

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

FABIANA BARBOSA DE SOUZA

ARGUMENTAR PARA CONFORMAR:

o livro didático como mecanismo de domesticação de sentidos e de sujeitos

Uberlândia - MG

2025

FABIANA BARBOSA DE SOUZA

ARGUMENTAR PARA CONFORMAR:

o livro didático como mecanismo de domesticação de sentidos e de sujeitos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cármen Agustini

Uberlândia - MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S729
2025

Souza, Fabiana Barbosa de, 2000-
Argumentar para conformar [recurso eletrônico] : o
livro didático como mecanismo de domesticação de
sentidos e de sujeitos / Fabiana Barbosa de Souza. -
2025.

Orientadora: Cármem Lúcia Hernandes Agustini.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Letras:
Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Modo de acesso: Internet.

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Agustini, Cármem Lúcia Hernandes,
1971-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Graduação em Letras: Português e Literaturas
de Língua Portuguesa. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

FABIANA BARBOSA DE SOUZA

ARGUMENTAR PARA CONFORMAR:

o livro didático como mecanismo de domesticação de sentidos e de sujeitos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa

Uberlândia, 3 de fevereiro de 2025.

Membros componentes da banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Cármen Lúcia Hernandes Agustini – ILEEL/UFU
(Presidente/Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Érica Daniela de Araújo – CEFET-MG
(Membro Titular)

Prof^ª. Dr^ª. Mariana da Silva Marinho – E. E. Antônio Nunes de Carvalho
(Membro Titular)

Dedico este trabalho a Deus, quem primeiro plantou em mim o desejo de entender o porquê e o como das coisas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Cármen Agustini por confiar no meu trabalho e acreditar em mim – antes mesmo que eu o fizesse –, conduzindo minha pesquisa com admirável intelectualidade, paciência, dedicação, responsabilidade, bom humor, humanidade... enfim, com maestria. Obrigada pela disponibilidade, pelo acolhimento e pelas ótimas conversas, que me concederam ensinamentos não só acadêmicos, mas, sobretudo, de vida. Sou imensamente grata pela oportunidade de cursar tantas disciplinas com você e poder vê-la compartilhar seu conhecimento e experiência com tamanha generosidade e amorosidade. Agradeço também por sempre compreender minhas limitações e por ser um exemplo de profissionalismo, força e devotamento, mesmo diante das maiores adversidades. Obrigada por honrar a fama de orientadora-mãe e por ser uma grande inspiração. Eu não poderia ter escolhido alguém melhor para me guiar nessa jornada.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e ao ensino público por expandir meus horizontes e assegurar minha educação básica e superior. Este trabalho é fruto de um privilégio que pude viver graças à educação pública.

A todos os professores que participaram da minha formação, afetando o modo como (me) entendo (n)o mundo e me constituindo como acadêmica, profissional e, acima de tudo, como pessoa. Em especial àqueles que me inspiraram a acreditar na docência como caminho possível.

Às professoras Érica Daniela de Araújo e Mariana da Silva Marinho por aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho e contribuírem para este momento que, para mim, é tão significativo.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e ao Programa Residência Pedagógica (PRP) pelas oportunidades, aprendizados e experiências vivenciados, os quais foram essenciais para a minha formação como licencianda. Agradeço em especial à professora Fernanda de Campos – por duas vezes minha preceptora na Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA) – por todo o suporte oferecido durante minha participação nos programas e por exercer a docência de maneira tão coerente e afetuosa. Agradeço também às coordenadoras dos programas, Elisete Mesquita e Paula Arbex, pela presteza e incentivo oferecidos, bem como ao Núcleo de Língua Portuguesa da ESEBA por sempre abraçar nossos projetos com receptividade e entusiasmo.

Aos meus pais por todo o apoio e por me proporcionarem o privilégio de poder me dedicar integralmente à graduação e aos meus sonhos. Não há palavras que possam agradecer o bastante as renúncias que fizeram e que continuam fazendo por mim.

Às minhas amigas por acreditarem mais em mim do que eu mesma e por me estimularem a não desistir, bem como por entenderem meus momentos de ausência e terem a benevolência de me ouvir falar sem parar sobre teorias e conceitos que não eram bem a sua área de interesse. Agradeço especialmente à minha amiga e parceira – de estudos, de risadas, angústias, conquistas e desabaços –, Camila Garcia, que esteve comigo desde o meu primeiro dia na graduação e que, desde então, nunca soltou a minha mão.

E, finalmente, a Deus por iluminar meu caminho com pessoas que contribuíram e que continuam a contribuir, inestimavelmente, para o meu crescimento. E por me abençoar, desde o princípio, com a sensibilidade necessária para me encantar com o sentido e suas incontáveis possibilidades.

[...] há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola.

Louis Althusser (1980, p. 64)

RESUMO

Em um mundo em que, segundo os discursos dominantes, tudo deve ser vendável, argumentar se torna algo amplamente valorizado e aprender a fazê-lo algo cada vez mais fetichizado. À vista disso, objetivamos, neste trabalho, analisar, a partir do quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso de filiação pecheutiana, o modo como a abordagem da argumentação presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio pode afetar o processo de subjetivação dos alunos e, conseqüentemente, sua formação leitora e escritora. Para tanto, estabelecemos um arquivo composto por quatro livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2021, a partir do qual recortamos capítulos e unidades voltados para o ensino de argumentação e buscamos restituir as discursividades que constituem as suas formulações, a fim de explicitar as relações de força nas quais se inscrevem e a relação destas com a consolidação de modos de pensar que legitimam e dão continuidade às estruturas de poder vigentes. Com isso, foi possível constatar, nos livros, a presença de um processo discursivo no qual a formação discursiva retórica, aliada a uma concepção de linguagem transparente, alinha-se à discursividade da capacitação do sujeito-aluno para o mercado de trabalho, inscrevendo-o no discurso da individualização, isto é, da autorresponsabilização. Assim, com base nas análises realizadas, compreendemos que os livros didáticos – como objetos político-simbólicos – funcionam como um importante dispositivo de domesticação no processo de constituição do sujeito-aluno, silenciando o caráter sócio-histórico e político-ideológico dos processos de produção de sentido e conformando-o a formações ideológicas que mantêm as discursividades do neoliberalismo em dominância na sociedade, de forma a (de)limitar suas possibilidades de repensá-las e, assim, sustentar, via efeito de naturalização, as estruturas de poder que caucionam a racionalidade neoliberal.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Argumentação; Livro Didático; Formação; Lógica Neoliberal.

ABSTRACT

In a world where, according to the dominant discourses, everything must be sellable, arguing has become something widely valued and learning how to do it something increasingly fetishized. In view of this, the aim of this work is to analyze, from the theoretical-methodological framework of Discourse Analysis of Pecheutian affiliation, how the approach to argumentation in high school Portuguese language textbooks can affect the process of subjectivation of students and, consequently, their reading and writing education. To do this, we established an archive of four textbooks approved by the 2021 PNLD, from which we cut out chapters and units focused on the teaching of argumentation and sought to restore the discursivities that underlie their formulations, in order to make explicit the power relations in which they are inscribed and their relationship with the consolidation of ways of thinking that legitimize and continue the prevailing power structures. Thereby, it was possible to see in the textbooks the presence of a discursive process in which the rhetorical discursive formation, allied to a conception of transparent language, is aligned with the discursiveness of training the subject-student for the job market, inscribing him in the discourse of individualization, that is, self-responsibility. Thus, based on the analyses carried out, we understand that textbooks – as political-symbolic objects – function as an important domestication device in the process of constituting the subject-student, silencing the socio-historical and political-ideological character of the processes of production of meaning and conforming him to ideological formations that maintain the discursivities of neoliberalism in dominance in society, in such a way to (de)limit their possibilities of rethinking them and thus sustain, via naturalization effect, the power structures that underpin neoliberal rationality.

Keywords: Discourse Analysis; Argumentation; Textbook; Education; Neoliberal Logic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Recorte (1).....	40
Figura 2 -	Recorte (2).....	41
Figura 3 -	Recorte (3).....	46
Figura 4 -	Recorte (4).....	46
Figura 5 -	Recorte (5).....	48
Figura 6 -	Recorte (6).....	49
Figura 7 -	Recorte (7).....	52
Figura 8 -	Recorte (8).....	53
Figura 9 -	Recorte (9).....	54
Figura 10 -	Recorte (10).....	56
Figura 11 -	Recorte (11).....	59
Figura 12 -	Recorte (12).....	60
Figura 13 -	Recorte (13).....	62
Figura 14 -	Recorte (14).....	63
Figura 15 -	Recorte (15).....	67
Figura 16 -	Recorte (16).....	69
Figura 17 -	Recorte (17).....	71
Figura 18 -	Recorte (18).....	74

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Análise de Discurso, subjetivação, sentido.....	19
3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	34
4 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO POLÍTICO-SIMBÓLICO E O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO	45
4.1 A INSCRIÇÃO NA FORMAÇÃO DISCURSIVA RETÓRICA	46
4.2 A PRETENSA TRANSPARÊNCIA DA LINGUAGEM E A NATURALIZAÇÃO DOS DISCURSOS DOMINANTES	52
4.3 O DESLOCAMENTO DA FORMAÇÃO À CAPACITAÇÃO	57
4.4 A INDIVIDUALIZAÇÃO COMO ARGUMENTO PARA A DOMESTICAÇÃO DOS SUJEITOS E DOS SENTIDOS	66
5 (ENTRE)TECENDO OS FIOS DOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO.....	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
ANEXO A – Charge de Ivan Cabral.....	92
ANEXO B – Reportagem de Flávia Ayer	93
ANEXO C – Artigo de Marcos Hashimoto	94
ANEXO D – Ensaio de Ricardo Abramovay.....	96

1 INTRODUÇÃO

A escola, como instituição sócio-histórica e político-ideológica, regulamenta o conhecimento, atuando como um importante dispositivo de individuação do sujeito, responsável por forjar as formas de sua constituição e posicionamento no mundo. Isso porque, ao ser introduzido em um espaço de socialização e aprendizagem formal, o indivíduo é interpelado por discursos e práticas pedagógicas que, mais do que lhe apresentam conhecimentos e saberes, suscitam-lhe modos de ser/pensar/agir. Desse modo, ao ser exposto às práticas e discursos institucionais educacionais, o sujeito é contínua e sistematicamente (re)constituído, assimilando certos modos de interpretar/significar o mundo e inscrevendo-se em dadas formações discursivas (FDs). Assim, a escola atua como espaço de constituição identitária, o qual delinea, em grande medida, os horizontes de percepção do sujeito-aluno, estabelecendo os modos pelos quais ele vê a si mesmo, aos outros e a estrutura social de que faz parte.

Nessa óptica, a educação "constitui-se em um modo de individuação do sujeito, que preside seu processo de identificação de que resulta a posição sujeito com a qual ele se inscreve na formação social [...], como sujeito do conhecimento" (Orlandi, 2016, p. 69), afetando tanto a forma como o sujeito lida com o conhecimento quanto a forma como lê o mundo. Isso porque a individuação constitui o processo no qual o indivíduo (bio-psicológico) é interpelado em sujeito pela ideologia¹, por meio da língua/discurso – isto é, pelo simbólico –, constituindo uma forma-sujeito-histórica que é então individuada pelo Estado, via instituições e discursividades (pautadas no jurídico), estabelecendo uma relação de identificação² com dada(s) formação(ões) discursiva(s) e constituindo-se em uma determinada posição-sujeito na sociedade, ou seja, constituindo-se como sujeito político-social (Orlandi, 2022a). Isto é, a educação, como modo de individuação, delinea os posicionamentos do sujeito na sociedade, afetando sua relação com o conhecimento e, por conseguinte, com o mundo.

¹ O conceito de *ideologia* é tomado, na AD, não como ocultação, mas como um funcionamento imaginário estruturado pelo modo de existência da relação língua-sujeito-história. Trata-se, segundo Pêcheux (2014b), de uma força material que estrutura o processo de reprodução/transformação das relações de produção, processo esse que é determinado, em última instância, por outra força material inseparável dela: a econômica. Assim, "na perspectiva da AD a ideologia não é 'x' mas o mecanismo de produzir 'x' [de modo que] no espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários" (Orlandi, 2004, p. 30).

² Este é um processo da ordem do inconsciente, como aponta Orlandi (2023, p. 112): "Não é por adesão que sujeito e sentido se marcam ideologicamente, mas por filiação, identificação não consciente".

É assim que, como aponta Althusser (1980), na epígrafe deste trabalho, a escola exerce um papel dominante no processo de individuação do sujeito pelo Estado. É por meio dessa instituição, que funciona como Aparelho Ideológico de Estado³ e que tem seus mecanismos dissimulados por uma ideologia da escola como "um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico)" (Althusser, 1980, p. 67), que o sujeito-aluno é inscrito, ao longo de anos – quase que diariamente –, nas discursividades instituídas/legitimadas pelo Estado. Dessa forma, ainda que sua melodia seja, muitas vezes, silenciosa, a escola constitui um espaço de produção e reprodução/transformação⁴ de discursos que naturalizam/normatizam determinadas visões de mundo e "moldam", como efeito, o sujeito para a manutenção das estruturas sociais vigentes.

Nesse cenário, as aulas de língua materna – para nós a Língua Portuguesa – desempenham um papel substancial na formação subjetiva dos sujeitos-alunos, dado que a linguagem é o principal meio a partir do qual apr(e)endemos a realidade (social) e (re)produzimos/transformamos sentidos. As aulas de Língua Portuguesa configuram-se, assim, como um espaço privilegiado de produção e circulação de discursos – passíveis de servir tanto ao questionamento quanto à manutenção das estruturas sociais –, no qual se materializam ideologias e valores que constituem a sociedade. Isso porque trabalhar a linguagem implica lidar com o universo subjetivo dos sujeitos que a utilizam, seus modos de ver/ler e (re)construir a realidade. Trabalhar a linguagem é também, portanto, lidar com a constituição identitária dos sujeitos-alunos, visto que é na e pela linguagem que o sujeito se posiciona, se (re)conhece e é (re)conhecido no mundo.

Diante desse trabalho com o simbólico, efetuado, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino de argumentação constitui um elemento fundamental no que tange à

³ A noção de *Aparelhos Ideológicos de Estado* (AIE) é definida por Althusser (1980, p. 43) como "um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas", as quais são responsáveis por reproduzir a ideologia dominante de uma dada sociedade, inscrevendo os sujeitos em posições ideológicas que favorecem a manutenção da ordem social vigente (a capitalista). Diferentemente dos *Aparelhos Repressivos de Estado* (ARE), que operam pela violência (como a polícia e o exército), os AIE atuam prevalentemente por meio da ideologia e incluem instituições como escolas, igrejas, meios de comunicação, famílias etc.

⁴ Consideramos que toda reprodução traz consigo uma transformação, uma vez que o discurso nunca se repete em condições idênticas as de sua formulação anterior, posto que as condições de produção – em suas nuances sócio-históricas e ideológicas – do discurso estão em constante movimento, o que faz com que o sentido não seja estático, mas sempre passível de novos/outros efeitos. Assim, ao ser reinscrito em uma nova conjuntura, o discurso carrega as marcas do passado, mas é ressignificado pelas novas condições de produção/circulação em que se inscreve, de forma que repetir nunca é apenas repetir, mas também atualizar/transformar – mesmo que essa transformação trabalhe para a manutenção/estabilização (como é o caso das reatualizações da discursividade capitalista: o capitalismo se mutaciona continuamente para permanecer existindo). Por isso, "do ponto de vista da Análise de Discurso, a mera repetição já significa diferentemente, pois introduz uma modificação no processo discursivo. Quando digo a mesma coisa duas vezes, há um efeito de sentido que não me permite identificar a segunda à primeira vez, pois são dois acontecimentos diferentes" (Orlandi, 2011, p. 119).

formação dos alunos, visto que, de nossa perspectiva, a argumentação não consiste em um simples mecanismo de persuasão ou de direcionamento a uma determinada conclusão, mas em "um modo de funcionamento do discurso/da ideologia" (Rodrigues; Agustini, 2023, p. 296) que dissimula o caráter político do discurso. Assim, ainda com base em Rodrigues e Agustini (2023), a argumentação é um efeito do trabalho da ideologia na relação discursiva, o qual movimenta/desloca as relações de sentido, apagando a divisão constitutiva – que caracteriza o político⁵ – do sentido e transformando o gesto de interpretação em evidência, de modo a fazê-lo parecer evidente, unívoco, exato.

Contudo, no âmbito escolar, a argumentação é abordada, de modo prevalecente, a partir da discursividade da retórica, que prioriza a estrutura formal dos textos/enunciados em detrimento da sua dimensão discursiva, isto é, sócio-histórico-ideológica – o que pode dificultar, nos alunos, o (re)conhecimento de discursos dominantes que dão continuidade ao funcionamento de certas ideologias. Tal discursividade é endossada pelos documentos oficiais, que preconizam que a argumentação – compreendida como competência argumentativa⁶ – seja trabalhada de forma a tornar os alunos capazes de argumentar – o que, nessa perspectiva, consiste em identificar e reproduzir estruturas argumentativas, sem necessariamente compreender⁷ o seu funcionamento discursivo.

Predomina, assim, no ensino de argumentação tal como é posto pelos documentos oficiais, a discursividade do "saber fazer" com o conhecimento, na qual a Língua Portuguesa é vista como ferramenta de formação cidadã e de preparação (capacitação) para o mundo do trabalho. Dessa forma, a argumentação é trabalhada, nessa perspectiva – que norteia o ensino de argumentação na educação formal brasileira –, sob a óptica da tradição da Retórica e dos Estudos do Texto, que tomam a argumentação como um conjunto de estratégias de

⁵ Guimarães (2017, p. 20), em consonância com as posições materialistas, considera o político "como algo que é próprio da divisão que afeta materialmente a linguagem" e que, portanto, é constitutivo, incontornável. Nessa direção, compreendemos o político como descrito por Orlandi, isto é, uma "relação de confronto", que corresponde ao "fato de que o sentido é sempre dividido, tendo uma direção que se especifica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição" (Orlandi, 2004, p. 21-22).

⁶ A argumentação é contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal documento normativo que orienta a Educação no país, pela competência geral 7, que estabelece que o aluno deve ser capaz de "argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta" (Brasil, 2018, p. 9).

⁷ Orlandi (2008, p. 117-118), ao questionar, na obra *Discurso e leitura*, se a escola, quando ensina a ler, propicia ao aluno condições para que se produza a compreensão e se atinja o funcionamento ideológico da linguagem, propõe uma concepção histórico-política da noção de *compreensão*, na qual "compreender é desconstruir teoricamente [...] não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação". Trata-se de explicitar o modo como os sentidos são (re)produzidos. É a partir dessa perspectiva (discursiva) que a empregamos neste trabalho.

construção/organização de argumentos para a defesa de uma tese/conclusão, interpelando os alunos como sujeitos pragmáticos, "formados" para o trabalho⁸:

Na educação básica, [...] a argumentação é trabalhada a partir do texto, uma vez que os documentos oficiais assim determinam. Considerando esses documentos, as discursividades sobre a argumentação seguem operando efeitos no espaço escolar brasileiro. Promove-se uma circunscrição imaginária em torno da Língua Portuguesa, acentuando a política linguística de que o seu ensino deve contribuir para a formação do aluno como cidadão crítico, articulando-se, por isso, os componentes curriculares e seus conteúdos à dimensão de competências e de habilidades. Trata-se da discursividade do "saber fazer" com o conhecimento, em operação no ensino brasileiro. Essa discursividade produz como um de seus efeitos que a escola deve preparar o aluno para o mundo e o trabalho, institucionalizando-se, em termos de política linguística, que o aluno, pragmaticamente, participará da produção e da circulação de diferentes textos na sociedade (Agustini; Leite; Costa, 2020, p. 2-3).

À vista disso, observamos que os livros didáticos de Língua Portuguesa necessitam ser lidos como objetos simbólicos sócio-históricos e político-ideológicos, produzidos no interior de um AIE e atravessados por discursividades que afetam, constitutivamente, o processo de formação do sujeito-aluno. Isso porque os livros didáticos operam como veículos de enunciação de discursos que se inscrevem em formações discursivas determinadas, as quais refletem, por sua vez, dadas formações ideológicas, inserindo o aluno em uma rede de significações que orienta suas práticas e concepções de mundo. Longe de serem neutros, tais materiais atuam de forma a veicular, reproduzir e, por vezes, naturalizar discursos que podem contribuir para a manutenção de determinadas estruturas sociais, que, no contexto em que nos situamos, correspondem à estrutura capitalista neoliberal.

Nesse sentido, a análise da argumentação em livros didáticos de Língua Portuguesa apresenta-se como um campo fértil de investigação, uma vez que esses materiais configuram um dos principais recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem formal e que o trabalho da argumentação constitui, em nossa sociedade (da informação e da publicidade/monetização), um elemento fundamental na formação de sujeitos leitores e escritores. Todavia, embora existam muitas pesquisas que tratem da argumentação, dos livros didáticos e das discursividades do capitalismo e da capacitação, observamos uma lacuna significativa na intersecção entre esses temas. Assim, este trabalho se justifica por propor uma articulação entre esses tópicos, contribuindo para a compreensão de como a argumentação é

⁸ Esse alinhamento da educação ao universo mercadológico pode ser observado na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 2º, no qual afirma que a educação tem por finalidade "o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (Brasil, 1996, p. 1).

trabalhada em livros didáticos de forma a (re)produzir/transformar ou contestar discursos capitalistas, afetando a formação dos alunos como leitores/escritores inscritos nessa sociedade, bem como a sua constituição como sujeitos alinhados a certas expectativas sociais e ideológicas.

Diante disso, discutimos, neste trabalho, a forma como a abordagem da argumentação presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa pode, mediante as discursividades que constituem a sua textualização (política), afetar a formação (leitora e escritora) dos alunos. Desse modo, buscamos explicitar possíveis práticas discursivas que, sob a aparência da formação cidadã, podem atuar ou não em prol da consolidação de modos de pensar que trabalham para a continuidade/legitimação das estruturas de poder "hegemônicas", o que pode, em certos casos, implicar a naturalização do modo de produção dominante e seus modos de significar/dividir os sujeitos. Problematicamos, assim, a relação entre o discurso pedagógico e as formações ideológicas que o constituem, tendo em vista que a escola exerce "um papel mediador do Estado na articulação simbólico-política da sociedade na história" (Orlandi, 2016, p. 69).

Dessa forma, interessa-nos compreender como os mecanismos discursivos que orientam a abordagem sobre o ensino de argumentação presente nos livros didáticos que compõem nosso arquivo atuam na constituição do sujeito-aluno, de modo que possamos investigar a maneira como os discursos (educacionais) se inscrevem na manutenção ou na contestação das relações de poder vigentes, tendo em vista as implicações dessas práticas discursivas na formação de sujeitos que podem vir a (re)produzir/transformar ou a resistir às ideologias dominantes. Assim, o presente trabalho se orienta a partir dos seguintes questionamentos: como a abordagem da argumentação nos livros analisados contribui para a formação (leitora e escritora) dos alunos? A que serve essa abordagem?

Nossa hipótese é a de que a contribuição ofertada pela abordagem sobre o ensino de argumentação presente nos livros didáticos em análise não trabalha em prol da formação⁹ dos alunos e que tal abordagem corrobora a manutenção do sistema capitalista, para o qual é mais interessante capacitá-los do que formá-los. Desse modo, temos como principal objetivo compreender e expor como se dá o trabalho com a argumentação em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio selecionados do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

⁹ Entendemos a noção de *formação* a partir da compreensão de Orlandi (2014; 2016), para quem a formação constitui uma abordagem que dá condições ao sujeito para que possa discernir e reconhecer os efeitos de suas práticas na formação social de que participa, a qual está ligada à construção e à compreensão do conhecimento e diferencia-se da noção de *capacitação*, a qual diz respeito a uma abordagem voltada para a aquisição/treinamento de habilidades práticas necessárias à atuação no mercado de trabalho e não visa à compreensão, mas à execução.

de 2021, considerando as suas implicações na formação leitora e escritora dos alunos – bem como na sua constituição "cidadã"¹⁰, tendo em vista as discursividades em dominância nesses materiais e como elas formam/moldam o modo de pensar/ler o mundo desses alunos.

Para alcançar tal objetivo, pretendemos: a) analisar os efeitos do enfoque retórico presente no trabalho da argumentação proposto nos/pelos livros didáticos; b) examinar a atuação da perspectiva da transparência da linguagem na naturalização de discursos dominantes veiculados nos/pelos materiais; c) explorar o modo como a capacitação é promovida nos/pelos livros didáticos; d) investigar o funcionamento do discurso da individualização presente nos materiais; e) expor as implicações das abordagens de argumentação presentes nos livros em análise na constituição dos sujeitos-alunos, bem como na sua formação (leitora e escritora).

Filiamo-nos, para isso, ao quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa, tomando como base, principalmente, as contribuições de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, e estabelecendo como arquivo um conjunto de livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2021 – a saber: "Estações língua portuguesa: rotas de atuação social", da editora Ática, "Multiversos: língua portuguesa", da FTD, "Práticas de língua portuguesa", da Saraiva, e "Interação português", da Editora do Brasil –, dos quais recortamos trechos dos capítulos/unidades voltados para o ensino de argumentação e procuramos restituir as discursividades que constituem a sua textualização (política), de forma a construir um trajeto de leitura que possibilitasse tornar visíveis as relações de força que os delineiam, para, então, pensar as implicações desses discursos na formação do sujeito-aluno.

Nessa esteira, a Análise de Discurso nos oferece ferramentas para ler o livro didático como um dispositivo que participa da (re)produção/transformação de discursos e que, a partir da formação discursiva dominante, produz efeitos sobre a constituição dos sujeitos-alunos, permitindo que o ensino de argumentação, quando lido dessa perspectiva, seja repensado em termos que vão além da persuasão ou organização lógica de ideias. Tendo isso em vista, propomos uma leitura do livro didático como objeto político-simbólico que materializa discursividades em dominância na sociedade, a fim de tornar audível, como diria Althusser, a melodia que determina a instituição escolar.

Nesse sentido, construímos nosso procedimento analítico em função da seguinte questão: a que serve a abordagem do ensino de argumentação presente nos livros didáticos e como ela contribui para a formação dos alunos? A partir dela, estabelecemos pontos de entrada

¹⁰ Discutiremos na subseção 4.3, páginas 64 e 65, o modo como o conceito de *cidadania* é significado nas discursividades que constituem, de modo predominante, a sociedade contemporânea.

no arquivo, restituindo sentidos e trajetos de leitura que permitissem pôr em relação as evidências e dissimulações em jogo na tessitura de seus discursos. Consideramos, para tanto, as filiações discursivas – bem como as contradições, regularidades, apagamentos, posições-sujeito e não-ditos – que atravessam os materiais em análise, em suas relações de sentido e de força/poder (dominância), buscando desvelar as formações imaginárias, discursivas e ideológicas que sustentam os processos discursivos presentes nesses materiais, de forma a indiciar como produzem sentidos.

Nessa perspectiva, adotamos uma abordagem de caráter descritivo-interpretativo, realizando uma experimentação teórico-analítica na qual tomamos o livro didático como objeto político-simbólico (re)produtor de sentidos e procuramos chegar, por meio de um batimento descrição-interpretação, à compreensão (vertical) dos processos de constituição de sentidos que o constituem (e que afetam o processo de constituição do sujeito-aluno). Assim, realizamos uma leitura analítico-discursiva das atividades e conceituações relativas à argumentação presentes nos livros didáticos em análise, a fim de expor os discursos em dominância que atravessam esses materiais, de modo que possamos indiciar como esses discursos inscrevem o aluno em determinadas posições-sujeito, afetando suas possibilidades de leitura/escrita e orientando modos específicos de leitura do mundo.

Para atingirmos os propósitos aqui delineados, organizamos este trabalho em quatro seções – além desta introdução e das considerações finais –, de modo que, na próxima seção, apresentamos a *Fundamentação teórica* do trabalho, na qual articulamos os conceitos e referenciais teóricos da Análise de Discurso que ancoram nossa análise. Na sequência, expomos os *Procedimentos de análise* da pesquisa, descrevendo as bases teórico-metodológicas que orientam a construção de nosso dispositivo analítico e explicitando os critérios utilizados para a análise dos recortes selecionados.

Em seguida, apresentamos a seção "*O livro didático como objeto político-simbólico e o ensino de argumentação*", que se divide em quatro subseções – *A inscrição na Formação Discursiva retórica*; *A pretensa transparência da linguagem e a naturalização dos discursos dominantes*; *O deslocamento da formação à capacitação*; e *A individualização como argumento para a domesticação dos sujeitos e dos sentidos* – e analisa como o discurso didático atua no processo de subjetivação dos alunos, promovendo a sua autorresponsabilização.

Apresentamos, então, a seção "*(Entre)tecendo os fios dos discursos sobre o ensino de argumentação no livro didático*", em que relacionamos os pontos analisados na seção anterior e discutimos as suas implicações na formação do sujeito-aluno – e na própria organização do

ensino de argumentação na contemporaneidade. Por fim, retomamos, nas *Considerações finais*, os principais pontos observados durante as análises e apontamos a importância da realização de uma leitura discursiva do livro didático, em que se leve em conta a sua atuação na formação do sujeito-aluno e se considere o papel da escola – e do ensino de argumentação – na constituição/conformação dos sujeitos e dos sentidos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Análise de Discurso, subjetivação, sentido

A Análise de Discurso (AD) é uma disciplina descritivo-interpretativa que emerge em meio a uma conjuntura sócio-histórica e político-ideológica marcada pela consolidação das teorias linguísticas estruturalistas e pela emergência de movimentos contraditórios em diferentes países, fundada por Michel Pêcheux e colaboradores na década de 60 do século XX, na França, a partir do questionamento a três domínios disciplinares: as Ciências Sociais, mais especificamente o Materialismo Histórico Dialético, a Linguística e a Psicanálise. Assim, a Análise de Discurso apropria-se e ressignifica conceitos e noções presentes em tais domínios, como aponta Orlandi (2005, p. 20):

[...] se a Análise de Discurso é herdeira das três regiões do conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico, e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Dessa forma, a AD transpõe os limites dessas disciplinas, construindo-se como um novo recorte disciplinar, que toma o discurso como objeto de conhecimento e trabalha a relação língua-discurso-ideologia-sujeito, considerando que a língua é a materialidade específica do discurso, que, por sua vez, é a materialidade específica da ideologia, a qual interpela o indivíduo em sujeito. Nesse sentido, trabalhamos com uma abordagem que, confluindo conhecimentos linguísticos, psicanalíticos e materialistas, entende a língua não como sistema abstrato, mas como trabalho simbólico, social e histórico, de modo a relacionar linguagem e exterioridade, tomando o conceito de discurso como um "efeito de sentidos" entre os locutores (Pêcheux, 2014a), isto é, uma prática de linguagem sócio-histórico-ideológica que se configura como um modo de agir sobre o outro¹¹: "a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem" (Orlandi, 2005, p. 15).

¹¹ Segundo Amossy (2011), o direcionamento/orientação do dizer é constitutivo do próprio funcionamento discursivo, havendo uma tendência inerente em todo discurso de orientar os modos de ver e de pensar do interlocutor, de modo que "o discurso em situação comporta em si mesmo uma tentativa de fazer ver as coisas de uma determinada maneira e agir sobre o outro" (Amossy, 2011, p. 131) de alguma forma.

Nessa óptica, o sentido "não está (alocado) em lugar nenhum mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos" (Orlandi, 2007, p. 20): o sentido não é estático ou estável, já que se constitui social e historicamente – isto é, em "relação a/com" (Canguilhem, 2006) –, nem está claro, óbvio ou transparente, visto que envolve a opacidade da materialidade da linguagem e da própria origem do dizer. Assim como não é neutro, uma vez que, para a AD, o sujeito (e o sentido) é resultado da relação entre história e ideologia: não há discurso sem sujeito, bem como não há sujeito sem ideologia (Orlandi, 2005). Desse modo, o sujeito se constitui na relação com o outro e com a história, de forma que, não sendo a origem do sentido, está "condenado" a significar, a partir de um conjunto de discursividades já estabelecidas pela conjuntura histórico-social que o permeia. Assim, o discurso implica uma exterioridade à língua, dado que se presentifica no social¹², institui-se na história.

Os sentidos/discursos se constituem a partir de determinadas condições de produção – que não se limitam ao contexto imediato, visto que são historicizadas: são condições sócio-históricas e ideológicas –, em um determinado processo de produção, isto é, no interior de um "conjunto dos mecanismos formais que produzem um discurso de um tipo dado, em 'circunstâncias' dadas" (Pêcheux, 2014b, p. 73). As condições de produção do discurso não são compreendidas, portanto, como a situação empírica, mas como a sua representação no imaginário histórico-social. Dessa forma, a produção dos sentidos se constitui, conforme expõe Cazarin (2006, p. 309), como "um processo simbólico (inconsciente) de produção de interpretações do real¹³ e do próprio sujeito, determinado por condições históricas (ideológicas) específicas". O sentido é, assim, entendido como discursivo e delineado a partir do acontecimento enunciativo, de forma que a sua compreensão se dá somente a partir da observação dos aspectos históricos, sociais e ideológicos que possibilitam/determinam a produção do discurso em que se inscreve.

Há, portanto, na perspectiva da AD, a promoção de um deslocamento investigativo, que transpõe o "o quê?" – característico da Análise de Conteúdo – e volta-se para o "como?" – mais

¹² De acordo com Orlandi (2004, p. 27) "o social para a AD não é correlato, ele é constitutivo. Isto é, não há uma correlação entre a estrutura da língua e a da sociedade, pois o que há é uma construção conjunta do social e do linguístico". Assim, discurso e sociedade se constroem juntos: o social é sempre discursivizado e o discurso se constitui no social.

¹³ A noção de *real* pode ser entendida, a partir dos estudos discursivos, como aquilo que não se submete totalmente ao discurso, mas que o atravessa: é o que escapa/resiste à significação, mas que, ao mesmo tempo, é o que o discurso tenta continuamente "capturar". Compreende "o impossível, aquilo que não pode ser simbolizado pela palavra [...] só pode ser abordado pela linguagem, mas a linguagem não pode esgotá-lo [...] É disto que trata o Real, deste impossível de ser dito, transmitido" (Lopes, 2011, n.p.). O real constitui, assim, "aquilo que não pode ser dito pela língua (pelo sistema), mas é apreendido pela discursividade, isto é, pela ordem do simbólico [...] O real da língua [...] consiste na impossibilidade de se dizer tudo na língua [...] é o que o sistema não comporta, mas que nele emerge, isto é, na língua" (Cazarin, 2006, p. 300-301).

caro à Análise de Discurso –, compreendendo que o modo como se diz significa e reconhecendo que a "seleção" dos termos que constituem os enunciados não é livre/irrestrita, mas definida pela posição sócio-histórica e político-ideológica assumida, aceita e experimentada pelo sujeito que enuncia. Nas próprias palavras de Orlandi, compreende-se que

Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? Há aí um deslocamento, já prenunciado pelos formalistas russos, onde a questão a ser respondida não é o "o quê" mas o "como" (Orlandi, 2005, p. 17-18).

Chegar a esse "como", isto é, ao modo como o objeto político-simbólico significa/produz sentidos, implica olhar para a exterioridade constitutiva, aquela que se faz presente no próprio dizer, marcado sócio-histórica e ideologicamente. Ou seja, o discurso se constitui no funcionamento da língua em um dado momento sócio-histórico. Diante disso, é preciso considerar, no próprio conceito de enunciação, as condições sócio-históricas e ideológicas próprias ao processo discursivo. Para isso, é necessário nos afastarmos da perspectiva que compreende a história no seu viés temporal, buscando em vez disso uma caracterização social da enunciação, visto que, conforme observa Guimarães (2005, p. 66), "a significação é histórica, não no sentido temporal, historiográfico, mas no sentido de que a significação é determinada pelas condições sociais de sua existência".

Assim, considera-se, na perspectiva em que nos situamos, o enunciado – vestígio material da enunciação – como uma unidade discursiva, um elemento da prática social relacionado ao sujeito e a suas posições, cujo sentido se configura como um conjunto de formações imaginárias¹⁴ do sujeito, de seu interlocutor e do objeto do discurso. Dito de outro modo, o enunciado não se limita a uma estrutura linguística – não se confunde com as noções de frase ou de período, por exemplo –, mas integra uma dada formação discursiva (FD), sendo sócio-histórica e ideologicamente determinado (pelas condições de produção e posições dos sujeitos), ou seja, o enunciado inscreve-se em uma dada condição de produção, que constitui sua exterioridade e sua historicidade.

¹⁴ As formações imaginárias são o que, de acordo com Pêcheux (2014b, p. 82), "designam o lugar que A e B [os sujeitos] se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro". Diante disso, a enunciação se dá a partir do jogo de imagens que se estabelece entre os protagonistas do discurso, dado que o locutor enuncia a partir da imagem que faz de si, do interlocutor, do objeto do discurso e da imagem que o outro (o interlocutor) faz de ambos (locutor e objeto).

Nesse sentido, se faz relevante compreender a noção de Formação Discursiva (FD), que, de acordo com Pêcheux (2014a, p. 147), constitui "aquilo que, numa formação ideológica¹⁵ dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*". A FD regula, portanto, a produção dos enunciados à medida em que define os limites do que é possível dizer dentro de uma dada sociedade, numa conjuntura sócio-histórica determinada. Ela compreende o espaço em que os sentidos se constituem, dando forma material às Formações Ideológicas (FIs), isto é, refletindo-as: as FDs representam, no discurso, as FIs que lhes correspondem. Sendo assim, a FD é a materialização¹⁶ da FI e a base da realização do processo de subjetivação do indivíduo:

A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com outros sujeitos) e aí está a condição do famoso consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeito) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade (Orlandi, 2008, p. 58).

É dessa forma que a FD pode ser compreendida como a matriz de constituição do sentido¹⁷, é a partir dela que o sujeito (se) significa. Toda enunciação parte, então, de uma determinada FD, de modo que a enunciação é entendida, na teoria discursiva, como o processo em que um sujeito, inscrito em uma FD, toma a palavra, sendo ao mesmo tempo atravessado por sentidos/discursos que o precedem e o constituem. Assim, "são as formas de

¹⁵ Pêcheux (2014b, p. 163) descreve a formação ideológica como "um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais', mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras". Assim, a formação ideológica é materializada por meio das formações discursivas, numa certa relação de classes, sendo marcada pela heterogeneidade e pela dinamicidade, uma vez que "as formações ideológicas [...] comportam necessariamente como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas" (Pêcheux, 2014b, p. 164).

¹⁶ Enquanto a FI está no nível das representações, a FD se manifesta no nível da linguagem e das práticas discursivas, isto é, no nível material, se constituindo na relação com o interdiscurso e representando no dizer as FIs.

¹⁷ De acordo com Pêcheux, é na FD que os sentidos se constituem/produzem, pois toda sequência precisa "pertencer necessariamente a uma formação discursiva para que seja 'dotada de sentido'" (Pêcheux, 2014b, p. 167), isto é, são as FDs que possibilitam, por meio das relações de paráfrase/metáfora, a (re)criação dos sentidos. Dessa forma, "os sentidos só existem nas relações de metáfora dos quais certa formação discursiva vem a ser o lugar mais ou menos provisório: as palavras, expressões, proposições recebem seus sentidos das formações discursivas nas quais se inscrevem" (Orlandi, 2004, p. 21). É também a FD que "pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas" (Pêcheux, 2014b, p. 165), não sendo, portanto, "um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente 'invadida' por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais" (Pêcheux, 2014b, p. 310). Assim, a FD constitui um espaço dinâmico, contraditório e heterogêneo, no qual os sentidos se movimentam e se (re)produzem/multiplicam: um "espaço de reformulação-paráfrase" (Courtine, 2016, p. 28).

assujeitamento¹⁸ ideológicas que governam os mecanismos enunciativos" (Orlandi, 2008, p. 54), sendo esses mecanismos construções discursivas com efeitos de caráter também ideológico. É nesse sentido que compreendemos o que Guimarães (2017) propõe ao definir a enunciação como um acontecimento de linguagem no qual se dá a relação entre o sujeito e a língua – isto é, que se faz pelo funcionamento da língua (em um dado momento sócio-histórico) e que é perpassado pelo interdiscurso¹⁹.

Nessas condições, o discurso se configura na e pela enunciação, de modo que só pode existir na forma de enunciado. Enquanto o enunciado, por sua vez, só existe quando relacionado a um conjunto de entidades da mesma natureza, isto é, a outros enunciados. O enunciado tem, assim, um caráter necessariamente relacional: só existe se houver outros enunciados com os quais se relaciona, ou seja, dentro de uma relação com outros enunciados e com o sujeito. É isso que dá o caráter inerentemente histórico da linguagem. É o que faz da enunciação um lugar de encontro/confronto entre diferentes discursos, em que se manifestam a opacidade da linguagem²⁰ e as marcas da historicidade:

Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a um outro discurso, presente nele por sua ausência necessária. Há o primado do interdiscurso (a memória do dizer) de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros sentidos e é daí que eles tiram sua identidade (Orlandi, 2004, p. 30-31).

É por isso que, segundo Foucault (2012), o enunciado possui em torno de si um campo de coexistências: porque ele sempre evoca/supõe outros enunciados. Nessa direção, Pêcheux (2008, p. 53) sustenta que o enunciado constitui "uma série [...] de pontos de deriva possíveis":

¹⁸ O assujeitamento ou interpelação constitui, na teoria discursiva, o processo pelo qual os indivíduos se tornam (são interpelados como) sujeitos, isto é, como são "sujeitados" pelas formações discursivas e ideológicas presentes na sociedade em que se inserem. Tal processo se efetua, segundo Pêcheux (2014a, p. 150), "pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito apoia-se no fato de que elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito". Nesse sentido, a enunciação se dá/se organiza a partir da interpelação do sujeito em sujeito ideológico.

¹⁹ O conceito de *interdiscurso* é entendido na AD como uma memória de sentidos/do dizer, um saber discursivo/rede de memória, que funciona como a base na qual um discurso se apoia para produzir sentido, posto que essa memória discursiva/constitutiva corresponde ao "conjunto do dizível histórica e linguisticamente definido" (Orlandi, 2007, p. 87): compreende tudo o que já foi dito e esquecido e que determina o dizer atual. É o já-dito, o sempre-já-aí. Trata-se do que Pêcheux (2014a, p. 149) denomina como o "todo complexo com dominante das formações discursivas", isto é, da relação entre um discurso, inscrito em dada(s) formação(ões) discursiva(s) e outros. Assim, diferentemente do intradiscurso, que está no plano da formulação e opera dentro de um mesmo discurso (constitui o funcionamento do discurso com relação a si mesmo), o interdiscurso está no plano da constituição e opera entre diferentes discursos.

²⁰ A teoria discursiva considera que a linguagem não é transparente, possui espessura material, de modo que há sempre algo de não dito, implícito ou opaco que não "se revela" imediatamente à interpretação. Os processos discursivos são complexos e envolvem camadas de significação e relações que não são plenamente acessíveis/compreensíveis.

está sempre suscetível a tornar-se outro, a deslocar-se/reatualizar-se, e é isso o que dá lugar à interpretação. A partir disso, é possível compreender, portanto, que o sentido numa enunciação se constitui como um efeito da presença do interdiscurso, isto é, do entrecruzamento de diferentes discursos, já que toda produção discursiva coloca em movimento formulações já enunciadas. É essa relação interdiscursiva que dá liga ao enunciado/texto, conduzindo-o a uma dada direção argumentativa. Daí a afirmação de Guimarães (2005, p. 72-73) de que

[...] a argumentatividade é produzida pela interdiscursividade. [...] É o interdiscurso que relaciona o que pode ser interpretado como conclusão numa relação argumentativa. Ou seja, a argumentatividade não está ligada a intenção de qualquer sujeito. A argumentatividade se dá para o sujeito por força da interdiscursividade. Se dá, é claro, num presente de um acontecimento particular.

Desse modo, a argumentação está diretamente relacionada a essa memória discursiva – esse já-dito que torna possível todo o dizer e estabelece/direciona o que é dizível –, já que as interpretações a que orienta se constituem no interdiscurso, num mundo já historicizado. Diante disso, entendemos a argumentatividade como traço constitutivo dos enunciados, de forma que o emprego de determinados enunciados não pode deixar de orientar o(s) sentido(s) em uma certa direção, posto que a dimensão argumentativa é, segundo Amossy (2011), parte do próprio funcionamento discursivo²¹. Assim, todo enunciado/texto, independentemente do gênero textual a que pertence, é dotado de algum grau de argumentatividade, pois é a memória discursiva que faz com que os sentidos sejam interpretados – em seus mecanismos imaginários – em uma dada direção e não em outra.

Ao se pensar a argumentação, é necessário levar em conta, portanto, que a argumentatividade – assim como o confronto (político) – é constitutiva à enunciação e que a relação discursiva envolve alguma forma de ação sobre o outro, entendendo esse agir sobre o outro não como influência ou coerção, mas como deslocamento (in)consciente de sentidos, uma vez que a articulação entre o simbólico e o político se dá por um mecanismo ideológico (Orlandi, 2004) e o processo de interpelação ideológica é falho²²: o sujeito pode ou não

²¹ Nessa direção, Guimarães (2013, p. 277) observa que a argumentatividade é constitutiva, a persuasão não, de modo que "a argumentatividade linguística nada tem a ver com a consideração da argumentação como a busca da persuasão ou convencimento, sendo simplesmente uma significação que orienta, num certo sentido, o dizer".

²² O processo de interpelação ideológica é complexo e, segundo Pêcheux (2014a), pode colocar em funcionamento três modalidades de subjetivação: identificação, contraidentificação e desidentificação. Assim, na primeira modalidade, há uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD que o constitui. Já na segunda, a tomada de posição do sujeito se dá a partir de uma contraposição frente à forma-sujeito, de modo que há uma contraidentificação (distanciamento, questionamento, contestação) do sujeito em relação a alguns saberes da FD, trazendo para dentro da FD um discurso exterior. Enquanto na terceira há uma desidentificação do sujeito

identificar-se com determinado discurso. A depender das posições discursivas que o sujeito ocupa (ou não), ele pode assumir ou não como seus os discursos/sentidos (historicamente construídos a partir das relações de poder e) dispostos no interdiscurso.

O sujeito é, assim, para a AD, um efeito do discurso, ou seja, uma posição significativa. O sujeito não é, portanto, um indivíduo ou um lugar na estrutura da frase. O indivíduo é interpelado ideologicamente em sujeito desde-sempre-já, por meio dos diversos discursos que emergem dos espaços sociais e históricos que constituem a sociedade na qual se inscreve e que o atravessam, isto é, o sujeito é constituído sócio-histórica e ideologicamente. É por isso que falar em sujeito como efeito do discurso significa dizer que ele é atravessado por discursos das mais diversas ordens. Trata-se de uma posição significativa e o sujeito é "chamado" a ocupar determinadas posições no interior das FDs.

Nessa perspectiva, "o sujeito discursivo é pensado como 'posição social' entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um 'lugar' que ocupa para ser o sujeito do que diz" (Orlandi, 2005, p. 49). Por isso, um mesmo indivíduo pode "ocupar" diferentes posições sociais, dependendo do modo como é interpelado: como estudante, como filho, como trabalhador, como empreendedor, como cliente/consumidor etc. Nesse construto teórico, o sujeito é, então, tomado como assujeitado²³, visto que é constantemente atravessado por outros discursos que emergem dos vários espaços discursivos em que se inscreve e é instado a assumir determinadas posições.

É por isso que o sujeito da AD é descentrado, isto é, não constitui o centro de seu dizer: o que diz é constituído a partir de outros dizeres. Dito de outro modo, não é a fonte/origem do dizer. O sentido não parte/nasce dele/nele, já está no interdiscurso. Assim, o sujeito discursivo é "ao mesmo tempo livre e submisso²⁴" (Orlandi, 2005, p. 50), já que não possui autonomia sobre o que diz, visto que não escolhe, conscientemente, os discursos que o constituem, bem como é heterogêneo/clivado, uma vez que todo enunciado/discurso²⁵ sofre atravessamentos de

com dada FD e sua forma-sujeito, isto é, há um deslocamento, em que o sujeito se desidentifica com uma FD e logo se identifica com outra, assumindo sua forma-sujeito – visto que não pode escapar à interpelação ideológica.

²³ Han (2018, p. 9) destaca que a própria palavra *sujeito* evoca o sentido de "estar submetido": ser sujeito é estar submetido. Na AD, estar submetido à interpelação ideológica.

²⁴ Há, na perspectiva da AD, uma espécie de tensão no que se refere ao espaço da subjetividade na linguagem, de modo que o sujeito discursivo se constitui como "nem um sujeito absolutamente dono de si, nem um sujeito totalmente determinado pelo que lhe vem de fora" (Orlandi, 2011, p. 189). Isso porque ao mesmo tempo que o sujeito é atravessado pelos discursos, ele pode ou não se identificar com tais discursos, uma vez que o processo de interpelação ideológica é complexo/falho.

²⁵ De acordo com Fernandes e Sá (2021, p. 59-60) "os enunciados, assim como os discursos, são acontecimentos que sofrem continuidade, descontinuidade, dispersão, formação e transformação, [...] apresentam uma série de formulações distintas e dispersas que, em seu conjunto, abarcam um domínio de memória próprio de uma dada formação discursiva". Comportam, portanto, uma heterogeneidade que lhes é constitutiva.

outros discursos que se entrecruzam: os discursos são heterogêneos por natureza – o que significa que a heterogeneidade (e a contradição) é constitutiva do discurso (e do sujeito).

Dessa forma, sobre a noção de sujeito, Cazarin (2006, p. 300) afirma que

[...] em AD, a materialização da língua pressupõe um sujeito que enuncia não na sua individualidade, e sim afetado pelo inconsciente e pela ideologia. O sujeito da AD é um sujeito inscrito na história, e o sistema lingüístico é concebido como um sistema significante, capaz de falhas que, para significar o que lhe é próprio, é afetado pelo real da história (pela contradição).

O sujeito é ainda, sob a perspectiva teórica da AD, perpassado por dois tipos de esquecimento, denominados por Pêcheux (2014b) como esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. O esquecimento nº 1, ou esquecimento ideológico, é, segundo o autor, de natureza inconsciente e contribui para a ilusão da autonomia do sujeito, fazendo-o esquecer-se que é atravessado por discursos que o precedem e dando-lhe a impressão de ser a fonte primeira (origem) de seu dizer/do sentido. Assim, ele "esquece" que, ao falar, retoma discursos já ditos e é levado a acreditar que está falando "por si mesmo". Já o esquecimento nº 2, ou esquecimento enunciativo, é considerado por Pêcheux de natureza pré-consciente e leva o sujeito a ter a ilusão de que é livre para escolher como produzir seu discurso, dando-lhe a impressão de que não é ideologicamente interpelado/atravessado. Tal esquecimento faz com que os sentidos pareçam naturais e evidentes, como se "estivessem sempre lá", como se não pudessem ser outros: o que eu digo só pode ser dito desse modo e o que é dito só pode ser entendido desse modo.

Esses esquecimentos promovem uma espécie de apagamento das determinações sócio-históricas e político-ideológicas que constituem os sujeitos (e seus discursos) e fazem com que eles tenham a ilusão de que controlam tudo o que dizem. São a base do que Pêcheux (2014a) denomina como "efeito ideológico elementar"²⁶, isto é, aquele que constitui o sentido e o sujeito como evidências, dando a impressão de que já estiveram sempre lá. É nesse ponto que a análise acerca do ensino de argumentação se mostra particularmente pertinente, pois a argumentação é prevalentemente abordada, na Educação Básica, como dissemos, a partir das discursividades da retórica, trabalhando em prol da acentuação desse apagamento e da legitimação dos discursos dominantes.

²⁶ Trata-se de um efeito elementar porque, na perspectiva de Pêcheux (2014a), o esquecimento é uma "ilusão necessária", a partir da qual o sujeito, acreditando ser a fonte de seu dizer – e, logo, "ter o que dizer" –, enuncia. Trata-se, segundo Orlandi (2005, p. 36), de uma "determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são 'defeitos', são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos 'esquecem' que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos".

Na perspectiva retórica, a argumentação é compreendida como a arte (*techné*) de bem falar ou de persuadir pela palavra (Orlandi, 2023), isto é, a arte de usar a linguagem de forma eficiente para convencer o interlocutor (audiência) a aderir a uma determinada tese, a qual "cobre todo o campo do discurso que visa convencer ou persuadir, *seja qual for o auditório a que se dirige e a matéria a que se refere*" (Perelman, 1999, p. 24, grifo do autor). Nessa óptica, o orador apela à audiência em três frentes: o *ethos*, que se refere à credibilidade do orador; o *pathos*, que diz respeito ao apelo emocional; e o *logos*, que se baseia na lógica e nas evidências. A argumentação, nesse sentido, remete a uma noção de técnica consciente de organização do discurso, na qual o sujeito teria domínio e consciência sobre o que enuncia, constituindo-se como núcleo/fonte/centro do seu dizer. Diante disso, tanto os sentidos quanto o próprio sujeito seriam controláveis/influenciáveis e evidentes ao mesmo tempo que não afetados pelas FDs e FIs que os constituem, dado que os sentidos/discursos se originariam no sujeito.

A argumentação é, contudo, a partir da perspectiva em que nos situamos, compreendida não como uma questão de persuasão, mas de significação, situando-se no domínio das práticas discursivas e da política da linguagem (Orlandi, 2023). Trata-se de um funcionamento discursivo que articula diferentes FDs, mobilizando sentidos e posições-sujeito em confronto, isto é, uma prática que opera pela sustentação e deslocamento de sentidos. Nesse contexto, a argumentação é ideologicamente constituída/estruturada²⁷, sendo atravessada por relações de poder que configuram as condições de produção discursivas e, por conseguinte, os possíveis efeitos de sentido. Assim, a argumentação constitui, não um exercício de convencimento, mas um espaço de tensões entre FDs, um embate político-simbólico²⁸, responsável por sustentar/confrontar sentidos inscritos em filiações ideológicas determinadas, como expõe Orlandi (2023, p. 40-41):

A argumentação objetiva fazer mexer, deslocar sentido e posições-sujeito. Na relação entre o simbólico e o político, ela produz uma mexida nos efeitos de sentidos quanto a sua conjugação ideológica. Faz se defrontarem sentidos de diferentes formações discursivas, pela sustentação de certas posições, e não outras, no processo de significação. Põe em relação diferentes posições-sujeito. Não é, portanto, nem persuasão, nem tem como fim o convencimento, mas a significação, o debate, a contemplação [...] Objetiva a sustentação de sentidos e de posições-sujeito, visando a direção para onde apontam ideologicamente sujeitos e sentidos, pensando-se a relação entre formações discursivas à dominante, isto é, o interdiscurso.

²⁷ Segundo Orlandi (2023, p. 40) a ideologia "é constitutiva da argumentação, ela estrutura a argumentação", posto que a argumentação funciona pelas relações imaginárias (ideologicamente estabelecidas), sustentando-se no/pelo mecanismo da antecipação e produzindo seus sentidos naquilo que o outro (interlocutor) poderia significar.

²⁸ Conforme observa Orlandi (2023, p. 80), na perspectiva discursiva da argumentação tem-se um argumento "quando uma formulação faz funcionar um confronto, um deslocamento ideológico". Argumentar constitui, assim, uma prática político-simbólica.

Argumentar, nesse sentido, é confrontar diferentes posições-sujeito, deslocando sentidos de forma a orientá-los em uma dada direção. Não se trata, desse modo, de uma escolha deliberada do sujeito, mas de um mecanismo discursivo que mobiliza uma memória, bem como filiações discursivas, previamente constituídas: "qualquer discurso concreto materializa uma posição determinada na luta ideológica" (Courtine, 2016, p. 17). A construção/produção do argumento se dá, assim, nessa perspectiva, não como uma seleção, um cálculo, mas a partir de formações imaginárias já estabelecidas no seio social:

Argumentar é produzir sentidos afetado pelo jogo ideológico da relação entre formações discursivas. O sujeito argumenta a partir de sua posição-sujeito já constituída. As filiações ideológicas já estão definidas e a argumentação deriva das posições já constituídas, se reconhece nelas. [...] Os argumentos são formulações que fazem funcionar ideologicamente um confronto de sentidos. Mas é preciso observar que os argumentos são produzidos pelos discursos vigentes, historicamente determinados (Orlandi, 2023, p. 45-46).

Dessa forma, a argumentação, como fenômeno político-simbólico, coloca em relação o jogo das formações discursivas na sustentação e na transformação dos sentidos, o que nos possibilita, ao observar o funcionamento ideológico na argumentação, acessar as formas de assujeitamento que se consolidam nas relações sociais. Assim, essa abordagem permite observar como a ideologia dominante opera na constituição dos sujeitos e dos sentidos, ao mesmo tempo que abre espaço para analisar formas de resistência ao "consenso" produzido por essa dominância:

A teoria semântico-discursiva da argumentação, ou teoria discursiva da argumentação, nos dá a possibilidade de observar como está funcionando a ideologia dominante, como se constituem (novas) formas de assujeitamento, analisando o confronto ideológico em relações de poder. Interrogamos, desse modo, como se constituem discursos que produzem práticas ditas de "consenso" e como se formam os discursos de resistência ao "consenso". Sendo uma questão primordial a de quem tem em mãos o Poder Simbólico. Essa, a disputa que se dá no jogo da argumentação (Orlandi, 2023, p. 12-13).

É nesse sentido que compreendemos a argumentação como prática político-simbólica, a qual funciona como um "observatório do político" (Orlandi, 2023) e, como tal, nos permite examinar os confrontos ideológicos que se presentificam nas relações de força/poder que organizam o meio social. A partir dela é possível, portanto, observar a divisão constitutiva dos sentidos e a disputa por significar travada pelas diferentes FDs que atravessam o sujeito,

compreendendo como os movimentos dos sentidos são histórica e ideologicamente direcionados/orientados, bem como simbolicamente demarcados:

[...] o fato de a ideologia funcionar direcionando, administrando a interpretação no discurso é a base da produção do funcionamento da argumentação no discurso. A argumentação funciona sobre essa prática simbólica da ideologia que resulta em determinar/direcionar/administrar o movimento dos sentidos, no processo de textualização do político (Rodrigues; Agustini, 2023, p. 300).

Desse modo, ao mesmo tempo que a argumentação funciona como um mecanismo de deslocamento de sentidos, promovendo possíveis rupturas nos processos de identificação dos sujeitos com dadas FDs e desconstruindo sentidos que se apresentam como sentidos dominantes/"evidentes", isto é, desfazendo evidências, de modo a questionar a aparente naturalidade do consenso produzido no/pelo imaginário social, ela também – e justamente por isso – é um mecanismo de administrar interpretações, que pode ser empregado para a legitimação dos discursos dominantes.

Para Althusser (1980), a escola constitui um Aparelho Ideológico de Estado, que participa da (re)produção da ideologia dominante de uma dada sociedade, inscrevendo os sujeitos em posições que propiciam a manutenção da ordem social vigente. Partindo dessa compreensão, o ensino de argumentação no espaço escolar, nos moldes como é prevalentemente trabalhado em nossa sociedade, administra a interpretação na direção da lógica dominante, privilegiando práticas que reforçam sentidos já estabilizados e opacificando a dimensão política do funcionamento discursivo.

Nesse contexto, a abordagem da argumentação materializada nos livros didáticos, os quais tomamos como objetos político-simbólicos (re)produtores/transformadores de sentidos/discursos, quando trabalhada a partir dessa perspectiva (retórica), pode não favorecer o deslocamento, mas a estabilização/sedimentação de sentidos, trabalhando as relações de poder para a legitimação da ideologia dominante (capitalista neoliberal), de forma a consolidar um imaginário social em que esse modo de pensar/produzir é naturalizado. Com isso, a ideologia (dominante) "produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como 'naturais'" (Orlandi, 2004, p. 31).

Neste ponto, considerando que os discursos dominantes se colocam como tal a partir do espaço que ocupam no imaginário de uma sociedade e da recorrência com que nele se manifestam, duas noções se fazem importantes para a compreensão desse movimento de estabilização: a de ressonância (inter)discursiva (Serrani, 1997) e a de pregnância (inter)discursiva (Agustini; Araújo, 2009). A primeira diz respeito ao modo como um discurso

pode funcionar como um pré-construído que faz eco/ressoa em outro discurso, (re)ativando a memória do dizer. Ocorre quando um discurso faz eco em outro, afetando seus efeitos de sentido. Por meio dela, os discursos dominantes (capitalistas) mantêm-se vívidos no imaginário social, ainda que ressignificados, determinando modos de ser/estar no mundo contemporâneo.

Já a segunda noção, refere-se à fixação de determinados discursos no imaginário social, que lhes dá a aparência de "naturais" e "universais". Trata-se de uma espécie de "impregnação" de sentidos, em que esses sentidos/discursos se infiltram/prendem no imaginário dos sujeitos de tal maneira que seu acionamento é quase que automático. A pregnância ocorre quando um sentido/discurso é frequentemente reproduzido, reforçado e (re)ativado, permanecendo ao longo do tempo e orientando a maneira como outros sentidos são (re)produzidos e compreendidos. Assim, a pregnância dos discursos "os torna evidentes e prevalentes sobre outros discursos que ali se presentifiquem" (Agustini; Araújo, 2009, p. 25), sedimentando-os no imaginário da sociedade em que se manifestam.

Nessa direção, uma outra noção importante é a de paráfrase²⁹, que, segundo Orlandi (2005), constitui o retorno aos mesmos espaços de dizer, em que são produzidas diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. Trabalha a favor da estabilização – enquanto a polissemia trabalha em prol da ruptura, do deslocamento –, de modo a manter os dizeres ecoando na história. Essas noções nos ajudam a compreender o processo de institucionalização dos discursos dominantes, em que tais discursos se (im)põem como centro/núcleo:

A sedimentação de processos de significação se faz historicamente, produzindo a institucionalização do sentido dominante. Dessa institucionalização decorre a legitimidade, e o sentido legitimado fixa-se então como centro: o sentido oficial, literal. O produto dessa sedimentação, dessa institucionalização, é observado na história da língua: a história dos sentidos cristalizados é a história do jogo de poder da/na linguagem (Orlandi, 2008, p. 21).

A prevalência de certos discursos sobre outros se inscreve, portanto, numa dinâmica de poder constitutiva da e constituída na linguagem, considerando que a língua/discurso materializa as relações de poder, sendo ela própria uma manifestação do poder, a qual funciona na articulação do poder simbólico: há uma disputa/confronto pelo poder simbólico, pois quem detém o poder simbólico (discurso dominante) detém o poder sobre os modos de ordenação da realidade/do social. Assim, a (re)construção desses domínios de dizer, e, portanto, da ordem

²⁹ Pêcheux (2014b) destaca que a paráfrase discursiva não deve ser confundida com o conceito corrente de *paráfrase*. Para a AD, a paráfrase não se trata de um tipo de intertextualidade baseado na reformulação de um texto/dizer mantendo o seu "sentido original", pois cada nova reformulação se dá a partir de outras condições de produção, isto é, abre espaço para efeitos de sentidos outros/diferentes, para a ressignificação.

social vigente, envolve a (re)produção/transformação de determinados sentidos, que tomam a aparência de naturais, mas que são construídos como tal:

Os sentidos não nascem *ab initio*. São criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos (Orlandi, 2008, p. 103).

Nesse cenário, as instituições – aqui pensando a escola – e seus mecanismos – entre eles o livro didático – desempenham um papel fundamental como legitimadores de certos discursos, uma vez que "as instituições regulam os gestos de interpretação, dispondo sobre o que se interpreta, como se interpreta, quem interpreta, em que condições" (Orlandi, 2004, p. 10), orquestrando a cristalização ou a ruptura/deslocamento de domínios de dizer, os quais regem os modos de organização do social.

Considerando, portanto, que "a cristalização dos sentidos e o jogo das formações imaginárias favorecem a ideologia dominante e o controle social" (Orlandi, 2023, p. 110) e sendo o neoliberalismo³⁰ o modo de produção dominante na contemporaneidade, um outro conceito mostra-se relevante para a compreensão desse movimento: a noção de racionalidade neoliberal empregada por Dardot e Laval (2016). Partindo do conceito de racionalidade³¹ de Foucault (2008), Dardot e Laval discutem como o neoliberalismo se institui como princípio ordenador da vida pessoal e social na sociedade contemporânea, determinando não apenas os rumos da economia, mas os modos de ser e pensar dos sujeitos:

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (Dardot; Laval, 2016, p. 17, grifo dos autores).

³⁰ O neoliberalismo constitui uma transformação do pensamento liberal, que adequa o ideário do liberalismo clássico ao mundo globalizado, tendo como principais princípios o livre mercado, a propriedade privada, a desregulamentação e o individualismo. Não se resume, contudo, a uma política econômica, pois expande a lógica de mercado para além do setor econômico, afetando/determinando a organização do social.

³¹ A noção de *racionalidade* no pensamento foucaultiano compreende um conjunto de normas, mecanismos e práticas/procedimentos que determinam o que é considerado verdadeiro, válido e legítimo em determinados contextos sócio-históricos. Essas racionalidades variam ao longo do tempo e estão vinculadas às condições de produção do saber e às relações de poder. Nesse sentido, o autor desenvolveu o conceito de *racionalidade governamental* – que diz respeito às formas pelas quais o poder organiza e administra as condutas dos indivíduos e das populações, estruturando o campo do possível –, o qual se alinha, no contexto em que nos situamos, à organização neoliberal.

Nesse sentido, o neoliberalismo é uma racionalidade que transcende o sistema econômico e se (im)põe como norma geral da vida, modelo de conduta universal e incontornável, apresentado como única razão possível. Com isso, a lógica neoliberal organiza as relações e práticas sociais, expandindo-se por todas as esferas da vida do sujeito e fundando um novo modo de subjetivação: o empresariamento de si. Nessa conjuntura, a racionalidade neoliberal constitui uma prática governamental que transforma o sujeito em um capital humano, responsável por gerir sua vida como um empreendimento, isto é, cria sujeitos que se percebem como empresas e que, por isso, acreditam que devem constantemente expandir suas competências e maximizar seus resultados, uma vez que o empresário de si mesmo é "ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda" (Foucault, 2008, p. 311).

Dessa forma, o sujeito neoliberal(izado) passa a ver a vida como um investimento em si mesmo, de modo que não só aceita, como também trabalha para a continuidade da lógica capitalista, visto que, identificado a essa lógica, é levado a agir em conformidade com as exigências do mercado, enquanto acredita o estar fazendo por livre escolha/vontade. Isso porque a lógica neoliberal se pauta na ilusão da liberdade de escolha ou liberdade positiva – isto é, a ideia de que o sujeito é livre para definir seus próprios meios de ação e possui o poder/os recursos para realizar suas potencialidades e determinar o seu destino, independentemente do tamanho da esfera de liberdade que lhe é dada –, vendendo ao sujeito o sonho da liberdade/da autorrealização:

O sujeito neoliberal de desempenho como "empresário de si mesmo" explora-se voluntária e apaixonadamente. Fazer de si uma obra de arte é uma aparência bela e enganosa que o regime neoliberal mantém para explorá-lo por inteiro. A técnica de poder do regime neoliberal assume uma forma sutil. Não se apodera do indivíduo de forma direta. Em vez disso, garante que o indivíduo, por si só, aja sobre si mesmo de forma que reproduza o contexto de dominação dentro de si e o interprete como liberdade. Aqui coincidem a otimização de si e a submissão, a liberdade e a exploração (Han, 2018, p. 43-44).

Esse processo de subjetivação, ancorado na primazia da eficiência, legitima a lógica da responsabilização individual, desconsiderando as condições materiais que configuram desigualdades estruturais. Nesse cenário, a ideologia dominante mobiliza o espaço escolar como um lugar estratégico para a constituição do sujeito neoliberal: autônomo, eficiente, competitivo e responsável por seu próprio sucesso/fracasso. O ensino da argumentação, nesses termos, é direcionado para administrar interpretações que consolidem essas posições-sujeito, trabalhando para a sua identificação com as formações discursivas que sustentam o projeto

neoliberal. E a escola, como instituição simbólico-política e aparelho ideológico de um Estado capitalista, contribui para cristalizar sentidos que legitimam/naturalizam o capitalismo como único horizonte possível.

Dessa forma, o neoliberalismo associa-se à/utiliza-se da propriedade de naturalização de sentidos da ideologia – que, ao interpelar o sujeito, produz um efeito de evidência e de unidade –, para fornecer a cada sujeito a "sua realidade" a ser percebida e aceita: a realidade do mundo capitalista. Ele trabalha, então, não a partir da ocultação, mas da dissimulação da evidência, isto é, mostra-se para o sujeito como evidente, tornando inconcebível (imperceptível) qualquer outra forma de organização da realidade/do social.

Assim, tal modelo define não apenas os paradigmas que regem o mercado e o trabalho, mas também a educação, produzindo modos de subjetivação que inscrevem os sujeitos em posições de conformidade à lógica dominante, impondo-lhes uma relação de "docilidade-utilidade" que os transforma em elementos funcionais do próprio sistema. Nesse cenário, a instituição escolar configura uma peça importante na engrenagem capitalista neoliberal, responsável por inscrever os sujeitos-alunos, desde a infância e sob a aparência da neutralidade³², nos discursos neoliberais. Desse modo, "a racionalidade neoliberal opera na formação de um tipo específico de sujeito para essa sociedade [capitalista], e [...] um espaço ideal para isso é a escola" (Oliveira, 2023, p. 3).

Feitas essas considerações, é possível vislumbrar, a partir do referencial teórico de inscrição, como os discursos operam na constituição dos sujeitos e na naturalização das relações de poder – aspectos que serão fundamentais na análise dos recortes dos livros didáticos que compõem nosso arquivo. Nesse sentido, apresentaremos a seguir os procedimentos analíticos adotados, destacando as especificidades da abordagem metodológica da AD, que considera as condições de produção e as relações entre discurso e ideologia como elementos centrais para a interpretação do dizer, buscando problematizar as maneiras de ler o arquivo e compreendendo que

[...] não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. [...] que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. [E que] a entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar (Orlandi, 2005, p. 9).

³² Bourdieu e Passeron (2014), em consonância com a teoria althusseriana da escola como AIE, sustentam que o sistema de ensino possui a função ideológica de legitimação da ordem estabelecida, isto é, a função de inculcação e de manutenção da estrutura das relações de classe característica de dada sociedade. Nessa óptica, ele dissimula, sob a aparência de neutralidade, sua contribuição à reprodução do capital cultural. Assim, a reprodução do sistema de ensino como instituição neutra e relativamente autônoma possibilita a reprodução da cultura dominante, a qual reforça como poder simbólico a reprodução contínua das relações de força no seio da sociedade.

3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A AD, como ciência da interpretação, teoriza a interpretação, colocando-a em questão. Seu método de análise, diferentemente de outras metodologias de pesquisa, fundamenta-se em um jogo que se estabelece entre descrição e interpretação, no qual análise e teorização andam juntas. Interpretação, aqui, não diz respeito à noção trabalhada na/pela Hermenêutica: "a Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação" (Orlandi, 2005, p. 26), a fim de entender de que modo os objetos simbólicos produzem sentidos, tendo em vista que tal produção se dá a partir de uma posição histórica, da relação entre língua e ideologia.

Partindo de uma posição discursiva materialista, a história não é tomada como uma sequência contínua de fatos, mas como um arranjo contingente de processos que se articulam de forma a dar consistência material às diferentes práticas discursivas. Assim, afirmar que todo dizer é histórico, não significa dizer que ele pertence a uma sequência cronológica ou linear, mas que ele é constituído materialmente por outros dizeres/enunciados³³, com os quais estabelece relações de repetição/continuidade, contraposição, deslocamento etc. É a condição de não ser originário/primeiro que faz dele histórico, o fato de ser sempre resultado de processos anteriores e de sempre apontar para processos ulteriores. Nessa óptica, a história não é, portanto, um pano de fundo, um "exterior independente", mas sim constitutiva da produção de sentidos, de modo que

Trabalhar a historicidade implica em observar os processos de constituição dos sentidos e com isso desconstruir as ilusões de clareza e de certitude. Ao mesmo tempo, trabalhar a historicidade na leitura de arquivos leva a realizar percursos inusitados, seguindo-se as pistas linguísticas, traçando percursos que desfazem cronologias estabelecidas, que explicitam a repetição de mecanismos ideológicos em diferentes momentos históricos, que localizam deslocamentos e rupturas. Desse modo, o arquivo não é visto como um conjunto de "dados" objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos. O material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de "comprovação", onde se suporia uma interpretação unívoca (Nunes, 2007, p. 373-374).

É nesse sentido que a AD propõe uma abertura do simbólico, compreendendo os materiais de arquivo como gestos simbólicos que se inscrevem na história e que clamam por

³³ É nesse sentido que Orlandi (2004, p. 33) afirma que é preciso "compreender de outra maneira também a história: não como sucessão de fatos com sentidos já dados, dispostos em sequência cronológica, mas como fatos que reclamam sentidos [...], cuja materialidade não é possível de ser apreendida em si mas no discurso".

interpretação: "o gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio" (Orlandi, 2004, p. 18), isto é, pelo possível, pela abertura. Desse modo e sob essa base teórico-metodológica, a análise se estabelece não a partir da procura por um sentido "verdadeiro", mas pelo "real do sentido em sua materialidade linguística e histórica" (Orlandi, 2005, p. 59). Cabe, portanto, ao analista, nesse processo de interpretação, buscar apreender as margens discursivas levando em conta as falhas, movências, contradições e heterogeneidades próprias do discurso.

Nesse sentido, falar em disciplina de interpretação significa levar em conta que, na AD, múltiplas/diferentes análises de um mesmo material são possíveis e fazem parte da própria construção do conhecimento discursivo. Isso porque, na AD, teoria, método e objeto de análise constituem um corpo estabelecido, com suas constantes, mas – ao contrário das ciências positivistas –, a questão posta pelo analista, o modo como ele constrói o objeto de sua análise, seus objetivos e seu campo teórico podem oferecer contribuições distintas para o conhecimento do objeto simbólico em análise e para a apreensão de seus processos de significação:

A interpretação é aberta e a significação sempre incompleta em seus processos de apreensão. Há ineditismo em cada análise, e isto faz a riqueza da análise de discurso, seu caráter aberto e dinâmico. O objeto da análise é inesgotável face à possibilidade da compreensão dos processos discursivos possíveis. Com a análise não se objetiva interpretar o objeto submetido a ela, mas compreendê-lo em seu modo de significar. Assim, a análise não é sobre um objeto propriamente, mas sobre o processo discursivo de que ele é parte. Como a análise de discurso [...] não é uma ciência exata é uma ciência da interpretação, ela não estaciona em uma interpretação, ela a *interroga* (Orlandi, 2013, p. 3-4, grifo da autora).

É por isso que em AD não se fala em metodologia pronta, formada. Ao se dispor do arcabouço teórico que baliza/delineia as análises, o analista do discurso lança mão, ao mesmo tempo, de seus dispositivos metodológicos. Assim, é o objeto e os objetivos da pesquisa que vão impondo a teoria, de forma que teoria e metodologia se interrelacionam de modo indissociável. As pesquisas em AD possuem sempre, assim, um caráter descritivo-interpretativo, tendo por objetivo não a exaustividade horizontal (em completude), mas a abrangência vertical (em profundidade), isto é, buscando realizar não uma leitura que abarque o texto/corpus em toda a sua extensão (do início ao fim), procurando entender o "o que ele diz" – já que todo discurso é um estado de um processo, logo, incompleto/aberto –, mas uma análise em profundidade, visando compreender o funcionamento desse processo.

Dito de outro modo, a metodologia de pesquisa em AD é construída pelo analista em função do enfoque/objetivo da pesquisa e em constante diálogo com a teoria. É por isso que o

procedimento analítico em AD constitui um modo de interpretar no qual se estabelece um batimento entre teoria e análise. Mobiliza-se o quadro teórico em função da análise, produzindo um jogo entre descrição e interpretação. Daí, a ideia de um procedimento que se dá em um batimento, um vai e vem, entre descrição e interpretação (Pêcheux, 2008).

O procedimento analítico em AD é, assim, construído em função da questão que o analista faz ao material recortado³⁴. Essa questão orienta o analista no processo de entrada no material, recortando pontos em que a opacidade da linguagem se apresenta como marca discursiva de maneiras de ler o material. Esses pontos são relacionados pelo analista de tal modo a permitir a restituição de sentidos e de trajetos de leitura que colocam em xeque evidências em jogo na tessitura do discurso. É nessa perspectiva que o trabalho do analista frente a um arquivo estabelecido pode ser compreendido como uma experimentação, um processo de leitura (interpretação) no qual o analista joga o jogo da significação, abrindo o material à equivocidade, aos efeitos metafóricos, à paráfrase, à polissemia, ao não-um do sentido e do sujeito, especificando as formações discursivas em jogo e as relações de dominância – força e poder – entre elas, na produção do dizer.

Esse jogo fundamenta a interpretação e a abertura do sentido, uma vez que se apresenta uma interpretação possível, ou seja, o analista toma posição ao interpretar. Essa tomada de posição indicia o modo como lida com o movimento dos sentidos no processo de análise, visto que é ela que orienta a compreensão do objeto, uma vez que é esse "tomar concretamente partido, *no nível dos conceitos e dos procedimentos*, [...] que caracteriza a leitura-escritura do arquivo (Pêcheux, 1994, p. 64, grifo do autor). Nesse sentido, o analista não trabalha em uma posição neutra, nem procura eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem, mas numa posição relativizada perante a interpretação, a qual lhe permite atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito, isto é, não ser vítima desses efeitos, mas tirar proveito deles, como aponta Orlandi:

³⁴ Segundo Orlandi (1984, p. 14) o recorte em AD "é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva. [...] o recorte distingue-se do segmento porque o segmento é, simplesmente, uma unidade ou da frase ou do sintagma etc. No caso da segmentação, o linguista visa a relação entre unidades dispostas linearmente. A hierarquização dos níveis de análise, neste caso, se faz mecanicamente. O que não é o caso, quando se trata dos recortes, já que não há uma passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo que elas constituem. [...] Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia". Assim, a noção de *recorte* não se confunde com a noção de *segmentação* utilizada nas/pelas ciências linguísticas, pois esta diz respeito à divisão de um todo em partes menores – tem caráter exclusivamente linguístico –, já o recorte não se limita à língua(gem), não é "uma extensão da sintaxe da frase" (Orlandi, 1984, p. 15), envolve a situação – em suas dimensões históricas e ideológicas –, isto é, extrapola as formulações linguísticas, bem como extrapola a situação imediata da interlocução e a sua dimensão pragmática (Beck; Fonseca; Santos, 2019, p. 165).

[...] o analista de discurso, à diferença do hermenêuta, [...] trabalha (n)os limites da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições (Orlandi, 2005, p. 61).

Há, portanto, por parte do analista, o desenvolvimento de um dispositivo de interpretação³⁵ que o permita explicitar os gestos de interpretação que se relacionam aos processos de filiação de sentidos e compreender o funcionamento dos processos discursivos. Isso porque, sendo o discurso um objeto que não é dado (Orlandi, 2005), ele supõe um trabalho do analista para que se chegue até ele, que envolve, numa primeira etapa de análise, a conversão da superfície linguística (o corpus bruto/dado empírico) de um discurso concreto em um objeto teórico – isto é linguisticamente dessuperficializado³⁶.

Não se procura, assim, um sentido "verdadeiro" mediante a uma "chave" de interpretação, como na hermenêutica. Compreende-se que não há essa chave, mas sim método, dispositivo teórico e dispositivo analítico. Não se trata de averiguar o que está "escondido" no texto, mas o que nele se faz presente. Não há nenhuma verdade escusa por trás do texto, mas gestos de interpretação que o constituem e que cabem ao analista compreender, por meio de seu dispositivo. Dispositivo esse que se distingue em dispositivo teórico da interpretação (responsável por mediar o movimento entre descrição e interpretação) e dispositivo analítico (construído pelo analista a cada análise):

Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, o inclua, quando nos referimos ao dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já "individualizado" pelo analista em uma análise específica. Daí dizermos que o dispositivo teórico é o mesmo mas os dispositivos analíticos, não. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise (Orlandi, 2005, p. 27).

Isso coloca em cena a responsabilidade do analista perante o objeto de análise, que, por meio de suas questões frente ao material de análise, de sua relação com o discurso e de seu

³⁵ A noção de *dispositivo de interpretação* é descrita por Orlandi (2005, p. 59-60) como sendo caracterizada por "colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. [...] O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Nessa empreitada, descrição e interpretação se interrelacionam".

³⁶ De acordo com Orlandi (2005, p. 65) o processo de dessuperficialização concerne "na análise do que chamamos materialidade linguística: o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias etc. Isto é, naquilo que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz), fornecendo-nos pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza".

trabalho com a interpretação, na construção de seu dispositivo de análise, delineia a direção e o alcance da análise. Tais especificidades metodológicas não implicam, contudo, como já apontamos, a inexistência de um procedimento estruturado, de modo que, em AD, a análise se dá a partir das seguintes etapas:

Superfície linguística (corpus bruto, texto) → Objeto discursivo → Processo discursivo

Dessa forma, o procedimento analítico se desenvolve a partir da transformação da superfície linguística³⁷ em objeto discursivo e da investigação do(s) processo(s) discursivo(s) que o constitui(em), a qual envolve o delineamento das formações discursivas que sustentam esse(s) processo(s) e a observação de sua relação com a ideologia. Assim, fica compreensível que, em AD, "o que nos interessa não são as marcas em si [aspectos formais do objeto analisado] mas o seu funcionamento no discurso. É este funcionamento que procuramos descrever e compreender" (Orlandi, 2005, p. 65).

Isto posto, na análise que nos propomos a realizar neste trabalho, estabelecemos como material de análise um conjunto de quatro livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2021, a partir do qual tomamos posição em relação ao livro didático, compreendendo-o não apenas como um material pedagógico, mas como um objeto político-simbólico inserido no espaço da escola, o qual participa da textualização do político, isto é, da simbolização das relações de poder nas/pelas práticas discursivas (Orlandi, 2005). Assim, a partir do quadro teórico metodológico de nossa filiação, tomamos o livro didático como objeto político-simbólico produzido no interior de um AIE e realizamos uma leitura desse objeto, interpretando/analizando o seu funcionamento discursivo.

Desse modo, construímos nosso procedimento analítico em função das questões propostas – Como a abordagem da argumentação nos livros analisados contribui para a

³⁷ Ao abordar a questão dos procedimentos de análise em AD, no capítulo "A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas", da obra "Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux", Pêcheux e Fuchs (2014, p. 180-181) descrevem os conceitos de *superfície linguística*, *objeto discursivo* e *processo discursivo* da seguinte maneira: "*Superfície linguística*: entendida no sentido de sequência oral ou escrita de dimensão variável, em geral superior à frase. Trata-se aí de um 'discurso' concreto, isto é, do objeto empírico afetado pelos esquecimentos 1 [inconsciente] e 2 [pré-consciente], na medida mesmo em que é o lugar de sua realização, sob a forma, coerente e subjetivamente vivida como necessária de uma dupla ilusão; *Objeto discursivo*: entendido como o resultado de transformação da superfície linguística de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, em um objeto linguisticamente dessuperficializado, produzido por uma análise linguística que visa anular a ilusão n° 2; *Processo discursivo*: entendido como o resultado da relação regulada de objetos discursivos correspondentes a superfícies linguísticas que derivam, elas mesmas, de condições de produção estáveis e homogêneas. Este acesso ao processo discursivo é obtido por uma dessintagmatização que incide na zona de ilusão – esquecimento n° 1".

formação (leitora e escritora) dos alunos? A que serve essa abordagem? –, de forma a restituir, ao estabelecer pontos de entrada no arquivo a partir do questionamento posto, trajetos de leitura que nos permitissem colocar em relação as evidências e dissimulações em jogo na composição dos discursos que constituem/perpassam o arquivo. Para isso, consideramos as filiações discursivas – bem como as contradições, apagamentos, regularidades, posições-sujeito e não-ditos – que atravessam tais materiais, observando suas relações de sentido e de força/poder, isto é, dominância, e procurando desvelar as formações imaginárias, discursivas e ideológicas que caucionam os processos discursivos presentes nesses materiais, de modo a indiciar como funcionam/produzem sentidos e como, ao produzirem sentidos, afetam a formação dos alunos.

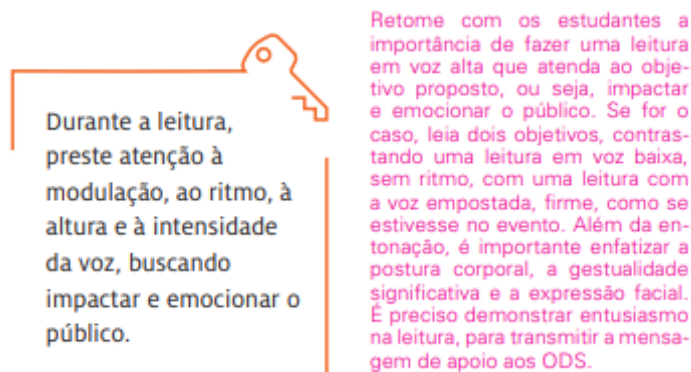
Nessa perspectiva, empregamos uma abordagem descritivo-interpretativa, tendo em vista realizar uma experimentação teórico-analítica que nos permitisse, ao considerar o livro didático como objeto político-simbólico (re)produtor de sentidos, chegar à compreensão vertical dos processos de produção de sentidos que o constituem – e que afetam o processo de constituição/formação do sujeito-aluno. Abordagem essa experimentada a partir da seleção de um arquivo composto por quatro livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, dos quais recortamos atividades/conceituações das unidades/capítulos voltados ao ensino de argumentação e as analisamos – tendo a vista as questões de pesquisa propostas – a partir dos seguintes pontos: (1) a inscrição na Formação Discursiva retórica, (2) a pretensa transparência da linguagem e a naturalização dos discursos dominantes, (3) o deslocamento da formação à capacitação e (4) a individualização como argumento para a domesticação dos sujeitos e dos sentidos.

Assim, delimitamos, ao selecionar os recortes, a superfície linguística a ser analisada, de modo que, ao analisar as marcas linguístico-enunciativas presentes nesses recortes, pudéssemos constituir nosso objeto discursivo e chegar, a partir da restituição das filiações discursivas e da apreensão do funcionamento da ideologia nos materiais, ao(s) processo(s) discursivo(s) que os constituem. Dito isso, apresentamos, aqui, uma análise sumária de dois recortes dos materiais que compõem nosso arquivo para expor melhor o procedimento analítico desenvolvido neste trabalho. Para tanto, consideramos os quatro pontos analíticos supracitados, em um mesmo movimento de análise preliminar.

No recorte (1), o livro propõe uma atividade de leitura em que cada aluno deve ler em voz alta o texto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que fazem parte da Agenda 2030, apresentados na reunião da ONU de 2015 pela ativista Malala Yousafzai e outros

192 jovens e cujas orientações dadas ao aluno (no boxe laranja) e ao professor (em rosa) são as seguintes:

Figura 1 – Recorte (1)



Fonte: Barros *et al* (2020, p. 78).

Diante dessa superfície linguística, percebemos que a atividade orienta o aluno a focalizar o efeito "persuasivo" de sua apresentação/leitura sobre o auditório, utilizando-se de dois elementos retóricos fundamentais: o apelo emocional, relativo ao conceito de *pathos*, e a imagem do orador, relativo ao conceito de *ethos*. Tal orientação é materializada nas/pelas sequências discursivas "buscando impactar e emocionar o público" e "que atenda ao objetivo proposto, ou seja, impactar e emocionar o público", que indicam que a "função"³⁸ da atividade é trabalhar a habilidade de convencer/persuadir via *pathos*, bem como pelas sequências "preste atenção à modulação, ao ritmo, à altura e à intensidade da voz", "uma leitura com a voz empostada, firme" e "Além da entonação, é importante enfatizar a postura corporal, a gestualidade significativa e a expressão facial", que focalizam a construção de um *ethos* "convvincente".

A sequência "para transmitir a mensagem" também corrobora essa perspectiva alinhada à retórica ao pressupor que basta assumir uma postura entusiasmada para passar uma impressão convincente e, logo, levar o público a também apoiar os ODS. Tal formulação sugere ainda que a linguagem possa "transmitir" ideias de forma transparente e, por isso, inequívoca, de modo que o enfoque da atividade recaia, fundamentalmente, sobre a eficácia comunicativa do aluno, em detrimento do estudo do funcionamento discursivo, o que contribui para a formação de sujeitos capazes de reconhecer e reproduzir estratégias argumentativas, mas não necessariamente de compreendê-las.

³⁸ Na próxima seção, discutiremos o modo como as noções de *função* e de *funcionamento* são (ou não) abordadas nas atividades propostas nos/pelos materiais em análise.

Nessa esteira, a proposição de um contraste entre o que seria uma postura convincente (leitura com a voz empostada, firme) e uma postura ineficiente (leitura em voz baixa, sem ritmo), colocada como simples modo de tornar mais visível para o aluno a eficácia da primeira, constrói modos de ser/agir desejáveis e indesejáveis, produzindo efeitos sobre o processo de subjetivação do aluno. Tal contraste, fundamentado nos princípios da retórica e da transparência da linguagem, também se materializa no recorte (2), no qual é proposto ao aluno uma simulação/representação de um trecho do texto "O empreendedor deve conhecer a si mesmo"³⁹, de Marcos Hashimoto, em que um grupo de alunos deve representar jovens que, por possuírem características como extroversão e criatividade, se entendem como empreendedores, e um outro grupo deve representar jovens que, por se acharem tímidos e inseguros, não se veem como empreendedores, enquanto um aluno deve representar um especialista que deve lhes mostrar que não é bem assim que o empreendedorismo funciona, como se vê no recorte:

Figura 2 – Recorte (2)

► COMO FAZER

1º passo: Jogo de simulação

- Para entender a orientação argumentativa desenvolvida por Hashimoto, você e os colegas vão fazer uma pequena simulação, ou seja, vão montar uma representação do que está escrito no artigo. Para a 1ª simulação, serão necessários quatro estudantes (três para fazer o papel de alunos-empreendedores e um para ser o investidor experiente); para a 2ª simulação, serão necessários outros quatro estudantes (três para fazer o papel de alunos-não empreendedores e um para ser o professor de empreendedorismo). Organizem as carteiras em círculo e coloquem uma mesa com carteira no centro da roda para que toda a turma possa acompanhar as simulações. O investidor e o professor de empreendedorismo devem ficar sentados, e os alunos devem ficar em pé, de frente para a mesa.
- **1ª simulação:** três jovens que se julgam empreendedores vão apresentar suas qualidades a um experiente investidor, que vai questionar essas qualidades. Para realizarem essa simulação, usem as informações do **terceiro parágrafo** do texto. Cada empreendedor deve falar de si mesmo, usando uma das "qualidades" apontadas por Hashimoto nesse parágrafo. O investidor deve refutar essa "qualidade" usando a ideia apresentada pelo articulista. Os alunos-empreendedores devem usar um tom alto, forte, que demonstre confiança, segurança, apresentando um ar de vitória. O investidor deve ser firme, ligeiramente impaciente, quase mal-educado ao refutar.
- **2ª simulação:** três jovens vão justificar por que não se julgam capazes de empreender para o professor de empreendedorismo, que vai tentar convencê-los do contrário. Para realizarem essa simulação, usem as informações do **quarto parágrafo** do texto. Cada estudante deve falar o motivo por que não se julga um empreendedor usando um dos "defeitos" apontados por Hashimoto nesse parágrafo. O professor de empreendedorismo deve convencê-los de que o que eles julgam ser "defeito" é uma qualidade, como fez o articulista. Os alunos-não empreendedores devem usar um tom tímido, mais desanimado, devem manter a cabeça abaixada, como se se sentissem derrotados. O professor de empreendedorismo deve manter um tom animado, incentivador e otimista para convencer os alunos do contrário.

Fonte: Barros *et al* (2020, p. 85).

Linguisticamente, tal contraste se manifesta por meio dos enunciados "Os alunos-empreendedores devem usar um tom alto, forte, que demonstre confiança, segurança,

³⁹ O texto encontra-se anexado ao fim deste trabalho. Um recorte dele será analisado na próxima seção, explicitando melhor o que apontamos neste esboço de análise preliminar.

apresentando um ar de vitória" e "Os alunos não empreendedores devem usar um tom tímido, mais desanimado, devem manter a cabeça abaixada, como se se sentissem derrotados", que constroem *ethé* antagônicos, contrastando posições-sujeito presentes em nossa sociedade (empreendedores vs. não empreendedores). Contraste este que se dá, portanto, a partir de uma compreensão retórica de argumentação, na qual sujeitos e sentidos são tidos como manipuláveis/controláveis, posto que passíveis de convencimento, e a linguagem (tanto verbal quanto corporal) é vista como transparente, posto que capaz de convencer/influenciar.

Isso é (d)enunciado por meio do emprego reiterado dos vocábulos "convencer" e "refutar", que indiciam a filiação de tais formulações à retórica, fixando a ideia de que se pode convencer (ou dissuadir) alguém de algo, isto é, de que a "mensagem" pode ser "transmitida" inequivocamente. Assim, em ambas as atividades, observamos a filiação do discurso pedagógico a uma FD retórica, a qual focaliza a performance/desempenho em detrimento do funcionamento linguístico-discursivo, colocando em evidência modos de ser/pensar/agir em sociedade que se conformam às estruturas sociais vigentes. Isto pois, ao silenciar tal funcionamento, não oportuniza que o aluno construa relações que o permitam questionar essas estruturas, mas o posiciona de modo a apenas conformar-se a elas, e, ao colocá-las como óbvias/evidentes, leva-o a pensar que não há o porquê questionar, que não há outras possibilidades/que não pode ser de outro modo. Elimina-se a possibilidade mesma de existência de um outro modo de organização social. Isso significa que o material toma posição em relação ao que ensina, inscrevendo o aluno em certas discursividades, alinhadas ao modo de produção dominante, isto é, capitalista.

Tais marcas linguísticas nos permitem apreender essas superfícies como um objeto (discursivo) que indicia um funcionamento discursivo em que o discurso pedagógico se filia à retórica, capacitando o sujeito-aluno para adequar-se ao modo de produção vigente. Assim, podemos atingir/observar os processos discursivos que constituem ideologicamente os materiais didáticos em análise. É nesse sentido que, observando a materialidade linguística dos recortes analisados e dessuperficializando-a, podemos compreender a relação que o material estabelece com a FD retórica, desvelando um processo discursivo que tem como base a FD capitalista neoliberal – uma vez que esta se utiliza da pretensa transparência da linguagem promovida pela retórica para (im)por suas discursividades como evidências, naturalizando-as. Isso porque, ao analisar os recortes, percebemos a emergência de discursividades que, ao tomar a linguagem como transparente e os sujeitos/sentidos como manipuláveis/controláveis,

naturalizam discursos filiados a essa FD (capitalista), (im)pondo-os como evidências incontornáveis e instituindo modos de ser/pensar que a legitimam.

Nesse cenário, o material veicula discursividades que preconizam que o sujeito (aluno) é responsável por trabalhar em si mesmo para tornar-se capaz de exercer habilidades consideradas imprescindíveis na sociedade (capitalista) contemporânea – como convencer e empreender. A partir dessa perspectiva, o material sugere que todos devem/podem seguir o caminho do empreendedorismo⁴⁰ – posto que ele é considerado natural/desejável –, independentemente das condições sociais em que estão inseridos. Discurso que corrobora a ideia de que o sucesso profissional/econômico depende do autodesenvolvimento e do esforço individual, o que coloca aqueles que não empreendem em posição de se sentirem fracassados/inferiores – visto que estes devem, conforme a dinâmica do livro, assumir uma postura de derrota⁴¹.

Tal lógica induz ao consumo de cursos/treinamentos e produtos voltados para o desenvolvimento pessoal – visto que em ambos os casos o sujeito (aluno) "deve/precisa" adquirir tais produtos, já que tanto seus "defeitos" quanto suas "qualidades" demandam algum aperfeiçoamento –, colocando o conhecimento na posição de mercadoria⁴² essencial para o sucesso, uma vez que só se pode vender o saber-fazer (aquilo que é pronto e "copiável"), não o saber (aquilo que é apropriado/construído e contínuo). Dentro dessa perspectiva, o objetivo não é mais formar o sujeito, mas "capacitá-lo para o sucesso", visto que nela "sucesso" atua como sinônimo de "ascensão econômica oriunda do trabalho", a qual deve ser alcançada – segundo o paradigma do capitalismo: a hiperprodutividade – o mais rápido possível. Assim, ao vincular o sucesso ao investimento em capacitação, o material didático (re)produz a lógica neoliberal que transforma o sujeito em "consumidor de conhecimento" e legitima um mercado que capitaliza sobre a promessa de realização pessoal.

Ademais, é preciso considerar que o ensino de argumentação, assim posto, também colabora para o (não) estabelecimento de uma relação, em certo sentido frágil, do aluno com a

⁴⁰ Iremos expor, nas subseções 4.3 e 4.4, entre as páginas 59 e 69, como o tema norteador do capítulo do qual recortamos esta atividade, isto é, o *Empreendedorismo Social*, possibilita esse trajeto de leitura.

⁴¹ Embora o objetivo da atividade não pareça ser explicitamente o de colocar os sujeitos "não empreendedores" nesta posição, ela corrobora (mesmo que inconscientemente) uma discursividade em circulação na sociedade que coloca aqueles que empreendem em posição de superioridade em relação a aqueles que não o fazem e que dialoga com as discursividades da meritocracia, da capacitação, do consumo etc., isto é, dialoga e reforça um imaginário social, calcado na FI capitalista, no qual o empreendedorismo é instituído como regra/padrão a ser seguido. Nessa conjuntura, tanto aqueles que não empreendem quanto aqueles que o fazem e não obtêm sucesso são responsabilizados por seu "fracasso", sendo significados como "derrotados".

⁴² Discutiremos mais à frente, na subseção 4.4, página 68, o modo como o conhecimento é transposto em mercadoria na/pela FD capitalista neoliberal.

língua, pois foca em aspectos secundários ao ensino de Língua Portuguesa – a construção do *ethos* e do *pathos* – em detrimento do trabalho com o *logos*, que permanece por ser feito ou é feito de modo muito superficial. Dessa forma, há a possibilidade de que se produza, como efeito, os sentidos de que o que é dito é algo secundário à argumentação e de que o importante é a postura assumida ao dizer e o modo como se diz (reduzido este aos aspectos entonacionais).

Com base nesse esboço preliminar de análise, já é possível vislumbrar que a formação leitora e escritora do aluno, quando a questão é o ensino de argumentação, mostra-se comprometida com modos de ler superficiais. Esses modos de ler superficiais, por sua vez, impactam os modos de escrever a que o aluno está submetido, pois pode levá-lo a acreditar, por exemplo, que basta copiar/reproduzir determinados argumentos para se estar argumentando ou que basta iniciar o parágrafo conclusivo de um texto dissertativo com um operador de conclusão, como "em suma" ou "concluindo", para estar concluindo algo sobre o que diz em seu texto escrito.

A partir dessa breve exposição, esperamos ter explicitado como, ao adotar um procedimento analítico que interroga, materialmente, o seu objeto de análise, pretendemos atingir, a partir das questões propostas, não uma "verdade" unívoca, mas os processos discursivos que constituem os enunciados/discursos presentes nos livros didáticos em análise. Com isso, visamos reconhecer, por meio de um dispositivo de leitura discursivo, os sentidos que se naturalizam nesses livros, problematizando como esses materiais (re)produzem/transformam discursos dominantes, de modo a alinhar-se a determinadas FDs que atuam na subjetivação dos alunos, afetando sua formação. Assim, consideramos ser possível desvelar as condições de produção e sustentação desses discursos, compreendendo seus efeitos ideológicos e expondo o papel do livro didático na manutenção/contestação de certas visões de mundo, apresentadas aos alunos como verdades.

4 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO POLÍTICO-SIMBÓLICO E O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO

Partindo do entendimento de que os livros didáticos não se reduzem a suportes físicos de conteúdo, mas constituem instâncias materiais de veiculação de discursos que se inscrevem em uma rede mais ampla de relações de força/poder, buscamos indiciar, nesta seção, como são construídos os discursos (acerca da argumentação) presentes nesses materiais e quais posições-sujeito são requeridas/convocadas pelas práticas discursivas por eles promovidas. Para isso, centramos nossa análise nos capítulos e unidades dedicados ao ensino da argumentação de quatro livros didáticos aprovados no PNLD de 2021, sendo eles: "Agir para transformar" (Ática), "Olhares sobre o futuro" (Saraiva), "Argumentação e ética" (Brasil) e "A opinião" (FTD). Esses capítulos/unidades são examinados tendo em vista os seguintes pontos: (1) a inscrição na Formação Discursiva retórica, (2) a pretensa transparência da linguagem e a naturalização dos discursos dominantes, (3) o deslocamento da formação à capacitação e (4) a individualização como argumento para a domesticação dos sujeitos e dos sentidos.

Elegemos esses pontos de análise considerando que, com a descrição e a interpretação dos recortes selecionados – sendo eles um recorte de cada livro didático, referente a cada um dos pontos de análise, totalizando dezesseis recortes –, poderemos restituir a opacidade da linguagem e, dessa maneira, dar visibilidade ao processo discursivo que constitui os materiais em análise, de forma que seja possível compreender o modo como este pode afetar as formas de individuação do sujeito-aluno, inscrevendo-o em determinada formação discursiva e, assim, trabalhando para o fazer constituir-se em uma dada posição-sujeito na sociedade. Isto é, de modo que possamos tornar visível o seu funcionamento no processo de constituição do sujeito (e dos sentidos).

Essa seleção de pontos analíticos se deu a partir da observação da sua recorrência/regularidade nos materiais que integram o nosso arquivo, uma vez que tal recorrência indicia a constituição de um processo discursivo, possibilitando um trajeto de leitura que visibilize a construção e os efeitos desse processo. Nesse sentido, organizamos a análise em quatro subseções, dispostas a seguir, nas quais examinamos cada um desses pontos, respectivamente, de modo a tornar visível/compreensível a sua articulação na constituição dos livros didáticos em análise e, com isso, explicitar os seus efeitos sobre o processo de subjetivação do sujeito-aluno.

4.1 A INSCRIÇÃO NA FORMAÇÃO DISCURSIVA RETÓRICA

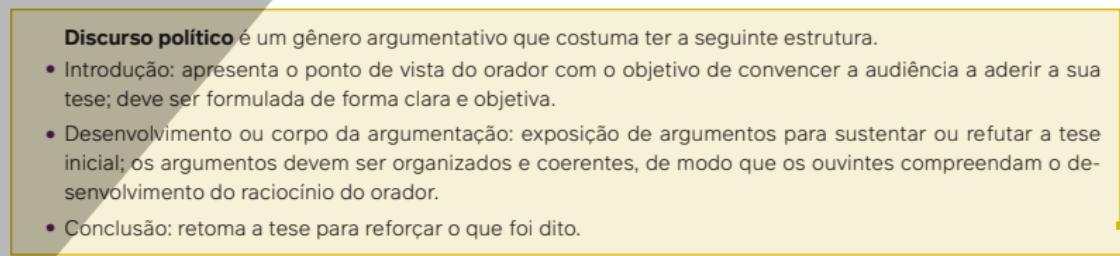
Observamos, de início, em relação ao primeiro ponto de análise, que os discursos apresentados nos/pelos livros analisados se constituem a partir de uma concepção retórica de argumentação, isto é, inscrevem-se na formação discursiva retórica, de tal modo que este alinhamento à FD retórica se manifesta tanto nas/pelas formulações das atividades dos livros didáticos quanto nas/pelas orientações e conceituações que fornecem, estabelecendo-se como uma FD dominante em sua constituição. Diante disso, verificamos que essa relação de dominância da FD retórica perpassa toda a unidade/capítulo dedicado(a) ao ensino de argumentação dos livros didáticos que constituem nosso arquivo, o que nos permitiu realizar alguns recortes nos quais essa filiação é visível:

Figura 3 – Recorte (3)

2. Para persuadir o leitor, foram empregados recursos da linguagem com o objetivo de convencê-lo. De que forma as expressões adverbiais colaboram para esse fim?

Fonte: Campos e Oda (2020, p. 81).

Figura 4 – Recorte (4)



Discurso político é um gênero argumentativo que costuma ter a seguinte estrutura.

- Introdução: apresenta o ponto de vista do orador com o objetivo de convencer a audiência a aderir a sua tese; deve ser formulada de forma clara e objetiva.
- Desenvolvimento ou corpo da argumentação: exposição de argumentos para sustentar ou refutar a tese inicial; os argumentos devem ser organizados e coerentes, de modo que os ouvintes compreendam o desenvolvimento do raciocínio do orador.
- Conclusão: retoma a tese para reforçar o que foi dito.

Fonte: Sette *et al* (2020, p. 204).

Ao lermos as formulações desses recortes – os quais ilustram, como sequências discursivas, os processos discursivos presentes nos materiais em análise –, constatamos que estas se inscrevem em uma FD retórica, que está em relação de dominância na constituição dos materiais. Dominância esta que se manifesta, se tomamos para análise o recorte (3), pela presença dos verbos "persuadir" e "convencê-lo", que materializam/atualizam a concepção retórica de argumentação, uma vez que esta é concebida, nesta perspectiva, como a "arte de persuadir", a qual "visa descobrir os meios que, relativamente a qualquer argumento, podem levar à persuasão de um determinado auditório" (Serra, 1996, p. 5).

De forma análoga, essa perspectiva se manifesta no e pelo modo como a questão é formulada, o qual se organiza a partir do emprego do vocábulo "fim", em relação com o vocábulo "objetivo" e com a conjunção "para", que, parafrasticamente, priorizam o que seria a finalidade dos recursos linguísticos, dando enfoque à sua função. Dessa maneira, ao evocar a filiação à FD retórica, o livro didático não dá lugar para que se trabalhe o funcionamento da língua, seu movimento e historicidade. O que se trabalha é um recorte conceitual de argumentação pautado na lógica pragmática, em que o que importa é a aplicação/efetivação da sua função e não necessariamente a compreensão do seu funcionamento.

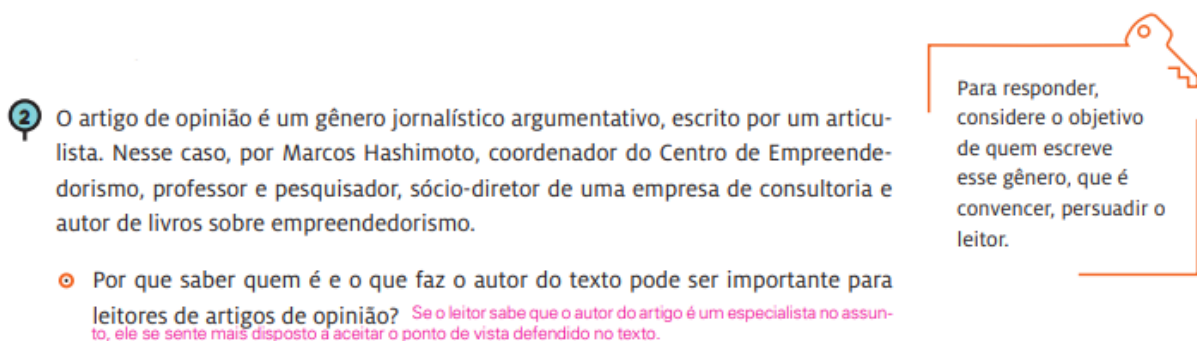
Nesse cenário, a linguagem é inscrita em/restrita a um quadro instrumental, no qual os mecanismos linguísticos figuram apenas como um meio para a retórica/persuasão (Cabral, 2010). Dessa perspectiva, supõe-se que a linguagem e seus efeitos possam ser controlados, de tal modo que os alunos são levados a acreditar que podem – e devem – operar sobre/controlar o discurso com vistas a alcançar fins pragmáticos. Assim se dando, não é oportunizado ao aluno intentar compreender o funcionamento discursivo em sua complexidade, ou seja, a linguagem permanece como um dado, um instrumento cuja natureza sócio-histórica e político-ideológica permanece opacificada pela ilusão constitutiva de que o sujeito é a origem do que diz e que, por isso, a controla.

Se tomamos o quadro explicativo que compõe o recorte (4), também percebemos essa mesma relação de dominância da FD retórica, de modo que a teorização feita a respeito do gênero "Discurso político" se dá a partir das noções de convencimento/aderência e de ponto de vista, bem como dos vocábulos "tese", "orador" e "audiência". Isto é, de noções produzidas na e pela FD retórica. Noções essas que, ao se presentificarem no recorte, evocam a FD retórica e (d)enunciam tal dominância.

Encontramos, portanto, recorrentemente, a dita "função persuasiva" dos recursos da língua apagando a complexidade que perpassa o funcionamento da linguagem. Contudo, esta aparece, desta vez, junto das noções de clareza e objetividade, as quais evocam uma concepção de linguagem neutra e transparente, visto que é apenas concebendo a linguagem desta forma que se pode sugerir a produção de um texto claro e objetivo. O aluno é, diante disso, levado a entender que o discurso pode – e deve – ser formulado de modo inequívoco, o que, em termos formativos, significa condicioná-lo a não ver/ler a opacidade constitutiva da linguagem, bem como o trabalho da ideologia no processo de significação. Dito de outro modo, o aluno é inscrito em FDs que compartilham o pré-construído que fornece, como evidência, a neutralidade e a transparência da linguagem.

Esse movimento de filiação é também encontrado no recorte (5), disposto a seguir, em que a inscrição na FD retórica se manifesta pela centralidade atribuída à suposta intenção do autor do texto na produção dos sentidos materializados em seu artigo de opinião. Isso porque, ao afirmar – no box laranja – que o objetivo do autor ao escrever um artigo é convencer/persuadir, o livro não só reduz a complexidade da argumentação/linguagem a uma lógica unívoca e controlável, como também posiciona o sujeito (autor) como pleno detentor (fonte) dos efeitos que podem emergir de/em seu discurso. Com isso, apaga-se a dimensão histórico-ideológica que atravessa/constitui o texto estudado, projetando o sentido como algo que pode ser deliberadamente manipulado, à revelia das condições de produção discursivas:

Figura 5 – Recorte (5)



Fonte: Barros *et al* (2020, p. 84).

A resposta sugerida – em rosa – pelo livro (d)enuncia, por sua vez, essa filiação à FD retórica ao basear-se na noção retórica de argumento de autoridade, isto é, no apelo às credenciais do autor, como meio de levar o leitor "a aceitar o ponto de vista defendido no texto" – ou seja, como meio de convencimento. Nessa perspectiva, argumentar circunscreve-se a convencer, esterilizando o trabalho acerca do deslocamento e do embate próprios do funcionamento discursivo. Essa abordagem reafirma, assim, a inscrição do sujeito-aluno em FDs que naturalizam a eficácia comunicativa e a ilusão da centralidade subjetiva, condicionando-o a (re)produzir práticas que sustentam uma visão instrumental da língua e, por conseguinte, do processo de significação.

É importante observarmos ainda que a relação pergunta-resposta proposta no e pelo livro didático, além de trabalhar na e pela domesticação dos sentidos, intentando mantê-lo no horizonte da FD retórica, pode abrir para outras leituras, uma vez que "saber quem é e o que faz o autor do texto" pode evocar sentidos de que o texto deve ser lido, por exemplo, com

cautela, já que o seu autor, no caso em análise, é alguém que vende cursos e consultorias sobre empreendedorismo. Mas esses outros sentidos serão, caso o professor esteja identificado à discursividade do livro didático, descartados, considerados como erro ou inadequação. Essa forma de ensinar pode levar o aluno a compreender que ler é reproduzir o que o texto já diz.

Essa lógica retórica é igualmente observada no recorte (6), em que a ênfase da atividade recai sobre a organização dos argumentos por tipos – lógicos, éticos e patéticos – e a seleção daqueles considerados "mais convincentes" para a escrita do gênero proposto (ensaio), bem como para a defesa de uma "tese". Tal enfoque reitera a compreensão do processo argumentativo como técnica de persuasão/convencimento, isto é, como uma construção ordenada e estratégica, na qual não há lugar para considerar o atravessamento ideológico e a disputa de sentidos que caracterizam a linguagem, assim como a própria opacidade do dizer, como pode ser visto a seguir:

Figura 6 – Recorte (6)

- 38** Retome o grupo que deu início ao esboço do ensaio ao fazer a atividade **25**. No grupo, releiam o esboço produzido. Agora vocês vão produzir uma nova versão desse ensaio. Antes de reiniciarem a reescrita, considerem as propostas a seguir.
- ≡ Revejam as pesquisas sobre o tema do ensaio realizadas pelo grupo, assim como a questão polêmica e a tese elaborada. Analisem os argumentos esboçados e verifiquem quais são lógicos, quais são éticos e quais são patéticos.
 - ≡ Você já sabe que uma argumentação confiável não pode conter apenas argumentos patéticos, então a análise dos argumentos deve ajudar o grupo a definir quais serão os argumentos mais convincentes e que terão potencial para produzir a argumentação mais confiável.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 204).

A abordagem argumentativa presente no recorte analisado desvincula a questão polêmica – que aborda, conforme o tema da unidade, a preservação ambiental – da dimensão política que sustenta a produção de sentidos. Assim, a questão polêmica é, em vez de explorada como espaço de divisão e confronto entre discursos, empregada como pretexto para a escolha dos argumentos mais adequados à estratégia de convencimento. Com isso, tem-se um apagamento do embate constitutivo do funcionamento da linguagem, o que produz, como efeito, a redução da possibilidade de compreensão do discurso como lugar de

disputa/deslocamento, reinscrevendo o sujeito-aluno na lógica da transparência e da intencionalidade como princípios fundantes do processo de significação. Nessa direção, o caráter polêmico da questão é naturalizado, como se a questão fosse polêmica por natureza e não pelo fato de a sociedade na qual a questão se coloca ser sócio-histórica e político-ideologicamente dividida.

Como parte do processo discursivo em análise, a conceituação de argumentação⁴³ presente nos livros didáticos mantém a filiação à FD retórica, como mostram as seguintes formulações: "a argumentação é o procedimento para convencer ou persuadir o interlocutor acerca da tese" (Barros *et al*, 2020, p. 348); "a argumentação é entendida como atividade de linguagem em que se sustenta um ponto de vista, buscando persuadir ou convencer os interlocutores sobre sua validade" (Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. 353). Analisando estes enunciados definitórios, compreendemos que "sustentar um ponto de vista", "convencer" e "persuadir" funcionam como paráfrases nos discursos dos livros didáticos, de forma que se alternam de modo reiterado ao longo dos capítulos/unidades dedicados ao ensino de argumentação, pontuando a sua inscrição à FD retórica.

Faz-se oportuno mostrar que, embora esses enunciados definitórios mantenham-se filiados à FD retórica, constituindo-se, por isso, como paráfrases discursivas, também apresentam pontos de deriva possíveis, como a substituição de "procedimento" por "atividade de linguagem". Essa substituição pode evocar outras filiações teóricas⁴⁴, uma vez que "procedimento" não retoma, com exatidão, os sentidos que "atividade de linguagem" pode evocar. "Atividade de linguagem", por exemplo, pode evocar uma relação parafrástica com "trabalho" e, assim, com "formulação", isto é, com "algo que o aluno deve fazer com a linguagem", enquanto "procedimento"⁴⁵ pode evocar, por exemplo, o sentido de "algo pronto" a ser seguido.

Nessa mesma perspectiva, a conjunção "para" e o verbo "buscando" remontam, outra vez, à primazia da função – em detrimento do funcionamento – na abordagem da argumentação, tendo em vista que o verbo "buscar" pode, neste contexto, ser substituído parafrasticamente por

⁴³ Não apresentamos a análise do conceito de *argumentação* presente nas edições "Interação Português", da Editora do Brasil, e "Multiversos: Língua Portuguesa", da FTD, pois estas não conceituam, de modo direto/explicito, a noção de *argumentação* – embora deem indícios acerca da forma como a compreendem, como é possível observar nos recortes analisados.

⁴⁴ Uma filiação possível seria a Linguística textual, que apregoa que a produção de um texto é uma atividade de linguagem, na qual é preciso considerar os recursos linguísticos oferecidos pela língua. Discutiremos mais a respeito da relação entre diferentes teorias nos materiais na subseção 4.2, página 53.

⁴⁵ Cabe apontar aqui que o emprego da palavra "procedimento" no livro didático se inscreve em uma FD que permite compreendê-la dessa forma, diferente da FD a partir da qual ela é empregada na seção 3 deste trabalho.

"a fim de". Enquanto a palavra "procedimento" remete a um conjunto de técnicas/sequência de ações controladas que devem ser seguidas para se alcançar um determinado fim. Nesse contexto, a inscrição na FD retórica, que funciona sob a evidência da linguagem como transparente, significa a movência/equivocidade constitutiva dos sentidos como um impensado, um impossível – posto que só cabe como interpretação, nessa óptica, aquilo que é intencional/esperado. É por isso que, quando a inexatidão dos sentidos se (im)põe ao dizer, pensa-se que há incompreensão sobre o que se diz – que o interlocutor não compreendeu "o que se quis dizer" – e não que se trata de um funcionamento da própria linguagem ou ainda que o locutor não conseguiu mobilizar adequadamente as "estratégias de persuasão/convencimento".

Ao se inscrever na FD retórica, os livros analisados operam, dessa forma, sob a ilusão constitutiva de que o sentido é passível de ser controlado pelo sujeito, isto é, de que o sentido pode ser inteiramente conduzido pela vontade consciente/pela intenção do locutor. Essa posição, que sustenta as atividades propostas, bem como as orientações e conceituações fornecidas, apaga a complexidade inerente à constituição dos sujeitos e dos sentidos, uma vez que desconsidera as determinações sócio-históricas e político-ideológicas que atravessam o processo de significação (e de subjetivação). Em consequência, tem-se uma concepção de argumentação que reitera uma noção de sujeito que, ao se ver como centro/origem dos sentidos, ignora a interpelação ideológica a qual está submetido, conformando-se à naturalização dos sentidos da FD que o determina.

Desse modo, a inscrição na FD retórica naturaliza o sentido como se fosse um produto de escolhas individuais e deliberadas, obscurecendo as determinações imanentes à constituição dos sentidos e dos sujeitos, que se constituem juntos. Dessa maneira, não se trabalha o complexo jogo discursivo no qual os sujeitos são interpelados a assumir determinadas posições/sentidos, de forma que a naturalização do sentido como produto de escolhas individuais e deliberadas apaga a inscrição dos sentidos e dos sujeitos nas relações de força/poder que constituem as formações discursivas e ideológicas que lutam/disputam por significar no seio da vida social.

Ao operar com essa noção de controle do sentido pelo sujeito, os livros didáticos contribuem, assim, para a permanência e para a dominância de um modo de pensar que silencia/apaga/invisibiliza as condições sócio-históricas e político-ideológicas de produção/circulação dos discursos, favorecendo a manutenção de uma lógica na qual o indivíduo se vê como responsável pela posição social e discursiva que assume, não refletindo sobre – e menos ainda questionando – as relações de força que constituem os processos discursivos e forjam essa sua posição, que se apresenta aparentemente autônoma.

4.2 A PRETENSA TRANSPARÊNCIA DA LINGUAGEM E A NATURALIZAÇÃO DOS DISCURSOS DOMINANTES

Como temos procurado mostrar, a abordagem assumida nos/pelos livros em análise trabalha para a naturalização de certos discursos, os quais sustentam o – e são sustentados pelo – sistema capitalista, modo de produção dominante em nossa sociedade. Esse movimento de naturalização se dá, em grande medida, a partir da assunção de uma concepção de linguagem como transparente, que silencia/dissimula a dimensão sócio-histórica e político-ideológica dos discursos. De nossa perspectiva, a linguagem não é, contudo, clara ou transparente: ela é opaca e, por isso, no dito, há não-dito, implícito aos gestos de interpretação. Pretendê-la transparente é apagar a complexidade inerente ao seu funcionamento, isto é, construir um mecanismo de dissimulação das relações – que envolvem sujeitos e história – que a constituem.

Tendo isso em vista, percebemos, durante as análises, que os conceitos referentes ao estudo da argumentação são, nos livros analisados, regularmente apresentados aos alunos como efeitos de evidência, isto é, como da ordem do dado, tal como se vê no recorte (7), em que os conceitos de *micro/macroestruturação*, de *articulador textual* e de *elemento de coesão* aparecem sem conceituação e sem inscrição em uma teorização que os relacionem:

Figura 7 – Recorte (7)

25 Pelo fato de estabelecerem relações de sentido entre duas ou mais ideias, as conjunções coordenativas têm papel fundamental na argumentação. Elas são responsáveis pelas micro e macroestruturação dos argumentos. No artigo científico lido, um bom exemplo desse uso argumentativo das conjunções coordenativas ocorre no trecho:

Entretanto, quando observada a exposição às telas [...]. **linha 160**

Para explicitar a relação de contraposição entre duas situações descritas pelo estudo, no início do parágrafo é empregada a conjunção *entretanto*, que sinaliza essa contraposição. Assim, além de servir como articulador textual e elemento de coesão, no trecho ela desempenha papel argumentativo.

Espera-se que os estudantes percebam que *todavia* e *então* funcionam de forma argumentativa – a primeira estabelece uma oposição entre dois blocos informativos do texto; a segunda estabelece uma relação conclusiva.
Retome as conjunções destacadas na atividade anterior e reflita: elas contribuem para a argumentação no texto? Explique.

Os conceitos são, dessa forma, tomados como evidentes, ou seja, autoexplicativos ou já-conhecidos. Com isso, naturaliza-se a ideia de que as palavras e os sentidos são apreensíveis por si mesmos e de que não necessitam, por isso, de maiores reflexões/problematizações acerca de suas relações e de seu funcionamento. O aluno é, assim, inscrito na ilusão da literalidade, que, ao supor uma relação termo a termo entre palavras e coisas, promove o apagamento das redes de significação que constituem os sentidos e, em consequência, das relações de poder que atravessam o discurso. Nesse contexto, ao serem tomados como evidentes, fica a cargo do professor diferenciar ou não para o aluno a relação distintiva posta entre "articulador textual", "elemento de coesão" e "papel argumentativo".

Há ainda, nesse movimento, o apagamento das fronteiras entre as teorias que fundamentam os livros didáticos, visível, no recorte, a partir do enfoque dado às conjunções. Esse enfoque pode evocar diferentes teorias da argumentação, sem que seja feita especificação alguma que as diferencie das teorias retóricas. Nesse sentido, as teorias linguísticas são postas não apenas como parte da FD retórica, mas como um "meio" para a retórica, como já discutido. Com isso, ao colocar os estudos linguísticos "servindo" à retórica, naturaliza-se a dominância das concepções retóricas, entre as quais se insere a da linguagem como transparente.

Esse mesmo movimento é observado no recorte (8), em que o enfoque da atividade proposta no/pelo livro didático recai sobre o uso dos conectivos e em que o conceito de *valor argumentativo* é tomado como autoexplicativo ou já-conhecido, posto que não é, em momento algum, conceituado/teorizado. Vejamos o recorte (8):

Figura 8 – Recorte (8)

2 Outra característica estilística recorrente em artigos de opinião é a articulação de argumentos por meio de conectivos. Volte ao texto e releia o terceiro parágrafo.

- a) Do ponto de vista argumentativo, o que é mais relevante nesse parágrafo: destacar o fato de que os alunos pensam ter uma virtude ou o fato de que o que eles pensam ser uma virtude é, na realidade, um defeito?
Destacar o fato de que o que os alunos pensam ser uma virtude é, na realidade, um defeito.
- b) Que estratégia linguística o autor usa para destacar o que lhe convém?
- c) Leia agora uma possível reescrita do parágrafo.

Um dos alunos, por exemplo, alega que é empreendedor porque é comunicativo, e todo empreendedor tem muita habilidade em se comunicar. **Embora** ele não saiba, o que ele julga ser uma qualidade é, na verdade, um defeito, pois ele fala demais.

- o Do ponto de vista argumentativo, o que é mais relevante nesse trecho: destacar o fato de que o aluno pensa ter uma virtude ou o fato de que o que ele pensa ser uma virtude é, na realidade, um defeito?
Destacar o fato de que o que o aluno pensa ser uma virtude é, na realidade, um defeito.
- d) Depois de analisar o trecho original e a reescrita, converse com os colegas e o professor: os conectivos **mas** e **embora** têm o mesmo valor argumentativo?

BAGAGEM



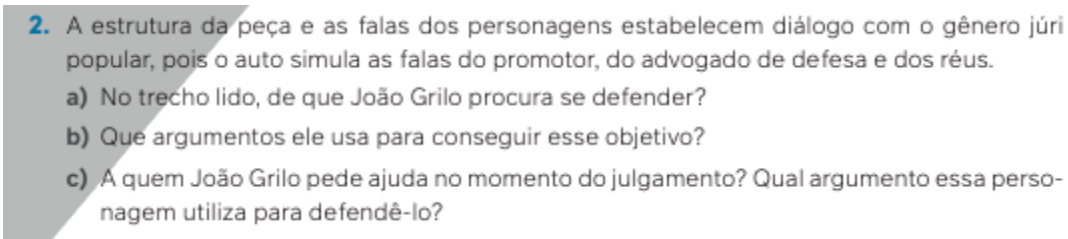
As orações introduzidas pelo conectivo **mas** são classificadas como **coordenadas sindéticas adversativas**; as orações introduzidas pelo conectivo **embora** são classificadas como **subordinadas adverbiais concessivas**.

O recorte (8) se alinha a uma compreensão – bastante presente no âmbito escolar – na qual a argumentação é circunscrita à articulação de argumentos por meio de conectivos, o que corrobora a ideia de que a argumentação compreende um procedimento deliberado e inequívoco – uma técnica/estratégia de persuasão, na qual basta saber o valor dos conectivos para saber usá-los e, assim, ter uma comunicação/argumentação bem sucedida –, e, como efeito, corrobora a suposta transparência da linguagem, dando a impressão de que os sentidos podem ser controlados.

Além disso, essa pretensa transparência também se manifesta na proposição de atividades de caráter identificatório, que dão o sentido como "um e somente um único sentido possível" e cujo enfoque está no conteúdo do texto estudado. Isso é perceptível pelas questões propostas na atividade, que se organizam a partir das partículas interrogativas "que" e "o que", direcionando o olhar do aluno para o reconhecimento instrumental de certas estruturas linguísticas e conteúdos, em detrimento de uma reflexão mais ampla sobre os efeitos de sentido produzidos por meio de tais constituintes linguísticos presentes na tessitura textual – por isso, a diferença/deslocamento de sentido produzida pela troca de conectivos é reduzida, na atividade, à classificação das orações.

Essa mesma perspectiva de linguagem se faz visível no recorte a seguir:

Figura 9 – Recorte (9)

- 
2. A estrutura da peça e as falas dos personagens estabelecem diálogo com o gênero júri popular, pois o auto simula as falas do promotor, do advogado de defesa e dos réus.
- a) No trecho lido, de que João Grilo procura se defender?
 - b) Que argumentos ele usa para conseguir esse objetivo?
 - c) A quem João Grilo pede ajuda no momento do julgamento? Qual argumento essa personagem utiliza para defendê-lo?

Fonte: Sette *et al* (2020, p. 193).

Notamos, neste recorte, que os enunciados que compõem a atividade se estruturam a partir de partículas interrogativas – de que, quem, a quem, qual – que induzem o aluno a identificar informações no texto lido (no caso, um trecho do Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna), sem, de fato, fazê-lo pensar sobre o funcionamento argumentativo. O sentido, nessa perspectiva, está dado, porque está no texto, podendo ser, por isso, facilmente "identificado/localizado". O sentido, portanto, é apresentado como repetição do conteúdo do

texto. E também é "dado" na medida em que o enunciado da questão coloca como posto a relação entre os gêneros "auto" e "júri popular", isto é, não dá a possibilidade de que o próprio aluno estabeleça essa relação: ela é posta no e pelo livro didático.

A identificação constrói, assim, o efeito de completude – ideia de que todos os sentidos foram "captados" – que, por sua vez, produz o efeito de evidência, no qual os sentidos institucionalizados são admitidos como "naturais". Nessa perspectiva conteudista, supõe-se, desse modo, a existência de uma relação natural entre palavras e coisas, em que não se leva em conta que esta relação resulta de uma construção historicamente determinada, que a naturalidade dos sentidos é ideologicamente constituída. Isto é, "se considera como natural o que é fabricado pela história" (Orlandi, 2007, p. 97). Tem-se, com isso, a impressão do sentido único e verdadeiro, passível de ser descoberto/desvendado por meio da busca/localização dos conteúdos.

Daí resulta, no ensino, a chamada "perfidia interpretativa", na qual se leva em consideração o "conteúdo" das palavras e não o funcionamento do discurso na produção dos sentidos (Orlandi, 2007), dissimulando que o que se apresenta como claro/natural é, com efeito, aquilo que é posto em dominância no/pelo discurso. Assim, o conteudismo está diretamente relacionado à forma como o ideológico está na linguagem, visto que "pela ideologia [...] há simulação (e não ocultação) em que são construídas transparências para ser interpretadas por determinações históricas que aparecem, no entanto, como evidências empíricas" (Orlandi, 2007, p. 97). Ideologia esta que, como veremos, nos livros didáticos, trabalha no e pelo discurso capitalista.

Essa abordagem conteudista se articula, nos materiais em análise, com um modelo de didatização que permanece ancorado em um ensino de enfoque tradicionalista, caracterizado pelo que Orlandi (2004, p. 70) denomina como repetição empírica e repetição formal⁴⁶, em que se atém à memorização e ao reconhecimento da forma/norma/conteúdo. Esse modo de ler/interpretar não abarca o histórico dos processos de significação. Ao apagar/silenciar o opaco/histórico/ideológico dos processos discursivos, sob o pretexto de "facilitar a compreensão", obtém-se, como efeito, a compreensão da língua como mero instrumento de comunicação. Assim se dando, a compreensão discursiva do texto não é oportunizada, visto que

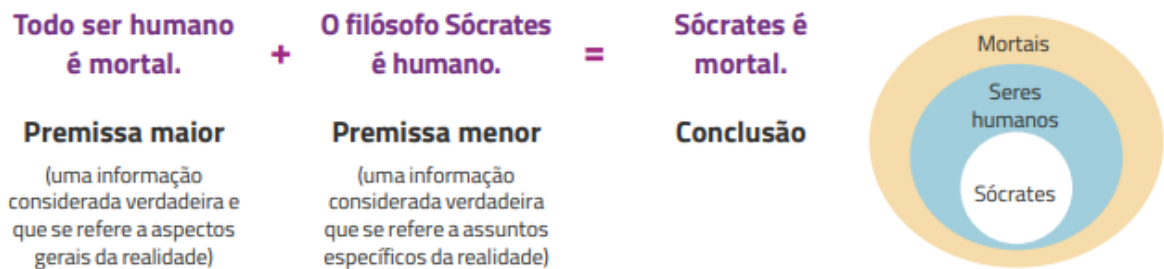
⁴⁶ Orlandi (2004) distingue três modos de repetição: a *repetição empírica*, que funciona como um exercício de memorização, é aquela em que se repete mecanicamente, sem compreender o que está repetindo – de forma que o dizer não se insere em uma historicidade. A *repetição formal*, que se constitui como um exercício gramatical, uma técnica de produção de frases, a qual organiza o discurso, mas também sem abranger uma dimensão histórica. E a *repetição histórica*, que envolve a (re)produção de um dizer dentro de uma rede maior, permitindo que o dizer se inscreva na memória discursiva e possibilite a produção de novos dizeres a partir do repetido.

esta depende da repetição histórica, a qual produz a historicização do saber. Dessa forma, a didatização, nos moldes em que se apresenta nos livros didáticos analisados, promove a reprodução mecânica de sentidos que, ao serem naturalizados, deixam de ser questionados/pensados.

É nessa direção que se inscreve a atividade proposta no recorte disposto a seguir, que além de posicionar-se explicitamente alinhada à FD retórica e apresentar o conceito de *força argumentativa* como evidência, se estrutura a partir de questões de identificação – materializadas pelo emprego do verbo "identifique" e da partícula interrogativa "quais" –, inscrevendo o sujeito-aluno em um modo de ler que se pauta no conteudismo e na ideia de técnica/estratégia e que, conseqüentemente, não coloca em discussão/problematiza o funcionamento⁴⁷ linguístico:

Figura 10 – Recorte (10)

5. A construção de argumentos obedece a técnicas de estruturação de ideias que remontam à retórica clássica, isto é, à arte de argumentar formulada e desenvolvida na Grécia Antiga. Uma dessas técnicas é o uso de **silogismo**, raciocínio dedutivo estruturado com base em duas premissas que levam a inferência de uma terceira, como no seguinte exemplo.



- a) Considerando a definição de silogismo, analise o terceiro parágrafo do artigo de Alessandro Vieira e as partes que o compõem. No caderno, identifique: a premissa maior, a premissa menor e a conclusão.
- b) Quais são as vantagens de estruturar a argumentação em silogismos para a construção de uma tese? A argumentação ganha mais força e fica difícil de ser questionada.

Fonte: Campos e Oda (2020, p. 71).

⁴⁷ Tanto que não oportuniza ao aluno pensar sobre como o modo como o silogismo funciona pode acarretar equívocos lógicos, ao impor determinadas deduções como certas/exatas. Isso porque o sentido não é unívoco, como tal funcionamento faz parecer – o que não é problematizado no/pelo livro didático –, mas passível de interpretações: o enunciado "não se configura como uma proposição lógica [...] não é um axioma, ou um objeto abstrato a partir do qual poderiam ser aplicadas regras de dedução" (Courtine, 2016, p. 34).

A noção de silogismo é apresentada ao aluno como estratégia eficaz de persuasão/convencimento, sem que se abra espaço para pensar o seu funcionamento discursivo, que se funda, antes de tudo, na ideia de univocidade dos sentidos. Naturaliza-se, como efeito, uma compreensão de argumentação na qual o direcionamento dos sentidos poderia se dar desvinculado da exterioridade, construindo-se com base numa (suposta) relação direta/exata entre sentenças, uma vez que os silogismos "tentam camuflar as marcas da enunciação, dando a impressão de que não há outros sentidos a não ser aquele aparente" (Aiub, 2012, p. 76-77). Isso pois o genérico do silogismo funciona sob uma lógica formal que pressupõe a existência de premissas universais (e verdadeiras) e de uma conclusão deduzível de forma linear, apagando, para isso, o interdiscurso, de modo a criar a ilusão de que só o intradiscurso faz sentido, isto é, apenas o que está efetivamente posto/dito – sendo este "fazer sentido" baseado na não opacidade da linguagem.

Diante dessa perspectiva, na qual impera a pretensa transparência da linguagem, os discursos dominantes tomam a aparência de neutros/universais e o aluno é interpelado a assumir a posição de decodificador de sentidos já estabilizados, não tendo a possibilidade de compreender, portanto, que "toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao 'todo complexo com dominante' das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas" (Pêcheux, 2014a, p. 148-149).

Nesse cenário, o ensino predominantemente não promove a formação⁴⁸ do sujeito-aluno, mas o prepara para que se adeque ao sistema produtivo, oferecendo um treinamento que o capacita a operar dentro das demandas da sociedade neoliberal. Assim, ao invés de formar sujeitos capazes de compreender as estruturas que os envolvem, a educação/ensino se configura como um mecanismo de adaptação, no qual o discurso educacional constitui uma importante ferramenta de manutenção das relações de poder vigentes. É nesse contexto que se insere a ideia de capacitação, que será discutida a seguir: um processo que, em vez de formar os alunos, se restringe a treiná-los para responder às demandas produtivas da sociedade contemporânea.

4.3 O DESLOCAMENTO DA FORMAÇÃO À CAPACITAÇÃO

⁴⁸ Entendida aqui no sentido proposto por Orlandi (2014; 2016).

A noção de formação é amplamente presente nos discursos educacionais, bem como nos documentos oficiais⁴⁹, e evoca a ideia de um processo que visa ao desenvolvimento integral do sujeito. No entanto, com a inscrição do discurso neoliberal na educação, essa noção se confunde com o/funde ao conceito de capacitação, funcionando como um sinônimo deste, de modo que o processo educativo é conformado à lógica utilitarista/mercantil e ressignificado como treinamento (técnico).

Tal deslizamento de sentido produz, como efeito, uma forma de ensino que se volta, predominantemente, à preparação dos alunos para se adequarem às demandas produtivas da sociedade capitalista contemporânea, visto que "a forma-histórica do sujeito moderno é a forma capitalista" (Orlandi, 2022a, p. 341) e "é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista" (Althusser, 1980, p. 66, grifo do autor).

Assim, a capacitação surge como um desdobramento funcional dessa ordem social (capitalista), voltado para a adequação do sujeito às exigências mercadológicas, o qual desloca o foco da formação para a qualificação do aluno, que, ao ser "capacitado", é condicionado a operar dentro de parâmetros predeterminados, isto é, é condicionado a responder de maneira eficiente, mas não necessariamente consciente, às demandas de produtividade e competitividade que gerem a nossa sociedade.

Cientes desse movimento, percebemos, ao analisar os livros didáticos, que esses materiais se demonstram mais preocupados com o "saber fazer" do que com o "compreender", o que se manifesta, materialmente, por meio tanto da sua organização, que se dá a partir de uma estruturação em competências e habilidades⁵⁰, quanto da presença de dizeres que objetivam levar o aluno a "ser capaz de" – persuadir, convencer, opinar, argumentar –, como se vê no recorte a seguir:

⁴⁹ A BNCC, por exemplo, declara, já em sua introdução, que "este documento normativo [...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral [...], como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica" (Brasil, 2018, p. 7) e destaca que "a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral [...], rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva" (Brasil, 2018, p. 14), bem como que "a BNCC e os currículos [...] reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica" (Brasil, 2018, p. 16).

⁵⁰ Todos os quatro livros didáticos analisados organizam seus capítulos/unidades a partir de competências e habilidades, conforme preconiza a BNCC, apresentando, no início de cada capítulo/unidade ou bloco de atividades, as competências e habilidades que devem ser trabalhadas naquele momento. Essa organização inscreve, contudo, pelo modo como é materializada nos livros, o aluno na lógica do saber fazer, em que se enfoca o "tornar o aluno capaz de" realizar alguma tarefa, isto é, torná-lo "competente".

Figura 11 – Recorte (11)

MAS, AFINAL, O QUE É UM PITCH?

1 Preste atenção na foto e na legenda ao lado e, depois, responda oralmente às questões.

A palavra inglesa **pitch** significa "arremesso" e é bastante usada no contexto do jogo de beisebol. *Pitcher* é o nome dado ao arremessador.

a) De onde vem a palavra **pitch**?

b) A palavra **pitch** também é muito usada no mundo dos negócios. Leia uma definição.

[...]

O *Pitch*, também conhecido como *Elevator Pitch* ou "Discurso do Elevador", é uma apresentação de 2 a 3 minutos (como se fosse para apresentar se encontrasse o investidor no elevador e tivesse o tempo de apresentar durante a subida/descida) em que deve "vender" a sua ideia de forma clara e concisa. Apesar de ser uma apresentação curta, pela necessidade de conseguir conquistar a atenção do investidor, muitas vezes representa um grande desafio [...].

[...]

O *Pitch* deve poder ser feito tanto apenas verbalmente quanto eventualmente suportado por uma apresentação de *slides* (chamada de *Deck*), caso o empreendedor tenha oportunidade de apresentar em público, lembrando também que não deverá ter mais de 5 a 6 *slides*, que devem conter pelo menos as seguintes informações:

- O mercado-alvo e a necessidade atendida
- Como o produto/serviço atenderá esta necessidade
- Sua inovação/diferenciação
- O potencial do negócio

Discuta com os estudantes o conceito de *pitch*. Trata-se de uma apresentação oral, que pode ou não ser multissemiótica, para apresentar uma ideia de um empreendimento e convencer alguém a investir nela.



O arremessador estadunidense (*pitcher*) Brent Musburger lança bola durante jogo de beisebol em São Francisco, Califórnia, Estados Unidos, 2014.

Fonte: Barros *et al* (2020, p. 89).

A formulação da atividade – que precede a proposição de uma produção do gênero Pitch pelos alunos – volta-se, como é possível observar nas/pelas sequências "deve vender a sua ideia", "conseguir conquistar a atenção do investidor" e "convencer alguém a investir nela", para o desenvolvimento/treinamento da competência de argumentar – que, no livro didático, é tomada como sinônimo de convencer/persuadir. Competência essa que é circunscrita a um exercício técnico de persuasão, que não possibilita o entendimento do funcionamento da argumentação. A própria seleção do gênero Pitch – que sugere a possibilidade de se "arremessar" uma ideia de modo tão preciso que o outro seja capaz de "capturá-la" rapidamente e sem desvios –, mais do que remeter à noção de linguagem transparente, impõe a precisão (clareza + concisão) como habilidade imprescindível. Nesse sentido, observamos que a centralidade das competências e habilidades direciona o ensino para um saber-fazer, no qual o aluno deve ser capaz de executar determinadas tarefas, sem necessariamente compreender os processos discursivos que envolvem essas ações. Com isso, o "argumentar" é transformado em um procedimento mecânico, uma técnica de convencimento, em vez de ser tratado como uma atividade complexa de construção de sentidos.

Diante disso, questões como o alinhamento da atividade – e do capítulo como um todo – a um discurso pautado no modo de pensar/produzir capitalista podem ser invisibilizadas, ou

seja, podem passar despercebidas. Não se pensa as relações que os discursos materializados no/pelo livro didático estabelecem com a realidade⁵¹. Dessa forma, o capítulo, que tem como tema norteador o "Empreendedorismo social", trabalha para que os alunos acreditem que o empreendedorismo é necessariamente o caminho a ser tomado, por corresponder a uma demanda da sociedade atual, e que devem se tornar aptos para segui-lo, independentemente das condições sociais e históricas em que estão inseridos. O foco, mais uma vez, recai sobre o ser capaz de executar determinadas ações, como "vender" ideias ou "convencer" investidores, reforçando uma discursividade cujo efeito é naturalizar a lógica empreendedora como caminho único e ideal para o sucesso individual. Nesse sentido, o material didático contribui para a disseminação de uma discursividade que favorece a manutenção das relações de poder, visto que (re)produz a ilusão de que o empreendedorismo é uma solução universal, acessível a todos, desde que estejam "capacitados" para tal.

Essa lógica, voltada para a capacitação, é materializada também na/pela proposição de atividades centradas na localização e reprodução de informações/conteúdos, em que o foco não está na compreensão do processo argumentativo, mas na repetição mecânica/automatizada do conteúdo dos textos, como é visível no recorte:

Figura 12 – Recorte (12)

3. O ponto de vista de cada articulista publicado nessa seção é facilmente identificável: eles apresentam argumentos favoráveis ou contrários à questão proposta pelo jornal. Há, no entanto, várias formas de defender uma opinião favorável ou contrária a algo, o que pode gerar controvérsias mesmo entre aqueles que defendem uma mesma tese.
- a) Ambos os articulistas se referem ao poder das plataformas de redes sociais, mas entendem o poder atribuído a elas de modos diferentes. Como cada um entende esse poder?
 - b) Por que Alessandro Vieira é favorável a responsabilizar as redes sociais para evitar as *fake news*?
 - c) Eugênio Bucci apresenta três razões para justificar sua opinião contrária à responsabilização das plataformas na propagação de *fake news*. Quais são elas?
 - d) A proposta de Alessandro é defendida em seu próprio projeto de lei. Qual é a proposta de Eugênio Bucci para o enfrentamento da disseminação de *fake news*? Em sua opinião, combater a desinformação incentivando a imprensa livre e responsável deveria ser o foco da estratégia de combate às *fake news*.

Fonte: Campos e Oda (2020, p. 70).

⁵¹ Embora os materiais analisados alinhem-se a uma discursividade (oficial) que preconiza a aproximação entre o conteúdo do livro didático e a realidade (social) do aluno, o modo como esses materiais o apresentam/abordam não oportuniza ao aluno relacionar os discursos neles presentes a realidade em que está inscrito, de forma a pensar, por exemplo, no porquê se diz ser importante, no interior da sociedade (neoliberal) contemporânea, saber produzir um Pitch. O caráter político-simbólico do livro didático é, desse modo, apagado e o aluno é colocado na posição de somente/simplesmente aceitar o que, no livro didático, é dado como evidente.

A partir da formulação das questões que compõem a atividade reproduzida no recorte, percebemos que o que está em jogo é a repetição do conteúdo dos textos⁵², visto que implicam a localização das informações solicitadas como resposta, isto é, o aluno precisa buscar nos artigos a compreensão de poder, as justificativas/motivações e a proposta de enfrentamento presentes em cada texto. Essa lógica da capacitação é ainda reforçada quando o enunciado da atividade qualifica os pontos de vista presentificados como "facilmente identificáveis", que além de evocar a ideia do localizável, também impõe uma perspectiva binarista em que só é possível assumir duas posições: a favor ou contra. Perspectiva essa materializada pelo emprego da oração apositiva "eles apresentam argumentos favoráveis ou contrários à questão proposta pelo jornal" e pelo emprego da conjunção alternativa "ou".

A questão, ao possibilitar apenas dois posicionamentos – a favor ou contra –, reduz a complexidade do processo discursivo, limitando o funcionamento da argumentação a uma lógica binária e simplificadora (efeito pragmático). Essa simplificação promove uma visão dualista da realidade e está alinhada à lógica da capacitação, que privilegia respostas prontas e funcionais, favorecendo uma prática de ensino que treina o aluno para (re)agir de forma rápida e eficaz, mas não oferece espaço para a construção de uma reflexão sobre o funcionamento da língua no discurso, e consequentemente pode não promover a formação de sujeitos que possam compreender os meandros dos discursos e suas implicações. A ideia de controvérsias ligadas à uma mesma tese, que proporcionaria um trabalho sobre o processo argumentativo, é então apagada/não desenvolvida e toda a questão se volta à defesa de um ou outro ponto de vista/opinião.

A escolha da temática⁵³ da unidade – intitulada "A opinião" – também indicia a primazia de uma abordagem que privilegia o desenvolvimento da capacidade técnica de "ser capaz de opinar", em vez da promoção de uma reflexão sobre o que pode significar construir uma opinião, ou o que pode significar "argumentar", visto que "defender uma tese", "defender um ponto de vista" e "defender uma opinião" são tidos como paráfrases, isto é, argumentar corresponde, nessa perspectiva, a opinar – a colocar em palavras certa posição assumida, aceita

⁵² Os textos abordados na atividade são os artigos de opinião "Responsabilizar as redes sociais é uma forma de evitar a disseminação de *fake news*? Sim", do senador Alessandro Vieira, e "Responsabilizar as redes sociais é uma forma de evitar a disseminação de *fake news*? Não", do jornalista e professor Eugênio Bucci, publicados em junho de 2020 no jornal Folha de São Paulo.

⁵³ Nos quatro materiais, o tema norteador direciona toda a organização do capítulo/unidade, reiterando no imaginário do sujeito-aluno discursos que, como temos buscado explicitar, se alinham à lógica neoliberal – seja sob a aparência da sustentabilidade, do autodesenvolvimento, da ética ou, neste caso, da autoexpressão.

e experimentada sobre algo. Desse modo, ao dar enfoque à capacidade de expressar uma opinião, o material didático privilegia uma lógica de capacitação, em que o importante é a habilidade de emitir juízos de valor, sem necessariamente analisar as condições de produção – sócio-históricas e político-ideológicas – de tais posicionamentos. Sem compreender, portanto, que "o que chamamos 'opinião' é, pois, tomada de posição do sujeito face à constituição dos sentidos, sua formulação e circulação, em determinada direção político-ideológica" (Orlandi, 2023, p. 100).

Tal lógica é ainda observada na/pela presença de atividades cujo enfoque se encontra na – e se restringe à – ideia de tornar o sujeito-aluno capaz de localizar/identificar os recursos argumentativos empregados no texto estudado, bem como de reconhecer a finalidade/função desse emprego, como se pode ver no recorte abaixo:

Figura 13 – Recorte (13)

- 5.** Que recursos argumentativos são empregados nos trechos a seguir e com quais objetivos?
- a) "Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos cínicos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis."; "Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura."; "A aviação e o rádio aproximaram-nos muito mais."; "Lutemos por um mundo de razão, um mundo em que a ciência e o progresso conduzam à ventura de todos nós."
 - b) "Neste mundo há espaço para todos. A terra, que é boa e rica, pode prover a todas as nossas necessidades."; "Lutemos agora para libertar o mundo, abater as fronteiras nacionais, dar fim à ganância, ao ódio e à prepotência."; "Não sois máquina!"
 - c) "Os homens que odeiam desaparecerão, os ditadores sucumbem e o poder que do povo arrebataram retornará ao povo."

Fonte: Sette *et al* (2020, p. 201).

O enunciado da atividade, estruturado a partir das partículas interrogativas "que" e "com quais", direciona o olhar do aluno para a localização de determinados elementos no texto, restringindo sua atenção às formas linguísticas e suas funções argumentativas, em um plano estritamente técnico. Ao limitar-se a solicitar que o aluno identifique os recursos argumentativos empregados nos trechos reproduzidos e os objetivos desse emprego, a atividade desconsidera a crítica social⁵⁴ presente no texto, esvaziando seu potencial de provocar reflexões

⁵⁴ O texto do qual a atividade recorta os trechos apresentados é o discurso final do filme "O grande ditador", de Charlie Chaplin, intitulado "Uma mensagem para toda a humanidade". Nele, Chaplin apresenta, sob a forma de sátira, uma crítica contundente ao autoritarismo, ao militarismo e à desumanização promovidos pelos regimes totalitários (fascismo e nazismo) e pelo avanço do capitalismo industrial. Assim como denuncia a substituição da humanidade pela mecanização, em que a busca por poder e lucro suprime valores éticos e a solidariedade entre os povos, e clama pela construção de uma sociedade pautada na cooperação e na democracia.

sobre os sentidos/discursos que atravessam a materialidade textual. Dessa forma, dissocia-se o texto de seu contexto social e histórico, promovendo um ensino de argumentação que se reduz ao treinamento de habilidades formais/técnicas.

Mesmo quando o material didático se propõe a abordar temas relevantes e potencialmente mobilizadores de questões sociais e éticas, ele desvia o foco dessas discussões para a dimensão formal/técnica da argumentação e de seu ensino. Esse movimento de priorizar a identificação de estruturas/recursos linguísticos em detrimento de uma análise semântico-discursiva dos trechos do texto limita o potencial da atividade. Com isso, perde-se a oportunidade de levar os alunos a refletir/pensar sobre as questões tratadas, restringindo suas possibilidades de estabelecer relações entre os discursos materializados no/pelo texto e suas próprias realidades sociais.

Nessa mesma direção, inscreve-se a atividade que compõe o recorte a seguir, a qual visa tornar o aluno capaz de organizar/realizar um debate, e, conseqüentemente, capacitá-lo para defender um determinado ponto de vista/posição:

Figura 14 – Recorte (14)

- 34** Com base em um dos temas levantados nas discussões da questão **4** de *Situação inicial* deste capítulo, você e os colegas vão organizar um debate. Para isso, sigam os passos propostos abaixo.
- A situação sugerida deve ser gravada, se possível, e constitui uma produção inicial dos estudantes. No próximo capítulo desta unidade, será bom retomar essa gravação para que eles percebam se houve melhoras na forma de debater e quais aspectos ainda devem ser melhorados. No Capítulo 2, a atividade **31** fornece um roteiro de observação do debate.
- ≡ Distribuam-se em dois grupos:
 - Grupo 1: estudantes que defendem uma posição *favorável* ao tema.
 - Grupo 2: estudantes que defendem uma posição *contrária* ao tema.
 - Cada grupo deve reunir a maior diversidade de argumentos que sustentem a posição defendida em relação ao tema. Procurem analisar diversos ângulos do posicionamento de vocês e anatem esses argumentos esquematicamente em uma folha de papel avulsa. Utilizem as fontes de consulta que vocês já pesquisaram até aqui sobre o tema.
 - ≡ Escolham um representante de cada grupo. Esses representantes debaterão o tema. O professor, ou um estudante sorteado, será o mediador do debate e controlará o tempo de fala de cada um dos debatedores. O restante da turma (dividido nos dois grupos) constituirá o conjunto de ouvintes do debate.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 202).

Percebemos, neste recorte, que a atividade se centra na contraposição de duas posições opostas, de modo que cabe ao sujeito-aluno optar por uma ou outra posição já estabelecida. A atividade se pauta, assim – como já observado no recorte (12) –, em uma lógica binária/dicotômica na qual só é permitido/possível ser "a favor" ou "contra" algo. Nesse cenário, qualquer outra possibilidade é inconcebível, pois todos os posicionamentos considerados

possíveis são dados de antemão, construindo uma aparente "univocidade lógica disjuntiva": ou se é "a favor" ou se é "contra". Dessa forma, "barra-se a evocação de sentidos que poderiam colocar em relação de transferência o que a dicotomização 'a favor vs. contra' supõe transparente, inequívoco" (Rodrigues; Agustini, 2023, p. 316) e inibe-se uma reflexão que vá além do já estabilizado⁵⁵. E, como efeito, inscreve-se o aluno em um quadro capacitativo, no qual interessa mais a reprodução de posições pré-determinadas do que a sua reflexão e compreensão.

O modo como a atividade é formulada, apresentando o debate como um procedimento a ser reproduzido – quase como uma receita previamente elaborada –, também indicia o funcionamento desse movimento capacitativo. Ao oferecer um passo a passo para a organização/realização do debate, a atividade enquadra a prática argumentativa em uma lógica técnica e funcional, silenciando a complexidade dos sentidos que emergem no confronto discursivo e no embate de posições ideológicas. Com isso, simplifica-se o processo argumentativo e reforça-se a ideia de que a argumentação constitui uma habilidade mecânica, pautada na execução de um protocolo que, não por acaso, despolitiza o debate e esvazia sua dimensão formadora.

Esse deslocamento/deslizamento de formação para capacitação indicia a adaptação do discurso educacional às necessidades do mercado, que exige sujeitos aptos a operar dentro de suas regras, mas desvinculados de uma compreensão das condições sócio-históricas e político-ideológicas que envolvem sua inserção no mundo. O processo educativo, assim, deixa de ser um espaço de formação para se tornar uma ferramenta de produção de mão de obra qualificada, orientada para a eficiência e para adequação aos padrões do mercado. Instaura-se, desse modo, uma lógica tecnicista em que o saber é instrumentalizado e moldado para atender às exigências imediatas do mercado de trabalho, de modo que "não se educa para a inserção social do sujeito em um mundo do conhecimento, mas capacita-se esse sujeito para o trabalho e o mercado" (Orlandi, 2017, p. 239).

Nessa sociedade, que se caracteriza pela circulação incessante de informações, o ensino deixa de promover uma formação reflexiva para se tornar um processo de adequação a padrões rápidos e imediatos. Esse cenário de saturação de informações se alinha à ideologia pragmática

⁵⁵ Acerca dessa questão, Rodrigues e Agustini (2023, p. 316) alertam que "a associação do funcionamento da argumentação a um funcionamento dicotomizante/polarizante (universal), no trabalho com textos, não permite que leitores, sejam eles professores ou alunos, questionem os sentidos logicamente estabilizados e sua naturalização no interior da luta de classes. Esse modo de trabalhar a argumentação silencia a própria existência da luta de classes como motor do processo de (re)produção/transformação das relações – alianças, disputas e confrontos – no seio da vida social".

dominante, em que o sujeito não é formado para refletir sobre o mundo, mas sim para responder, de maneira imediata e eficiente, às demandas da sociedade. Tem-se, com isso, uma ilusão de completude, em que o excesso de dados satura, mas não aprofunda. Nesse cenário, a capacitação molda um sujeito pragmático, isto é, um consumidor/usuário de saberes, que lhe são oferecidos de maneira fragmentada e superficial e que podem não ser realmente apropriados. Temos, então, "a capacitação de um usuário dos saberes e não a formação de um sujeito do conhecimento" (Orlandi, 2016, p. 78).

Nesse processo, a relação entre formação e cidadania também se reconfigura, de modo que cidadania e consumo se conjugam, visto que ser cidadão, no mundo capitalista, é ser consumidor. Assim, o sujeito capacitado, o cidadão, é aquele que pode e deve ser visto (e se portar) como consumidor. Nesse sentido, o mercado de trabalho – e não o conhecimento – se torna o denominador comum que organiza a vida social e o discurso pedagógico se ajusta para intentar garantir que o sujeito esteja pronto para essa lógica, sem questioná-la, visto que "mais que a reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, a educação agora é tomada pelo seu aspecto econômico mais imediato, sendo a função da escola reproduzir a força de trabalho" (Orlandi, 2011, p. 28). Nesse cenário, os livros didáticos funcionam como instrumentos dessa "formação": a formação de um cidadão-consumidor-capitalista.

Nesse contexto, a capacitação pode produzir um sujeito saturado de informações, mas impossibilitado de estabelecer uma relação significativa com o conhecimento. Disso resulta que "o conhecimento, assim concebido, e funcionando ideologicamente desse modo, é elemento estruturante de base do sistema capitalista contemporâneo" (Orlandi, 2010, p. 19), visto que, nessa conjuntura, o sujeito é treinado para operar dentro das normas estabelecidas, sem questionar o funcionamento do sistema, tornando-se um elemento funcional na engrenagem produtiva. O discurso educacional é, assim, estruturado para manter a lógica do sistema vigente, contribuindo para a (re)produção de uma ordem social que não incentiva a transformação, mas sim a perpetuação das estruturas existentes, isto é, trabalha para a manutenção das relações de poder que sustentam a lógica capitalista.

Diante disso, "não se coloca a questão da educação como uma questão de estrutura, que teria, não que ser reformada, mas transformada, rompida. [Ela] aparece [...] como uma questão de capacitação, de treinamento e não de formação" (Orlandi, 2016, p. 70). Não se possibilita, assim, uma reflexão sobre as bases do sistema educacional, mas a reprodução de uma lógica pragmática que não questiona as condições estruturais em que os sujeitos estão inseridos, mas

individualiza as responsabilidades, promovendo a constituição de um sujeito que se vê como único responsável por seu próprio sucesso/fracasso e que ignora as dinâmicas sociais e históricas que condicionam sua trajetória. É nesse ponto que se insere a discussão sobre a individualização, que abordaremos a seguir.

4.4 A INDIVIDUALIZAÇÃO COMO ARGUMENTO PARA A DOMESTICAÇÃO DOS SUJEITOS E DOS SENTIDOS

A educação/o ensino, dentro desse quadro capacitativo voltado para o atendimento às demandas imediatas da sociedade capitalista neoliberal, trabalha para uma forma específica de subjetivação, na qual o sujeito é inscrito nas premissas da FD capitalista, de modo a assimilar – e se identificar com – os discursos que legitimam/naturalizam essa lógica e a aceitar/conformar-se com a ideia de que seu sucesso/fracasso depende exclusivamente de seu esforço individual, não (re)conhecendo, portanto, as estruturas de poder que organizam o campo social.

Desse modo, o sujeito, ao ser interpelado pelos discursos dominantes, é levado a acreditar que qualquer falha ou sucesso seria fruto de sua competência pessoal, o que reforça a lógica meritocrática e apaga as condições estruturais que determinam as desigualdades e os limites de mobilidade social⁵⁶. Assim, o discurso pedagógico não apenas "forma" sujeitos para o mercado de trabalho, como também visa assegurar que esses sujeitos sejam integrados, de forma dócil e produtiva, às engrenagens do capitalismo, sem ponderar/questionar suas contradições.

À vista disso, observamos, ao analisarmos os livros didáticos, que os materiais, além de inscreverem o aluno na discursividade da capacitação, procuram inscrevê-lo no discurso da individualização/autorresponsabilização, apagando as determinações sócio-históricas e político-ideológicas que o constituem. Movimento discursivo esse que se faz visível no recorte a seguir:

⁵⁶ Embora a ideia de mobilidade social sugira que todos possuem a possibilidade de ascender em sua posição socioeconômica, os limites dessa possibilidade são estruturais e direcionados. O sistema permite transformações cuja direção já está dada, isto é, prevê pequenas alterações, permite certas transformações individuais ou de pequenos grupos, desde que estas não ameacem sua estruturação. Tal mecanismo assegura que ocorram modificações superficiais, mas nada tão significativo que altere/afete a ordem estabelecida. É, portanto, da própria natureza/funcionamento do sistema permitir apenas ajustes que preservem sua base, evitando qualquer mudança que comprometa sua manutenção.

Figura 15 – Recorte (15)

- ❶ O texto a seguir é um artigo de opinião que toca em uma questão relevante para quem sonha em ser empreendedor. Vamos à leitura?

O empreendedor deve conhecer a si mesmo

É preciso praticar o autoconhecimento para saber quais características empreendedoras você já tem e quais ainda precisa desenvolver por meio de cursos ou mentorias

Por Marcos Hashimoto

Toda esta onda em torno do tema **empreendedorismo**, principalmente provocada pela mídia, que relata histórias de **sucesso** de grandes empreendedores brasileiros, tornou o status de empreendedor desejável por muitos **jovens**, que ingressam no ensino superior em busca de uma formação básica para começarem suas "**startups**". Todas as vezes que eu trato do tema e discutimos os traços e características dos empreendedores, não me surpreendo mais quando uma boa parcela, bem mais da metade dos alunos, se julga empreendedora, com muita segurança de sua opinião e orgulho.

Empreendedores são empreendedores porque apresentam um conjunto de características que os ajudam a superar as dificuldades típicas enfrentadas na fase inicial do empreendimento. Entre essas características, destacam-se **resiliência, liderança, criatividade**, tenacidade, determinação, foco, persistência, comunicabilidade. Os jovens universitários são tão cheios de si que acham que já estão prontos.

Um dos alunos, por exemplo, alega que é empreendedor porque é comunicativo, e todo empreendedor tem muita habilidade em se comunicar. Ele não sabe, mas o que ele julga ser uma qualidade é na verdade um defeito, pois ele fala demais. Outro diz que tem bastante autoconfiança, mas na verdade ele é arrogante, pois tem excesso de autoconfiança. Um terceiro aluno é bastante criativo, o que poderia ser visto como uma qualidade empreendedora, mas ter muitas ideias geralmente reflete em defeito quando não existe a capacidade de executá-las.

Fonte: Barros *et al* (2020, p. 83).

No recorte, percebemos que a figura do empreendedor é construída como um ideal almejado, visto que é posto que "ser empreendedor" corresponde a um "sonho" (popular) e, portanto, algo desejável e natural – especialmente no contexto da sociedade atual. Com isso, o enunciado da questão mobiliza um imaginário social em que todos podem e devem empreender, apagando, no mínimo, as barreiras econômicas e sociais que efetivamente impedem, para muitos sujeitos, a concretização desse ideal. Tal naturalização do desejo de empreender reforça o discurso (capitalista) que opera no silenciamento das desigualdades estruturais, inscrevendo os sujeitos em uma lógica de individualização que apaga as condições de produção em que estão inscritos.

Desse modo, o tema norteador do capítulo – "Empreendedorismo social" – orienta as atividades e discussões que materializam esse discurso, dissimulando as contradições e limitações do sistema capitalista. O capítulo organiza-se, assim, em torno de um ideal de transformação que se supõe acessível a todos, de modo que o sujeito é posicionado como aquele

que deve assumir a responsabilidade de transformar sua realidade por meio do empreendimento, sem considerar, por exemplo, o quanto essa mesma realidade está atravessada por desigualdades estruturais que (de)limitam suas possibilidades.

Nesse sentido, o título e o subtítulo do texto presente no recorte (15) indiciam essa lógica ao sugerir que o único ou maior obstáculo ao sucesso no empreendedorismo é o próprio sujeito e seus "defeitos" ou lacunas pessoais. Isso porque, ao enfatizar o autoconhecimento e o autodesenvolvimento como fatores centrais para o sucesso, o material silencia a historicidade das relações de trabalho e as limitações impostas pelas diferenças econômicas e sociais. Isto é, apaga as condições desiguais que determinam as chances de sucesso de cada indivíduo. Com isso, o sujeito é interpelado por um discurso de culpabilização/responsabilização individual, que toma o fracasso como resultado de uma suposta incompetência pessoal, desvinculado de fatores sócio-históricos e político-ideológicos que determinam as condições de vida e trabalho, e o coloca na posição de "empreendedor de si mesmo", responsável pela própria condição, pela própria existência. Assim, o discurso da autorresponsabilização ganha força, e o papel do Estado é silenciado em prol de uma narrativa meritocrata, que naturaliza a ideia de que o êxito depende unicamente da capacidade e do esforço individual.

Nesse cenário, a capacitação é posta como uma solução inevitável e inscreve o sujeito em uma discursividade alinhada à lógica mercadológica/à lógica do consumo. Dessa maneira, o sujeito é interpelado como consumidor e o conhecimento é visto como uma mercadoria que ele deve adquirir para "garantir" sua inserção no mercado, uma vez que este é convocado a consumir produtos de desenvolvimento pessoal (cursos, mentorias etc.) para se adequar, por exemplo, ao perfil do empreendedor ideal. O discurso pedagógico funciona, assim, no livro didático, como dispositivo ideológico, que inscreve o sujeito-aluno em um processo de subjetivação que o constitui como eternamente em falta, sempre necessitado de mais capacitação – o que legitima e perpetua a lógica capitalista.

O trabalho da argumentação no recorte em análise se dá, então, sob a óptica da persuasão, que, tal qual a comunicação, é requisitada no mercado de trabalho contemporâneo como uma habilidade indispensável para a inserção e manutenção do sujeito nesse espaço. Por meio do discurso do livro didático, o sujeito é convocado, dessa forma, a desenvolver essas habilidades, num movimento que o responsabiliza por sua falha ou sucesso em adquiri-las, visto que o desemprego/marginalização seria resultado, nessa perspectiva, do não desenvolvimento dessas habilidades, enquanto o sucesso profissional seria fruto do seu desenvolvimento.

A argumentação, neste contexto, é apresentada como uma ferramenta de convencimento necessária para alcançar o êxito profissional, posicionando o sujeito como responsável por seu próprio desempenho comunicativo/argumentativo e inscrevendo-o em uma narrativa de constante aperfeiçoamento/otimização pessoal. Não é, portanto, trabalhada como mecanismo linguístico-discursivo – que perpassa o próprio artigo lido –, mas como conteúdo e tática/técnica. Assim, ao interpelar o sujeito como responsável por desenvolvê-la, o livro dissimula as relações de poder que moldam o mercado de trabalho, naturalizando a ideia de que a não adequação às demandas do mercado é uma falha individual, e não um produto de condições estruturais desiguais.

Esse movimento de individualização é também materializado no/pelo recorte (16), em que a atividade proposta no/pelo material sugere, a partir dos dados apresentados pela 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-livro (IPL) em 2015, que a baixa expressividade do hábito da leitura no país resulta, mormente, da falta de interesse dos brasileiros, isto é, de uma escolha individual – que não teria conexão direta com a conjuntura sócio-histórica que constitui esses sujeitos –, como se vê a seguir:

Figura 16 – Recorte (16)



INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil – 4ª edição. São Paulo, mar. 2020. Slides. Disponível em: http://prolivro2-org-br.umbler.net/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 8 ago. 2020.

- a) Ao comparar os dados dos dois gráficos, que incoerência é possível identificar entre eles? Embora o brasileiro concorde que a leitura é importante e traz riqueza pessoal e profissional, ele não lê por vários motivos, dentre eles, por não gostar de ler.
- b) O que esses dados revelam sobre o brasileiro, extrapolando o tema de leitura?

Fonte: Campos e Oda (2020, p. 90-91).

Embora o primeiro gráfico aponte a falta de tempo como principal razão para que os participantes da pesquisa não tenham lido nos últimos três meses e revele que o analfabetismo

constitui a terceira razão para isso, a resposta sugerida (em rosa) pelo livro coloca o foco da questão na segunda razão apresentada: não gostar de ler. Nesse gesto de interpretação, o livro didático promove um movimento de responsabilização do indivíduo, em que se desconsidera as condições sociais e históricas que atravessam a relação dos sujeitos com a leitura.

O destaque dado à suposta falta de interesse pessoal dos brasileiros em relação à leitura obscurece, dessa forma, as determinações sócio-históricas que condicionam esses sujeitos, como o acesso à educação de qualidade, as desigualdades sociais e as extensas jornadas de trabalho. Com isso, em lugar de problematizar os dados expostos nos/pelos gráficos – que indiciam uma questão de ordem social –, o material reafirma uma leitura/interpretação na qual o hábito de ler seria uma escolha individual, desconectada das determinações que constituem/atravessam o sujeito.

A leitura é também colocada, nessa atividade, como instrumento/meio para o sucesso individual, visto que "traz riqueza pessoal e profissional" e pode ajudar o sujeito brasileiro "a criar melhores condições para sua vida"⁵⁷, o que evoca/acirra o discurso do autodesenvolvimento e do autoaperfeiçoamento. Dessa forma, em vez de tratar a leitura como difusora de conhecimentos (como aponta a primeira barra do segundo gráfico, que indica o principal significado atribuído à leitura pelos entrevistados), a atividade acaba por dar destaque às segunda ("a leitura traz atualização e crescimento profissional") e quarta ("a leitura pode fazer uma pessoa 'vencer na vida'") respostas mais populares, isto é, acaba por reduzir a leitura a um recurso/meio (utilitário) para atender às demandas do mercado de trabalho.

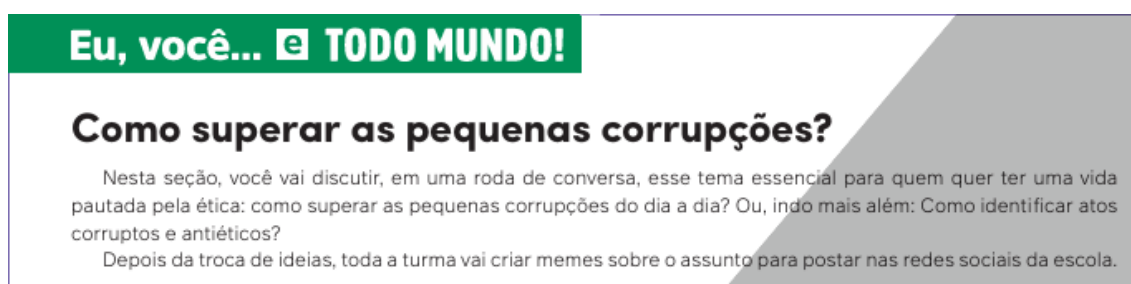
A leitura é, assim, reinscrita na lógica da capacitação individual que sustenta o funcionamento do sistema capitalista e a questão da desigualdade social é negligenciada, de modo que as condições materiais desiguais que limitam o acesso à leitura e à formação cultural no Brasil são colocadas em segundo plano – dado que aparecem generalizadas como "vários motivos". Nessa conjuntura, o ensino da argumentação é limitado à elaboração de respostas orientadas por perguntas que já direcionam o dizer do aluno. As formulações das questões propostas enfocam a incoerência (suposta hipocrisia) dos brasileiros, guiando a reflexão para a confirmação da tese posta no/pelo material: o brasileiro não lê porque não quer/não se esforça o bastante para tal. Como efeito, esse movimento apaga a possibilidade de se construir um

⁵⁷ Devido ao local da página em que se encontra a resposta sugerida no/pelo livro para a questão "b" da atividade 9 (recorte 16), ela não aparece no recorte, mas nela lê-se o seguinte: "Os dados revelam como os brasileiros, embora reconheçam estratégias que podem ajudá-los a criar melhores condições para sua vida, não têm colocado essas estratégias em prática" (Campos; Oda, 2020, p. 91). Dessa forma, a questão "b" também indicia esse movimento de individualização que buscamos analisar.

questionamento sobre as condições sócio-históricas que produzem tal contradição – em que se reconhece a importância da leitura, mas não lê –, restringindo a argumentação à simples (re)produção de sentidos estabelecidos pelo material.

Além disso, observamos que, mesmo quando propõem uma reflexão acerca do sistema, os materiais dissimulam o caráter sistêmico do problema estudado, imputando a responsabilidade ao indivíduo, de modo que "as formas de individuação do sujeito, pelo Estado, estabelecidas pelas instituições e discursividades, resultam [...] em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade" (Orlandi, 2022a, p. 341), como se pode ver no seguinte recorte:

Figura 17 – Recorte (17)



Fonte: Sette *et al* (2020, p. 212).

Já no título da seção – "Eu, você... e TODO MUNDO!" – percebemos um movimento discursivo que indicia uma implicação direta dos indivíduos em questões sociais mais amplas – como a corrupção, tematizada na/pela atividade. Esse movimento produz um efeito de apagamento das condições sócio-históricas e político-ideológicas que sustentam a corrupção em larga escala, transferindo a responsabilidade para o indivíduo. Isso porque a forma de endereçamento do enunciado que nomeia a seção interpela o sujeito como indivíduo responsável e dono de sua vontade, responsabilizando-o – indistintamente – por práticas que, embora cotidianas, estão imersas em um sistema maior. Nesse sentido, o discurso promove uma moralização da corrupção, reforçando⁵⁸ a ideia de que é responsabilidade de "todos" – na figura de cada sujeito (eu, você) – combater práticas cotidianas de corrupção, sem, contudo, abordar as condições sócio-históricas e político-ideológicas que permitem e incentivam tais práticas. Assim, o foco se desloca das instâncias de poder e dos mecanismos de corrupção para a

⁵⁸ Este destaque pode ser observado inclusive pelo modo como a seção é apresentada ao aluno, pois se marca graficamente: a expressão "todo mundo" é grafada em caixa alta, enquanto o restante do enunciado é grafado em letras minúsculas.

responsabilização individual, e a individualização se concretiza ao inscrever o sujeito em um discurso que invisibiliza os mecanismos que sustentam a prática da corrupção.

O título da atividade, "Como superar as pequenas corrupções?", indicia essa responsabilização do sujeito ao centrar a discussão nas chamadas "pequenas corrupções" e deslocar o problema para o nível das "pequenas atitudes", como se estas fossem explicativas das condições sócio-históricas e político-ideológicas que regem a corrupção. Dessa forma, o uso do adjetivo "pequenas" orienta a um gesto de interpretação que minimiza o alcance e a complexidade do fenômeno da corrupção. A discussão, então, se concentra nas ações cotidianas, promovendo uma abordagem moralizante que apaga as condições sócio-históricas e político-ideológicas que fomentam as práticas de corrupção, as quais emergem de uma lógica de acumulação e de lucro advinda do próprio sistema capitalista.

Essa construção discursiva produz a ilusão de que a mudança individual/a ética individual seria suficiente para combater a corrupção, silenciando o fato de que as grandes instâncias de poder e as relações capitalistas estão enraizadas na (re)produção/transformação da prática corrupta. Assim, esse enunciado silencia um possível debate sobre as causas sócio-históricas e político-ideológicas da corrupção, reduzindo-a a um problema de ética pessoal/individual.

Além disso, os textos que dão subsídio à discussão proposta na roda de conversa – um trecho da reportagem intitulada "Cidadãos pedem combate à corrupção, mas cedem nas pequenas atitudes do dia a dia", da jornalista Flávia Ayer, e a charge de Ivan Cabral que representa um aluno tentando subornar a professora com uma maçã⁵⁹ – funcionam de modo similar. Ambos os textos materializam a discursividade de que a corrupção é uma prática individual e de que o seu combate depende da adoção de uma postura ética e de mudanças pessoais. Na reportagem, a contraposição do discurso público de combate à corrupção e das ações privadas do cotidiano, demarcada no título pelo emprego da conjunção adversativa "mas", contribui para a naturalização de uma suposta hipocrisia popular, sem que haja a exploração de como as estruturas/mecanismos de poder dão lugar às práticas de corrupção em maior escala. A charge, por sua vez, utiliza o humor para ilustrar um exemplo de "corrupção micro", indiciando a discursividade de que o problema reside na moralidade individual do sujeito, não em um mecanismo sócio-histórico e político-ideológico.

O trabalho da argumentação, nesta atividade, fica então circunscrito à performance dos alunos na roda de conversa, limitando-se a um exercício de expressão de opiniões e defesa de

⁵⁹ Ambos os textos se encontram anexados ao final deste trabalho.

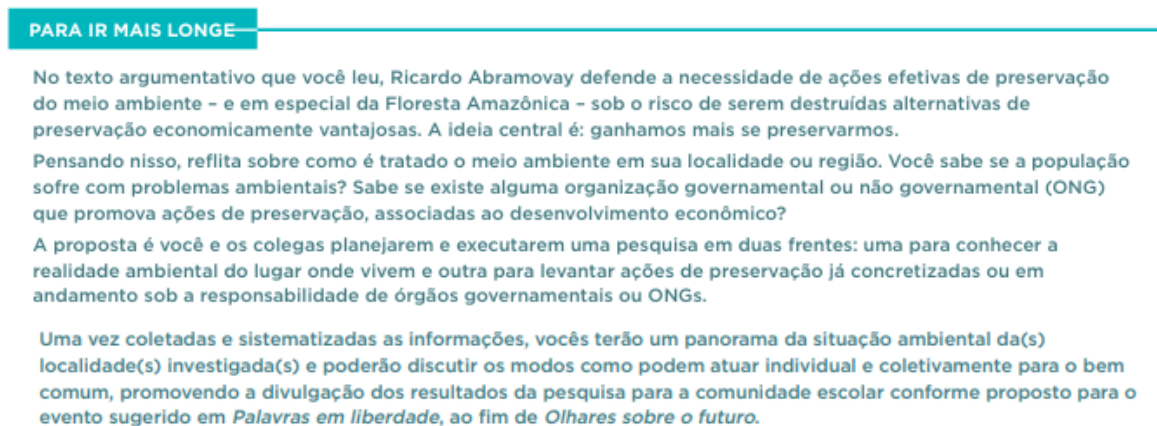
pontos de vista. Nesse sentido, não se aborda o funcionamento da argumentação como processo discursivo. Tanto que, ao propor a produção de memes para/pelos alunos, o livro didático não só encaminha a discussão do tema (corrupção) para o cômico, sem com isso tratá-lo na complexidade que lhe é própria, como também não discute os modos como as linguagens verbal e não verbal se articulam neste gênero, produzindo efeitos argumentativos. Da mesma forma, a charge e a reportagem presentes na atividade atuam como meros "textos motivadores" – que, nessa perspectiva, têm seu funcionamento ignorado e servem apenas para fomentar o debate proposto –, fazendo com que o foco da atividade recaia sobre a capacidade dos alunos de expressar/defender suas opiniões.

O enfoque desloca-se, assim, da análise do funcionamento argumentativo para a habilidade de defender opiniões, reforçando uma visão de argumentação como simples troca de pontos de vista, habilidade performática de convencimento, e não como processo complexo que envolve a constituição de sentidos e a inscrição em formações discursivas. Assim, o livro reforça a ideia de que argumentar é apenas uma questão de se posicionar e convencer, apagando as relações de poder e as FDs que sustentam a produção e a circulação desses gêneros textuais. Como efeito, esse deslocamento responsabiliza o aluno por sua capacidade de se expressar e de "persuadir" o interlocutor, reforçando a lógica de que o "sucesso argumentativo" é uma questão de competência individual, enquanto as estruturas discursivas mais amplas, que operam por meio desses textos, permanecem invisibilizadas, legitimando a discursividade da capacitação e da autorresponsabilização.

Dessa forma, a atividade, mesmo ao propor uma reflexão sobre a corrupção, se mantém em uma discursividade que responsabiliza o indivíduo sem problematizar a lógica capitalista que viabiliza as práticas corruptas. Ao sugerir que o aluno deve "superar" as corrupções do dia a dia por meio de uma mudança ética pessoal a fim de "ter uma vida pautada pela ética", o discurso pedagógico invisibiliza a dimensão sócio-histórica da corrupção, reforçando a concepção de que é a falha moral do sujeito que alimenta/sustenta o problema. Assim, a ausência de uma problematização acerca da lógica do lucro que organiza as relações sociais contemporâneas se faz preponderante – e se estende/repete por toda a unidade, cujo tema norteador é "Argumentação e ética" –, visto que a prática corrupta é apresentada como um desvio ético, e não como resultado de um modo de produção que naturaliza/legitima o ganho pessoal em detrimento da justiça social. Dessa forma, o sujeito é domesticado pela lógica da responsabilização individual, enquanto as instâncias/mecanismos de poder que sustentam tal prática permanecem intocados/intactos.

Esse mesmo funcionamento discursivo pode ser observado ainda na proposta de atividade disposta a seguir, na qual a temática da preservação ambiental – abordada a partir do ensaio jornalístico "Preservar Amazônia é mais lucrativo que desmatar, diz economista"⁶⁰, de Ricardo Abramovay – é inscrita na lógica neoliberal e centralizada no âmbito local, focalizando o modo como os indivíduos que compõem a comunidade em que o livro está inserido tratam a questão ambiental, como é visível no recorte:

Figura 18 – Recorte (18)



Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2020, p. 195).

Ao analisarmos o recorte, observamos que essa inscrição se materializa nas e pelas sequências "sob o risco de serem destruídas alternativas de preservação economicamente vantajosas", "ganhamos mais se preservamos" e "que promova ações de preservação, associadas ao desenvolvimento econômico". Isso tendo em vista que a primeira sequência sugere que a preservação é necessária não por uma questão de manutenção da vida, mas sim para evitar possíveis prejuízos financeiros – o que é visível pela formulação "risco de serem destruídas", que pode ser lida como "risco de perder/ter prejuízo", e pela qualificação "economicamente vantajosas" atribuída às alternativas de preservação. A segunda sequência vai na mesma direção, colocando como principal foco da preservação a lucratividade que esta pode gerar, o que é (d)enunciado pelo emprego do verbo "ganhamos" intensificado pelo advérbio "mais", e estabelecendo a preservação como condição para o lucro – o que é materializado pela conjunção

⁶⁰ O título do texto (anexado ao fim deste trabalho) que dá subsídio para a realização da atividade já é um indício dessa inscrição da atividade na lógica neoliberal, bem como o fato de o texto se pautar na opinião de um economista – o que indicia a perspectiva a partir da qual a questão ambiental é discutida, isto é, a óptica econômica.

"se". Assim como a terceira, que propõe que as ações de preservação promovidas devem estar vinculadas ao desenvolvimento econômico, isto é, têm que produzir algum lucro.

Essas sequências evocam, assim, a ideia de que a preservação ambiental se justifica, sobretudo, pelo potencial de gerar benefícios/ganhos econômicos, de forma que a articulação entre preservação e desenvolvimento econômico inscreve a questão ambiental em uma lógica de cálculo de ganhos, isto é, no discurso do capitalismo verde⁶¹. Nesse contexto, ao centralizar a problemática ambiental na esfera local, a atividade concentra a responsabilidade pela preservação nos sujeitos que (con)vivem diretamente (com) o problema, apagando/reduzindo o aspecto sócio-histórico da degradação/exploração ambiental. Com isso, reforça-se a ideia de que a conscientização da população e as práticas locais de preservação são suficientes para a efetivação de mudanças significativas no tratamento do meio ambiente, silenciando os impactos das políticas públicas e das grandes corporações que efetivamente sustentam o modelo econômico predatório.

Em termos de argumentação, propõe-se uma pesquisa para subsidiar uma discussão acerca do tema (preservação do meio ambiente) estudado. Nessa atividade de pesquisa, a FD retórica mantém-se como matriz de significação, ou seja, a formulação da atividade sustenta-se na perspectiva retórica, atuando de modo a naturalizar o discurso (capitalista) do lucro e da individualização. Ao enfatizar que a preservação ambiental é "economicamente vantajosa", a atividade (re)produz sentidos que sustentam uma discursividade que subordina todas as práticas humanas aos imperativos do mercado. Como efeito, sujeitos e sentidos devem ser domesticados, uma vez que se circunscreve o espaço de significação a uma única forma de pensar: a do capitalismo⁶². O discurso de proteção ambiental é, nesse sentido, silenciado, dado que "desliza para o discurso empresarial, neoliberal, em que tudo é igual a tudo" (Orlandi, 2004, p. 16). Assim, o discurso presentificado na/pela atividade inscreve os alunos na formação discursiva neoliberal, em que tudo se volta para a monetização, ou seja, em que tudo – inclusive a natureza – deve se tornar um empreendimento lucrativo e em que todos devem estar preparados/aptos para investir e se responsabilizar pelo seu resultado.

⁶¹ Esse discurso se apresenta como sustentável/ecologicamente responsável, mas mantém, como indiciam os enunciados analisados, as mesmas bases capitalistas: exploração e acumulação/lucro.

⁶² A naturalização do discurso capitalista, que o coloca/apresenta para os sujeitos como evidência produzindo a aparência de hegemonia, circunscreve o espaço de significação ao que é posto na/pela FI capitalista, de modo que só é possível pensar/agir em relação a/a partir (d)ela, ou seja, de forma que "mesmo indivíduos que assumam uma ideologia completamente contrária à ideologia dominante e, portanto, contrária ao capital (uma ideologia contra-hegemônica ou do proletariado), ainda assim responderão de certa maneira à essa racionalidade neoliberal, pois esta se tornou constitutiva dos indivíduos nesse modelo de sociedade, abarcando todas as esferas das ações em sociedade. As possibilidades de ação são sempre ou em resposta a ela, em fuga a ela ou em completo acordo com ela" (Oliveira, 2023, p. 6-7).

Nesse cenário, a capacitação promove um processo de individualização que sustenta o funcionamento/manutenção do sistema capitalista. Isso porque, ao serem treinados para operar dentro de um mercado que exige eficiência e adequação, os sujeitos são inscritos em discursos que sustentam a lógica desse modo de produção, assumindo-os como se fossem suas próprias crenças/valores (ilusão do sujeito como origem do dizer). Esse movimento de "internalização" se dá mediante a sua inscrição na FD capitalista, na qual noções como sucesso individual, meritocracia e responsabilidade pessoal são repetidamente reafirmadas e naturalizadas. Dessa forma, o sujeito, ao ser inscrito nesses discursos, passa a vê-los como parte da sua própria identidade, assumindo a responsabilidade por seu "lugar no mundo", isto é, constituindo sua posição-sujeito na sociedade. Essa inscrição funciona de maneira eficaz porque transforma as narrativas capitalistas em verdades pessoais, que, por serem significadas como "naturais", o sujeito não questiona. Assim, esse processo de individualização, longe de promover autonomia, atua como uma ferramenta de domesticação dos sujeitos, que são conformados às exigências do modo de produção capitalista: o sujeito não (re)conhece sua subordinação pois esta se realiza sob a forma de autonomia (Orlandi, 2022b).

Esse processo de individualização é, portanto, funcional para a manutenção do modo de produção capitalista, visto que, ao responsabilizar o indivíduo por seu desempenho, ações, dizeres, condutas, posições etc., desvia a atenção das questões sócio-históricas que geram desigualdade e exploração, e o sujeito, acreditando que seu destino está "em suas próprias mãos", se torna menos propenso a questionar as condições sócio-históricas e político-ideológicas que moldam sua vida, bem como é incentivado a buscar soluções individuais para problemas que, na verdade, são estruturais, ou seja, sócio-históricos e político-ideológicos. Produz-se, dessa forma, um sujeito "capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas" (Orlandi, 2022a, p. 340). Assim, a individualização não apenas aliena o sujeito de sua realidade social, mas também produz um efeito consensual/de aceitação que trabalha na e pela manutenção do "estado atual das coisas", visando garantir a (re)produção/transformação das relações de poder e a perpetuação das estruturas que sustentam o capitalismo.

5 (ENTRE)TECENDO OS FIOS DOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO

A partir das análises realizadas, é possível observar que o ensino de argumentação se configura, nos livros didáticos analisados, como um espaço de (re)produção e manutenção de sentidos – historicamente legitimados – que sustentam a prática neoliberal, isto é, serve a essa racionalidade. Isso porque constatamos que, nos quatro materiais analisados, os discursos da retórica se entrecruzam/articulam ao discurso da transparência da linguagem, ao da capacitação e ao da individualização, todos filiados à FI neoliberal, de forma que há, nos materiais, a presença de uma regularidade que nos permite constatar o funcionamento de um processo discursivo em que a racionalidade neoliberal é naturalizada como *modus operandi* no processo de subjetivação do sujeito.

Essa (re)produção do modo de ensinar argumentação tem como base a dominância da FD retórica, que, ao priorizar as dimensões "persuasiva" e pragmática da linguagem, delimita as possibilidades de deslocamento de sentidos e de questionamento/reflexão acerca das posições sociais e discursivas oferecidas/(im)postas aos sujeitos. Sob essa óptica, a argumentação, como funcionamento linguístico, deixa de ser compreendida em sua opacidade – e abertura – constitutiva e é (re)dimensionada como técnica de convencimento, alicerçada na lógica da eficiência e da produtividade. Como efeito, o sujeito é instado a se ver como centro – "controlador" – dos sentidos e ser "autônomo", responsável pelas posições que assume, alheio às interpelações que o determinam.

Concomitantemente, a pretensa transparência da linguagem é mobilizada como estratégia discursiva que naturaliza os discursos apresentados nos/pelos materiais didáticos. Tal estratégia sustenta a ilusão de que os sentidos seriam imediata e completamente acessíveis – isto é, evidentes –, apagando as condições sócio-históricas e político-ideológicas que determinam a produção de tais discursos. Nesse processo, o discurso educacional, como dizer institucionalizado, se articula a um modo de ensino que prevalentemente não promove o confronto com a heterogeneidade discursiva, mas sim a repetição empírica e formal, constituindo um sujeito-aluno que assimila/repete conteúdos sem os compreender/interpretar.

Esse processo se consolida com o deslocamento do ensino da formação para a capacitação, que inscreve a escola em uma lógica empresarial, direcionada à preparação do aluno para o mercado de trabalho. O ensino de argumentação, nesse contexto, é moldado como ferramenta de capacitação do aluno para a competitividade e o desempenho, em detrimento da

promoção de uma formação que permita ao sujeito pensar a respeito das contradições e disparidades da estrutura social que o envolve. Tal deslocamento é, dessa maneira, funcional à lógica neoliberal, que se ampara na figura do "empreendedor de si" como ideal de subjetivação.

Diante disso, a individualização aparece como argumento central para a domesticação tanto dos sujeitos quanto dos sentidos, de modo que, os livros didáticos, ao enfatizarem o autoconhecimento/autodesenvolvimento, a responsabilidade individual e o mérito/esforço como rota para o sucesso, silenciam as condições sócio-históricas e político-ideológicas que delimitam o horizonte de possibilidades dos sujeitos, constituindo sujeitos conformados e sentidos demarcados/estabilizados. Com isso, o trabalho da argumentação apresenta-se como um processo desvinculado das práticas discursivas que constituem/determinam o meio social, contribuindo para a cristalização de discursos que culpabilizam o sujeito por sua própria condição/posição e que o conduzem, via identificação, a inscrever-se – "por vontade própria" – na posição de sujeito neoliberal empresário de si.

Nessa conjuntura, os livros didáticos funcionam como dispositivos político-simbólicos que atuam no processo de individuação dos sujeitos, naturalizando e difundindo valores alinhados à racionalidade neoliberal. Assim, eles (re)produzem e (re)forçam uma forma de subjetividade compatível com os princípios do mercado, ao mesmo tempo que silenciam o potencial transformador/deslocador do ensino de argumentação, cristalizando sentidos que asseguram a aceitação do modo de produção capitalista neoliberal como modo dominante. Dessa forma, tem-se a constituição de um sujeito que "acolhe ao mesmo tempo a ideia de individualismo e o mecanismo coercitivo de individuação imposto pela instituição" (Orlandi, 2008, p. 106), isto é, vê-se como responsável/autônomo/livre ao mesmo tempo que se submete, sem se dar conta, ao que lhe é (im)posto.

É nesse sentido que se pode dizer que os livros argumentam em direção à naturalização/(re)produção de uma forma de subjetividade conformada às exigências do neoliberalismo, atuando como parte de um mecanismo de controle do sujeito pelo Estado feito a partir da relação deste com a linguagem e com o conhecimento (Orlandi, 2008). Isso porque, ao apresentar um discurso educacional alinhado à lógica neoliberal, os livros didáticos tomam partido/posição – mesmo que implícita ou inconscientemente –, inscrevendo o aluno em discursividades que constituem a forma-sujeito ideal do neoliberalismo: individualista, pragmático e autorresponsável.

Nesse contexto, a escola torna-se instrumento fundamental de (re)produção de sujeitos dispostos a assumir/se comprometer com um processo permanente de autogestão e de

autorresponsabilização. A racionalidade neoliberal impregna⁶³, portanto, o ideário educacional a fim de tornar a escola um espaço social oficial para a naturalização de seus valores, instituindo o discurso educacional como meio de consolidação da "hegemonia" neoliberal e constituindo sujeitos dispostos a compor, "por sua própria vontade", a engrenagem neoliberal. É assim que o discurso educacional trabalha para reforçar as bases discursivas que sustentam o capitalismo contemporâneo, atuando na "moldagem" do sujeito-aluno de acordo com os interesses/padrões desse sistema.

Diante disso, o discurso educacional torna-se um dispositivo de alinhamento dos sujeitos às necessidades do mercado e a escola se constitui, na condição de AIE, como um espaço de adequação de condutas, que incentiva características e comportamentos funcionalmente desejáveis, como paciência, autoaperfeiçoamento e resiliência – apresentados como valores universais e engendrados para a manutenção da ordem social e da eficiência produtiva do sistema. Nesse contexto, o discurso neoliberal – que se manifesta/impregna nos discursos educacionais – desloca a atenção das questões de ordem estrutural para o âmbito do indivíduo, fazendo-o acreditar que sua situação é resultado de uma má gestão pessoal e de uma suposta falha em otimizar seu "capital humano". Com isso, apaga-se a materialidade das condições sócio-históricas que constituem o sujeito e trabalha-se a autorresponsabilização, consolidando um sujeito tão ajustado à lógica neoliberal que se autoexplora.

Dessa forma, a racionalidade neoliberal utiliza a pretensa liberdade individual como motor para sua própria multiplicação, fomentando práticas que aparentam promover/valorizar a autonomia, mas que, com efeito, submetem o indivíduo à lógica incessante de (re)produção do capital, e explorando, dessa maneira, a liberdade dos sujeitos de forma altamente eficiente⁶⁴ – posto que "voluntária". Nessa conjuntura, assegura-se tanto a (re)produção da racionalidade neoliberal, quanto a sua permanência, visto que essa dinâmica – em que o sujeito é instado a explorar a si mesmo como uma empresa – dissimula a luta de classes ao focar em uma batalha interna (Han, 2018), fazendo com que cada sujeito seja levado a enxergar em si mesmo seu

⁶³ No sentido do conceito de *pregnância discursiva* (Agustini; Araújo, 2009).

⁶⁴ Ao oferecer ao sujeito uma liberdade condicionada/fabricada, na qual este se encontra "convencido" de sua independência/autonomia, o neoliberalismo explora a liberdade dos sujeitos de modo altamente eficiente (e inteligente), visto que "explorar alguém contra sua própria vontade não é eficiente, na medida em que torna o rendimento muito baixo. É a exploração da liberdade que produz o maior lucro" (Han, 2018, p. 11-12). Assim, esse novo modo de exploração, pautado não mais na disciplina/obediência mas no estímulo à liberdade/autoexploração, dificulta que os sujeitos reconheçam as formas de dominação/domesticação a que estão submetidos, intensificando a sua aceitação/conformação, ao mesmo tempo que, ao voltar a atenção do sujeito para si mesmo, reduz as chances de que os sujeitos se reconheçam como classe e se unam para reivindicar mudanças: "por causa do isolamento do sujeito de desempenho explorador de si mesmo, não se forma um *Nós político* capaz de um agir comum" (Han, 2018, p. 16, grifo do autor).

principal "inimigo", desviando seu olhar das estruturas sociais que o determinam para si mesmo e evitando, por conseguinte, que este questione ou se volte contra tal racionalidade, ao mesmo tempo que o estimula a (re)produzi-la como "sua verdade":

[...] a racionalidade neoliberal possui uma capacidade de autorreprodução. Ela cria, à sua maneira, os sujeitos que necessita para sua manutenção. Ela fornece a ferramenta para que o indivíduo se reconheça como um "eu" empreendedor dotado de todas as habilidades (potenciais) para produzir seu sucesso à medida em que ele, ao mesmo tempo, se reconhece um ser ontologicamente competitivo, moldado para a competição (não pela natureza, mas pelo mercado e para o mercado, que é dinâmico, orgânico). A maximização de seus resultados [...] depende única e exclusivamente dele, por isso os riscos e a responsabilidade são também única e exclusivamente dele (Oliveira, 2023, p. 22).

Alinhados a essa racionalidade, os livros didáticos consolidam, ao inscreverem continuamente o sujeito-aluno em suas discursividades, a naturalização desse modo de subjetivação, ao mesmo tempo que silenciam as determinações que a constituem. Assim, a escola, como espaço de institucionalização de discursos, contribui para a manutenção do neoliberalismo como racionalidade dominante, produzindo sujeitos que (re)produzem os valores do sistema neoliberal. Nesse cenário, o ensino de argumentação tem seu potencial de deslocamento reduzido, circunscrevendo-se a direcionamentos de sentidos já dados e estabilizados.

À vista disso, observamos que a forma como a argumentação é abordada nos livros analisados não só afeta diretamente a formação intelectual dos alunos, como também atua na constituição da sua subjetividade. Ao privilegiar a individualização e a responsabilização pessoal, eles orientam os sujeitos-alunos a se perceberem como centro "controlador" de sentidos e "gestores de si", limitando a possibilidade de compreenderem a linguagem como espaço de disputa e orientação de sentidos, que significa e organiza os modos de ver/pensar/agir possíveis. Nesse sentido, tal abordagem impossibilita o sujeito-aluno de compreender que há discursividades que o interpelam, restringindo sua formação a uma leitura funcional e a uma escrita técnica, ambas voltadas para finalidades pragmáticas e/ou mercadológicas.

Como efeito, a formação leitora e escritora desses sujeitos é circunscrita ao paradigma da reprodução, produzindo sujeitos pragmáticos consumidores-repetidores. Assim, a leitura – reduzida a um ato de decodificação/repetição – e a escrita – apresentada como aplicação de técnicas e normas – têm silenciadas sua dimensão interpretativa, afastando-se do que lhes é mais próprio: a construção/transformação de sentidos e a interlocução. Nesse cenário, o aluno é "formado" não para compreender, mas para consumir e repetir. Com isso, os livros didáticos,

não apenas inscrevem os sujeitos-alunos na lógica neoliberal, como também minimizam a possibilidade de que possam, discursivamente, produzir deslocamentos/transformações na ordem social vigente.

Diante disso, compreendemos que o potencial do ensino de argumentação se torna mais significativo ao considerarmos a argumentação como estruturada pela ideologia, isto é, ao inscrevermo-nos em uma perspectiva discursiva de argumentação, que a concebe como um modo de significar que movimenta as relações de sentido, promovendo deslocamentos e (re)orientações discursivas (Rodrigues; Agustini, 2023) – dado que esses deslocamentos e (re)orientações discursivas produzem, como efeito, a existência de diferentes posicionamentos possíveis em relação de disputa por significar.

Isso tendo em vista que trabalhar argumentação, nessa óptica, envolve expor as relações de força e confronto entre sentidos, questionando a naturalização das significações. O aluno, nesse processo, não é incentivado a apenas selecionar e organizar argumentos, mas a compreender como a linguagem, ao funcionar, direciona, administra e determina o movimento dos sentidos, afetando a sua (re)produção/transformação e o posicionamento dos sujeitos. Assim, é possível mostrar ao aluno que o sujeito, ao argumentar, é interpelado pela ideologia, sendo chamado a tomar posição – não por escolha consciente, mas pelo efeito de identificação a certos discursos que circulam socialmente –, bem como que a argumentação funciona como um mecanismo de administração/domesticação dos sentidos, que produz, como efeito, uma convergência significativa que favorece determinadas posições ideológicas.

Desse modo, ao trabalhar a argumentação discursivamente, é possível transformar o movimento formativo do aluno, expondo-o às relações de força que sustentam/disputam sentidos constitutivas do funcionamento da argumentação, de forma que se possa "explorar os funcionamentos discursivos para ver como o discurso permite ao locutor agir sobre o outro" (Amossy, 2011, p. 137). Com isso, pode-se desnaturalizar a relação do aluno com a linguagem, levando-o a compreender o sentido como decorrente de gestos de interpretação – ideologicamente estruturados –, e a argumentação como parte de um processo discursivo, que implica um confronto entre formações discursivas e redes de sentido que concorrem pela significação. E, assim, produzir um "corpo-a-corpo" do sujeito-aluno com a materialidade da linguagem (Orlandi, 2023), de forma a "dar condições materiais para o aluno se constituir como leitor (e escritor)" (Rodrigues; Agustini, 2022, p. 91), deslocando o seu olhar para o funcionamento do discurso e da ideologia no processo de produção da significação.

Nesse sentido, o professor ocupa uma posição importante no processo de mediação entre o discurso educacional e as possibilidades de desnaturalização do olhar dos alunos sobre a linguagem, posto que pode instigar/propor reflexões que ampliem a compreensão dos alunos acerca dos mecanismos ideológicos que sustentam os discursos, mostrando que os sentidos "não se encerram em si" (Fernandes; Sá, 2021, p. 108) e fomentando uma formação (leitora e escritora) que privilegie não apenas a técnica, mas, sobretudo, os gestos de interpretação que a argumentação movimenta, compreendendo as disputas discursivas que permeiam qualquer prática de linguagem.

Importa apontar, contudo, que a problemática aqui analisada não se reduz à atuação/postura do professor diante do livro didático. Há questões estruturais que permeiam a produção e a utilização dos livros didáticos, que envolvem tanto a formação dos professores quanto as limitações impostas pelas editoras e pelo próprio sistema educacional, bem como as leis que regem esse sistema. Dessa forma, compreendemos que a formação docente no Brasil se dá em vários contextos e que nem sempre consegue fornecer as condições e as ferramentas necessárias para que estes realizem uma leitura discursiva dos materiais didáticos, de modo que muitos acabam (re)produzindo uma lógica que, em grande medida, se alinha à perspectiva retórica/tradicional de ensino, sem ter ciência das implicações/impactos dessa abordagem na formação dos alunos. Ao passo que a produção dos livros didáticos enfrenta uma série de restrições para que estes sejam aceitos no mercado⁶⁵ educacional, que exige que se adequem ao que é considerado "aceitável" pelas editoras e pelo sistema de avaliação do PNLD.

Embora estas não sejam as únicas questões que permeiam/atravessam a problemática analisada e possuam uma complexidade que não nos propomos a tratar aqui, consideramos relevante pontuar que tais questões também estão profundamente atravessadas pelo discurso neoliberal, o qual impregna todas as esferas da vida na sociedade contemporânea, determinando não apenas o mercado editorial e educacional, mas também o processo de formação – e de subjetivação – dos professores⁶⁶. Nessa direção, e considerando o que apontamos em relação à perspectiva discursiva de ensino de argumentação, é possível dizer que tal perspectiva pode não adentrar o espaço escolar e transformar o(s) ensino/documentos oficiais/livros didáticos

⁶⁵ Na conjuntura neoliberal, o livro didático é considerado uma mercadoria, que gera lucro e fomenta esse mercado, ao lado de outras "mercadorias educativas". Dessa forma, mesmo que os autores de livros didáticos almejem realizar uma abordagem diferente da exigida, acabam tendo que se adequar aos padrões do mercado para que tenham suas obras aprovadas.

⁶⁶ Assim como o sujeito-aluno é colocado na posição de consumidor-repetidor, o sujeito-professor é posicionado, nesse modo de ensino, como aquele que transmite o conhecimento dos livros para os alunos, ou seja, também são afetados por essa racionalidade, que circunscreve o ensino a um processo mecânico e reduz as possibilidades de deslocamento de sentidos.

justamente porque não se conforma à FD neoliberal – como ocorre com a perspectiva retórica/tradicional, que se adequa a essa racionalidade e a reforça. Ela abre espaço para questionamento, reflexão – o que não é funcional/interessante para o modo de produção dominante.

Assim, compreendemos, diante dos apontamentos apresentados, que a análise da abordagem da argumentação nos livros didáticos aqui realizada indicia um processo discursivo de subordinação do discurso educacional ao discurso neoliberal, que se reflete na constituição de sujeitos que, ao serem alinhados às normas de conduta e às exigências produtivas da sociedade capitalista contemporânea, são despojados das condições de questionar ou contestar os discursos e o modo de produção dominantes. Tal processo discursivo, materializado em todos os materiais examinados, afeta o processo de subjetivação dos alunos inscrevendo-os, via (re)produção/transformação de sentidos/discursos estabilizados, na racionalidade neoliberal, e constituindo-os como sujeitos repetidores-consumidores, que veem o conhecimento – e a argumentação – como meio (pragmático) para o "sucesso".

Como efeito, esse processo naturaliza e mantém a ordem social vigente, barrando outros modos de pensar o mundo – e a educação – e, portanto, fomentando um modo de ensino de língua que pretensiosamente ignora que "é preciso ensinar o aluno a jogar com a linguagem. Desorganizá-la para compreender sua ordem, seu poder de equívoco, de incompletude, de variação. Mexer com suas possibilidades, antes que com suas normas, para então tratar da sua organização formal" (Orlandi, 2022b, p. 11). Um modo de ensino que trabalha não para a transformação, mas para a estabilização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de conclusão de curso, realizamos uma análise discursiva do ensino de argumentação em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, tendo em vista a sua participação na formação – e na individuação – dos sujeitos-alunos. Nesse sentido, observamos o modo como a FD retórica, aliada a uma concepção de linguagem transparente, alinha-se à discursividade da capacitação desses sujeitos para o mercado de trabalho, inscrevendo-os no discurso da individualização, isto é, da autorresponsabilização. Isso nos permitiu indiciar os modos como os discursos materializados nas e pelas formulações presentes nos livros didáticos, ao produzirem o apagamento dos discursos que os constituem, dissimulando os interesses neoliberais, afetam o processo de subjetivação do aluno, constituindo-o como sujeito conformado ao modo de produção capitalista neoliberal e aos discursos que o naturalizam, e trabalham, com efeito, para a manutenção do sistema vigente, produzindo sujeitos leitores/escritores que não apenas aceitam facilmente como (re)produzem a ordem desse sistema, sem, contudo, compreendê-la.

Com isso, foi possível compreender e expor como o livro didático funciona no processo de subjetivação do aluno de modo a (re)atualizar discursos que sustentam a estrutura de poder vigente, configurando-se não só como material pedagógico, mas também como objeto político-simbólico (re)produtor/transformador de sentidos/discursividades produzidas no interior de uma sociedade capitalista. Dessa forma, pudemos voltar nosso olhar para as condições de produção dos livros didáticos analisados, observando o modo como constituem esses materiais, produzindo práticas que legitimam discursos dominantes e, por conseguinte, sustentam práticas sociais de normatização e administração de sujeitos e de sentidos. Ao compreender esse processo discursivo, problematizamos tais condições, expondo que o capitalismo desenvolveu outros modos de subjetivação como uma maneira de administrar/domesticar os sujeitos e suas práticas, mantendo-os sob sua ordem, enquanto acreditam-se livres, autônomos e autorresponsáveis.

Nesse sentido, o estudo das unidades/capítulos voltados para o ensino de argumentação nos permitiu observar o funcionamento desse mecanismo de domesticação nos materiais – cujo movimento argumentativo trabalha, como compreendemos e expomos ao longo das análises, para a inscrição do sujeito-aluno nos discursos da FD capitalista neoliberal –, expondo que estes assumem, para tanto, uma perspectiva de argumentação que inscreve o aluno em posições binárias que parecem existir por natureza e por razão, silenciando outras possibilidades

significativas (e o próprio funcionamento da argumentação). Diante disso, observamos a articulação de uma pretensa evidência do sentido, na qual a argumentação dos livros didáticos transforma o gesto de interpretação em evidência, produzindo a naturalização dos discursos neoliberais, a qual dissimula as contradições ideológicas de classe, produzindo a ilusão de que há uma "hegemonia capitalista", isto é, colocando suas discursividades em dominância e impondo-se ao sujeito-aluno como realidade a ser percebida, aceita, experimentada.

Dessa forma, pudemos indiciar como os livros didáticos participam do processo de subjetivação do aluno, inscrevendo-o na posição de sujeito pragmático (repetidor) empresário de si e contribuindo para a sustentação/legitimação dessa hegemonia ideológica – que é "indispensável à reprodução das relações de produção capitalistas" (Althusser, 1980, p. 60). Destacamos, no entanto, que, embora os livros didáticos e a escola possam funcionar dessa forma, normatizando/naturalizando discursividades capitalistas neoliberais, eles também possibilitam, a depender do modo como são discursivizados e trabalhados, novas formas de compreensão/significação. Isso porque a escola, ao mesmo tempo que é Aparelho Ideológico do Estado, é também o lugar onde os professores e alunos podem ter a oportunidade de vir a pensar diferente, de ressignificar, deslocar, questionar.

Sendo a escola esse espaço contraditório, é fundamental que o professor tome posição diante dos materiais didáticos, compreendendo o livro didático como objeto político-simbólico e realizando uma leitura que vá além do dito e do explícito. Isso tendo em vista que esse olhar permite que ele compreenda o seu funcionamento ideológico, identificando os mecanismos que inscrevem o aluno em determinadas posições discursivas e que (re)produzem/transformam uma dada visão de mundo (dominante). Dessa forma, ao considerar esse funcionamento, o professor pode promover, junto aos alunos, o questionamento dessas naturalizações ideológicas. Essa atitude abre espaço para a construção de sentidos outros, favorecendo uma educação/ensino que contribua para a formação de sujeitos que tenham condições de compreender as condições sócio-históricas e político-ideológicas que determinam os sentidos e os sujeitos.

Nesse sentido, ao tomar-se o livro didático desse modo, é possível restituir relações de sentido que constituem esses materiais, compreendendo as relações de força/poder que os determinam e promovendo uma leitura que não cai na ingenuidade de limitar-se meramente a redizer ou a localizar informações no/do texto. Com isso, dá-se condições ao aluno de desnaturalizar seu olhar perante o texto – e o mundo –, possibilitando-lhe compreender as condições de produção em que está inscrito e, a partir disso, poder se posicionar diferentemente em suas práticas sociais e discursivas, promovendo, assim, um modo de ensino em que

[...] educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação pelo Estado, o sujeito tenha a formação (conhecimento) necessária para poder constituir-se em uma posição-sujeito que possa discernir, e reconhecer os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte, o que, em Marx (2004 [1844]), significa não ser alienado (Orlandi, 2016, p. 74).

Dito isso, embora reconheçamos que somente a postura do professor perante o material didático não é suficiente para mudar a problemática aqui analisada, consideramos que ela pode constituir um gesto importante de deslocamento, desconstruindo evidências e desnaturalizando os discursos que a sustentam. Nesse sentido, compreendemos que mesmo que limitado pelas condições materiais e institucionais que determinam o trabalho docente, o professor pode contribuir para que os alunos tenham ao menos a possibilidade de refletir sobre os discursos e formações ideológicas que os atravessam, dando-lhes condições para "ouvir as relações significativas, ouvir como os sentidos são construídos como determinação social e histórica" (Rodrigues; Agustini, 2023, p. 318) e oportunizando-lhes, desse modo, possíveis deslocamentos na forma como se posicionam frente aos discursos que os interpelam/constituem.

Assim, ainda que não tenhamos, com esta pesquisa, a pretensão de tratar de outras possibilidades de leitura dos livros didáticos de nosso arquivo, nem de propor caminhos alternativos para as questões que as análises nos apresentaram, esperamos que ela possa contribuir para os estudos sobre o ensino na perspectiva discursiva, sobre o funcionamento da racionalidade neoliberal na educação e sobre a atuação dos livros didáticos na formação dos sujeitos-alunos, bem como que possa contribuir para futuras investigações sobre o ensino de argumentação na Educação Básica e para o estabelecimento de práticas pedagógicas diferentes, que lidem com os modos de subjetivação que a escola (pode) oportuniza(r) aos alunos.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, Cármen; ARAÚJO, Érica Daniela de. A figura do feminino em filmes infantis: pregnancy e circulação de sentidos. **Revista Horizonte Científico**, v. 3, n. 1, p. 1-27, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/4259>. Acesso em: 04 dez. 2024.
- AGUSTINI, Cármen; LEITE, João de Deus; COSTA, Thanielle Magalhães. A leitura na sala de aula: entre a unidade e a dispersão dos sentidos. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-20, e02021, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2490>. Acesso em: 02 nov. 2024.
- AIUB, Giovani Forgiarini. Arquivo em Análise do Discurso: uma breve discussão sobre a trajetória teórico-metodológica do analista. **Revista Leitura**, n. 50, p. 61-82, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/1149>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. Port. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, n. 1, p. 129-144, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/389>. Acesso em: 03 dez. 2024.
- BARROS, Fernanda Pinheiro *et al.* **Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social**. São Paulo: Ática, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa. Acesso em: 17 out. 2024.
- BECK, Maurício; FONSECA, Rodrigo Oliveira; SANTOS, Aretuza Pereira dos. Recortes discursivos, paradigma indiciário e procedimentos contraindutivos. **LemD - Linguagem em (Dis)curso**, v. 19, n. 1, p. 153-171, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Hm867dXfJBzsHZ4vWfhnmlK/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Bras. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda; ODA, Lucas Kiyoharu Sanches. **Multiversos:** língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa. Acesso em: 17 out. 2024.

CANGUILHEM, Georges. O cérebro e o pensamento. **Natureza Humana - Revista Internacional de Filosofia e Psicanálise**, v. 8, n. 1, p. 183-210, 2006. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302006000100006. Acesso em: 03 dez. 2024.

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. **LemD - Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 2, p. 299-313, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/VddgWdmR8BQt8LjmdssJh5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2024.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 1, n. 1, p. 14-35, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/4090>. Acesso em: 17 out. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Bras. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. **Práticas de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa. Acesso em: 17 out. 2024.

FERNANDES, Cleudemar Alves; SÁ, Israel de. **Análise do Discurso:** reflexões introdutórias. Campinas, SP: Pontes, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Trad. Bras. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Bras. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bras. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido:** um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. Argumentatividade e argumentação. **Revista Desenredo**, v. 9, n. 2, p. 271-283, 2013. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/3847>. Acesso em: 04 dez. 2024.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento:** um enunciativo da designação. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Trad. Bras. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

LOPES, Ana Maria Carnevale. Contornos do real na Psicanálise e na Análise do Discurso. *In*: V Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 5., 2011, Porto Alegre. **Anais do V SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2011. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/5SEAD/SIMPOSIOS/AnaMariaCarnevaleLopes.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2024.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L. (Orgs.). **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2007. p. 373-380.

OLIVEIRA, Thiago Silva Freitas. A racionalidade neoliberal e a lógica concorrencial na educação. **Filosofia e Educação**, v. 15, p. 1-28, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8664103>. Acesso em: 04 dez. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Recortar ou segmentar? *In*: **Linguística**: questões e controvérsias. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Formas de conhecimento, informação e políticas públicas. **Animus - Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 17, p. 11-22, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/2373>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. *In*: DIAS, Cristiane (Org.). **Formas de mobilidade no espaço e-urbano**: sentido e materialidade digital [online]. Série e-urbano, v. 2, 2013. p. 3-19. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumeII/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. *In*: FERREIRA, Eliana L.; ORLANDI, Eni P. (Org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói, RJ: Intertexto, 2014. p. 141-186.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **ALED - Revista Latino-americana de Estudos do Discurso**, v. 16 (2), p. 68-80, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33239/2694>. Acesso em: 17 out. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Conhecimento e informação na vida social contemporânea. In: _____. **Eu, Tu, Ele: discurso e real da história**. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 237-259.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Forma sujeito histórica e sujeito de direito: as bases da sociedade capitalista e os gestos de interpretação. **Rua**, v. 28, n. 2, p. 339-351, 2022a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8670835>. Acesso em: 17 out. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Processo discursivo, (re)escrita e ensino. **Revista Leitura**, v. 1, n. 74, p. 5-12, 2022b. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/14137>. Acesso em: 04 jan. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Argumentação e Análise de Discurso: conceito e análises**. Campinas, SP: Pontes, 2023.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Trad. Bras. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994. p. 55-66.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Bras. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Bras. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bras. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b.

PERELMAN, Chaïm. **O império retórico: retórica e argumentação**. Trad. Port. 2 ed. Lisboa: Asa, 1999.

RODRIGUES, Eduardo Alves; AGUSTINI, Cármen. Ler o silêncio entre franjas e frestas. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 25, n. esp, p. 85-111, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671091>. Acesso em: 04 jan. 2025.

RODRIGUES, Eduardo Alves; AGUSTINI, Cármen Lucia Hernandes. Argumentação em perspectiva discursiva: implicações para o ensino. **Linha D'Água**, v. 36, n. 3, p. 293-320, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/209964>. Acesso em: 17 out. 2024.

SERRA, Paulo. Retórica e argumentação. **BOCC - Biblioteca Online de Ciência da Comunicação**, p. 1-27, 1996. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/528>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SERRANI, Silvana Mabel. **A linguagem na pesquisa sociocultural**: um estudo da repetição na discursividade. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

SETTE, Graça *et al.* **Interação Português**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa. Acesso em: 17 out. 2024.

ANEXO A – Charge de Ivan Cabral**Roda de conversa**

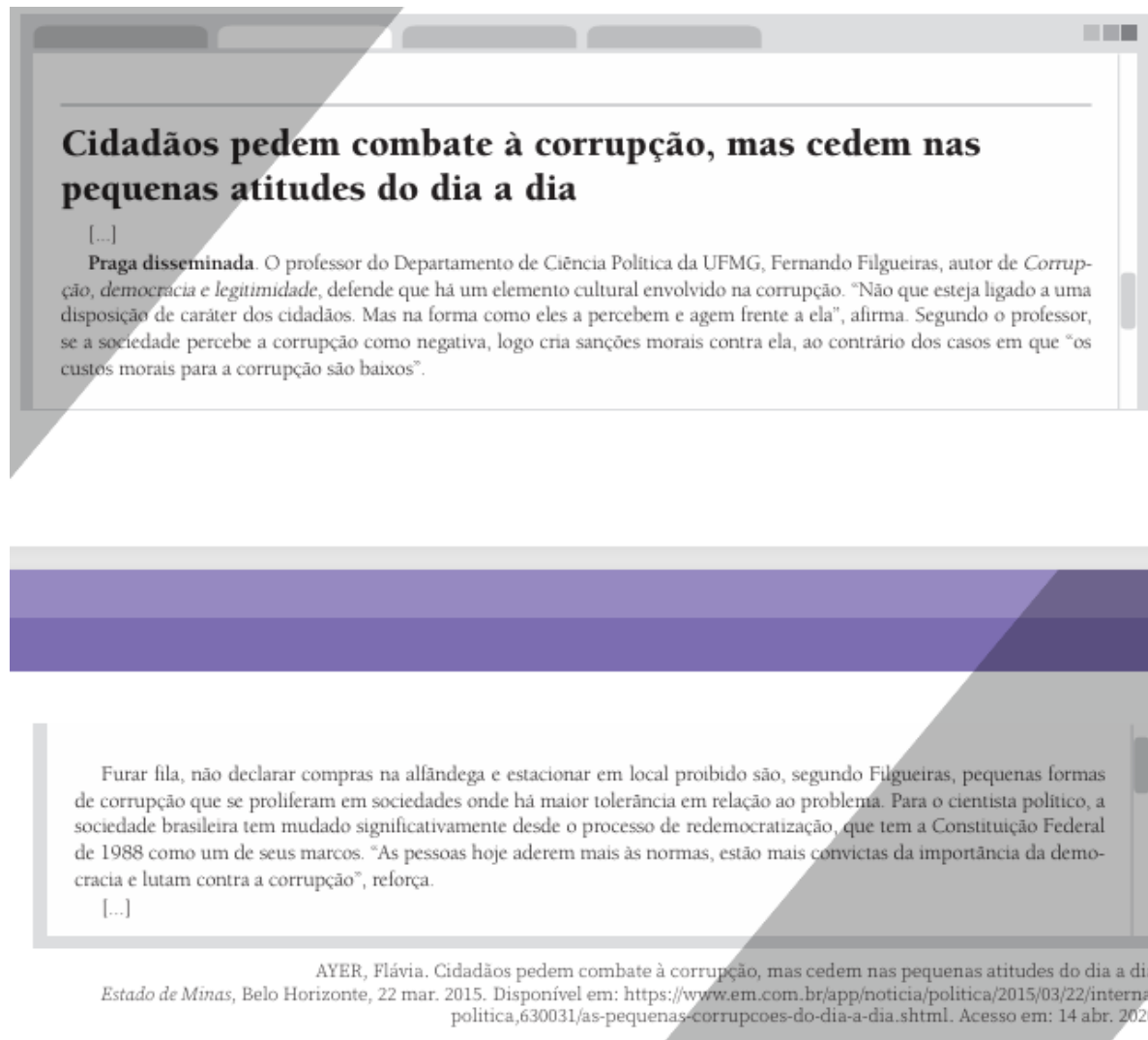
Para subsidiar a conversa, observe a charge de Ivan Cabral e leia o trecho de uma reportagem.



CABRAL, Ivan.

Fonte: Sette *et al* (2020, p. 212).

ANEXO B – Reportagem de Flávia Ayer



Fonte: Sette *et al* (2020, p. 212-213).

ANEXO C – Artigo de Marcos Hashimoto

O empreendedor deve conhecer a si mesmo

É preciso praticar o autoconhecimento para saber quais características empreendedoras você já tem e quais ainda precisa desenvolver por meio de cursos ou mentorias

Por Marcos Hashimoto

Toda esta onda em torno do tema empreendedorismo, principalmente provocada pela mídia, que relata histórias de sucesso de grandes empreendedores brasileiros, tornou o status de empreendedor desejável por muitos jovens, que ingressam no ensino superior em busca de uma formação básica para começarem suas "startups". Todas as vezes que eu trato do tema e discutimos os traços e características dos empreendedores, não me surpreendo mais quando uma boa parcela, bem mais da metade dos alunos, se julga empreendedora, com muita segurança de sua opinião e orgulho.

Empreendedores são empreendedores porque apresentam um conjunto de características que os ajudam a superar as dificuldades típicas enfrentadas na fase inicial do empreendimento. Entre essas características, destacam-se resiliência, liderança, criatividade, tenacidade, determinação, foco, persistência, comunicabilidade. Os jovens universitários são tão cheios de si que acham que já estão prontos.

Um dos alunos, por exemplo, alega que é empreendedor porque é comunicativo, e todo empreendedor tem muita habilidade em se comunicar. Ele não sabe, mas o que ele julga ser uma qualidade é na verdade um defeito, pois ele fala demais. Outro diz que tem bastante autoconfiança, mas na verdade ele é arrogante, pois tem excesso de autoconfiança. Um terceiro aluno é bastante criativo, o que poderia ser visto como uma qualidade empreendedora, mas ter muitas ideias geralmente reflete em defeito quando não existe a capacidade de executá-las.

Não tenho a menor dúvida de que muitos alunos possuem várias das características empreendedoras. Mas, como tudo na vida, o que é bom pode se tornar ruim quando em excesso. Existe uma tendência da natureza humana em se identificar com o que nos é familiar e de nosso domínio. Quando enfatizamos essas características, o que acontece é que uma virtude se transforma em um defeito. Excesso de autoconfiança, excesso de criatividade, excesso de comunicabilidade, excesso de empatia, excesso de determinação.

Quando falamos que quem quer se tornar empreendedor precisa desenvolver sua autoconfiança, esse conselho só vale para os inseguros e introvertidos. Se a pessoa que já é autoconfiante seguir esse conselho, irá se tornar arrogante e cego, não enxergando nada além de suas convicções e não ouvindo ninguém além de si próprio.

Isso vale para quase todas as características ditas "empreendedoras" ou de "liderança". Se persistência é uma qualidade empreendedora, a teimosia é o defeito. Se a organização é uma qualidade, a burocracia é o defeito. Se a flexibilidade é a qualidade, a falta de consistência é o defeito. Se a visão do todo é a qualidade, a falta de detalhamento é o defeito. Para toda qualidade, há sempre um defeito, quando ocorre o excesso.

Vamos olhar agora um pouco para o outro lado, os defeitos. Você acha que não é empreendedor porque tem muitos defeitos que empreendedores não têm, certo? Vamos lá, veja alguns casos típicos. Você não se julga empreendedor porque nada que faz dá certo. A tolerância ao fracasso não é um defeito, é uma qualidade do empreendedor. Ou porque você não foi para a universidade – mas a ênfase na formação superior acaba racionalizando demais

as pessoas, tornando-as rígidas e inflexíveis. Ou ainda porque você não gosta de assumir riscos – mas é o medo de assumir riscos que faz com que os empreendedores se preparem melhor e enfrentem os riscos com cautela e planejamento.

Qual o significado disso tudo? Se você não sabe se tem pleno domínio dessas características, não saberá se precisa desenvolvê-las ou não. Se resolver enfatizar aquilo em que você já é bom, pode cair facilmente no lado do defeito. O resultado é que alguns empreendedores são teimosos porque são determinados demais, outros tentam ser amigos de todo mundo porque praticam demais a empatia, alguns não conseguem se relacionar com pessoas porque são autossuficientes demais, e há ainda os que não conseguem lidar com problemas do dia a dia, pois acreditam que devem olhar para o futuro sempre.

O que nos falta – a todos, e não só aos jovens – é o autoconhecimento: saber quem realmente somos. Quando você não conhece a si mesmo o suficiente, facilmente cai nas armadilhas dos estereótipos, assumindo para si aquilo que não é seu. Quando você não sabe quais são seus defeitos e virtudes, acaba interpretando mal suas necessidades de autodesenvolvimento e acaba por transformar suas virtudes em defeitos inadvertidamente. As lições podem ser ensinadas para todos, mas as pessoas são diferentes e não devem assumir que todas as lições são necessárias para todos. Apenas se apropriam das lições certas aqueles que têm plena consciência de que precisam desenvolver habilidades específicas.

Por isso que, se quer mesmo se tornar empreendedor ou líder, a primeira lição é: descubra quem você realmente é. O domínio de quem você é vai ajudá-lo a identificar que ferramentas precisa dominar, que conhecimentos precisa adquirir e que características precisa desenvolver. O processo da descoberta interior exhibe suas fraquezas e abre as avenidas do seu autodesenvolvimento, dando mais foco e mais eficácia às decisões sobre quais cursos fazer, quais experiências viver, em quem se espelhar e onde buscar as referências que precisa. [...]

ANEXO D – Ensaio de Ricardo Abramovay

Preservar Amazônia é mais lucrativo que desmatar, diz economista

Segundo Ricardo Abramovay, economia baseada no conhecimento da floresta favorece inovação e riqueza

1º set. 2019 às 2h00

Ricardo Abramovay

[RESUMO] Autor argumenta que manancial da Amazônia precisa de políticas favoráveis à emergência de uma economia do conhecimento (e não da destruição) da natureza. A devastação não produz riqueza ou inovação – favorece o extrativismo primitivo e sufoca a produção mais lucrativa de itens nativos da floresta.

O Brasil é o sexto maior emissor global de gases de efeito estufa. Há, porém, uma diferença fundamental entre a natureza de nossas emissões e as dos países que nos acompanham neste lamentável desempenho.

Na China, nos Estados Unidos, na Índia ou no Japão, as emissões derivam do uso em larga escala de combustíveis fósseis na geração de energia, nos transportes e na indústria.

Reduzir essas emissões num prazo compatível com a urgência da crise climática exige mudanças na maneira como se produz cimento, aço e plásticos, na forma como se organiza o transporte de passageiros e de carga, na aviação – em suma, naquilo que o recente relatório da Energy Transitions Commission, do Reino Unido, chama de setores de mais difícil redução (*harder to abate*).

Transformar os modelos econômicos em que se apoiam esses setores exige muita ciência e inovações tecnológicas disruptivas. Plantas industriais terão que ser inteiramente substituídas. Por causa dos automóveis elétricos, por exemplo, postos de gasolina e oficinas mecânicas vão desaparecer. Mesmo que os investimentos nessas mudanças tenham retorno econômico, os custos são imensos.

Os avanços globais nesta direção são significativos, embora largamente insuficientes: em 2009, na Conferência Climática de Copenhague (COP 15), a China e a Índia se opuseram a qualquer acordo de redução das emissões sob o argumento de que não tinham alternativas ao uso do carvão, caso quisessem ampliar o acesso de sua população à energia e acelerar sua industrialização.

Seis anos depois, esse quadro mudou de forma impressionante. Os dois países se converteram em protagonistas no Acordo de Paris, de 2015 (COP 21), com base no ritmo acelerado de redução do preço das fontes renováveis de energia, nas perspectivas oferecidas pelo automóvel elétrico e em diversas técnicas voltadas a uma indústria menos emissora.

O dilema entre crescimento econômico e redução de emissões está sendo enfrentado (embora não resolvido, longe disso) por meio de ciência e tecnologia.

E nós neste contexto? Temos a matriz energética menos emissora do mundo, quando o Brasil é comparado com países de importância territorial, demográfica e econômica equivalente. Nossos transportes contam com uma fonte não emissora, o etanol, usado muito menos do que deveria, graças aos subsídios concedidos aos fósseis. Onde se concentram, então, nossas emissões?

Resposta: na destruição florestal.

O Brasil e a Indonésia são os únicos países do mundo em que mais da metade das emissões vem do desmatamento. E é importante não confundir devastação florestal com agricultura, embora com muita frequência a floresta destruída (não só na Amazônia) dê lugar a atividades agropecuárias. A agropecuária responde por 22% de nossas emissões graças a dois fatores: por um lado, à fermentação entérica dos ruminantes, da qual resulta um dos mais potentes gases de efeito estufa, o metano.

Como o Brasil possui o maior rebanho bovino comercial e é o mais importante exportador de carne do mundo, reduzir essas emissões é um imenso desafio, que exige (da mesma forma que na indústria, na mobilidade e na energia) muita ciência e inovação tecnológica. O mesmo pode ser dito das emissões derivadas do uso de fertilizantes nitrogenados na agricultura.

Todavia, contrariamente ao que ocorre com a agropecuária, com a indústria ou com os transportes, zerar o desmatamento (e, portanto, reduzir a contribuição do Brasil à crise climática) não é algo que depende de ciência e de tecnologia ou que exija investimentos vultosos. Cabe, então, perguntar: quais os custos de interromper a devastação? Será que desmatar a Amazônia não é o equivalente à recusa da China e da Índia em subscrever um acordo climático ambicioso em 2009?

Seria válido o argumento de que, da mesma forma que indianos e chineses não tinham alternativa ao uso do carvão há dez anos, a sobrevivência o desenvolvimento dos 25 milhões de brasileiros que vivem na Amazônia dependem de sua possibilidade de colocar a floresta abaixo, implantando ali atividades agropecuárias convencionais? Não estará a Amazônia presa a um dilema insuperável entre gerar renda para os que nela vivem ou preservar a floresta?

É fundamental enfrentar essas perguntas, pois elas estão na base da tentativa de imprimir algum fundamento racional àquilo que o Brasil e o mundo assistem hoje com tanto temor e indignação na Amazônia.

O principal erro dos que toleram, compactuam ou promovem o desmatamento é não se dar conta de que desmatar a Amazônia não produz nem riqueza nem bem-estar.

Na verdade, o desmatamento é o mais importante vetor da perenização do atraso e das precárias condições de vida na região. Ele exprime uma forma primitiva de extrativismo que se materializa, por exemplo, no tráfico de madeira clandestina, que funciona como obstáculo à exploração madeireira sustentável, para a qual existem tecnologias e até sistemas de certificação baseados no uso de *blockchain*, como mostram os trabalhos da BVRio.

Além disso, como é na sua esmagadora maioria ilegal, o desmatamento na Amazônia funciona com base na formação de quadrilhas que se especializam em invadir terras públicas e territórios pertencentes a comunidades indígenas e ribeirinhas.

A construção de pistas de pouso clandestinas e a contratação de motoqueiros que colocam fogo no capim seco dos acostamentos nos distritos à beira da BR-163 e no município de Altamira – por parte dos membros do grupo de [rede social] que organizou, no dia 10 de agosto, o "Dia do Fogo", conforme reportagem da revista *Globo Rural* – são apenas alguns de vários indícios dos efeitos da legitimação da destruição florestal sobre o tecido cívico da região.

Tão importante quanto a criminalidade ligada à esmagadora maioria do desmatamento na Amazônia é a avaliação que se pode fazer hoje de seus resultados.

Um gráfico elaborado pelo professor Raoni Rajão, da UFMG, compara a área e a produção de soja e de açaí no Pará entre 1996 e 2015. Lá se vê que o açaí tem rendimento por hectare muito maior que a soja.

Segundo o estudo, o valor por hectare da soja em 2015 era de R\$ 2.765,79. O do açaí chegava a R\$ 26.844. Embora seja um produto consumido fundamentalmente na Amazônia, existe hoje uma cadeia global de açaí na casa de centenas de milhões de dólares.

Quem poderia prever, 15 anos atrás, que um alimento "de índio" iria se converter em ingrediente global de dieta de esportistas?

Os trabalhos recentes de Carlos Nobre e Ismael Nobre listam um vasto conjunto de produtos do extrativismo com imenso potencial econômico. Uma das bases para a exploração sustentável é a unidade entre trabalho científico e a cultura material dos povos da floresta.

Um dos mais emblemáticos exemplos desta junção é a Rede de Sementes do Xingu, organizada pelo Instituto Socioambiental (ISA). Populações indígenas e ribeirinhas coletam sementes que são selecionadas por técnicos da Embrapa e do ISA e vendidas a fazendeiros para que possam cumprir seus compromissos de reflorestamento.

Mel, óleo de pequi, copaíba, borracha, castanha – são inúmeros os produtos de uso alimentar, farmacêutico e cosmético que a ciência, aliada aos povos da floresta, pode revelar e ajudar a explorar de maneira sustentável.

O selo Origens Brasil, que certifica estes produtos e já está em grandes cidades brasileiras, acaba de receber um importante reconhecimento internacional por parte da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO/ONU).

É um exemplo das oportunidades do uso sustentável com produtos capazes de exprimir nos mercados os valores contidos na preservação da floresta e no respeito aos povos que nela vivem.

A manutenção da floresta em pé não corresponde, portanto, a uma redoma de contemplação, economicamente paralisada. Ao contrário, ela é um manancial de riquezas que se exprimem tanto em seus serviços ecossistêmicos e na cultura dos que lá habitam como no valor de seus produtos.

A equipe coordenada pelo professor Britaldo Soares-Filho, da UFMG, e pelo economista norueguês Jon Strand, do Banco Mundial, estimou o valor de alguns destes serviços. Em artigo publicado na prestigiosa revista *Nature Sustainability*, revelou que o desmatamento de um hectare gera perdas anuais de até US\$ 40 (cerca de R\$ 160) para a produção de castanha do Pará e de US\$ 200 (cerca de R\$ 800) para a produção madeireira sustentável.

Além disso, como o avanço do desmatamento compromete a produção de água por parte da floresta, seus impactos sobre a agricultura e a produção de energia nas hidrelétricas são altamente ameaçadores.

Em suma, mais que apagar os incêndios que hoje a destroem, a Amazônia precisa de políticas que estimulem a emergência de uma economia do conhecimento (e não da destruição) da natureza, que represente aquilo que temos de melhor: a capacidade de fazer da ciência a base para produzir riqueza e bem-estar, valorizando os ensinamentos e a sabedoria dos povos da floresta.