

José Ricardo Carvalho
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Monica Fontenelle Carneiro

AGIR DE LINGUAGEM

NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE



EDUFMA

**AGIR DE LINGUAGEM
NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

Reitor

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos

Vice-Reitor

EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Luís Henrique Serra

Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni

Prof. Dr. André da Silva Freires

Prof. Dr. Jadir Machado Lessa

Profa. Dra. Diana Rocha da Silva

Profa. Dra. Gisélia Brito dos Santos

Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva

Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães

Profa. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues

Prof. Dr. João Batista Garcia

Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas

Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes

Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

José Ricardo Carvalho
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Monica Fontenelle Carneiro

AGIR DE LINGUAGEM NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE

São Luís



2021

Copyright © 2021 by EDUFMA

Capa: Everton Pereira Santos

Projeto Gráfico: Everton Pereira Santos

Revisão: Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Agir de linguagem na escola e na universidade [recurso eletrônico] / Organizadores: José Ricardo Carvalho... [et al.]. — São Luís: EDUFMA, 2021.

308 p.: il.

Modo de acesso: World Wide Web

<www.edufma.ufma.br>

ISBN: 978-65-5363-042-0

1. Agir de linguagem – Escola. 2. Agir de linguagem - Universidade. 3. Linguagem - Práticas. I. Carvalho, José Ricardo. II. Leurquin, Eulália Vera Lúcia Fraga. III. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de. IV. Carneiro, Monica Fontenelle.

CDD 410.370

CDU 81:37

Elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da Cruz Pereira CRB-13 / 418

Impresso no Brasil [2021]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDUFMA | Editora da UFMA

Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

PREFÁCIO

Aprendimentos

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura
É o caminho que o homem percorre para se conhecer.
Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim
Falou que só sabia que não sabia de nada.
Manoel de Barros

A escola é um caminho a percorrer para que se conheça suas peculiaridades, singularidades e sua cultura. A escola sempre nos interpela e provoca para que pensemos sobre suas práticas, saberes, metodologias e abordagens. Não há uma palavra primeira ou definitiva sobre a educação, notadamente, sobre a educação básica, que se apresente como aquela que venha resolver todas as interpelações e provocações que vêm do chão da escola. Assim como não há uma palavra absoluta sobre o sujeito e linguagem, sobre as práticas de linguagem que caracterizam a nossa humanidade como em constante processo histórico de estar no mundo, de se compreender, de compreender o(s) outro(s), de refletir sobre o uso da linguagem em diferentes esferas da atividade humana, em diferentes situações, em diversos textos configurados em gêneros discursivos também eles históricos, dinâmicos, diversos.

A complexidade das variáveis que intervêm nos processos educativos, no que concerne, principalmente, às práticas de ensino de língua materna na educação básica, são mais compreensíveis em uma perspectiva que os conceba social e discursivamente. Ler e escrever, como práticas, portanto, como processo em construção de um sujeito histórico situado em contexto escolar, necessitam de enfoques teórico-metodológicos que redimensionem e ampliem a nossa visão sobre como se dão, como se constituem, como podem ser ressignificadas na sala de aula, para tanto, diferentes abordagens são sempre bem-vindas, uma vez que

não há a palavra definitiva, como mencionamos antes. De igual modo, pensamos que as práticas de ensino de língua materna quaisquer que sejam elas, envolvendo língua/linguagem, necessitam ser vistas sob as lentes de diferentes abordagens teórico-metodológica, uma vez que pensá-las histórica e discursivamente já nos lança para a pluralidade e para a singularidade dos diferentes fenômenos, usos, práticas, contextos, processos de aprendizagem e de ensino. Essa pluralidade já se manifesta nos proponentes do evento pensado interinstitucionalmente. Nesse diálogo e parceria já se manifestam o interesse pela diversidade de enfoques, uma vez que as instituições já trazem como marca do fazer científico e da construção do conhecimento o que é próprio e histórico da universidade e seus grupos: ser plural, acolher e socializar o que produz, respeitando espaços, fazeres, investigações, abordagens, teorias. Nisso, as instituições formadoras de professores devem assumir o compromisso de dar continuidade ao processo formativo desses profissionais. A formação de professores e as práticas de ensino devem ser discutidas e contribuir para que tenhamos uma educação básica responsiva às interpelações que vêm da escola, dos sujeitos que ali estão a fim de que sejam formados para o mundo da vida que exige letramentos críticos, situados e cidadãos que vejam o mundo como linguagem a ser lida, interpretada, discutida, criticada. Esse é o nosso ato ético. Essa é nossa responsabilidade: nutrir, manter e ampliar diálogos e parcerias que tenham a escola e a universidade como espaços de construção de conhecimentos e de trocas.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves

UFRN/PPgEL/ProfLetras

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
---------------------------	----

O AGIR DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O QUE PODE A SEMIOLINGUÍSTICA NA ESCOLA?	21
Beatriz dos Santos Feres, Patrícia Ferreira Neves Ribeiro, Rosane Santos Mauro Monnerat	

ALFABETIZAÇÃO VERSUS LETRAMENTO: O QUE HÁ POR TRÁS DESSA FALACIOSA DICOTOMIA?	40
Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Fernanda Liberali, Glícia Azevedo Tinoco	

O ENSINO DA LEITURA EM TEXTOS MULTIMODAIS: O CASO DO GÊNERO <i>CARTOON/CHARGE</i>	60
Audria Leal	

CAPACIDADES DE LINGUAGEM ESPECÍFICAS PARA O DOMÍNIO DA LEITURA SOB A ABORDAGEM DO ISD	78
José Ricardo Carvalho	

PRÁCTICAS LETRADAS EN LAS AULAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: LA CIRCULACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LENGUA Y LITERATURA	105
Gabriel Dvoskin	

O AGIR DE LINGUAGEM NO ENSINO SUPERIOR

A ESCRITA ACADÊMICA E AS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR	120
Luzia Bueno	

O ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO DO PROFLETRAS	136
Fatiha Dechicha Parahyba	

ANÁLISE DO AGIR PROFESSORAL EM SALA DE AULA DE ESTÁGIO NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA 156
Eulália Leurquin

A FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE INDÍCIOS DE CRITICIDADE (FAIC) NA PRODUÇÃO ESCRITA EM LI: UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA QUEER..... 176
Felipe Trevisan Ferreira, Vera Lúcia Lopes Cristóvão

O AGIR DE LINGUAGEM EM OUTRAS ESFERAS/CAMPOS

ELEMENTOS SOBRE A CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DE BAKHTIN (ÉTICA, LINGUAGEM, COMUNIDADE CONSTITUTIVA) 196
Adail Sobral, Karina Giacomelli, Jean Carlos Gonçalves

SOLIDARIEDADE EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA LEITURA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO..... 217
Cleide Emília Faye Pedrosa

LETRAMENTO DIGITAL, TDICS E O ENSINO HÍBRIDO EM PERÍODO PANDÊMICO..... 235
Jaciera Carvalho Costa, Monica Fontenelle Carneiro

EL DISCURSO POLÍTICO EN LA 74ª ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS: EL CASO DE LOS PRESIDENTES DE BRASIL Y ARGENTINA 251
Eduardo Lopes Piris, Mariano Dagatti

DISCURSOS DISCRIMINATÓRIOS E SUAS MANIFESTAÇÕES MULTIMODAIS: À PRÁTICA DE UM *LETRAMENTO CIDADÃO ATIVO* 283
Rosalice Pinto

AUTORES 303

PRÁCTICAS LETRADAS EN LAS AULAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: LA CIRCULACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LENGUA Y LITERATURA

Gabriel Dvoskin

Introducción

En este capítulo, analizamos en qué medida los nuevos objetivos propuestos a raíz de sanción de la Ley de Educación Nacional, en el año 2006, en la Argentina, son efectivamente desarrollados en la actualidad. Esta política se presentó como una medida cuya meta principal era generar igualdad social, característica que podría observarse, por ejemplo, en el hecho de que estableció la obligatoriedad del nivel secundario completo (GOROSTIAGA, 2012) o bien, que entre sus objetivos prioritarios aparecen la inclusión social y la reivindicación de la educación como un derecho y como un espacio de formación de la conciencia crítica y reflexiva de los estudiantes¹. Este último objetivo resulta sumamente novedoso, no sólo porque en la precedente Ley Federal de Educación (1993) estaba reservado para el nivel universitario², sino también porque su consecución exigiría cambiar el paradigma que ha imperado en la educación formal en las sociedades modernas occidentales, emparentado con la reproducción de conocimientos ya establecidos y legitimados (GIROUX, 1997).

Nuestra investigación parte de la hipótesis de que la formación de un estudiante crítico requiere de un tipo de discurso pedagógico que habilite la circulación de nuevos sentidos, de modo que posibilite la reflexión, la discusión y el cuestionamiento en el contexto de clase. Este tipo de discurso debe presentar

¹ *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación, 2009.

² De acuerdo con el artículo 26° de la ley, "El objetivo de la educación cuaternaria [universitaria] es profundizar y actualizar la formación cultural, docente, científica, artística y tecnológica mediante la investigación, la reflexión crítica sobre la disciplina y el intercambio sobre los avances en las especialidades".

un estilo polifónico, que remita la diversidad de voces y sus respectivas posiciones de sujeto a las formaciones discursivas que las dominan y, de ese modo, permitir al estudiante reconocer la filiación histórica de la producción de conocimiento (ORLANDI, 2011).

Tomamos como corpus para nuestro análisis el libro de texto de la materia Lengua y Literatura elaborado por el Ministerio de Educación nacional para tercer año del nivel secundario, dada la centralidad de la escritura en la educación formal, que genera no sólo la dependencia del docente en la planificación y preparación de su clase, sino que también sirve de modelo para la producción oral (LÓPEZ GARCÍA, 2017; UNAMUNO, 2016).

Marco teórico-metodológico

Nuestra investigación parte de considerar el uso del lenguaje como la herramienta principal a partir de la cual la institución escolar contribuye al mantenimiento, reproducción y/o transformación del orden social (SOARES, 2017). El análisis de las formas lingüísticas que circulan en el aula constituye, así, una vía de acceso privilegiada para entender las complejas relaciones que existen entre la escuela y la sociedad. En efecto, caracterizar el discurso pedagógico permite no sólo relevar qué contenidos ideológicos son transmitidos junto con los saberes que se imparten, sino también explicar los mecanismos que regulan los sentidos posibles de un texto y que, paralelamente, desplazan los sentidos no posibles al terreno de lo impensable.

Seguimos la caracterización que hace Orlandi (2011) del discurso pedagógico, quien lo define a partir de las relaciones que se establecen entre los interlocutores y el objeto discursivo. Según la autora, el discurso pedagógico constituye un discurso autoritario debido a que impide el intercambio en las posiciones de enunciación entre el docente y los alumnos. La información transmitida por el docente adopta la forma científica, hecho que legitima su condición como locutor y relega al alumno a la posición de interlocutor. Esta

irreversibilidad, señala la autora, está sustentada en el control de la polisemia de los contenidos curriculares, que evita las sorpresas, las dudas o las preguntas sin respuestas. El conocimiento se presenta, de esta manera, como un producto completo y ya validado. En consecuencia, señala Orlandi, el discurso pedagógico se convierte en un discurso circular, ya que la información que se transmite en la institución escolar se muestra como un saber legitimado, un “saber debido, o saber útil” (2011, p. 30), por lo que presupone el objeto de estudio sin necesidad de justificarlo.

Este tipo de discurso pedagógico se inscribe en una concepción bancaria de la educación (FREIRE, 1994). Este modelo pedagógico presenta la realidad como un fenómeno estático, fragmentado, ajeno a la experiencia del propio individuo. Esta realidad fragmentada representa el contenido curricular, por lo que cada disciplina se presenta como una parte aislada de esa realidad, de la cual sólo el educador tiene conocimiento. Desde este enfoque, el docente tiene como tarea transmitir estos conocimientos parciales a los educandos, quienes los reciben de manera acrítica y los incorporan a sus conocimientos previos sin mediación alguna. La educación se presenta, así, como la circulación lineal de contenidos fijos, preestablecidos de antemano por agentes especializados. En consecuencia, el saber se confunde con la autoridad, dado que el educador es quien transmite o deposita contenidos en el estudiante, pero jamás se produce el proceso inverso. Los métodos característicos que regulan este tipo de modelo son la evaluación constante, la indicación y control de la lectura y las clases catedráticas (GIROUX, 1997).

Proponemos el concepto de escena discursiva como entrada para analizar el corpus, definido como las representaciones e identidades de los actores de una coyuntura discursiva determinada (PÉREZ, 2005; DVOSKIN, 2017). La metodología empleada parte del supuesto de que no puede dissociarse lo que se dice de la forma en que se lo dice; no es posible privilegiar el plano del enunciado o el de la enunciación, debido a que ambas dimensiones son constitutivas del

sentido de un texto (ANGENOT, 2010; MAINGUENEAU, 2008). Bajo esta premisa, abordamos el análisis de los textos desde dos enfoques complementarios.

En primer lugar, adoptamos una perspectiva sintáctico-semántico y analizamos la función ideativa del lenguaje (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), para lo que tomamos como unidad de análisis la cláusula, identificada a partir de la aparición de una predicación. En esta etapa, observamos qué actores sociales participan, cómo son clasificados, en qué tipo de procesos están involucrados y qué roles desempeñan. Seguimos para ello la propuesta metodológica de la Lingüística Crítica (HODGE; KRESS, 1979), que plantea que cada dialecto provee a sus hablantes de modelos para clasificar e interpretar los eventos del mundo, que pueden ser accionales o relacionales.

A su vez, prestamos especial atención a lo que estos autores denominaron como operaciones de transformación de los enunciados básicos, que borran, combinan o reordenan sintagmas o partes de ellos, como es el caso de la elipsis, la nominalización, la pasivización, la impersonalización o la incorporación negativa. En aquellos casos en los que nos encontramos con este tipo de operaciones, restituimos sus formas básicas en la medida en que nos fue posible por el contexto discursivo o por el conocimiento de mundo.

En un segundo momento, abordamos el nivel semántico-discursivo con el objetivo de analizar las imágenes que construye el locutor del texto tanto de sí mismo como de sus destinatarios, así como también la actitud que asume frente a los diversos posicionamientos discursivos que evoca.

Adoptamos, para ello, el enfoque propuesto por la Teoría de la Valoración (MARTIN; WHITE, 2005) y nos centramos específicamente en el subsistema de compromiso, que aborda las dimensiones polifónica y dialógica inherente a todo uso del lenguaje. El análisis de los recursos lingüísticos que emplea el locutor para traer a escena las diferentes voces y posicionamientos que evoca en su texto permiten dar cuenta del grado de heteroglosia construido. A lo largo de una

escala de valores, podemos encontrar dos polos opuestos: la monoglosia, que naturaliza la postura del locutor al presentarla como la única posible; y la heteroglosia, caracterizada por el reconocimiento de posturas alternativas en el propio enunciado, ya sea para su apertura dialógica o para su clausura.

Seguimos, a su vez, la distinción propuesta por Ducrot (2001) entre el locutor del texto, identificado por las marcas de la primera persona y a quien se adjudica la responsabilidad global de la enunciación; y los enunciadores, responsables de los diferentes puntos de vista que son incorporados en la escena.

En este segundo nivel de análisis, centramos nuestra atención, por un lado, en aquellos recursos heteroglósicos, tales como el discurso referido, la negación, el presupuesto, el sobreentendido o los conectores concesivos y adversativos, que incorporan voces alternativas a la del locutor. Y, por otro lado, en aquellas marcas discursivas, como son los pronombres, los adjetivos y ciertas clases de verbos y adverbios, que dan cuenta de la subjetividad del locutor y que configuran, especularmente, la imagen de a quien dirige su enunciado (KERBRAT-ORECCHIONI, 1986).

El análisis de las características discursivas del libro de texto nos permite determinar en qué medida este tipo de materiales propicia un trabajo de reflexión que abre el camino para que el estudiante relacione los factores sociales y políticos que se ponen en juego tanto en el uso del lenguaje como en su configuración como objeto disciplinar. El saber, desde un paradigma de educación crítica, no puede consistir en la transmisión de información del docente hacia el alumno, sino en un proceso dinámico de elaboración conjunta (ORLANDI, 2011). La formación de sujetos críticos exige que se habilite la posibilidad de que el estudiante se inscriba en diferentes posiciones, que le permitan cuestionar los contenidos que circulan en el aula a partir de vincularlos con las condiciones sociales que sirven de base para la producción y circulación de dichos conocimientos, fuertemente arraigadas en el sentido común. Para ello, es necesario incorporar a la educación formal un trabajo reflexivo sobre el propio

uso del lenguaje, que contribuya a generar en el estudiante conciencia metalingüística (TOSI, 2015).

Análisis

Para el presente trabajo, hemos focalizado nuestro análisis en los apartados “Los pronombres” y “La coherencia y la cohesión”, correspondientes a los capítulos 2 y 4 del manual, que se titulan “Los textos de opinión” y “La novela”. En ambos apartados encontramos una estructura similar: en un primer momento, se presentan los conceptos disciplinares que se desarrollan, destacados tipográficamente mediante la marca de negrita. Luego, se brindan sus definiciones y se ofrecen ejemplos sobre las explicaciones proporcionadas, identificados con letra cursiva. Esta información, a su vez, aparece sintetizada en una tabla de doble entrada en la que se replican los conceptos teóricos con sus respectivos ejemplos. Por último, se indican actividades a los alumnos relacionadas con el tema desarrollado en el capítulo.

En los siguientes apartados, presentaremos las escenas discursivas configuradas en estos apartados. Para ello, comenzaremos con el análisis de la dimensión sintáctico-semántica, etapa en la que indagamos qué actores sociales son incorporados como participantes en el texto y qué tipos de procesos desarrollan, así como también las operaciones de transformación efectuadas sobre las estructuras básicas y los efectos de sentido que generan. En un segundo momento, desde un enfoque semántico-discursivo, relevamos los diferentes posicionamientos discursivos que son traídos a escena y las actitudes que asume el locutor frente a ellos, y las imágenes que configura de sí mismo y de sus destinatarios.

Dimensión sintáctico-semántica: Gramática en Uso

Tanto el apartado de “Pronombres”, en el capítulo 2, como el de “Coherencia y cohesión”, en el capítulo 4, están incluidos en una sección que lleva como título “Gramática en uso”. Al analizar los participantes y los tipos de procesos que aparecen en los textos, observamos que prácticamente no se hace mención de los sujetos que usan el lenguaje. En su lugar, la lengua se presenta como un sistema autónomo, independiente de quienes la utilizan:

1. *Existen*³ verbos que *reflejan* una acción que afecta a quien la realiza. (36)
2. [Los pronombres enfáticos] *Aparecen* en interrogaciones o exclamaciones directas o indirectas. (72)

En los ejemplos 1 y 2, podemos notar que los procesos que hacen referencia a fenómenos lingüísticos no involucran participantes [+humanos]. Tanto “existen” como “aparecen” son procesos no transactivos, que suponen un único participante que, en estos casos, son desarrollados por dos conceptos teóricos pertenecientes al campo de la Lingüística: “los verbos” y “los pronombres enfáticos”. En ambos ejemplos, este único participante no desempeña el rol de agente del proceso, sino de paciente o experimentante, por lo que se presenta como afectado por un factor externo que permanece silenciado. En consecuencia, el sujeto responsable de que ello ocurra resulta muy difícil de recuperar debido a que estos procesos no admiten un agente, hecho que contribuye a presentar los verbos y los pronombres como una evidencia.

Este borramiento de los sujetos que utilizan el lenguaje también se produce por el uso reiterado de construcciones pasivas y de nominalizaciones, ambas operaciones que generan un vacío en la superficie textual (Raiter, 2009):

3. El *uso* del estilo directo o indirecto no se relaciona con un fenómeno gramatical, sino con una *decisión* discursiva. (70)

³ Las marcas son nuestras (G.D.)

4. La elipsis es un mecanismo que consiste en omitir un elemento que se mencionó antes o que se puede reponer por el contexto. (68)

En el ejemplo 3, las nominalizaciones “uso” y “decisión” eliden al agente que lleva a cabo dichos procesos. En el ejemplo 4, por su parte, el uso de la construcción pasiva con *se* tiene el mismo efecto al producir una laguna informativa respecto del causante de la acción, cuya reposición sólo puede lograrse mediante un proceso inferencial por parte del lector. Del mismo modo, la forma no finita “omitir”, en este mismo ejemplo, mitiga (LAVANDERA, 1985) la referencia al agente por la falta de información respecto al número y persona gramatical.

Los únicos participantes con el rasgo [+humano] que desarrollan procesos relacionados con fenómenos lingüísticos en el texto son el autor de textos de opinión, el narrador de una novela y un “Nosotros” cuya referencia no es precisada:

5. *El objetivo del autor* [de textos de opinión] al *utilizarlas* [las formas impersonales] es presentar su punto de vista desde una perspectiva general. (37)

6. En una novela, *el narrador elige* si pone los hechos en boca de los personajes o si los narra con su voz. (72)

7. *Sustituimos* palabras para evitar la repetición. (68)

En los tres ejemplos, se atribuye a los participantes los rasgos [+conciencia] y [+intencional], características que los configura como agentes de los procesos. La atribución de un “objetivo”, en el ejemplo 5, implica que el autor tiene una planificación previa, lo que da cuenta de una acción premeditada y reflexionada. En el ejemplo 6, por su parte, el acto de elegir supone también una decisión basada en algún criterio considerado con anterioridad. Por último, en el ejemplo 7, encontramos una cláusula subordinada adverbial que establece el propósito por el cual el sujeto designado con la primera persona del plural lleva a cabo el proceso, por lo que también representa un acto consciente y volitivo.

Sin embargo, más allá de la participación de estos tres actores, podemos observar que tanto la noción de autor como la de narrador constituyen conceptos teóricos propios del campo de las Ciencias del Lenguaje, hecho que vuelve a alejar el uso del lenguaje de los hablantes reales. A su vez, en el ejemplo 7, encontramos un “Nosotros” que abarcaría al conjunto de los seres humanos, universalidad que contrasta con la referencia a un contexto de uso específico y particular.

Notamos, de este modo, en la dimensión sintáctico-semántica un borramiento en el texto de los sujetos que utilizan efectivamente el lenguaje. La lengua se presenta, así, como un objeto autónomo, natural, independiente de sus contextos de uso.

Dimensión semántica-textual: La regulación de los sentidos

Al analizar el texto desde una perspectiva semántico-textual, observamos que presenta un estilo predominantemente monoglósico (MARTIN; WHITE, 2005). Esta característica se manifiesta de modo elocuente en aquellos fragmentos del manual en los que se presentan los conceptos disciplinares:

8. Los pronombres *son* las palabras que remiten a personas, objetos o hechos ya conocidos por el hablante u oyente. Estas palabras *sustituyen* a los nombres. (34)

En estos pasajes, el saber disciplinar se presenta sin hacer ningún tipo de referencia a los textos fuente de donde se tomó la información y, de ese modo, hace aparecer el objeto del discurso como una prueba empírica (TOSI, 2015), fenómeno a partir del cual se genera el efecto de transparencia y objetividad. El uso de la tercera persona del presente del modo indicativo para definir y explicar la noción de pronombres, en el ejemplo 8, otorga a la proposición un carácter asertivo que naturaliza los conceptos y, de ese modo, impide cualquier tipo de debate o cuestionamiento sobre el tema.

Si bien el estilo monoglósico predomina en el texto, encontramos también enunciados que dan lugar a la aparición de otras voces. Sin embargo, los recursos

a partir de los cuales se trae a escena dichas voces no abren el espacio discursivo para que se manifiesten nuevos posicionamientos, sino que, por el contrario, lo contraen (MARTIN; WHITE, 2005):

9. Los pronombres personales *pueden* funcionar como sujeto, objeto directo o indirecto. [...] Por ejemplo, en *Yo estoy convencido de que a mí no me están diciendo toda la verdad*. (34)

10. *Podemos* hacerlo [evitar la repetición] mediante un sinónimo, un hiperónimo y un hipónimo. (68)

11. Los pronombres del segundo grupo *no* dependen de las personas que intervienen en la situación comunicativa, *sino* que se relacionan con el contexto en el que aparecen. (70)

En los ejemplos 9 y 10, la proposición expresada es presentada como una posibilidad a través del verbo auxiliar “poder”, característica que conduciría a inferir que otras alternativas son también posibles. Sin embargo, estas otras posibilidades están restringidas a un número preestablecido por el propio locutor, quien las enumera y, de esa manera, prefigura los límites de la polisemia (ORLANDI, 2011). Esta restricción cambia el valor modal de la proposición, cuyo matiz epistémico superficial funciona como un recurso mitigador del valor deóntico que efectivamente adquiere en ambos enunciados.

Por su parte, en el ejemplo 11, aparece el uso de la negación metalingüística (DUCROT, 2001), que trae a escena una segunda voz que presenta como postura la proposición afirmativa que subyace al enunciado negado, en este caso, que los pronombres del segundo grupo dependen de las personas que intervienen en la situación comunicativa. Este tipo de negación se caracteriza por el hecho de que el locutor no solo se distancia del punto de vista de ese segundo enunciador, sino que también descalifica su posicionamiento al introducir un segundo constituyente que corrige al anterior y lo excluye (KOVACCI, 1986).

Vemos, de esta manera, cómo el locutor orienta la interpretación de su destinatario a partir de clausurar las alternativas posibles, constituyéndose en la posición del saber y especularmente, relegando a su destinatario al lugar de la ignorancia. Tanto la negación metalingüística como la modalidad deóntica traen a escena una segunda voz, pero esta voz está de antemano descalificada, por lo que el texto vuelve a adquirir un tono monoglósico:

12. Los pronombres relativos *se* utilizan *para* [X] evitar la *repetición* de un sustantivo ya presente en la oración. (71)

El conocimiento es presentado como un saber preconstruido (PÊCHEUX, 2010), legitimado y validado previamente por otros, en otra instancia de enunciación. El locutor trae a escena ese conocimiento desprovisto de todo tipo de duda o controversia, por lo que clausura cualquier forma de cuestionamiento o debate. Este proceso de circulación del sentido configura un estudiante que solo puede interiorizar y reproducir ese conocimiento aparentemente neutro y objetivo.

Consideraciones finales

En este capítulo, nos propusimos indagar en qué medida los libros de texto que se emplean en las escuelas de gestión pública del nivel secundario, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, posibilitan la formación de estudiantes críticos. A partir del análisis de las escenas discursivas configuradas, pudimos observar que el conocimiento disciplinar en la materia Lengua y Literatura se presenta de manera ahistórica y aproblemática, lo que le atribuye un carácter objetivo y neutral, propio de la cultura positivista (GIROUX, 1997). El borramiento de los actores que utilizan el lenguaje y el estilo monoglósico que predomina en el manual clausuran los nexos que existen entre el contenido curricular y su contexto histórico y político de producción y circulación.

El conocimiento se presenta, así, como un paquete de sentidos prefabricados (ILLICH, 2011), validados en una instancia previa a la situación

pedagógica. El locutor se constituye como un guía del estudiante en el proceso de reconocimiento al reducir las ambigüedades y presentar los sentidos “correctos”. Las posibilidades del estudiante quedan, así, restringidas a la reproducción de esos sentidos, hecho que impide la crítica y la producción de nuevo conocimiento. De esta manera, la escena enunciativa se mantiene estática, dado que el docente se constituye en la posición del saber y el estudiante, en el lugar de la ignorancia, impidiendo de ese modo su reversibilidad en las posiciones de locución, fenómeno característico del discurso autoritario (LAVANDERA, 1986).

Creemos que la formación de un estudiante crítico exige incorporar a la educación formal un trabajo reflexivo sobre el propio uso del lenguaje (LARROSA, 2001), que permita al sujeto distanciarse de los discursos ya validados y legitimados socialmente. La referencia a los textos fuente de donde se extrae la información provista y la presentación de diferentes líneas teóricas permitiría construir, en el contexto de clase, un espacio provechoso para el cuestionamiento y la discusión, condiciones necesarias para la formación de un sujeto crítico.

Queda pendiente para futuras investigaciones establecer comparaciones entre libros de texto de diferentes disciplinas elaborados luego de la sanción de la LEN y, así, profundizar en la caracterización del discurso pedagógico. También consideramos de sumo interés indagar en las regularidades y transformaciones que pudiera haber en los materiales elaborados antes y después de la LEN, en la Argentina, dado que ha habido pocas investigaciones hasta el momento que han abordado las repercusiones que ha tenido esta ley sobre los tipos de materiales que se emplean en el aula y podría ser de suma utilidad no sólo para pensar cómo alcanzar los objetivos propuestos en la política actual, sino también para cualquier eventual cambio que se pudiera querer promover en el ámbito educativo.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideología y Aparatos ideológicos de Estado**. Buenos Aires, Nueva Visión, 2010.

ANGENOT, M. **El discurso social**. Los límites históricos de lo pensable y de lo decible. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproducción**. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Distribuciones Fontamara, 1996.

DUCROT, O. **El decir y lo dicho**. Buenos Aires: Edicial, 2001.

DVOSKIN, G. El discurso de la Educación sexual en la Argentina: Sentidos legítimos y sentidos silenciados. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. v. 18, p. 158-177, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

GIROUX, H. A. **Pedagogía y crítica de la esperanza**. Teoría, cultura y enseñanza. Madrid: Amorrortu, 1997.

GOROSTIAGA, J. Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, v. 21, p. 141-159, 2012.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. Londres: Routledge, 2014.

HODGE, R.; KRESS, G. **Language as ideology**. Londres: Routledge, 1979

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La enunciación de la subjetividad en la lengua**. Buenos Aires: Hachette, 1986.

ILLICH, I. **La sociedad desescolarizada**. Buenos Aires: Godot, 2011.

KOVACCI, O. Las construcciones con sino y no...pero, y los campos léxicos. *In: Estudios de Gramática española*. Buenos Aires: Hachette, 1986. p. 45-60.

LARROSA, J. Lenguaje y educación. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 68-80, jan.-abr. 2001.

LAVANDERA, B. Decir y aludir: una propuesta metodológica. **Filología**, v. 20, n. 2, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.

LAVANDERA, B. Hacia una tipología del discurso autoritario. *In: Variación y significado. Y discurso*. Buenos Aires: Paidós estudios de comunicación, 2014. p. 303-324.

LÓPEZ GARCÍA, M. Las variedades lingüísticas del español en los libros escolares argentinos: entre las políticas del estado y el mercado. **Estudios de Lingüística Aplicada**, v. 65, p. 157-180, 2017.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**. Londres: Appraisal in English, Palgrave, 2005.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, M. **Semántica e discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

PÉREZ, S. **La construcción discursiva de los participantes**. Análisis de los Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán, 1916. Tesis doctoral. México, El Colegio de México, 2005.

RAITER, A. "Hablo y entiendan": creencias, presuposición e interdiscurso en los actos de Cristina Fernández de Kirchner". **Oralia** v. 12, p. 73-96, 2009.

SIGAL, S.; VERÓN, E. **Perón o muerte**. Los fundamentos del fenómeno peronista. Buenos Aires: Eudeba, 2008.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. São Paulo: Contexto, 2017.

TOSI, C. Los "modos de decir pedagógicos" en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido. **Lengua y Habla**, v. 19, p. 126-148, 2015.

UNAMUNO, V. **Lenguaje y educación**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2016.