DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE/PARA TRABALHO DOCENTE EM MANUAIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atilio Catosso Salles
Universidade do Vale do Sapucaí - Univás
Brasil
atiliocs@gmail.com

Nos últimos anos, tem-se produzido, de modo inquestionável, um interesse pelos estudos dos manuais escolares em todo o mundo. Chris Stray, em *Quia nominor leo: vers une sociologie historique du manuel* (1993), a respeito dessa questão, afirmou que "desde muito cedo surgiram tentativas de definir o mundo como um manual e o manual como um mundo". A partir das políticas de Estado que se definem em relação ao ensino da língua no Brasil, vale perguntar pelo modo como o trabalho docente comparece textualizado em manuais de professores de língua portuguesa.

Essa proposta situa-se no domínio de estudos histórico-ideológico, procurando não definir o mundo como um manual, mas questionar a relação instaurada entre professores e o manual escolar. Pensar parte dos processo de construção de sentidos de/para o trabalho docente em manuais de professores de língua portuguesa é questionar a história, que como fato, dado, na sua relação com a linguagem produz efeitos de sentidos, interpretáveis, pois não há 'fato' ou 'evento' histórico que não faça sentido, não peça interpretação, não reclame que lhe achemos causas e consequências.

A pressuposição do funcionamento discursivo próprio da língua e sua inscrição na história significam-se pelo simbólico na história atestando a historicidade do texto, pela opacidade da língua enquanto discurso. Com isso, a perspectiva teórica que nos filiamos é a Análise do Discurso (Pêcheux, 1988; Orlandi, 1993; 2007). Inscritos nessa posição teórica é fundamental compreender que os sons, as palavras, as imagens, [...] que nos cerceiam encenam uma impressão de transparência, literalidade, em seus sentidos, como dados a priori, porém "nenhuma memória, pode ser um frasco sem exterior" (PÊCHEUX, 1999, p. 56), visto que supomos discursivamente o descentramento do sujeito, o equívoco da história e a repetição/diferença em relação à memória. E, é nesse espaço produtivo que

questionaremos o funcionamento dos processos de construção de sentidos de/para o trabalho docente.

Como material de leitura, foi recortado os livros didáticos em uso no Ensino Médio de escolas públicas no Estado de Mato Grosso, como, a- o Português de Olho no mundo do trabalho (2004), de Ernani Terra e José de Nicola; b- o Português Projetos (2005), de Faraco & Moura e o c- Português Língua e Cultura (2003), de Faraco.

Compreendemos que o sujeito não tem sentido (porto originário, ou seguro), que não há origem do sentido/sujeito/história, e sim o que há são efeitos de sentido, efeitos de história e efeito-sujeito. Quando pensamos o sentido enquanto espaço, observamos que “o espaço em que se espraiam os sentidos é o da multiplicidade, da largueza, mas também da truncação” (ORLANDI, 1990, p 43), ou seja, é onde os sentidos se multiplicam em outros, e em determinado momento acaba por emaranhar-se, perdendo/ganhando assim seu próprio sentido no mesmo espaço. Pela história o sentido não se deixa pegar. Instável, errático. O sentido não dura. O que dura é “[...] a instituição que o fixa e o eterniza” (ORLANDI, 1990, p.43), sendo este o único lugar de regularidade. Essa incompletude e instabilidade do discurso é, a priori, um ato falho, um efeito discursivo, já que o discurso diz muito mais do que seu próprio enunciador pretendia. A unidade do discurso é apenas um mero efeito de sentido, pois, a própria etimologia da palavra discurso configura uma ideia de curso/percurso.

Carlos Vogt (2004) discute a partir de Platão e Aristóteles alguns traços fundamentais da memória. O primeiro, Platão nomeou de “conservação de sensações” ou conservação de conhecimentos passados e o segundo, proposto por Aristóteles como “reminiscência, caracteriza-se pela possibilidade de buscar um conhecimento passado e reatualizá-lo. Trata-se, portanto de uma memória retentiva e uma memória recordativa.

Para Orlandi, o movimento da memória enquanto um “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi, 2007, p.31), circunscreve sentidos no modo mesmo como esses sentidos estão já constituídos na língua. Portanto, a dobra

de mundos, sujeitos e sentidos produzindo ficção é um funcionamento próprio da língua, pois o sujeito não tem sempre um lócus de filiação, ele é determinado sócio historicamente e afetado pelo inconsciente. Não há dizeres preenchidos e pré-determinados, afinal “nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade da poesia” (Pêcheux, 1990:51), de ficção e representação pela dobra.

Considerando o fato de que o livro didático tem um funcionamento de divulgação científica, cabe colocar, que tal divulgação, segundo Orlandi (2004), produz efeitos de conhecimento sobre a ciência, pois funciona, também, como uma versão desta. Há uma passagem de uma discursividade [ciência] para uma outra [divulgação científica] que possibilita criar outra forma de discurso. A autora a partir de uma leitura de Rocqueplo formula que a divulgação científica é uma forma de tornar o discurso científico mais acessível ao público. Para ela, é neste mover-se de um discurso para outro que há a historização, a transferência de sentidos que se constituem por dada determinação sócio-histórica. Há ainda, neste procedimento de divulgação científica, uma espécie de didatização do discurso dito científico, quer dizer, ele o científico se transforma em um discurso relatado na divulgação científica. Assim, a escola, de acordo com Orlandi, está condicionada por esse funcionamento através de redes midiáticas, produzindo o efeito de que a escola não seria um lugar do processo de formulação do conhecimento, porque a escola, segundo a autora, transformou-se em um lugar de mediação do conhecimento e não de formulação de conhecimento. O sujeito, portanto, não pode e/ou não deve ser visto como detentor de uma informação (saber sobre alguma coisa ou ter informação sobre) em sua relação estreita com a ciência, tecnologias de linguagem e a divulgação científica.

Torna-se fundamental a ideia de um sujeito emergente na produção do conhecimento, que saiba se relacionar com um lugar de produção de saberes e também que faça parte da produção deste processo. Assim, questionar a evidência do saber no e pelo livro didático, abre espaço para leituras/interpretações, bem como também para promover deslocamento na posição sujeito que ocupa e constitui o discurso de divulgação científica. Devemos ainda dizer, que quando uma prática pedagógica ao colocar em movimento a historicidade

dos livros didáticos, enquanto estrutura e acontecimento (cf. Pêcheux, 1990), possibilita jogar com a historicização da posição do sujeito escolarizado na sua estreita articulação com o saber científico e de divulgação científica.

Auroux (1992) formula que a gramatização se dá pelo processo de descrever e instrumentar uma língua a partir de dois pilares metalinguísticos: a gramática e o dicionário. Em relação à gramática, o autor, discute as “classificações (formalmente uma classificação supõe oposições dicotômicas) das unidades de diferentes níveis” (p.101) dados como morfológicos e/ou semânticos. Nesse sentido, a gramática e o dicionário, enquanto instrumento de administração dos sentidos de uma língua sejam pela sua organização, distribuição e controle das formas significantes, constroem em determinada medida assim como o livro didático uma evidência de unidade imaginária, justamente pelo silenciamento “de uma série de relações – de inclusão, de exclusão, de conflito, de confronto, de filiação, de opacidade - entre as línguas” (VIEIRA, p. 27, 2004).

Poder-se-á, assim, a partir desse funcionamento político no livro didático pensar em como o professor se relaciona com manuais de língua portuguesa, pensar também como se dá a construção da relação de trabalho do professor com esse objeto, ou melhor, questionar os modos de docente se dizer/ se significar nesse espaço de escolarização. Deixamos, à guisa de um primeiro fechamento dessa apresentação, várias perguntas, afinal, consideramos este trabalho apenas o início de possíveis leituras/interpretações que serão propostas durante a pesquisa.

Referências

ACHARD, Pierre et al. O papel da memória. Campinas: Pontes 1999. ALMEIDA, Eliana de. Cabeludinho: língua, sujeito e nação como paródia. (no prelo), 2010. MARIANI, Bethânia. Silêncio e metáfora, algo para se pensar. In Revista Trama, v. 3, n. 5. 1º semestre de 2007, pp. 55 a 71. ORLANDI, Eni P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000. Editora da Unicamp, 1988. _____. Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Vozes, Petrópolis – RJ, 1996. _____. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001. _____. Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002. _____. Linguagem, ciência, sociedade: o jornalismo científico. In Cidade dos Sentidos. Ed. Pontes, Campinas, SP, 2004. pp. 129 a 147. PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 1990.

_____. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. SILVA, M. V. da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito-cidadão. In: GUIMARÃES, E. e ORLANDI, E. P. (orgs.) Língua e cidadania: o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996, pp. 151- 162. _____. Instrumentos linguísticos: língua e memória. 2002.
In.:http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_11.pdf VOGT, Carlos. Memória e Linguagem. 2004 In.:
<http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/01.shtml>.
STRAY, Chris. “Quia nominor leo”: vers une sociologie historique du manuel. Histoire de l’Éducation, n. 58, maio 1993.