

9

O pensamento crítico no manual didático para o Novo Ensino Médio

Nathália Akemi Sato Mitsunari

Universidade de São Paulo

Introdução

A história moderna ocidental, há mais de quatro séculos, funda-se na “produção de artefatos linguísticos autônomos” (CERTEAU, 1982, p. 9) para descrever o desenvolvimento do pensamento crítico: o século XVI é marcado pela organização etnográfica da escrita; os séculos XVII e XVIII, pela transformação das escritas cristãs em representações puras de um sistema ético e técnico; o século XVIII, pela luta por uma racionalidade escriturária esclarecida e revolucionária; e o século XX, pela construção do texto a partir de regras científicas de um domínio. Ao longo do tempo, desse modo, a partir do domínio da leitura e da escrita, foram distinguidos aqueles que sabiam pensar daqueles que não o sabiam – “o selvagem, o passado, o povo, o louco, a criança, o terceiro mundo” (CERTEAU, 1982, p. 14). Se do século XVIII ao XX, segundo Chartier e Hébrard (1995, p. 348), o cultivo de boas leituras era necessário para fazer “aparecer como superstições as crenças religiosas” e para libertar “as consciências do domínio de um clero aliado aos detentores da ordem estabelecida” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 348), no Novo Ensino Médio, conforme a BNCC (2018, p. 488), a preocupação é desenvolver “habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (fake news), de pós-verdades, do cyberbullying e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias”.

Neste artigo, o objetivo é analisar que noção de pensamento crítico está presente em um manual didático na área de Linguagens e suas tecnologias,

elaborado a partir das recomendações governamentais para o Novo Ensino Médio, definidas pela lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e estabeleceu uma nova organização curricular no ensino médio, que começou a ser implantada em 2022, nos primeiros anos, e que se apoia na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). No conjunto, 1800 horas deverão ser dedicadas a *aprendizagens essenciais* – Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas. 1200 horas deverão ser dedicadas aos itinerários formativos, definidos em quantidade e em qualidade pelas redes públicas e particulares.

O *corpus* selecionado para este artigo é o capítulo 2, “A dimensão discursiva da linguagem”, presente na unidade 1, “Pensamento crítico”, do volume 1 de *Moderna plus: Linguagens e suas tecnologias* (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020), coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021 para o Novo Ensino Médio. Três questões norteadoras guiaram a pesquisa: 1. Que concepções de leitura e escrita são apresentadas? 2. Que gêneros compõem a coletânea de textos? 3. Como esses gêneros contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno?

Para respondê-las, este artigo está dividido em três partes. Na primeira, são recuperadas diferentes noções de pensamento crítico e distintas concepções de leitura e de escrita que as embasam, suscitando questionamentos sobre o que é verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas formas de autoridade. Na segunda parte, são apresentados os conceitos de signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017) e de enunciado concreto (VOLÓCHINOV, 2017, 2019), que fundamentaram teórico-metodologicamente este trabalho. Na terceira parte, há a análise do capítulo “A dimensão discursiva da linguagem” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2020). Por fim, há algumas considerações finais sobre a concepção de pensamento crítico no manual didático elaborado para o Novo Ensino Médio.

1 Desenvolvimento do pensamento crítico na escola: apropriação ou reprodução de repertórios?

Do final do século XVIII a meados do século XX, no Brasil, no ensino de língua materna, propunha-se identificar a *inventio*, a *dispositio* e a *elocutio* dos bons autores para imitá-los (FIORIN, 1999, p. 154). A *inventio* é o “estoque material, de onde se tiram os argumentos, as provas, e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso” (MOSCA, 1997, p. 28). A *dispositio* é a maneira de dispor as diferentes partes do discurso – a proposição, a partição, a narração, a descrição, a refutação e a peroração (MOSCA, 1997, p. 28). Já a *elocutio* se refere às figuras de estilo, às escolhas que podem ser feitas no plano da expressão (BRETON; GAUTHIER, 2001, p. 44).

A leitura era, assim, concebida como uma prática de decodificação e de memorização de textos modelares, fonte de saberes essenciais para se escrever (BUNZEN, 2006, p. 141). Formulada como uma questão pedagógica de se desenvolver a capacidade de raciocínio, essa metodologia foi amplamente adotada em nosso país, marcando características específicas para a oralidade e para a escrita, em uma longa tradição de estudos fundamentados na Grande Divisa. Para essa teoria, na oralidade, teríamos o raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo. Já na escrita, teríamos um raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico.

Jack Goody, etnohistoriador, notabilizou-se como um dos maiores teóricos da Grande Divisa. Em *Domesticação do pensamento selvagem* (1988), recupera uma história do advento da escrita, que, ao fixar a fala, teria permitido ao homem separar as palavras, manipular a sua ordem e desenvolver formas silogísticas de raciocínio. A escrita, para ele, diferentemente da oralidade, em sua materialidade, possibilitaria que o intelectual acumulasse mais conhecimento, desenvolvesse seu pensamento crítico e fizesse evoluir os quadros teóricos existentes, ao colocar perante seus olhos críticos toda uma tradição intelectual. Goody (1988) infere, desse modo, que a razão, centrada no sujeito, pode interpretar e reproduzir transparente e objetivamente a realidade na escrita, articulando pensamento, língua e mundo em uma única relação termo a termo.

Dessa identidade entre pensamento e objeto pensado decorreu o foco em um ensino disciplinar, de oposição regra/desvio em exercícios de paráfrase

e de reescrita de textos, modelos que auxiliariam no acúmulo de conhecimentos enciclopédicos, que supostamente enriqueceriam a *inventio*, mas que acabavam significando a reprodução de discursos hegemônicos e a produção de significados apropriados a eles (PIETRI, 2010, p. 79). A partir da década de 1980, desenvolveram-se, no Brasil, pesquisas em Linguística Aplicada que demonstravam como o pretense impacto prospectivo da leitura na produção textual e no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno a pressupõe necessariamente positiva, associando-a a uma maior liberdade individual e à realização pessoal. No entanto, ignora-se, dessa forma, que é difícil fixar um único critério objetivo para avaliar os usos e significados que as práticas de leitura e de escrita adquirem em diferentes contextos (STREET, 2014), sem que se recorra ao artificialismo, ao obscurecimento de “objetivos (para que escrevo?), interlocutores (para quem escrevo?), temas e argumentos (sobre o que escrevo?), razões (por que escrevo?)” (GERALDI, 2014, p. 216) no ensino do texto.

Sob essa influência, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) define, para o Ensino Médio, a progressão de competências e de habilidades que levam em conta

- a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem [...]
- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas - literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturais juvenis etc. - e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação [...] (BRASIL, 2018, p. 499-500).

Ainda que os objetivos apontem que a leitura deve “fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas” (BRASIL, 2018, p. 72) de diferentes práticas de linguagem, sob influência do método sociológico na ciência da linguagem do Círculo de Bakhtin, há um problema de eixo teórico nas prescrições do documento. Prestabelecidas, as competências e as habilidades, definidas como “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), são contraditórias à unicidade e eventicidade do ser, mergulhado em diversas relações e dimensões das esferas da atividade humana, assimilando diferentes vozes sociais que se entrecrocaram numa dinâmica inesgotável em cada acabamento ético e estético responsável (BAKHTIN, 2010) por aquilo que se lê, do contexto a partir do qual se lê. Nesse

sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) foi duramente criticada por pesquisadores, por suas ferramentas de normatização:

o documento prescreve, pensando no caráter normativo da Base, um condicionamento na leitura do estudante, uma concepção pedagógica que sugere um leitor cartesiano, que seja autônomo o suficiente para conseguir atingir os possíveis caminhos criados pelo autor, como se a fruição automaticamente fornecesse tais possibilidades. Isso se distancia da própria natureza da linguagem, cujo significado emerge no contato sociohistoricamente situado com outro, mesmo que esse outro seja o próprio texto (AMORIM; SOUTO, 2020, p. 115-116).

Embora o pensamento crítico tenha sido mencionado sete vezes na Base (BRASIL, 2018), sendo duas delas em prescrições para o campo jornalístico-midiático e outras duas nas diretrizes para a disciplina de História no Ensino Fundamental, não há, para ele, nenhuma definição. É importante investigar o que pode significar no Novo Ensino Médio, no entanto, bem como analisar as concepções de leitura e de escrita que a ele subjazem, porque suas formas de (re)apresentação, ao suscitar questionamentos sobre o que é verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas formas de autoridade, designam formas específicas de atuação nos campos da atividade humana - em todos eles, não só no jornalístico-midiático - aos alunos.

Enquanto competências e habilidades preestabelecidas associadas à capacidade cognitiva, à liberdade individual, à realização pessoal e à mobilidade social, a leitura e o pensamento crítico ou garantem os interesses de uma classe privilegiada em legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura escrita - na medida em que não se prestam de modo fácil à apropriação por qualquer aluno, à incorporação como propriedade, a não ser àqueles que puderem converter o domínio de linguagens adquirido fora da escola numa aptidão para o manejo da linguagem escolar - ou garantem a reprodução de discursos, assegurada pela legitimidade estatutária da cultura escrita:

a legitimidade estatutária do padre faz com que a responsabilidade do revés não recaia nem sobre o deus nem sobre o padre, mas só sobre a conduta dos devotos, assim o professor [ou o manual didático] que, sem confessá-lo e sem interferir todas as consequências, suspeita não ser perfeitamente compreendido pode, tanto quanto a sua autoridade estatutária não for contestada, considerar os estudantes como responsáveis quando não compreendem suas palavras (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 141, colchetes nossos).

Por outro lado, se a leitura não é um processo necessário para desenvolver competências e habilidades preestabelecidas, sob pretexto de desenvolvimento do pensamento crítico, mas é um trabalho (re)criador e axiológico de acabamento ao horizonte temporal e espacial subentendido pelos interlocutores de um texto (BAKHTIN, 2017), descobre-se a diversidade de sentidos possíveis em determinado contexto extraverbal, a compreensão e a avaliação pressupostas, para completar o seu sentido. Conjugam-se as dimensões ética e estética no trabalho de leitura, o que permite confrontar os valores dominantes presentes nela.

2 Leitura e pensamento crítico: formas de compreender a linguagem

Para analisar que concepção de pensamento crítico está presente no manual didático, fundamentou-se teórico-metodologicamente nos conceitos de signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017) e de enunciado concreto (VOLÓCHINOV, 2017, 2019). Sob sua perspectiva, na materialidade linguística do capítulo de *Moderna plus: Linguagens e suas tecnologias* (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020), subjaz um posicionamento axiológico que assume um entre uma diversidade de sentidos possíveis para o pensamento crítico, em um acabamento ao horizonte temporal e espacial, subentendido pelos seus interlocutores (BAKHTIN, 2017, p. 35), ao conhecimento, à compreensão e à avaliação comum acerca do que é pensar criticamente.

Diferentemente do conceito de signo linguístico de Saussure, o signo ideológico não é parte de um sistema autônomo de valores puros. Objeto material, parte da realidade, representa e substitui algo encontrado fora dele, refletindo e refratando outra realidade - a ideologia. Conjunto não ordenado nem fixado de vivências e expressões sociais, a ideologia abarca ações e estados - convergentes ou divergentes - de uma esfera da atividade humana, percebendo-a a partir de um ponto de vista específico. A palavra, signo ideológico, não se desfaz, contudo, em uma quantidade de palavras equivalentes aos seus contextos de uso, porque seus significados não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro. Eles estão em estado de embate ininterrupto, reafirmando-se, negando-se, ironizando-se, em arenas axiologicamente saturadas.

Nesses contextos alheios e intenções alheias em constante interação que se encontra a palavra, encontra-se o conflito que subjaz às temáticas de um enunciado concreto e que jamais se desfaz. Cada enunciado concreto é um ponto de aplicação de forças centrífugas e de forças centrípetas das línguas. Assim, diferente da oração, cuja significação está na imanência dos sistemas autônomos de valores puros, não pode ser entendido completamente sem que se considere a situação extraverbal que o gerou. Ele emana de integrantes de esferas da atividade humana, refletindo condições específicas e finalidades de cada uma delas por seu tema, por seu estilo e por sua composição, compreendendo três fatores indissolavelmente ligados: (i) o horizonte espacial comum dos interlocutores; (ii) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; (iii) sua avaliação dessa situação. Desse modo, o enunciado concreto surge da situação cotidiana extraverbal, é completado diretamente pela vida e não pode ser separado dela sem que o seu sentido seja perdido:

Costumamos atribuir as seguintes características e avaliações aos enunciados cotidianos: “é mentira”, “é verdade”, “é corajoso”, “não podia ter dito isso”, e assim por diante. Essas avaliações, e outras semelhantes a elas, independentemente do critério pelo qual elas se guiam – ético, cognitivo, político ou de outros tipos – incluem muito mais do que se encontra nos aspectos verbal e linguístico do enunciado: *as avaliações englobam, junto com a palavra, a situação extraverbal do enunciado*. Essas opiniões e avaliações se referem a um certo todo, no qual a palavra entra em contato direto com o acontecimento cotidiano, fundindo-se com ele em uma unidade indivisível. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 117-118, grifo do autor).

Em cada horizonte social de determinada época e grupo social, existe “um conjunto específico e limitado de objetos que, ao chamarem a atenção da sociedade, recebem uma ênfase valorativa” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 110). Para que um objeto entre no horizonte social de um grupo e adquira ênfase valorativa, é necessário que se relacione com “as premissas socioeconômicas essenciais da existência desse grupo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 111), com suas relações de trabalho e com seus aspectos hierárquicos. No caso do manual didático em questão, o centro espacial e temporal das autoras conecta alunos, professores, pesquisadores, discursos oficiais e avaliadores como coparticipantes, que conhecem, compreendem e qualificam de diferentes maneiras o tema *pensamento crítico*, tema da unidade 2 de *Moderna plus: Linguagens e suas tecnologias* (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020),

saturando-lhe de sua intenção - qual é o objetivo do desenvolvimento do pensamento crítico no Novo Ensino Médio?

O tema, "sentido da totalidade do enunciado" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 227), é composto de uma parte verbalmente realizada e de outra parte subentendida, extralinguística. Poderia ser comparado ao entimema,

silogismo lacunar, a saber, um silogismo cujos elementos não estão todos presentes. Segundo Aristóteles, o entimema é composto de termos pouco numerosos e frequentemente menos numerosos do que os que constituem o silogismo. Na realidade, se algum desses termos é conhecido, não é necessário enunciá-lo, o próprio ouvinte o completa. [...] Essa é a base sobre a qual se pôde considerar o entimema um silogismo truncado, do qual se pode omitir tanto a premissa maior quanto a conclusão (AMOSSY, 2020, p. 140).

Essa comparação, contudo, é demasiadamente psicologizante, porque o entimema permite

pensar que a situação é dada como um ato psíquico subjetivo (representações, pensamentos, sentimentos) no psiquismo do falante. No entanto, não é assim: o subjetivo-individual recua para o segundo plano em benefício do sócio-objetivo. Aquilo que eu sei, que eu vejo, que eu quero e que eu amo não pode ser subentendido. Apenas aquilo que todos nós, os falantes, conhecemos, vemos, amamos e reconhecemos, aquilo que une todos nós, pode se tornar parte subentendida do enunciado. Além disso, esse social, em sua base, é bastante objetivo: pois trata-se, antes de mais nada, da unidade material do mundo, que integra o horizonte dos falantes (VOLÓCHINOV, 2019, p. 120).

Socialmente lógico e necessário, o tema pode fazer parte de um contexto extraverbal mais ou menos amplo no espaço e no tempo. Quando o horizonte subentendido do enunciador é estreito, o subentendido pode se apoiar em aspectos mais efêmeros desse horizonte, deve ser enunciado e comprovado, aparecendo no conteúdo do enunciado. Quando o horizonte subentendido real do enunciador for mais amplo, por outro lado, o enunciado pode se apoiar apenas em aspectos e em avaliações mais constantes e estáveis da vida. Nesse caso, as avaliações não costumam ser enunciadas - "Parece-nos que percebemos o valor do objeto junto com a sua existência, como uma de suas qualidades, assim como, por exemplo, junto com a luz do sol e o calor do sol nos damos conta do quanto ele é valioso para nós" (VOLÓCHINOV, 2019, p. 122).

O tema do *pensamento crítico*, no manual didático, deve se apoiar em alguma significação estável do que significa o pensamento crítico, "caso

contrário perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e que veio depois, ou seja, perderá totalmente seu sentido” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229). Ao mesmo tempo, deve ser único e irrepetível, como o próprio enunciado, porque reflete e refrata o momento histórico a que pertence, singular espacialmente, temporalmente e axiologicamente, que determinará a escolha e a ordem de todos os principais elementos significantes do enunciado. Em uma “coexistência concreta de contradições socioideológicas entre o presente e o passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioideológicos do presente, entre correntes, escolas, círculos” (BAKHTIN, 2015, p. 66), numa intensa disputa de discursos acerca da leitura, da escrita, do ensino da leitura e da escrita e do pensamento crítico que jamais se desfaz em um processo dialético, o tema não apenas significa, mas também avalia.

Esse conflito subjaz a ele, mas pode ser ocultado, tornando o tema monoacentual, superior à luta de classes, “em uma espécie de tentativa de estabilizar o momento anterior do fluxo dialético da formação social, ou seja, de enfatizar a verdade de ontem como se fosse a verdade de hoje” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113). A prática de leitura como aplicação de técnicas e habilidades neutras, necessária para desenvolver o pensamento crítico, que visa a reprodução de discursos, certamente, tenderá a ocultar o embate de avaliações sociais no interior do tema. Já a prática de leitura como um trabalho (re)criador e axiológico, que conjuga dimensões ética, estética e epistemológica, revelará as contradições contidas no tema.

3 Leitura e “Pensamento crítico”: o caso de Moderna plus – Linguagens e suas tecnologias

Nas dezesseis obras aprovadas pelo PNLD 2021, sete aprovadas para Língua Portuguesa e nove aprovadas para Linguagens e suas tecnologias, há referência ao tema do pensamento crítico. Destaca-se *Moderna plus – Linguagens e suas tecnologias* (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020), porque apresenta uma unidade inteira dedicada a essa noção em seu primeiro volume. A coleção de manuais didáticos, que contém seis volumes organizados tematicamente, foi publicada em 2020 pela editora Moderna.

O volume 1 da coleção foi dividido em três unidades temáticas, “1 – Pensamento crítico”; “2 – A construção da identidade e discurso”; e “3 – As

linguagens e a produção de discursos”, que congregam quatro capítulos cada, de Língua Portuguesa, de Arte e de Educação física. A primeira unidade, “Pensamento crítico”, apresenta os capítulos “1 - Arte, literatura e seus agentes”; “2- A dimensão discursiva da linguagem”; 3 - Vamos falar de Arte”; e “4 - Conversando sobre o corpo”.

O *corpus* selecionado para análise foi o capítulo 2 dessa unidade, intitulado “A dimensão discursiva da linguagem”. Esse capítulo antecipa uma concepção de leitura já em seus objetivos: identificar marcas de autoria em textos de diferentes gêneros discursivos e compreender sua importância para a construção do sentido dos textos. Se os verbos “identificar” e “compreender” remetem a um leitor não passivo, mas ativo, a teoria do Círculo de Bakhtin, no conceito de gênero do discurso, recupera uma concepção de leitura (re)criadora e axiológica. Isso significa, por um lado, conjugar as dimensões ética e estética no trabalho de leitura, necessárias para interpretar textos de diferentes gêneros discursivos, formas relativamente estáveis de enunciados que refletem condições específicas e finalidades de esferas da atividade humana. Por outro lado, significa abandonar toda a ilusão de transparência imanente, de articulação do mundo, da palavra e do pensamento em uma única relação termo a termo, pois não pode haver um sentido único.

Na abertura da unidade “Pensamento crítico”, contudo, o conceito de leitura apresentado é outro. Nela, há uma enorme imagem da escultura “Pilha de livros”, de Matej Kren, e o objetivo proposto é apresentar “ferramentas importantes” para o aluno ser capaz de refletir “sobre a linguagem literária e diferentes gêneros [...] no universo da Arte”, inseridos em “uma tradição que começou a ser construída há muito tempo” (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 10). Responde-se, desse modo, ao debate que se desenvolve há décadas acerca da finalidade da leitura, processo necessário para acumular repertórios culturais, para as autoras. Há, assim, um problema de eixo teórico: compreender a arte e textos literários a partir de ferramentas, que remetem a um trabalho de análise mecanicista, é conflituoso com o conceito de gênero discursivo, que embasaria teórico-metodologicamente o capítulo “A dimensão discursiva da linguagem”.

No quadro a seguir, destacam-se as seções do capítulo e os textos apresentados em cada uma delas. Nota-se que o campo jornalístico-midiático e os gêneros digitais são privilegiados:

Quadro 1. Seções e coletânea de textos do capítulo 2, "A dimensão discursiva da linguagem" (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 22-35)

Seção	Coletânea de textos
Língua e linguagem (p. 22-24)	Anúncio publicitário "A arte da espera" (VERMELHO, 2015) Notícia "A arte da espera no Reclame Aqui pela Grey" (VOX NEWS, 2015)
Signo linguístico (p. 24-26)	Charge "Se fosse hoje... Pau de selfie" (MACHADO, 2015) Notícia "Selfies são cinco vezes mais letais do que ataques de tubarão" (EXAME, 2019)
Universo digital: produção de memes (p. 27)	—
O trabalho dos interlocutores com a linguagem (p. 27-29)	Tiras "Pequena Enciclopédia de Amuletos da Nova Era" (ORLANDELI, 2015) Verbetes "Dinheiro" e "Cartão de crédito" (WIKIPEDIA, s/d)
Universo digital: criação de vídeominuto (p. 29)	Postagem de <i>Facebook</i> (DRUCK, 2019)
Universo digital: emojis e reações a postagens (p. 30)	—
A indeterminação da linguagem (p. 30-31)	Imagem publicada por <i>Signos nordestinos</i> (s/d)
Texto para análise (p. 31-33)	Tirinha de Frank&Ernest (THAVES, 2004) Anúncio "Santa nuvem", do Instituto Akatu (s/d) Tirinha "Vida boa" (ZIMBRES, s/d)
Usos singulares da linguagem (p. 33-35)	Guia turístico "São Paulo", publicado em <i>The Tourist Herald</i> (PIAUÍ, 2014)
Pratique (p. 35)	—

Fonte: elaborado pela autora

Ainda que os gêneros digitais tenham sido privilegiados por Abaurre, Pontara e Abaurre (2020), os espaços on-line foram omitidos, como se fossem meros suportes e não implicassem uma ênfase valorativa – como campo discursivo que integra, semanticamente, do ponto de vista temático, composicional e estilístico, gêneros discursivos. Nos títulos das seções do capítulo, a dicotomia língua e linguagem, a indeterminação da linguagem e o conceito de signo linguístico remetem ao estruturalismo, às concepções de língua enquanto código e de leitura como decodificação. Na coletânea de textos, enquanto há o anúncio publicitário, a notícia, a charge, o verbete, a postagem de *Facebook*, a imagem publicitária e a tirinha (re)apresentados ao longo do capítulo, nas propostas de produção de texto, temos gêneros diferentes: o meme e o vídeominuto. Desse modo, não há apenas um contraste

entre os objetivos estabelecidos pelo capítulo e a metodologia adotada pelas autoras, há, também, um contraste entre o que se ensina e o que se pede que seja produzido pelo aluno, exigindo-se, dele, que tenha um conhecimento que o próprio livro não oferece - ou que traga, de antemão, sua própria pilha de livros.

No início do capítulo 2, há dois textos: o anúncio publicitário "A arte da espera" (VERMELHO, 2015 *apud* ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 22), em forma de grafite, e a notícia sobre esse anúncio publicitário, publicada no site Vox News, em 2015 (*apud* ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 23). Seguem esses textos seis questões sobre seu contexto de produção e de recepção, aspectos importantes do gênero do discurso. As categorias de análise apresentadas aos alunos, no entanto, são duas: há o falante e há o ouvinte.

Na questão 4, a concepção de língua escrita do capítulo começa a ser sistematizada: há o box "Tome nota", que define o interlocutor como participante de um diálogo, como leitor em quem o autor pensa no momento de escrever. Na página seguinte, fica claro que, apesar de as autoras terem mencionado o conceito de gênero discursivo, sua concepção de língua é outra. É apresentado o conceito de signo linguístico, unidade de significação composta por significante e significado, conforme Saussure, e o seu valor social é menos um posicionamento axiológico que um ser e dever ser que garante que a comunicação não seja prejudicada. Sob essa perspectiva, o leitor é um receptor passivo, que decodifica uma mensagem, dispondo do código.

Em seguida, as informações que o aluno deve dispor para compreender a crítica que caracteriza a charge "Se fosse hoje... Pau de selfie" (MACHADO, 2015 *apud* ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 25), que parodia o quadro Independência ou morte (1888), de Pedro Américo, são conhecimentos enciclopédicos que possibilitariam dissolver a consciência do leitor na consciência do autor, com o intuito de compreender o texto tal qual o autor o compreende. O pensamento crítico, nesse sentido, se apoia na reprodução de discursos, não na compreensão responsiva ativa do leitor, (re)criadora e axiológica, que dá um acabamento ao horizonte temporal e espacial subentendido para os interlocutores, ao conhecimento, à compreensão e à avaliação comum pressupostos, completando seu sentido.

Para as autoras, na vida real ou no universo digital, o que faz com que a linguagem tenha um caráter dinâmico é a troca de papéis em um diálogo, afinal, as situações extralinguísticas estão fora da própria linguagem, não a integram como uma parte necessária da sua composição semântica, axiologicamente saturada. E se o papel do leitor é o papel passivo de compreender o texto tal qual o autor o compreende, o papel do autor, para as autoras, é o de manipular o código para expressar seu ponto de vista, de forma oculta ou revelada. Não é responder, necessariamente, ao discurso alheio, posicionando-se em cadeia de discursos:

Quando interagimos com outras pessoas, na vida real ou no universo digital, trocamos de papéis [...] levamos em consideração as situações extralinguísticas (tudo o que está "fora" da própria linguagem, como o contexto social, histórico etc.), dizemos uma coisa quando queremos que seja entendida outra e assim por diante. Tudo isso faz com que a linguagem tenha um caráter dinâmico. [...] Em uma determinada situação de interlocução, caberá sempre ao falante, em seu trabalho com a linguagem, escolher os enunciados que melhor se ajustem aos seus propósitos. Se desejar colaborar com o seu interlocutor, escolherá enunciados que não o confundam [...]. Caso a intenção do falante seja deixar subentendido o que pensa, ou seja, permitir dupla interpretação de suas palavras, usará a linguagem para criar efeitos de sentido [...]. (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 30).

A (re)apresentação dos textos a partir de ferramentas de análise que se apoiam na língua como estrutura foca na apreciação estética em detrimento da apreciação ética. A busca por transparência e objetividade na escrita, desse modo, apaga, no manual didático, os posicionamentos axiológicos que a perpassam, imprescindíveis nos campos da atividade humana. Não há forças centrífugas que atuam na língua. Há a força centrípeta do discurso, a intenção do autor, que dispensa a necessidade de qualquer persuasão, porque a palavra tem valor impositivo. As consequências dessa concepção de escrita é que a leitura é a reprodução de significados considerados apropriados, e o pensamento crítico, a acumulação de repertórios culturais.

Além disso, as informações que as próprias autoras julgam necessárias para compreender as críticas contidas no anúncio publicitário e na charge não são fornecidas por elas. O grafite no anúncio publicitário "A arte da espera" (VERMELHO, 2015 apud ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 22) e o quadro nacionalista parodiado na charge "Se fosse hoje... Pau de selfie" (MACHADO, 2015 apud ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 23) não são

objetos de ensino, apesar de a unidade ter como objetivo refletir sobre a arte e a cultura, são objetos de distinção (BOURDIEU; PASSERON, 2014). O aluno é distanciado, desse modo, dos campos jornalístico-midiático, artístico-literário e de atuação da vida pública.

Considerações finais

Ainda que, ao longo do tempo, os objetivos do desenvolvimento do pensamento crítico tenham se modificado, com o desenvolvimento de diferentes perspectivas teórico-metodológicas para o ensino da leitura e da escrita, mantiveram-se, na escola, os objetivos da leitura e a concepção de escrita. O intuito da leitura não deixou de ser se apoderar de discursos autoritários – sejam eles acerca da língua, sejam eles acerca do tema *pensamento crítico* –, para ser o de investigar a realidade refletida e refratada na escrita, a ideologia. Apenas ao ser evidenciada no trabalho de leitura, ela pode ser questionada. A concepção de escrita, por sua vez, não deixou de se apoiar na injunção de transparência e objetividade, que garante a legitimidade estatutária da cultura escrita e, conseqüentemente, o monopólio de uma relação com a escrita de uma classe privilegiada.

Ocultar as forças centrífugas na língua escrita, os posicionamentos axiológicos que a perpassam, e desfavorecer a apreciação ética em detrimento da estética na leitura, pela busca por transparência e objetividade na escrita, é não só asseverar o monopólio de uma relação com a escrita de uma classe privilegiada. É também asseverar que apenas essa classe participe ativamente dos campos da atividade humana nos quais atua a cultura escrita.

Por isso, é preciso investigar as concepções de leitura e de escrita que subjazem às concepções de pensamento crítico. Esse não é, simplesmente, um trabalho de vigilância epistemológica. É analisar que formas específicas de atuação nos campos da atividade humana – em todos eles, não só no jornalístico-midiático, no artístico-literário e no de atuação na vida pública – são designadas aos alunos. Tomadas “com a maior naturalidade”, sem necessidade de “justificar aos olhos dos mais jovens um aprendizado cuja evidência se impõe por si mesma, sem a menor restrição”, prejudicam, na verdade, o processo de leitura, garantem “a experiência de que as recompensas prometidas só cabem a alguns...” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 427).

Referências

- ABAURRE, Maria Luiza Marques; PONTARA, Marcela; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Moderna Plus: Linguagens e suas tecnologias**. v. 1. Manual do professor. São Paulo: Moderna, 2020.
- AMORIM, Marcel Alvaro de & SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana**, v. 15 (4), p. 98-121, 2020.
- AMOSSY, Ruth. Os esquemas argumentativos no discurso. In: AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. Trad. Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2020, p. 137-168.
- BAKHTIN, Mikhail. **A teoria do romance I**. A estilística. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Org., trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro&João, 2010.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. Tradição erudita e conservação social. In: BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Trad. Reynaldo Bairão. Revisão Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRETON, Philippe & GAUTHIER, Gilles. Ascensão e declínio da argumentação retórica. In: BRETON, Philippe & GAUTHIER, Gilles. **História das Teorias da Argumentação**. Trad. Maria Carvalho. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2001, p. 17-48.
- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-162.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. Trad. Osvaldo Biato e Sérgio Bath. Revisão técnica Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 1995.
- FIORIN, José Luiz. Para uma história dos manuais de Português: pontos para uma reflexão. **Scripta**, v. 3 (4), p. 151-161, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 207-221.
- GOODY, Jack. **Domesticação do pensamento selvagem**. Trad. Nuno Luís Madureira. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- MOSCA, Lineide do Lado Salvador. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, Lineide do Lado Salvador (Org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 1997, p. 18-54.
- PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 (43), p. 70-83, 2010.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica (1926). In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org. Trad. Ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019.