o seu interlocutor, entende que o racismo é algo impregnado culturalmente na sociedade e que “isto” – os gestos racistas – são comuns. Logo a seguir tenta evidenciar o fato do racismo ser comum **porque a sociedade querem que as pessoas sejam iguais**, o uso do verbo **querer** na terceira pessoa do plural (eles querem) pode ser uma tentativa de afastar-se dessa sociedade, de afirmar sua posição contrária ao racismo, demonstrar que é da sociedade de quem fala da qual acredita não fazer parte, que tem essa atitude e não o aluno, também vemos aqui uma cobrança para que a sociedade tome outro posicionamento diante do ocorrido. Há um entendimento que existem diferenças que não precisam ser igualadas e sim respeitadas.

11) Diga não ao racismo

“Na minha opinião foi racismo sim, ela inconformada com a derrota do time fez essa **atitude que foi muito feia, ninguém gostaria de ser chamado de macaco**, se fosse ele que tivesse chamado ela de macaco tenho certeza que ela ia chamar ele de racista.[...] **A cada 10 pessoas que a polícia mata 8 são negros, o racismo destrói, destrói felicidade, destrói a paz, destrói tudo, não é fácil você ser negro não**, as chances de um negro entrar em uma faculdade ou arrumar um emprego são poucas[...] **O homem branco faz os negros de escravos nas usinas de cana**, trabalha muito e ganha pouco e ainda é maltratado, a história de Zumbi dos Palmares é uma história viva transformou um ponto histórico a Serra da Barriga, **os negros são nossos irmãos**, vamos respeitar mais por que o racismo tem que acabar” (J.P.B.S. 15 anos).

O texto se inicia com uma injunção, um chamamento a lutar contra o racismo, demonstra uma indignação diante do fato ocorrido, visando o apoio contra o racismo ao mesmo tempo em que esclarece a posição que encaminha os sentidos do discurso para o entendimento do gesto da torcedora como um gesto racista. A construção **a atitude foi muito feia, ninguém gostaria de ser chamado de macaco** seria, portanto, uma recorrência a uma memória negativa sobre este fato, uma memória que se atualiza no momento em que este gesto é repetido, refazendo sua significação em um percurso que

é histórico e também ideológico. O aluno afirma que “ninguém gostaria” assim a palavra “macaco”, no sentido que foi tomada no estádio, teria uma conotação negativa, que inferioriza quem é assim chamado. Trás também uma imagem negativa da polícia, vista nesta pesquisa como um aparelho ideológico de repressão, que não cumpriria o seu papel de repreender as atitudes racistas, ao contrário seria conivente, ou também compartilharia a ideologia racista, trazendo dados estatísticos para comprovar esta perspectiva **a cada 10 pessoas que a polícia mata 8 são negros**”, não há aqui uma reflexão de porque a polícia mata, assim a polícia matar é visto também como algo naturalizado.

O recorte traz em seguida as consequências do racismo como algo que corrói a sociedade e a destrói **o racismo destrói, destrói felicidade, destrói a paz destrói tudo** retomando discursos já ditos, apontando para outros que os sustentam. Ainda neste recorte, o aluno busca para seu discurso a aceitação do outro **não é fácil você ser negro não** expondo a difícil condição do negro no Brasil. Utilizando o verbo “ser” indicando que se vê como negro e o uso do pronome **você** em que o sujeito/aluno está ao mesmo tempo fazendo uma referência ao outro que lê e a ele mesmo, mostrando aqui a heterogeneidade que é constitutiva do sujeito ou mesmo que o discurso aqui relatado é compartilhado.

12) Sim, por que primeiramente **ele não é um animal e sim uma pessoa, e independente de qualquer coisa** ela não tem o direito de criticar ou chamar alguma pessoa de animal, por que **eu acho que todo mundo sabe que no Brasil o racismo vem aumentando[sic] a cada dia que passa.** Eu acho que as pessoas não tão nem aí, por que a policia não leva os casos racistas a sério, nem se preocupam. [...] **Não é a primeira vez** que um torcedor ou torcedora chamam um jogador ou goleiro de macaco [...] **As vezes eu fico pensando que só porque a gente é negro os brancos podem pizar[sic] em cima da gente. Isso é uma injustiça [...]** (T.S.L. 15 anos)

Aqui após afirmar que o gesto em questão foi o gesto racista, compreendemos que o aluno justifica sua afirmação pelo fato do goleiro ser uma pessoa. Posteriormente acrescenta que a torcedora de criticar **independente de qualquer coisa**

esta afirmação nos leva a seguinte questão: Que coisa seria esta? O fato do goleiro ser negro, seria a *coisa* que abriria espaço para o ato? Posteriormente outra afirmativa que aponta para um discurso que mostra o racismo a partir de uma perspectiva história e desfaz o conceito do país sem preconceito racial e, ao mesmo tempo, afirma que o racismo é de conhecimento de todos **eu acho que todo mundo sabe que no Brasil o racismo vem aumentando a cada dia que passa**. Na construção **eu acho** o aluno assume sua responsabilidade diante da opinião que apresenta e pelo esquecimento ideológico retoma esse discurso como se este tivesse se originado nele. A este respeito Orlandi (2013, p.35) afirma que

esquecimento ideológico é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de sermos origem do que dizemos, quando na realidade, retomamos sentidos pré-existentes.

Desse modo, esse esquecimento encaminha, portanto a um processo de identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina. E o interdiscurso que circula neste recorte se articula ao complexo de filiações ideológicas que significam o racismo.

13) [...] **O que faz uma pessoa humilhar, discriminar e/ até odiar alguém por que ambas não tem o mesmo tom de pele?** Só um especialista saberia responder a essa pergunta. [...] Com relação a atitude da torcedora, quanto ao jogador, acredito que houve sim um comportamento racista da parte dela. E o “**calor das emoções**” não justifica o ato. **Por que nós sabemos que é dessa forma que o racismo se manifesta no Brasil** (V.T.L.S.16 anos).

Este recorte se inicia com uma pergunta construída a partir de uma escalaridade lexical **humilhar/discriminar/odiar**, na qual o aluno tenta imprimir a força argumentativa de seu discurso indicando verbos que indicam ações violentas praticadas contra pessoas negras. O uso da expressão **e até** antes do verbo **odiar** indicando a indignação frente à prática dessas ações. Continuando sua argumentação indicando que não sabe o porquê das atitudes racistas ao indicar que só um especialista responderia a questão. Em seguida, posiciona-se contra a justificativa posta para o ocorrido “o calor

das emoções” indicando que esta justificativa não teria validade. Finalmente, encerra seu texto afirmando que é sob a justificativa do descontrole emocional que o racismo se manifesta no Brasil.

Observamos que neste texto o aluno conseguiu problematizar a questão do racismo no Brasil a partir de outras perspectivas e posicionamento diante do real sócio-histórico, fugindo um pouco da ideologia e da formação discursiva que vigorou na maioria dos recortes aqui analisados. O fato de apontar para a necessidade de um especialista que tratasse da questão revela um interdiscurso que remota a falta de discussão sobre a temática do racismo na escola/sociedade. Ao afirmar que sabemos que **“é dessa forma ” que o racismo se manifesta no Brasil** (essa forma) seria dizer que falou no calor das emoções – ou seja, agindo impulsivamente, essa forma- também se refere ao ato de chamar alguém de macaco ser considerado racismo, pois remete a uma memória, ou seja, a sentidos outros em que a palavra macaco é usada para ofender, algo pejorativo.

4.3 Retomada da questão: tentativas de descolamentos, em busca de rupturas

Por fim analisaremos recortes de dois textos produzidos pelos alunos após discussão e reflexão sobre as posições tomadas nos textos anteriores e a inserção dos conceitos de condições de produção, ideologia, formação ideológica, nas aulas de leitura e produção textual pensando o lugar da argumentação na produção de sentidos.

Os textos foram produzidos alguns meses depois de termos iniciado as discussões na sala de aula sobre o posicionamento tomado pelos alunos em relação ao fato que fomentou a primeira produção textual sobre o tema racismo. As produções foram feitas na própria sala de aula em uma aula de 60 minutos, a proposta era de produzir um texto dissertativo/argumentativo. O tema proposto para os alunos foi novamente o racismo, dessa vez sem especificar nenhum acontecimento em particular. Os alunos deveriam escrever sobre o tema respeitando o gênero textual escolhido e utilizando-se de 8 a 30 linhas para sua escrita.

Dos textos produzidos, selecionamos dois para encaminhar nossas análises e em seguida a conclusão do percurso de reflexão desta dissertação. Apresentaremos os dois textos (Anexos C e D) selecionados para análise:

TEXTO 1**Racismo**

O racismo é um assunto muito discutido no mundo e uma coisa que senpre[sic] foi vista como preconceito mas nunca tida como algo que faz as pessoas sofrerem com isso, hoje as pessoas não se encomoda[sic] com nada até os famosos estão virando alvo das pessoas egoístas que não tem amor ao próximo que não liga para o que está fazendo pra elas tanto faz.

E.V.S 15 anos

No texto 1, observamos que o aluno apresenta a temática que será abordada no título, utilizando-se da palavra racismo. Em seguida tenta fazer uma descrição do que seria o racismo usando o argumento de que **é um assunto muito discutido no mundo e visto como preconceito**. Utiliza-se do verbo **ser** no presente indicando que atualmente se discute muito sobre o racismo, o fato de usar a expressão “no mundo” indica o entendimento de que o racismo não ocorre somente no Brasil. Continuando sua descrição o aluno não consegue fazer a distinção entre preconceito e racismo tratando os dois como equivalentes. Apaga-se aqui o fato do racismo ser uma construção sócio-histórica, baseada no fenótipo e ou nas diferenças culturais e o preconceito ser a construção de um conceito antecipado de alguma coisa ou alguém.

Seguindo o raciocínio o aluno indica que o racismo nunca foi tido como motivo de sofrimento e hoje as pessoas **hoje [...] não se encomoda com nada até os famosos estão virando alvo**. Perguntamos o que seria não se incomodar com nada? Ao nosso ver, o aluno quis indicar que pode ter havido um momento na história em que cometer atos racistas incomodavam e hoje não incomodam mais. Ao fazer a construção **até os famosos estão virando alvo**, o uso de “até”, aqui utilizado como advérbio indicando a inclusão de pessoas famosas, direciona seu discurso para a afirmação de que as pessoas

famosas antes não sofriam racismo e atualmente passaram a sofrer. Indica também o fato de não ser um caso isolado, visto que se utiliza dos verbos no plural e entende também que esses gestos racistas não são isolados.

O aluno entende o racismo como uma construção individual, pois quem o pratica é egoísta e não tem amor ao próximo, silencia o fato do racismo ser uma construção coletiva e historicamente arraigada nas relações sociais.

Observamos aqui a repetição de discursos circulares na escola e na nossa sociedade, que entendem o racismo como individual e supõe que algumas pessoas “famosas” seriam supostamente imunes a ele em relação a outros que sofrem com gestos racistas frequentemente.

Podemos compreender, nessa materialidade em análise, pouco deslocamento da posição sujeito-aluno. Os discursos significam os alunos diante do real sócio-histórico, mas também revelam os sentidos dominantes que circulam na sociedade atual no qual o racismo atua de modo velado e explícito **hoje as pessoas não se encomoda com nada**. No conjunto do texto há marcas que indicam o entendimento que o racismo continua a ser uma questão de individualidade e “amor ou não amor ao próximo”, silenciando, porque se diz X e não Y, as contradições sociais que geram e sustentam as práticas excludentes e opressoras.

Seguiremos com o **Texto 2**:

TEXTO 2**O racismo no Brasil**

Bom ... Sabemos que o racismo é um preconceito que ultrapassa gerações, o racismo no Brasil tem sido um grande problema desde a era colonial e escravocrata imposto pelos colonizadores portugueses.

O racismo não é só cometido com pessoas negras mas também com os brancos, só que raramente isso acontece, por que como já vem de alguns tempos atrás os brancos sempre tiveram uma posição social muito melhor que os negros.

A vida dos brancos e dos negros são evidentes no trabalho, em questões relacionadas à justiça e a polícia e em relações sociais. O racismo é qualquer pensamento ou atitude que separe as raças humanas por considerarem algumas superiores a outras, sendo que a cor da pele não interfere em nada e o que importa realmente é o caráter, mas é uma pena que nem todo mundo pensa assim.

Os brasileiros reconhecem que existe preconceito racial, mas não fazem nada para combater. Isto indica que os brasileiros reconhecem que há desigualdade racial, mas o preconceito não é uma questão atual, mas algo remanescente da escravidão.

“Pois quando a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, sempre averá guerra.”

“Sendo que todo brasileiro, mesmo alvo de cabelo loiro, trás na alma, quando não no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta do indígena ou do negro”

B.S.S. 14 anos

O segundo texto já aponta para uma mudança de perspectiva discursiva e ideológica em relação ao racismo e suas causas. Vemos que o aluno destaca que vai tratar do racismo no Brasil e indica este posicionamento no título. Inicia o texto com uma pausa **Bom...** que pode indicar que vai fazer uma reflexão sobre algo pré-estabelecido ou que não está seguro em relação ao seu posicionamento. Sinaliza os sentidos do seu discurso nas seguintes direções:

- O racismo no Brasil tem uma perspectiva histórica da própria construção da identidade brasileira.

Para este fim utiliza-se dos seguintes argumentos:

- ✓ preconceito que ultrapassa gerações;
 - ✓ é um problema desde a era colonial e escravocrata;
 - ✓ foi imposto pelos portugueses;
 - ✓ é algo remanescente da escravidão.
- O racismo é relacionado ao preconceito de classe e também ao padrão social
 - ✓ não é cometido só contra os negros;
 - ✓ isso (racismo) raramente acontece (com os brancos);
 - ✓ os brancos sempre tiveram uma melhor posição social;
 - ✓ a vida dos brancos e dos negros é evidente no trabalho, em questões relacionadas à justiça e à polícia e em relações sociais .
 - Desmistifica a crença da democracia racial
 - ✓ os brasileiros sabem que existe preconceito mas não fazem nada.

Isso que pontuamos a partir do Texto 2, nos permite perceber na materialidade discursiva o gesto de interpretação com certos deslocamentos. Deslocamentos esses que se produziram nas discussões em sala de aula, levando em consideração questões do discurso e das posições ideológicas na leitura do real sócio-histórico.

Observamos que este texto já aponta para questões distintas dos recortes anteriores, trazendo uma perspectiva histórica e social para a ideologia do racismo ao mesmo tempo em que liga a questões de poder e posse de bens. Ao usar a expressão (a vida) quer indicar as relações que se estabelecem entre trabalho, polícia e justiça também são afetadas pelo racismo. No entanto, percebe-se a continuidade dos equívocos produzidos pelos discursos dominantes, ao entender o racismo como preconceito ou ainda afirmar que o que importa é o “caráter”.

Apesar desses retornos aos já-ditos, consideramos que houve pequenos deslocamentos na posição-sujeito. Pequenos, mas significativos, pois há de fato réplicas nos discursos, mas há também contra-discursos, pequenos lampejos que sinalizam gestos de leituras outros que precisam emergir nos textos argumentativos. Estar atento a essas leituras outras é também produzir resistência às práticas opressoras que se

institucionalizam em discursos que, apesar de falarem das desigualdades, preconceito e opressão, acabam por recobrir as contradições sócio-históricas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Filiados à perspectiva teórica e metodológica da Análise do Discurso, realizamos um estudo em que pretendíamos, inicialmente, apenas analisar os discursos circulares na escola sobre textos argumentativos/argumentação. O projeto foi se modificando com o decorrer do curso, deslocamentos teóricos, analíticos, mas também da ordem da subjetividade da professora pesquisadora que produziu esta dissertação. Assim, além de analisar discursivamente como os alunos atribuíam sentidos à argumentação, buscou-se compreender como eles se inscrevem, enquanto sujeitos com posições ideológicas nos processos argumentativos que são processos discursivos constituídos por ideologias que em sua materialidade significam o mundo e orientam as práticas dos sujeitos.

As questões que nortearam esta pesquisa perguntavam se são trabalhados textos argumentativos na escola? Como são trabalhados os textos de opinião? Os alunos reconhecem esses gêneros? Como os alunos se inscrevem, tomando posição em processos argumentativos?

Propomos um olhar para produção de texto na escola, que não buscasse apenas avaliar aspectos linguísticos, mas reconhecer que elementos discursivos como as condições de produção, a memória discursiva e a ideologia estão presentes e têm impacto sobre o que é produzido na escola.

Constatamos que os textos argumentativos são trabalhados na escola e a argumentação, mas o gesto de interpretação, que segundo Orlandi (2012) são concebidos como um ato linguístico- discursivo que intervém no real, a relação do sujeito com os sentidos, os já-ditos, as discursividades dominantes, os processos discursivos e ideológicos não eram mencionados para os alunos.

Desse modo, trazer os conceitos da AD para as discussões nas aulas de Língua Portuguesa, nos fez percorrer trajetórias outras no percurso dos sentidos e isso deu mais consistência à prática pedagógica reconhecendo os aspectos científicos, políticos e ideológicos que fazem significar os sujeitos professores e alunos no espaço escolar.

Constatamos que há um distanciamento entre a postura teórica dos PCN e a visão da AD sobre o trabalho com a argumentação. O que possibilitou um deslocamento do discurso oficial do Estado, sempre com suas posições dominantes, para encontrar outros sentidos não transparentes no dizer sobre a produção textual e argumentativa.

Seguimos nossa pesquisa com aplicação de questionário para conhecimento do perfil dos alunos e, sobretudo, para buscar pistas do entendimento sobre argumentação na escola. Encaminhamos questões sobre as condições de produção, ideologia, discurso, sujeito e língua revendo concepções e refletindo sobre essas relações entre sujeito, língua e discurso no trabalho com textos argumentativos na escola.

Tomando como *corpus* desta pesquisa os textos produzidos pelos alunos a partir de uma atividade de leitura e produção de texto que tomava como foco da temática o racismo no Brasil, chegamos a analisar e compreender diversas questões. Entre elas, podemos destacar a relação dos alunos com os textos argumentativos e os gestos de leitura afetados pelos efeitos de evidência ideológica dos artigos de opinião. Esquecimento (nº 1 e nº 2) de que aqueles discursos tinham origem em outras instâncias e que sua reprodução no texto dos alunos silenciava outros dizeres. Mas, vimos o aparecimento das contradições do real sócio-histórico que aos poucos revelavam as posições ingênuas na relação do sujeito com a língua e a produção do texto, mas outras posições que mostram os complexos de contradições da conjuntura histórica que diz sobre o racismo no Brasil.

Consideramos que o trabalho colaborou para que os alunos pudessem refletir sobre o assunto presente na vida deles. Observamos que a prática de leitura e produção textual na sala de aula ainda se encontra apoiada em modelos e concepções que desconsideram a língua como inscrita na historicidade, e desconsideram o sujeito histórico e as contradições sócio-históricas.

Por fim, ressaltamos como diz Orlandi (2013, p. 9), que a Análise do Discurso “nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênuas com a linguagem”. Assim, concluímos a presente dissertação, tendo certeza da importância de nos mantermos em permanente estado de reflexão sobre sujeito, língua e discurso no trabalho com textos argumentativos, pois os sentidos não param de se produzir/reproduzir e eles precisam ser analisados, ou seja, remetidos às condições de produção. Precisam ser criticados em seu efeito de transparência e opacidade para que os sujeitos possam romper as formas de repetição da dominação e vislumbrar novos gestos de leitura e interpretação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1970.

BRANDÃO, H.N. **Introdução à Análise do Discurso**. 3.ed.rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**/ Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahub e Yara Frateschi Vieira. São Paulo; Hucitec, 1995.

CAPES, Profletras. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educação-a-distância/profletras>>. publicado: sexta, 19 abril de 2013/ 14:52/Acesso em: 14 set.2015.

CAVALCANTE, M.S.A.O. Implícitos e silêncios como pistas ideológicas. **Revista Leitura: Análise do Discurso**, n. 2, jan./jun. 1999. Maceió: Imprensa Universitária, 2002.

_____. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**[online], v.28, n.100, p.1105-1128, 2007. ISSN0101-330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 16 jul.2014.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer**. Trad. C. Vogt. *et al.* São Paulo: Cultrix, 1972.

FERREIRA, M. C.L. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

FERREIRA, A.B.H. Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa. 2ed. Curitiba: Positivo, 2011

FIORIN, J.L. Tendências da Análise do Discurso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v.19, p.173-9, 1990.

_____. **Elementos da análise do discurso**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

FLORENCIO, A.M.G. **A voz do poder no jogo dos sentidos: um estudo sobre a escola**. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____ et al. **Análise do Discurso: fundamentos & práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUARESCHI, P.A. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. 61.ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

LEÃO, D.M.M. Paradigmas contemporâneos de Educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n° 107, p.187-206, jul.1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>> Acesso em 17 de jul. de 2014.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3.ed. Tradução de Freda Indusky. Campinas: Pontes; Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Termos –chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. Argumentação e Análise do Discurso: reflexões a partir da segunda Provincial. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. In: BARONAS, R.L.;

MIOTELLO, V. (Org.). **Análise de Discurso: teorizações e métodos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

MANGALHÃES, Interdiscursividade e conflito entre os discurso sobre raça em reportagens brasileiras. **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, Tubarão, v.4.n.esp.,2004. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0403/040302.pdf>>. Acesso em: 16 de ago. 2015.

MARIANI, B.S.C. As leituras da/na Rocinha. In: ORLANDI, E. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2 ed. Campinas. SP: Pontes, 2003.

MARTINS, A.R.N. Racismo no debate da imprensa sobre a política de cotas para negros. *Discurso & Sociedad*, v.6 , n.2 ,p 384- 417, 2012. Disponível em :<http://www.dissoc.org/ediciones/v06n02/DS6%282%29Nunes.pdf>. Acesso em 22 de mar. De 2016.

MÉSZAROS, I. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**. São Paulo: Ensaio, 1993.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

OLIVEIRA, L.A. “Mate um nordestino afogado”: análise crítica de um artigo da revista *Época*. **Linguagem (Dis)curso**. (Imp.) vol. 11 n° 2. Tubarão. May/Aug. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v11n2/08.pdf>>. Acesso em 16. Ago. de 2015.

ORLANDI, E.P. Discurso e Argumentação: um Observatório do Político. **Fórum Linguístico**, n. 1. Florianópolis, jul./dez. 1998.

_____. **Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos**. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma História das Ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 6.ed. São Paulo: Pontes, 2011.

_____. **Discurso e leitura.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2012

_____. **Análise do Discurso:** princípios e procedimentos. 11.ed. São Paulo: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F.; H.K.T (Org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethânia S. Mariani et al. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

_____. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi et al. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da Memória.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1999, p. 49-57.

RAMOS, P.A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2009. (Coleção Linguagem & Ensino)

RECH, M.H.B; FELTES, H.P.M. No fio do discurso: análise do discurso sobre o trabalho no artigo opinativo do jornal Correio Riograndense . **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.5, n.2, p.267-293, jan /jun.2005. Disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewFile/311/327. Acesso em 16 de ago.2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5)

SILVA, M. R. da. Teoria curricular e teoria crítica da sociedade: elementos para (re)pensar a escola. **InterMeio** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 80-91, jul.-dez.2008. Disponível em: <<http://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/silva-teoria-curricular-e-teoria-crc3adtica-da-sociedade.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

SILVA SOBRINHO, H. F. da. Sujeito do Discurso, Ideologia e Luta de Classes: um espectro ronda a AD e não cessa de produzir efeitos. In: INDRUSKY,F; MITTMANN,S; FERREIRA,M.C (Org.). **Memória e História na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras , 2011,p.105 -123.

_____. Eu odeio/adoro Sociologia: os sentido que principiam uma prática de ensino. In. PLACHEREL, A.P; OLIVEIRA, E.A.F.(Org.). **Leituras sobre sociologia no ensino médio**. Maceió: EDUFAL,2007,p.37-61.

VALLE, I. R. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n.1, p. 94-108, jan./jun. 2008. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/valle.pdf> >. Acesso em: 14 jul. 2014.

VOESE,I.;CINTELLI,A.(Coord.);CHIAPPINI,L.(Coord.).**Análise do Discurso e o Ensino de Língua Portuguesa**, v. 13, São Paulo:Cortez,2005. (Coleção Aprender e ensinar com textos).

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO**ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MARIA AUGUSTA SILVA
MELO**

Nome: _____

Idade _____ Sexo: (F)(M) Data: _____

1) Assinale os gêneros de texto que você costuma ler na escola :

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| (a) Contos | (g) Entrevista |
| (b) Poema | (h) Romance |
| (c) Fábula | (i) Notícia |
| (d) Tirinha | (j) Carta de reclamação |
| (e) Crônica | (k) Editorial |
| (f) Artigo de Opinião | (l) Anúncio Publicitário |

2) Que tipo de texto você gosta de ler? Por quê?

3) Você costuma produzir textos na escola?

() Sim () Não () Raramente

4) Os textos que você produz na escola têm como objetivo :

- a) Contar histórias
- b) Relatar acontecimentos
- c) Mostrar a sua opinião sobre algum tema.
- d) Aprender gramática

5) Nas aulas, costuma-se promover debates sobre temas da atualidade e /ou também sobre os acontecimentos da sua cidade?

() Sim () Não () Raramente

6) O que é argumentar para você?

ANEXO A-QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MARIA AUGUSTA SILVA
MELO

Nome _____

Idade 14 Sexo: (M)

1) Assinale os gêneros de texto que você costuma ler na escola :

- | | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Contos | (g) Entrevista |
| <input checked="" type="checkbox"/> Poema | <input checked="" type="checkbox"/> Romance |
| (c) Fábula | <input checked="" type="checkbox"/> Notícia |
| <input checked="" type="checkbox"/> Tirinha | (j) Carta de reclamação |
| (e) Crônica | (k) Editorial |
| <input checked="" type="checkbox"/> Artigo de Opinião | <input checked="" type="checkbox"/> Anúncio publicitário |

2) Que tipo de texto você gosta de ler? Por quê?

Texto sobre romance, gosto porque é Bom de se ler

3) Você costuma produzir (escrever) textos na escola?

() Sim () Não Raramente

4) Os textos que você produz na escola têm como objetivo :

- a) Contar histórias
- b) Relatar acontecimentos
- c) Mostrar a sua opinião sobre algum tema.
- Aprender gramática

5) Nas aulas, costuma-se promover debates sobre temas da atualidade e /ou também sobre os acontecimentos da sua cidade?

() Sim () Não Raramente

6) O que é argumentar para você?

argumentar é dar a sua opinião

**ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MARIA AUGUSTA SILVA
MELO**

Nome : _____

Idade 15 anos Sexo: (F) (M)

1) Assinale os gêneros de texto que você costuma ler na escola :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> (a) Contos | <input type="checkbox"/> (g) Entrevista |
| <input checked="" type="checkbox"/> (b) Poema | <input type="checkbox"/> (h) Romance |
| <input type="checkbox"/> (c) Fábula | <input type="checkbox"/> (i) Notícia |
| <input type="checkbox"/> (d) Tirinha | <input type="checkbox"/> (j) Carta de reclamação |
| <input type="checkbox"/> (e) Crônica | <input type="checkbox"/> (k) Editorial |
| <input type="checkbox"/> (f) Artigo de Opinião | <input type="checkbox"/> (l) Anúncio publicitário |

2) Que tipo de texto você gosta de ler? Por quê?

Eu gosto de ler contos porque tem finais felizes

3) Você costuma produzir (escrever) textos na escola?

Sim () Não () Raramente

4) Os textos que você produz na escola têm como objetivo :

- a) Contar histórias
- b) Relatar acontecimentos
- c) Mostrar a sua opinião sobre algum tema.
- d) Aprender gramática

5) Nas aulas, costuma-se promover debates sobre temas da atualidade e /ou também sobre os acontecimentos da sua cidade?

() Sim Não () Raramente

6) O que é argumentar para você?

argumentar para mim é trocar opiniões com as pessoas.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MARIA AUGUSTA SILVA
MELO

Nome _____

Idade 740 anos Sexo: (F) (M)

1) Assinale os gêneros de texto que você costuma ler na escola :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> (a) Contos | <input type="checkbox"/> (g) Entrevista |
| <input checked="" type="checkbox"/> (b) Poema | <input type="checkbox"/> (h) Romance |
| <input type="checkbox"/> (c) Fábula | <input checked="" type="checkbox"/> (i) Notícia |
| <input type="checkbox"/> (d) Tirinha | <input type="checkbox"/> (j) Carta de reclamação |
| <input type="checkbox"/> (e) Crônica | <input type="checkbox"/> (k) Editorial |
| <input checked="" type="checkbox"/> (f) Artigo de Opinião | <input type="checkbox"/> (l) Anúncio publicitário |

2) Que tipo de texto você gosta de ler? Por quê?

Poema porque tem inspiração, Artigo de opinião porque vc diz o que acha, Notícia porque fica já comunicado.

3) Você costuma produzir (escrever) textos na escola?

Sim Não Raramente

4) Os textos que você produz na escola têm como objetivo :

- a) Contar histórias
- b) Relatar acontecimentos
- c) Mostrar a sua opinião sobre algum tema.
- d) Aprender gramática

5) Nas aulas, costuma-se promover debates sobre temas da atualidade e /ou também sobre os acontecimentos da sua cidade?

Sim Não Raramente

6) O que é argumentar para você?

É dar comentários alguma coisa como por ex: uma discussão de uma roupa de um calçado ou seja tira dúvida disso e de qualquer se chama argumentar.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MARIA AUGUSTA SILVA
MELO

Nome _____

Idade 16 Sexo: (F) (M)

1) Assinale os gêneros de texto que você costuma ler na escola :

- | | |
|---|--|
| (a) Contos | (g) Entrevista |
| (b) Poema | (h) Romance |
| (c) Fábula | (i) Notícia |
| <input checked="" type="checkbox"/> (d) Tirinha | <input checked="" type="checkbox"/> (j) Carta de reclamação |
| (e) Crônica | (k) Editorial |
| (f) Artigo de Opinião | <input checked="" type="checkbox"/> (l) Anúncio publicitário |

2) Que tipo de texto você gosta de ler? Por quê?

gosto de ler tirinhas por que são textos pequenos.

3) Você costuma produzir (escrever) textos na escola?

() Sim () Não Raramente

4) Os textos que você produz na escola têm como objetivo :

- a) Contar histórias
- b) Relatar acontecimentos
- c) Mostrar a sua opinião sobre algum tema.
- d) Aprender gramática

5) Nas aulas, costuma-se promover debates sobre temas da atualidade e /ou também sobre os acontecimentos da sua cidade?

() Sim () Não Raramente

6) O que é argumentar para você?

falas que pensa e trazer as ideias com os colegas.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MARIA AUGUSTA SILVA
MELO

Nome : _____

Idade 15 Sexo: (F) (M)

1) Assinale os gêneros de texto que você costuma ler na escola :

- | | |
|--|--------------------------|
| (a) Contos | (g) Entrevista |
| (b) Poema | (h) Romance |
| <input checked="" type="checkbox"/> (c) Fábula | (i) Notícia |
| (d) Tirinha | (j) Carta de reclamação |
| (e) Crônica | (k) Editorial |
| (f) Artigo de Opinião | (l) Anúncio publicitário |

2) Que tipo de texto você gosta de ler? Por quê?

gosto de textos falando do dia a dia do brasileiro
porque eu acho informativos, interessantes.

3) Você costuma produzir (escrever) textos na escola?

() Sim () Não Raramente

4) Os textos que você produz na escola têm como objetivo :

- a) Contar histórias
- b) Relatar acontecimentos
- c) Mostrar a sua opinião sobre algum tema.
- d) Aprender gramática

5) Nas aulas, costuma-se promover debates sobre temas da atualidade e/ou também sobre os acontecimentos da sua cidade?

() Sim () Não Raramente

6) O que é argumentar para você?

argumentar não é só da a sua opinião sobre,
mas também convencer o outro que sua opinião
está correta persuadindo as pessoas.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MARIA AUGUSTA SILVA
MELO

Nome _____

Idade 34 Sexo: (F) (M)

1) Assinale os gêneros de texto que você costuma ler na escola :

- | | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Contos | (g) Entrevista |
| <input checked="" type="checkbox"/> Poema | <input checked="" type="checkbox"/> Romance |
| (c) Fábula | (i) Notícia |
| <input checked="" type="checkbox"/> Tirinha | (j) Carta de reclamação |
| (e) Crônica | (k) Editorial |
| <input checked="" type="checkbox"/> Artigo de Opinião | <input checked="" type="checkbox"/> Anúncio publicitário |

2) Que tipo de texto você gosta de ler? Por quê?

Tirinha, porque eu acho divertido.

3) Você costuma produzir (escrever) textos na escola?

() Sim () Não Raramente

4) Os textos que você produz na escola têm como objetivo :

- a) Contar histórias
- Relatar acontecimentos
- c) Mostrar a sua opinião sobre algum tema.
- d) Aprender gramática

5) Nas aulas, costuma-se promover debates sobre temas da atualidade e /ou também sobre os acontecimentos da sua cidade?

() Sim () Não Raramente

6) O que é argumentar para você?

Defender e debater a sua opinião de modo sistemático.

**ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MARIA AUGUSTA SILVA
MELO**

Nome: _____

Idade 16 Sexo: (~~F~~)(M)

1) Assinale os gêneros de texto que você costuma ler na escola :

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| (a) Contos | (g) Entrevista |
| (b) Poema | (h) Romance |
| (c) Fábula | (x) Notícia |
| (d) Tirinha | (j) Carta de reclamação |
| (e) Crônica | (k) Editorial |
| (x) Artigo de Opinião | (l) Anúncio publicitário |

2) Que tipo de texto você gosta de ler? Por quê?

Notícia. Porque gosto de me manter informada.

3) Você costuma produzir (escrever) textos na escola?

() Sim () Não (x) Raramente

4) Os textos que você produz na escola têm como objetivo :

- a) Contar histórias
- b) Relatar acontecimentos
- (x) Mostrar a sua opinião sobre algum tema.
- d) Aprender gramática

5) Nas aulas, costuma-se promover debates sobre temas da atualidade e /ou também sobre os acontecimentos da sua cidade?

(x) Sim () Não () Raramente

6) O que é argumentar para você?

É saber impor sua opinião a respeito de algo, e até convencer pessoas que pensam de maneira diferente a pensarem igual a você.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MARIA AUGUSTA SILVA
MELO

Nome : _____

Idade 15 Sexo: (F) (M)

1) Assinale os gêneros de texto que você costuma ler na escola :

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> (a) Contos | <input type="checkbox"/> (g) Entrevista |
| <input checked="" type="checkbox"/> (b) Poema | <input type="checkbox"/> (h) Romance |
| <input checked="" type="checkbox"/> (c) Fábula | <input type="checkbox"/> (i) Notícia |
| <input type="checkbox"/> (d) Tirinha | <input type="checkbox"/> (j) Carta de reclamação |
| <input type="checkbox"/> (e) Crônica | <input type="checkbox"/> (k) Editorial |
| <input type="checkbox"/> (f) Artigo de Opinião | <input checked="" type="checkbox"/> (l) Anúncio publicitário |

2) Que tipo de texto você gosta de ler? Por quê?

Bem-me-quer, porque fala de coisas boas e é bom de se ler.

3) Você costuma produzir (escrever) textos na escola?

() Sim (X) Não () Raramente

4) Os textos que você produz na escola têm como objetivo :

- a) Contar histórias
- b) Relatar acontecimentos
- (X) Mostrar a sua opinião sobre algum tema.
- d) Aprender gramática

5) Nas aulas, costuma-se promover debates sobre temas da atualidade e /ou também sobre os acontecimentos da sua cidade?

(X) Sim () Não () Raramente

6) O que é argumentar para você?

Pensar qual a melhor maneira de conseguir o que quer, e convencer pessoas a pensarem como eu.

APÊNDICE B- PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MARIA AUGUSTA SILVA MELO

Nome : _____

Idade: _____ Série: _____

Produção de Texto

Texto 1



Aranha é chamado de 'macaco' por torcida do Grêmio

O jogo entre Santos e Grêmio terminou 2 a 0 para o time alvinegro, mas a cena mais lamentável veio das arquibancadas. O goleiro Aranha, do time paulista, foi alvo de críticas racistas por parte da torcida atrás do gol onde estava no segundo tempo.

Em uma imagem flagrada pela câmera da **ESPN Brasil**, é possível ver uma torcedora da equipe tricolor chamando Aranha de "macaco". Além disso, outros torcedores - inclusive, um negro - imitaram sons de macaco em direção ao atleta.[...]

Publicado em 28/08/2014, 22:09 /Atualizado em 29/08/2014, 02:38ESPN.com.br

Texto 2



Gremista nega racismo e pede perdão ao goleiro Aranha

A torcedora gremista Patrícia Moreira, flagrada por câmeras de televisão xingando o goleiro Aranha, do Santos, na semana passada em partida contra o Grêmio, em Porto Alegre, veio a público nesta sexta-feira para negar que tenha cometido ato racista, ao utilizar a palavra "macaco" para se referir ao jogador santista, e pedir desculpas publicamente.

"Eu peço perdão de coração, eu não sou racista. Aquela palavra, 'macaco', não foi racismo da minha parte. Não tive a intenção racista. Foi no calor do jogo. O Grêmio estava perdendo, o Grêmio é minha paixão mesmo. Eu sempre larguei tudo para ir no jogo do Grêmio", disse a torcedora, em um rápido pronunciamento à imprensa em um hotel na cidade Porto Alegre, onde mora.[...]

Publicado em 05/09/ 2014 13h16min em esportes.vahoo.com

ANEXO B- PRODUÇÕES DOS ALUNOS

A partir dos recortes acima e de seu conhecimento de mundo sobre o tema racismo, elabore um texto argumentativo expondo seu ponto de vista a partir da seguinte pergunta: **o gesto da torcedora de chamar o goleiro de "macaco" é uma forma de manifestação do racismo no Brasil? Sim ou não? Argumente.**

Eu acho assim que isso é racismo mesmo isso é uma coisa muito constante que tá acontecendo no Brasil.

O racismo cada vez mais cresce no Brasil e é uma coisa de diminuir se cresce. Quem nem essa garota que praticou o racismo por uma paixão fanática pelo time praticou o racismo, tomou conta dela.

Existe muitas pessoas que nem ela que praticar, o racismo, ela os vezes foi se nesse momento ou se nesse jogo ou não.

Mais aqui no Brasil é se um algar para cara de outro que tá pratica o racismo. Essa coisa que cresceu muito agora se pra prejudicar, machucar, as pessoas e mexer com o psicológico delas, e o racismo pode até enlouquecer uma pessoa, etc.

A partir dos recortes acima e de seu conhecimento de mundo sobre o tema racismo, elabore um texto argumentativo expondo seu ponto de vista a partir da seguinte pergunta: o gesto da torcedora de chamar o goleiro de "macaco" é uma forma de manifestação do racismo no Brasil? Sim ou não? Argumente.

X

Sim é racismo, mas no ponto de vista dela, por uma parte ela tá certa, por que não é fácil pra ninguém ver o time que você ama perdendo, mas também erra por ter chamado o goleiro de macaco, pois ele deu o seu melhor no jogo, não é fácil também pra eles, pois eles entram em campo pra dar o seu melhor e não ser humilhado em público, isso foi uma falta de caráter da parte dela, por que mesmo que ela ame o time, por que se orgulha um? isso que irrita as pessoas, por também não gostei, por que ela não gostaria de ser chamada de macaca, por falar, pra mim isso foi um ato de racismo.

A partir dos recortes acima e de seu conhecimento de mundo sobre o tema racismo, elabore um texto argumentativo expondo seu ponto de vista a partir da seguinte pergunta: **o gesto da torcedora de chamar o goleiro de "macaco" é uma forma de manifestação do racismo no Brasil? Sim ou não? Argumente.**

Eu acho que uma manifestação desse tipo é totalmente nem desculpa... porque é crime e ninguém pode falar não por que sabia com o perdendo, mas não é desculpa pra ninguém. É que se tem a ven a can agente namas fadoz singais, não sepanha can, não sepanha nera pra Deus namas fadoz singais e eu acho que um faga não pode nem justificativa pra ninguém...

Se me opressa e não está grande uma pra Pansa opressa tem que opressa sabem respeito a opinião das outras tem que tem respeito, com os Demoon, Direita De Inigualdade, mas si muita ~~amada~~ da Ponte De fadoz que Pmlikom uma...

A partir dos recortes acima e de seu conhecimento de mundo sobre o tema racismo, elabore um texto argumentativo expondo seu ponto de vista a partir da seguinte pergunta: o gesto da torcedora de chamar o goleiro de "macaco" é uma forma de manifestação do racismo no Brasil? Sim ou não? Argumente.

Diga não ao racismo

Esse caso do goleiro Abranches foi um fato muito lamentável onde um torcedora do Grêmio chamou ele de "macaco".

Na minha opinião isso foi racismo sim, ela inconformada com a derrota do time fez essa atitude que foi muito feia, ninguém gostaria de ser chamado de macaco, se fosse ele que tivesse chamado ela de macaca, tenho certeza que ela ia chama ele de racista.

Essa de racismo tem que acabar, pois somos filhos do mesmo pai, cada vez mais isso tem que acabar, a cada 10 pessoas que a polícia mata 8 são negros, o racismo destrói, destrói felicidade, destrói a paz, destrói tudo, não é fácil até ser negro não, as chances de um negro entrar em uma faculdade ou arrumar um emprego são poucas, o mundo tem dimensões, devia acabar com tudo isso, e todos se respeitarem independente de ser negro ou branco, tem que haver respeito.

Todos nós somos iguais, Deus quer que a gente viva em união, somos a imagem e semelhança de Deus, o homem branco faz os negros de escravos nas usinas de cana, trabalha muito e ganha pouco, e ainda é maltratado, a história de Zumbi dos Palmares é uma história viva transformou em um ponto histórico a Serra da Barriga, os negros são nossos irmãos, vamos respeitá-los pois que o racismo tem que acabar.

5

filanorfo

A partir dos recortes acima e de seu conhecimento de mundo sobre o tema racismo, elabore um texto argumentativo expondo seu ponto de vista a partir da seguinte pergunta: **o gesto da torcedora de chamar o goleiro de "macaco" é uma forma de manifestação do racismo no Brasil? Sim ou não? Argumente.**

Eu acho que isso foi uma manifestação de racismo porque depende de lá se não chamou no interior de magra-to mais chamou, e ainda disse que não era para ele era para outro jogador, também todo praticando ato de racismo mas para magrar outro jogador, somos todos iguais, temos os mesmos direitos humanos, pode ser branco, preto ou até mesmo negro mesmo tendo que respeitar, pode ver nos jornais e nos vídeos outro negro também insulta o som de macaco e ele também tá se manifestando que não respeita a sua raça.

A partir dos recortes acima e do seu conhecimento de mundo sobre o tema racismo, elabore um texto argumentativo expondo seu ponto de vista a partir da seguinte pergunta: **o gesto da torcedora de chamar o goleiro de "macaco" é uma forma de manifestação do racismo no Brasil? Sim ou não? Argumente.**

Sim por que se chama a Aranha. não é macaco ela chamou de macaco por que o Grêmio estava perdendo e ela perdeu a cabeça perdeu o controle viu a Torcida Agitada e começou a chamar Aranha de macaco Claro que a torcida do Grêmio estava elogiando o gremio e ela estava chamando ele de macaco estava rebaixando o goleiro Claro que ele ficou desanimado e eu digo que foi por que ela quis mesmo chama ele de macaco ela brava mas com isso ela não vai chama ele de macaco mais não ela não vai cometer mas racismo

A partir dos recortes acima e de seu conhecimento de mundo sobre o tema racismo, elabore um texto argumentativo expondo seu ponto de vista a partir da seguinte pergunta: **o gesto da torcedora de chamar o goleiro de "macaco" é uma forma de manifestação do racismo no Brasil? Sim ou não? Argumente.**

X

- Eu acho que não foi um gesto racista, o time estava perdendo, ela pode ter dito por impulso, então honesta, e de uma forma raivosa e impulsiva chamou o goleiro de ~~macaco~~ macaco, as vezes a gente não mantém o controle e fala coisas sem pensar, mas não pra machucar o outro mas com a intenção de colocar nossa raiva pra fora. É comum pessoas sem o intuito de falar algo para falar coisas sem pensar e se depois se arrepende, as pessoas precisam aprender que tem sempre as coisas sem como queríamos, mas não precisamos falar o que tem sem a cabeça, temos que manter a calma, a torcedora acabou, qui essem, disse que foi por impulso, no calor do jogo, que não queria ver o time perdendo e pedir desculpas.

A partir dos recortes acima e de seu conhecimento de mundo sobre o tema racismo, elabore um texto argumentativo expondo seu ponto de vista a partir da seguinte pergunta: o gesto da torcedora de chamar o goleiro de "macaco" é uma forma de manifestação do racismo no Brasil? Sim ou não? Argumente.

X

O que eu acho é que não foi um ato racista, por que? por que ela pode ter falado "macaco" sem intenção de ofender chamando de macaco por ser grande e forte, por conta de uma má interpretação podem ter entendido ela mal, e levado como racismo. muitas vezes é melhor parecer saber melhor o contexto falado, pra não julgar. Sim tem certeza e prova de que está falando, como diz: ela no texto retratado ela é obenta de paixão pela Coríntia e no calor do time tão torcida até perdendo se referiu ao jogador do time (jorcha) como "macaco" mais ninguém tem prova qual realmente seria ela quem se referiu chamando o jogador de macaco, mas também até onde sabemos ela não foi a única a torcida inteira por gestos de macaco e ela por a gente chama a torcida.

A partir dos recortes acima e de seu conhecimento de mundo sobre o tema racismo, elabore um texto argumentativo expondo seu ponto de vista a partir da seguinte pergunta: o gesto da torcedora de chamar o goleiro de "macaco" é uma forma de manifestação do racismo no Brasil? Sim ou não? Argumente.

X

Bom, no meu ponto de vista a foverm falou aquilo por
meio impulso. Ela estava estressada por causa do jogo e bi-
gou assim de modo impulsivo. Isso não foi o certo a se fa-
zer. Mas mesmo com tudo isso eu não acho que isso que
ela fez foi racismo, não explicar o porque. Hoje em dia em
todos os lugares, baladas, festas e etc. todos se matam gentilmente,
se chamam de "gatinha" ou "gatinho". Então logo assim a pa-
lavra "macaco" pra mim também não é racismo. ~~É~~
Chamar uma pessoa de animal é se se expressar de
forma diferente.

A partir dos recortes acima e de seu conhecimento de mundo sobre o tema racismo, elabore um texto argumentativo expondo seu ponto de vista a partir da seguinte pergunta: o gesto da torcedora de chamar o goleiro de "macaco" é uma forma de manifestação do racismo no Brasil? Sim ou não? Argumente.

Racismo é aqui e em todo lugar

Sim ela estava sendo racista até de mais e tão provocável de tantos nomes que tem ela escolheu esse outro que foi porque ela achou que combinava mais com ele mais não é de agora que isso vem acontecendo isso acontece por que a sociedade querem que as pessoas sejam iguais, ou seja não querem aceitar as diferenças isso eu digo que é pessoa invejosa não é porque uma pessoa é gorda eu sou obrigada a ser também nada do que eu usei não obriga a outra saber por que não falar diferente, eu vou andar ou comer do mesmo jeito ~~isso~~ está acontecendo com você digo que você não está se valorizando está querendo ser uma copia daquela pessoa pois eu me admirava muito sou o que eu sou e não fingo ser o que eu não não vou mudar por ninguém mais sabem que se isso acontecer algum dia foi por que eu precisei mudar minha vida fiquei tempos e tempos pensando eu não quero mais isso pra mim então eu ~~não~~ eu não sou de mandar recado eu não so falo como falo eu vou assim se uma pessoa gosta daquilo eu não vou desmerecer e sim apoiar por que eu sei se fosse eu não ia gostar então eu respeito por que eu quero e se eu quero respeito eu temo que respeitar também.

A partir dos recortes acima e de seu conhecimento de mundo sobre o tema racismo, elabore um texto argumentativo expondo seu ponto de vista a partir da seguinte pergunta: o gesto da torcedora de chamar o goleiro de "macaco" é uma forma de manifestação do racismo no Brasil? Sim ou não? Argumente.

Sim, Por que primeiramente ele não é um animal e sim uma pessoa, e independente de qual quem coisa ela não tem o direito de criticar ou chamar alguma pessoa de animal, por que eu acho que todo mundo sabe que no Brasil o racismo vem aumentando a cada dia que passa. Eu acho que essas pessoas não são nem aí, por que a polícia não leva os casos racistas a sério, nem se preocupam.

Não é a primeira vez que um torcedor ou torcedora chama um jogador ou goleiro de macaco, e a cada dia que passa eles vão se acostumando ao modo racista e não para. Eu acho que essas pessoas racistas merecem um castigo quem sabe assim eles aprendem a para com isso.

Um vezes eu fico pensando que só por que agente é negro os bracos podem pizar em cima da gente. Isso é uma injustiça nada tem justificativa vindo de um modo racista. Eu espero que isso acabe logo e que essas pessoas racistas reflitam um pouco sobre isso.

A partir dos recortes acima e de seu conhecimento de mundo sobre o tema racismo, elabore um texto argumentativo expondo seu ponto de vista a partir da seguinte pergunta: o gesto da torcedora de chamar o goleiro de "macaco" é uma forma de manifestação do racismo no Brasil? Sim ou não? Argumente.

O que leva uma pessoa ser racista?

Racismo é uma atitude que parte de pessoas ignorantes, gente que em pleno século 21 acredita que a cor da pele ou qualquer outra característica física do ser humano, define seu caráter. É difícil saber o que leva uma pessoa a cometer o ato racista.

O que faz uma pessoa humilhar, discriminar e/ou odiar alguém por que ambos não têm o mesmo tom de pele? Só um especialista saberia responder essa pergunta.

Com relação a atitude da torcedora, quanto ao papo de crédito que houve sim um comportamento racista da parte dela. E o "color das emoções" não justifica o ato. Porque nós sabemos que é dessa forma que o racismo se manifesta no Brasil.

ANEXO C

Língua Portuguesa

Trabalho Individual

O racismo no Brasil de 8 de 30

Bom dia, sabemos que o racismo é um preconceito que ultrapassa gerações, o racismo no Brasil tem sido um grande problema desde a era colonial e escravocrata imposta pelos colonizadores portugueses. O racismo não é só cometido com pessoas negras, mas também com os brancos, só que raramente isso acontece, porque como já vem de alguns tempos atrás os brancos sempre tiveram uma posição social muito melhor que os negros. A vida dos brancos e dos negros não é diferente no trabalho, em questões relacionadas à justiça e à polícia, e em relações sociais. O racismo é qualquer pensamento ou atitude que reponha os papéis humanos por considerarem alguns superiores a outros, sendo que a cor da pele não interfere em nada e o que importa realmente é o nosso caráter, mas é um fato para que nem todo mundo pensa assim.

Os brasileiros reconhecem que existe preconceito racial, mas não o fazem nada para combater. Isso indica que os brasileiros reconhecem que há desigualdade racial, mas o preconceito não é uma questão atual, mas algo remanescente da escravidão.

"Por enquanto a cor da pele far mais importante que o brilho dos olhos, sempre haverá guerra!"
 Sendo que todo brasileiro, mesmo o branco,

Coca-Cola

— / / —



S T Q Q S S D

de cabelo loiro, três na alma, quando
vão no corpo, a sombra, ou pelo menos
a pinta do indígena ou do negro.



ANEXO D

ANEXO D - ...



Racismo

18 = 11 = 15

O racismo é um assunto muito debatido no mundo. É uma coisa que sempre foi vista como preconceito mas nunca tida como alguém que faz pessoas sofrerem com isso. Hoje as pessoas não se incomodam com mais nada até as famosas estão virando alvo de pessoas que não esquivam que não tem a menor noção que não ligam para quem está fazendo por elas tanto pq.

credeal