

**O TEXTO ARGUMENTATIVO E OS EFEITOS DE SENTIDO:
REVISITANDO OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**THE ARGUMENTATIVE TEXT AND THE MEANING EFFECTS:
REVISITING PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS**

Atelli Gulliti Alesi da Rocha¹

Resumo: *Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa, a qual investigamos como o texto argumentativo vem sendo trabalhado pelo livro didático de língua portuguesa, buscando compreender de que forma as atividades propostas e a escolha dos gêneros levam o aluno a compreender os efeitos de sentidos que se manifestam no texto. Nesse trabalho, apresentaremos as análises de três capítulos do livro "Português: Linguagens", de Cereja e Magalhães, adotado por nove escolas estaduais do município de Chapecó-SC para o trabalho com os alunos do terceiro ano do ensino médio nos anos de 2009, 2010 e 2011. Por meio de nossa investigação e, ancorados nos postulados da Análise de Discurso de linha francesa, constatamos que os livros didáticos de língua portuguesa, de modo geral, trabalham muito pouco com a interpretação de texto, resguardando à gramática uma posição privilegiada dentro da obra.*

Palavras-chave: Texto argumentativo; Discurso; Efeitos de sentidos.

Abstract: *Our present study seeks to present the results of research into how argumentation is included in Portuguese language school textbooks. Our study singles out three chapters within "Português: Linguagens", authored by Cereja and Magalhães. This particular textbook was adopted by nine public schools in Chapecó-SC for third-year high school students for 2009, 2010 and 2011. By drawing upon the French school of discourse analysis, our research revealed that Portuguese school textbooks fail to incorporate reading comprehension, sooner allotting greater importance to grammatical development. Consequently, the development of comprehension skills, the interpretation of meaning and the development of critical perspectives, remain underdeveloped aspects to school textbooks.*

Keywords: Argumentative text; Discourse; Meaning Effects.

1 Primeiras palavras

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de iniciação científica que viemos desenvolvendo desde o ano de 2011, no Programa de Educação Tutorial (PET): Assessoria Linguística e Literária da UFFS, que articula as atividades de ensino, pesquisa e extensão².

No primeiro ano desse projeto, tivemos contato com as atividades da extensão, quando foi possível experienciar a docência através de atividades voltadas a atender alunos da educação básica e de uma ONG do município de Chapecó-SC. Por meio dessas atividades,

¹ Graduando do Curso de Letras Português e Espanhol - Licenciatura e bolsista PET/MEC. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Chapecó-SC, Brasil, e-mail: atellidarocha@hotmail.com.

² Trabalho desenvolvido sob a orientação da profª. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz e vinculado ao projeto "A História do Ensino de língua portuguesa na Região de Abrangência da UFFS/Chapecó-SC".

vivenciamos mais de perto a realidade do professor e dos alunos no ambiente escolar, em especial, no ensino de língua portuguesa. Foi possível, também, identificar as maiores dificuldades dos alunos e formular hipóteses do porquê do insucesso nas atividades de leitura, escrita, oralidade e escuta.

Dentre os vários problemas que observamos, constatamos que vários alunos apresentavam dificuldades em defender ideias e expressar seus pontos de vista, tanto em textos orais quanto escritos. Desse modo, buscando compreender esse problema, formulamos a seguinte questão para a nossa pesquisa: como os efeitos de sentidos têm sido considerados no trabalho com o texto argumentativo nos livros didáticos de língua portuguesa utilizados no terceiro ano do ensino médio nas escolas de Chapecó-SC?

Foi partindo dessa pergunta que iniciamos nosso trabalho em 2011. Inicialmente, fizemos um levantamento dos livros didáticos adotados por cada uma das 19 escolas estaduais de Chapecó-SC. A partir desses dados, observamos o livro didático que cada escola adotou e constatamos que os livros didáticos *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães e *Português*, de José de Nicola Neto, foram os livros mais adotados pelas escolas do município, sendo o primeiro adotado por nove escolas estaduais e o segundo por outras cinco.

Nesse artigo, propomo-nos a apresentar uma parte de nosso estudo. Iniciamos a discussão apresentando alguns conceitos da Análise de Discurso de linha francesa, a qual tomamos como referencial teórico para a construção de nosso trabalho para, logo em seguida, fazer um percurso teórico/histórico apresentando e analisando as mudanças nas concepções de língua e de ensino a partir da década de 1950. Por fim, partiremos para a análise de três capítulos do livro *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães.

2 Fundamentação teórica

Para a realização desta pesquisa, tomamos como referencial teórico os postulados da Análise de Discurso de linha francesa (AD), uma disciplina que, como o próprio nome sugere, analisa e estuda o discurso. Segundo Orlandi (2010, p. 21), o discurso pode ser entendido como o “efeito de sentido entre locutores”. Desse modo, para que um texto tenha sentido, é preciso se levar em conta uma série de fatores externos a ele, que correspondem ao seu contexto de produção.

Esses fatores, no entanto, não são de natureza linguística, muito pelo contrário. São, conforme Fernandes (2008), de origem histórica e social e compreendem fundamentalmente o sujeito e a situação. Esse sujeito é entendido por Fernandes (2008, p. 24) como um ser social,

não-empírico, "não fundamentado em uma individualidade, em um 'eu' individualizado, [...] que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro".

Ao enunciar, esse sujeito assume uma posição discursiva e em sua voz ecoam outras vozes. Dessa forma, ao tomar a palavra, o sujeito reproduz discursos que revelam sua inscrição discursiva, ora reproduzindo um discurso e negando o outro, ora reproduzindo os dois e negando a si mesmo. Ao dizer desse modo, entendemos que o sujeito não é homogêneo, já que, ao mesmo tempo em que pode ocupar diferentes posições sujeito (ora de pai, ora de empregado, ora de consumidor), ele também utiliza discursos de diferentes formações discursivas que muitas vezes "se negam e se contradizem" (FERNANDES, 2008, p.28).

Essas reflexões a respeito da heterogeneidade constitutiva do sujeito nos levam a outra reflexão, agora sobre o que Pêcheux citado por Orlandi (2010, p. 34) chama de "esquecimentos no discurso". O primeiro desses esquecimentos, chamado pelo autor de esquecimento número dois, é da ordem da enunciação e cria no sujeito a ilusão de que o dizer só poderia ser dito daquela forma, quando, na verdade, ao enunciar "formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro" (ORLANDI, 2010, p. 35).

O outro tipo de esquecimento, chamado por Pêcheux de número um, é ideológico e reflete o que Orlandi (2010, p.35) chama de sonho adâmico. O sujeito acredita ser o primeiro homem a dizer o que disse daquela forma, utilizando aquelas palavras. Para a autora, no entanto, esse tipo de esquecimento não pode ser encarado como algo ruim; ele é necessário para que a linguagem funcione e os sentidos façam realmente algum sentido.

Quando pensamos em língua, uma noção complicada de se definir é a de paráfrase e polissemia. É complicado, pois, é difícil traçar os limites entre o mesmo e o diferente; eles coexistem no(s) discurso(s) de um mesmo sujeito. Como já afirmamos, todo dizer é constituído de uma série de outros dizeres (discursos) já ditos anteriormente, em outros lugares, por outras pessoas. No entanto, não repetimos o mesmo do mesmo modo. Para "disfarçar" a presença do outro no nosso discurso, fazemos o uso de paráfrases, ou seja, dizemos o mesmo de outro modo utilizando outras palavras. Para Orlandi (2010, p. 36-7),

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.

Mas nem tudo na fala é repetição e jogos parafrásticos. A polissemia é quem atesta a abertura do simbólico e a possibilidade de ruptura. Se não houvesse um processo criativo no ato de enunciar, não haveria necessidade de interpretação, já que, os sentidos já estariam "prontos", fechados em si mesmos. Segundo Orlandi (2004, p.18),

o gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é 'materializada' pela história. Esta, finalmente, é uma característica importante da interpretação. Ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção, que é que chamamos de política.

É nessa abertura do simbólico que entra o papel do leitor/ouvinte, pois, por meio de suas experiências de mundo e de sua relação com a linguagem, é ele que preenche os espaços deixados pela incompletude, pela falha, pelo equívoco do texto. O autor, apenas tem a ilusão de fechamento do texto, pois, na verdade, um texto nunca se fecha em si mesmo, ele "conversa" com outros textos, existentes, possíveis ou imaginários, e quem faz o verdadeiro efeito de fechamento é o leitor/ouvinte através do gesto de interpretação.

3 O ensino de Língua Portuguesa no Brasil (1950-presente)

Quando falamos em ensino de língua portuguesa no Brasil, podemos pensar, assim como propõe Gregolin (2007), em dois momentos: antes e depois dos anos 1950. Esses períodos correspondem, na verdade, a uma "rixa" que ainda hoje permanece na formulação dos currículos de Letras e também no ensino de língua portuguesa na sala de aula: afinal, a gramática deve ou não ser ensinada?

Até a década de 1950 a gramática reinou soberana. A aula de português naquela época se resumia ao estudo de regras e nomenclatura gramatical. Apesar dos debates ocorridos no final do século XIX sobre que língua se falava no Brasil (português ou brasileiro), acreditava-se que a língua que devia ser ensinada nas escolas (e servir de base, portanto, para os estudos gramaticais descontextualizados) era o português-padrão, que Bagno (2007, p. 130) define como um "conjunto de regras padronizadas, descritas e prescritas pelas gramáticas normativas, inspiradas em estágios passados da língua e principalmente nas opções de um grupo restrito de escritores consagrados."

No entanto, mesmo nesse período homogeneizante, a literatura, por meio das produções de escritores como Oswald de Andrade e Monteiro Lobato, trazia a oralidade e a diversidade linguística para dentro dos textos literários, reconhecendo que a língua falada no Brasil (já naquela época!) se distanciava da língua do colonizador. Oswald de Andrade citado por Gregolin (2007, p. 60), em sua *Poesia Pau Brasil*, assim retrata a língua do povo brasileiro e ironiza o ensino de gramática:

Para dizerem milho, dizem mio / para melhor, mió / para pior, pió / para telha dizem teia / para telhado / teiado... E vão fazendo telhados (Vícios na fala)

Dá-me um cigarro, diz a gramática / do professor, do aluno e do mulato sabido. / Mas o bom branco e o bom negro da nação brasileira / dizem todos os dias: 'deixa disso, camarada, me dá um cigarro!' (Pronominais)

Esse, e vários outros escritores, apenas anteciparam uma discussão que na década de 1960 ganharia fôlego com a entrada da Linguística nos currículos dos cursos de Letras. Nesse período, portanto, houve um sólido enfrentamento entre as teses descritivistas de um lado e o caráter normativo e tradicional da gramática do outro. Além disso, instaura-se, nesse período, conforme assinala Gregolin (2007, p. 62-63),

[...] um cenário de crise, ao mesmo tempo política, social e teórica. Politicamente, a ditadura militar produziu a chamada 'democratização do ensino', a ampliação da rede escolar pública e, conseqüentemente, a entrada de outras classes sociais na escola – assim, se antes havia a predominância de alunos que vinham das classes letradas, agora a heterogeneidade linguística entra na sala de aula [...]. Ao mesmo tempo, instaura-se uma crise teórica, com a entrada da disciplina linguística nos cursos de letras, cujos efeitos serão sentidos nas próximas décadas.

Levando em conta os avanços no ensino de língua, os Guias Curriculares³ revelavam as tensões dessa época de conflitos, misturando "idéias tradicionais da gramática normativa com idéias da 'teoria da comunicação'" (GREGOLIN, 2007, p. 64). Desse modo, o professor se deparava com uma série de conceitos novos da teoria da comunicação como "emissor", "receptor", "código" e "mensagem" ao mesmo tempo em que tinha contato com conceitos gramaticais do estruturalismo Saussuriano e do gerativismo Chomskiano⁴.

³ Um Guia Curricular é um documento que fornece subsídios teórico-metodológicos para o professor, orientando-o na elaboração de um programa de ensino concreto para a sala de aula.

⁴ Cf. Saussure (1916) e Chomsky (1957).

Com a abertura política, em meados da década de 1980, entrou em debate uma questão ainda mais polêmica, a da variação linguística. Um dos principais equívocos dessa época foi acreditar que o ensino da gramática devia ser abandonado em prol de um ensino que privilegiasse a variedade linguística do aluno (e somente ela). Também encontrou respaldo nessas discussões as teses da linguística textual que propunham o estudo do texto como unidade de sentido, criticando o estudo da palavra e frase descontextualizadas.

De acordo com Gregolin (2007, p. 67), "é, pois, a partir dos anos 1980 que ocorre a grande transformação na concepção de 'língua' na escola. É a partir desse período que se passa a pensar a língua em sua discursividade, sobretudo com o desenvolvimento das pesquisas em Análise do Discurso no Brasil, da qual Eni Orlandi é a principal representante no país.

Já na década de 1990, com a publicação e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, no caso da nossa região, da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC), o ensino sofreu uma nova mudança, agora de concepções teóricas em todos os níveis. Definitivamente, a diversidade linguística e a dos gêneros do discurso vem à tona nas discussões. As críticas à gramática tradicional, agora sustentadas pelas teorias linguísticas, sugerem que apenas o ensino obsessivo de metalinguagem e nomenclatura gramatical deva ser abandonado, ou seja, ainda há espaço para a gramática. De acordo com a PC/SC (1998, p. 74),

'dominar a língua', objetivo que se estabelece muito comumente, não pode significar meramente tornar-se senhor (usuário proficiente) de um aparato gramatical e notacional, independentemente das relações que a língua serve para compor, relações que aparecem como acontecimentos discursivos, novos a cada ocorrência, e por isso mesmo exigindo de seus usuários muito mais que a gramática que conhecemos.

Conforme assinala Antunes (2003, p. 174),

as novas concepções da linguística— que na verdade, já não são tão novas assim — podem nos fazer ver o fenômeno da língua muito além das teias gramaticais, com horizontes bem mais amplos, bem mais fascinantes, bem mais humanos, no sentido de que refletem os usos das pessoas em sociedade, isto é, a língua que a gente usa no dia a dia.

É nesse sentido, que a língua passa a ser estudada sob um enfoque discursivo, no qual as palavras deixam de ter um significado meramente formal e passam a significar no texto. É

o texto que significa e não mais a palavra. Quando uma palavra significa é porque ela apresenta textualidade, ou seja, ela isoladamente equivale ao texto, ela é o próprio texto.

4 Revisitando os livros didáticos

4.1 Uma visão geral do livro Português: Linguagens

A obra *Português: Linguagens*, de autoria de William Cereja e Tereza Magalhães, foi o livro mais adotado pelas escolas estaduais de Chapecó-SC para o trabalho com os alunos do terceiro ano do ensino médio no triênio 2009-11. O livro é dividido em 38 capítulos, organizados em quatro unidades temáticas cujo enfoque é a literatura. Ao final de cada unidade há, ainda, uma seção com exercícios de vestibulares e outra com sugestão de projeto.

Dentro dessas unidades maiores, encontram-se os capítulos que compõem o *corpus* de nossa investigação, são eles: cap. (13) A carta de leitor, cap. (22) O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação e cap. (16) As cartas argumentativas de reclamação e solicitação. Cada um desses capítulos, que trabalham com o texto argumentativo, apresenta a mesma estrutura. A abertura dos capítulos se dá com uma seção intitulada “Trabalhando o gênero”, na qual os autores apresentam um texto representativo desse gênero e solicitam que o aluno faça sua leitura e, por fim, o fechamento da seção propõe que o aluno produza o gênero estudado. Como o objetivo desse artigo não é analisar o livro didático em si, mas sim a forma como ele trabalha o texto argumentativo, não iremos nos deter em descrever a organização dos demais capítulos que compõem a obra.

4.1.1 O discurso do "mesmo" no "diferente"

Um primeiro olhar para a organização do livro nos revela a presença do discurso do “diferente”. Ao abordar os gêneros textuais, os autores do livro didático se mostram preocupados em levar para a sala de aula uma obra atualizada com as mais recentes descobertas da ciência linguística, rompendo, assim, com a metodologia de trabalho tradicional, que negava a existência do gênero e conduzia o professor ao trabalho com modelos cristalizados de texto e, na maioria das vezes, vinculados ao gênero texto literário.

Um olhar mais atento, no entanto, nos revela a presença do discurso do “mesmo” no “diferente”. Apesar dos esforços dos autores em trabalhar com os gêneros textuais, notamos uma predisposição maior no trabalho com os gêneros argumentativos. Embora outros gêneros

estejam presentes na obra, como os literários, os únicos que receberam capítulos a parte foram os gêneros da tipologia argumentativa⁵.

Entendemos que esse fato se justifica justamente pela proximidade do aluno com as provas e exames vestibulares, quando esse tipo de texto é bastante cobrado. Contudo, tradicionalmente, sempre se trabalhou a tipologia textual “argumentação” no último ano do ensino médio, e a opção dos autores em escolher gêneros que trabalhem com as competências argumentativas e persuasivas dos alunos revela a presença de discursos que ainda permanecem nos materiais didáticos e nas práticas em sala de aula.

Há, assim, o entrecruzamento de dois discursos, que chamaremos de “mesmo” para aquilo que se repete, que se mantém, e de “diferente” para aquilo que é novo, que está atualizado com os avanços da linguística e do ensino de língua. Ao trabalhar com a noção de gêneros, os autores recorrem ao discurso do novo, do “diferente”. No entanto, ao privilegiar o trabalho com os gêneros argumentativos, Cereja e Magalhães mantêm preservada a memória da tradição, o discurso do “mesmo”, que sempre trabalhou esses gêneros no terceiro ano do ensino médio.

4.1.2 Pouco espaço para interpretação

Partindo agora para as análises dos capítulos, iniciaremos esta discussão tomando como objeto de análise o capítulo 13, no qual os autores trabalham com o gênero carta de leitor.

Após apresentar ao aluno uma série de cartas, os autores propõem catorze questões (considerando suas subdivisões) para trabalhar esse gênero. Dentre elas, identificamos seis que objetivam levar o aluno a uma apreensão da estrutura composicional do gênero estudado e outras seis que, embora não tenham este propósito, solicitam que o aluno simplesmente identificar informações no texto. Por meio das questões do capítulo (p. 143), foi possível montar o seguinte quadro:

QUESTÕES	
APREENDER A ESTRUTURA	LOCALIZAR INFORMAÇÕES
1 – A carta de leitor é um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor de jornais e revistas ou dos leitores entre si. É geralmente publicada numa seção de cartas de jornais ou revistas, como, por exemplo,	2 – Numa carta de leitor, o leitor pode, por exemplo, concordar ou discordar de uma matéria publicada pelo jornal ou revista a que se dirige. Entre as cartas lidas, a de Jorge L. Rosa Silva mostra discordância quanto a

⁵ No livro de Cereja e Magalhães, os capítulos que trabalham com o texto argumentativo são os seguintes: cap. (13) A carta de leitor; cap. (16) As cartas argumentativas de reclamação e solicitação; cap. (22) O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação; cap. (25) O texto argumentativo: a seleção de argumentos; cap. (30) O texto dissertativo-argumentativo e cap. (33) O texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo.

<p>Painel do Leitor, Fórum dos Leitores, etc. a) Qual é a finalidade da carta de leitor?</p>	<p>uma matéria, enquanto a de Tarcis Sawaia El Messane elogia uma matéria publicada pela revista. a) Do que o leitor Jorge L. Rosa Silva discorda? b) Qual é a posição dele quanto à maioria penal?</p>
<p>4 – Observe a linguagem empregada pelos leitores nas cartas lidas. a) Que variedade linguística predomina? Essa variedade é formal ou informal? b) Considerando os veículos em que as cartas foram publicadas, levante hipóteses: Por que essa variedade foi empregada nas cartas?</p>	<p>3 – Há leitores que escrevem cartas para expressar indignação com algum fato noticiado. a) Que leitores fazem isso nas cartas lidas? b) O que eles criticam? c) Um deles faz uma reivindicação. Qual é essa reivindicação e que argumento o leitor usou para fazê-la? d) Qual deles cita um exemplo com o objetivo de mostrar sua descrença com a situação econômica e política do país?</p>
<p>5 – A carta de leitor tem estrutura semelhante à da carta pessoal. Ela contém vários elementos, como local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. Além disso, não apresenta título. As cartas lidas, porém, não se mostram de acordo com esse padrão. a) Por que você acha que alguns desses elementos das cartas foram suprimidos? b) As cartas normalmente não apresentam títulos. Levante hipóteses: Por que as cartas de leitor, publicadas em seções específicas para isso, costumam vir intituladas?</p>	
<p>6 – Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as principais características de uma carta de leitor?</p>	

Quadro 1: Questões - capítulo 13: A carta de leitor
Fonte: Elaborado pelos autores

No lado esquerdo, colocamos as questões que procuram levar o aluno a uma compreensão da estrutura formal do gênero textual carta de leitor. Nesse sentido, o uso dos termos "finalidade", "linguagem", "variedade linguística", "veículo", "elementos" e "características", direcionam o olhar do aluno para sua estrutura formal, para a sua organização textual. Já no lado direito, colocamos as questões de "interpretação" que, na verdade, pedem apenas para o aluno retomar algumas informações no texto, através de indicadores como "Jorge L. Rosa da Silva" e "dele".

Nos exercícios propostos, conseguimos identificar apenas duas questões que solicitavam que o aluno manifestasse sua opinião sobre as cartas lidas, mas, mesmo assim, nenhuma delas contemplava os sentidos gerados no leitor ao ler essas cartas. Em outras palavras, os textos de abertura do capítulo serviram de pretexto para o trabalho estrutural/formal do gênero e o trabalho com a interpretação foi deixado de lado. Para Orlandi (2010, p. 30),

os dizeres não são [...] apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz [...]. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

Entendemos que, para um efetivo trabalho com o texto argumentativo, em sala de aula, não bastam questões de decodificação e localização de informação. São necessárias questões que despertem o senso crítico do aluno. Questões que desloquem o aluno da posição de leitor/ouvinte, para a posição de sujeito escritor/falante, que possa expor a sua opinião através do uso da língua, ou seja, produzir sentidos a partir do que lê.

Tomando agora como objeto de análise o capítulo 22, intitulado "O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação", observamos que, apesar de o título do capítulo sugerir o trabalho com as estratégias de contra-argumentação, as questões propostas revelam justamente o oposto. É o que se observa na seguinte questão:

Segundo Gilberto Dimenstein, 'o ato de aprender é o ato de lidar diariamente com o prazer da descoberta'

a) **o que ele quer dizer** com essa afirmação? (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 222, grifo nosso)

Nesse enunciado, destacamos a expressão "o que ele quer dizer" para ilustrar, mais uma vez, como a opinião do aluno não é relevante – mesmo em um capítulo que objetiva trabalhar com as competências de contra-argumentação. Ao solicitar que o aluno interprete a citação tentando "adivinhar" as intenções do autor, o livro desconsidera os efeitos de sentidos que todo enunciado carrega, e que a intencionalidade do autor não pode ser tomada como objeto de estudo. De acordo com Fernandes (2008, p. 15),

quando nos referimos à produção de sentidos, dizemos que no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam.

Não apenas uma palavra, mas um texto todo pode significar de modo diferente, dependendo de quem é o sujeito leitor desse texto e quais são as suas experiências de mundo. Para a AD, o sujeito autor não é "senhor" das suas palavras, ele apenas tem a ilusão de ser a

origem de seu dizer e de ter o controle sobre os sentidos que suas palavras podem provocar no leitor/ouvinte. Segundo a PC/SC (1998, p. 86),

é preferível iniciar o trabalho com textos curtos a deixar pensar que cada recorte escolhido, muitas vezes com intenção moralizante, é um todo com sentido plenamente interpretável – pior ainda, com sentido único, como fazem imaginar as respostas a perguntas específicas que pressupõem sempre a questão: '**O que o autor quis dizer?**' Ora, cada texto produzido apresenta, ao mesmo tempo, duas características quanto à sua integridade (ou **inteireza**, se se quiser): de um lado, ele compõe uma unidade, resultante de um projeto específico de seu autor – é nesse sentido que a escola insiste no princípio do **começo, meio e fim** —; de outro lado, ele é sempre algo como um ponto num contínuo de produção que o liga mais estreitamente a uns e mais largamente a outros. [grifos do autor]

Uma formulação mais adequada para essa questão poderia ser: "Como você interpreta essa afirmação?" Ou, também, "que outros sentidos podem ser apreendidos dessa afirmação?" Além disso, por ser uma atividade de interpretação, deveria haver um espaço para discussão, no qual fosse possível confrontar diferentes ideias a respeito de como essa afirmação pode significar.

Sem procurar um sentido único e verdadeiro, através do gesto de interpretação, o aluno seria capaz de perceber que todo texto pode significar de diferentes formas e através do trabalho de compreensão, ele entenderia que nem todos os sentidos são possíveis e que, para compreender o sentido de um texto, é necessário remetê-lo à história e levar em conta as suas condições de produção.

4.1.3 As condições de produção como tentativa de conter sentidos

Tomando emprestadas as palavras de Orlandi (2004, p. 67), podemos afirmar que,

para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha. E com ela o equívoco, a ambigüidade, a opacidade, a espessura material do significante. Daí a necessidade de administrá-la, de regular as suas possibilidades, as suas condições. A interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social.

O que Orlandi nos apresenta, nada mais é do que uma constatação de que, apesar de a linguagem ser aberta, essa "polissemia" tenta ser controlada. Em um texto, por exemplo, uma forma de conter sentidos é através do uso das notas de rodapé⁶. No livro que tomamos como objeto de análise, o que nos chama a atenção é o fato de as produções textuais dos alunos serem "administradas" por coletâneas de texto, os painéis de leitura, e serem acompanhadas por uma longa e detalhada descrição de *como devem ser*.

Vejamos como isso ocorre voltando nosso olhar ao capítulo 13, "A carta de leitor". Ao propor que o aluno produza uma carta, o livro primeiramente apresenta um texto base que trata do desmatamento na Amazônia. Em seguida, oferece a seguinte proposta de produção:

Imagine que você tenha lido essa reportagem na revista e queira se manifestar em relação a algo que lhe tenha chamado a atenção. Escreva então uma carta para o editor responsável pela revista ou para o jornalista que assinou a matéria.

***Você pode**, por exemplo, comparar o novo sistema de registro de desmatamento comentado pela revista a outras medidas anunciadas pelos governantes como capazes de levar a soluções milagrosas, **mas, na realidade, ineficientes**. Pode também comentar o enfoque dado ao tema, elogiando ou criticando a maneira como o assunto foi tratado. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p.144, grifo nosso)*

Compreendemos que os autores do livro didático vão muito além de oferecer as condições de produção ao aluno. Ao sugerir que o aluno compare "o novo sistema de registro de desmatamento comentado pela revista a outras medidas anunciadas pelos governantes", o livro direciona o olhar do aluno para um aspecto da matéria sobre a Amazônia, ou seja, silencia outras interpretações. Além disso, ao qualificar essas ditas "soluções milagrosas" do governo como "ineficientes", o livro adota o ponto de vista defendido pelo autor da matéria, que julga "ineficientes" todos os investimentos do governo na preservação dessa floresta.

Pela nossa análise, é possível constatar que o trabalho com a produção de textos argumentativos, assim como já demonstramos com as questões de "interpretação", é bastante limitado, já que, quando aparece, é mediado pelos autores do livro para que o sentido seja apenas um, evitando-se assim, uma interpretação "equivocada" por parte do aluno. Em outro capítulo analisado, "As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação", também encontramos esse "excesso" de detalhamento nas propostas de produção textual:

⁶ Cf. Orlandi, 1990, p. 106.

*Você já pensou alguma vez nos problemas de sua comunidade? **Discuta com seus colegas para, juntos, identificarem um problema** que vem afligindo a vocês, estudantes, e que deveria receber maior atenção das autoridades. A seguir relacionamos alguns dos problemas habituais (mas pensem em outros, **se necessário**).*

- Ausência de áreas verdes e de lazer no bairro
- Falta de bibliotecas públicas no bairro
- Falta de empregos para jovens
- Falta de vagas nas escolas públicas
- Vagas insuficientes nas universidades públicas
- Cotas nas universidades federais
- Má qualidade dos transportes coletivos ou escolares
- Filas duplas na porta da escola
- Falta de segurança no bairro
- Alto índice de analfabetismo entre os adultos da cidade ou da comunidade
- Inexistência de saneamento básico para todos (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 170, grifo nosso).

Nessa proposta, os autores solicitam, inicialmente, que os alunos discutam entre si acerca dos problemas de seu bairro. No entanto, logo abaixo, apresentam os possíveis problemas (que os alunos deveriam levantar através das discussões) em uma lista quase interminável, que vai desde o estacionamento dos carros na porta da escola até a polêmica discussão sobre as cotas nas universidades federais. Com tantos exemplos, o aluno sente-se desmotivado a participar do debate, até porque, os principais problemas já foram citados pelo livro didático, e o aluno acabará adotando algum desses exemplos para produzir o seu texto. Além do que já apontamos, no próprio enunciado da questão há uma tentativa de conter sentidos. O que ocorre é que, apesar dos autores iniciarem o enunciado da questão com o intuito de promover um debate, ao finalizar a questão, Cereja e Magalhães sugerem que os alunos *somente* pensem em outros problemas se acharem "necessário".

Desse modo, as sugestões do livro, como acabamos de afirmar, não apenas limitam o pensamento criativo do aluno (que seria capaz de identificar não apenas esses, mas muitos outros problemas), como também direcionam sua produção (o aluno só precisa pensar em outros problemas, caso o livro didático tenha sido "falho" em não listar os mais importantes). Nesse sentido, os autores atuam como coautores das produções textuais dos alunos, já que ditam o que o aluno pode e como deve dizer, ou seja, limitam o universo do dizível.

5 Considerações finais

Neste artigo, buscamos reunir alguns resultados de nossa pesquisa na qual investigamos como o texto argumentativo é trabalhado pelo livro didático de língua portuguesa utilizado pelas escolas da rede pública estadual de Chapecó-SC. Em nosso estudo, conseguimos identificar as lacunas presentes neste processo de ensino-aprendizagem que acaba se configurando em uma prática docente ineficiente e não contribuindo para o desenvolvimento das habilidades argumentativas de nossos alunos.

Uma dessas lacunas (senão a principal) é a ausência de questões que contemplem os efeitos de sentido presentes no texto argumentativo. Nos capítulos analisados, o que se observa, é a presença de gêneros da tipologia argumentativa, mas a falta de questões que proporcionem ao aluno momentos de interpretação e de reflexão sobre o material trabalhado.

Na nossa análise, também constatamos a evolução (ainda que gradual e parcial) do livro didático de língua portuguesa. Observamos que os autores acolheram de braços abertos a proposta dos PCN e dos documentos oficiais no que diz respeito ao trabalho com os gêneros textuais na sala de aula e, também, na produção contextualizada de textos (produzir *na* escola e não *para* a escola).

No entanto, nossa investigação também revelou que as condições de produção oferecidas pelo livro didático para que o aluno produza um bom texto argumentativo são extremamente detalhadas, o que prejudica o desenvolvimento de uma série de outras habilidades, como a criatividade.

Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa contribuiu para entender como o texto argumentativo é trabalhado nos livros didáticos de língua portuguesa utilizados em nossas escolas. Pudemos, por meio dessa pesquisa, constatar que a gramática ainda ocupa uma posição privilegiada no livro didático de língua portuguesa, sendo que o estudo dos gêneros textuais ainda está muito relacionado à superficialidade linguística, ou seja, à forma do texto, às suas características estruturais e estilísticas.

Agora, só nos resta pensar em estratégias de intervenção para este problema, desenvolvendo atividades que busquem trabalhar (efetivamente) com a interpretação e a produção de efeitos de sentido para, desse modo, constatar se, de fato, um trabalho mais exaustivo com o texto argumentativo na sala de aula seria capaz de desenvolver nos alunos as capacidades de argumentação e persuasão, tanto cobradas em nossa sociedade atualmente.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. **Português**: linguagens – literatura, produção de texto, gramática. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005. v. 3.

CHOMSKY, N. (1957). **Estruturas sintáticas**. Tradução de Madalena Cruz Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode está língua: teorias lingüísticas, ensino de língua e relevância social. In: DJANE, A. C. (Org.). **A relevância social da lingüística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. **Terra à vista**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SAUSSURE, F. (1916). **Curso de linguística geral**. Tradução de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

Data de recebimento: 30 de abril de 2013.

Data de aceite: 12 de julho de 2013.