

SENTIDOS DE TEXTO EM FUNCIONAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE DISCURSIVE FUNCTIONING OF TEXTUAL MEANINGS IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS FOR THE 8TH GRADE

Tharlisson Costa Sousa ¹

RESUMO

Os sentidos de texto afetam os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem através da manutenção de interpretações instituídas e legitimadas por parte do Estado. Com base nesse pressuposto, esta pesquisa objetiva analisar os discursos sobre texto nas propostas de produção de texto do livro didático de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental. Concluímos que os efeitos de sentido “sinalizam” a constituição de discursos, sujeitos e sentidos no funcionamento da linguagem, resultantes de condições específicas de produção.

Palavras-chave: Sentidos de texto. Livro didático. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research examines the discourses about "text" as they appear in the text production activities found in Portuguese Language textbooks for the 8th grade. The meanings attributed to "text" affect the subjects involved in teaching and learning processes. These meanings contribute to the maintenance of interpretations instituted and legitimized by the State through didactic materials. The meaning effects “point” to the constitution of discourses, subjects, and meanings in the functioning of language, all of which result from conditions of production.

Keywords: Text meanings. Textbook. Portuguese language.

1. Introdução

No ambiente escolar, são frequentes os dizeres (de professores, gestores, monitores) que caracterizam as produções textuais elaboradas por alunos como semelhantes ou até mesmo cópias. Aná-

¹ Mestrando em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Bolsista UESPI.

lises como essas privilegiam tópicos atinentes ao contexto circunstancial de produção e geralmente suprimem a atuação do Livro Didático (LD), o que produz e mantém consensos sobre essa prática, atribuindo ao aluno corriqueiramente a ausência de “criatividade”. Tais atribuições decorrem de sentidos sobre a língua(gem) instituídos pelo Estado que reverberaram nas práticas de leitura, interpretação e produção de textos no percurso histórico do projeto brasileiro de ensino de Língua Portuguesa (LP).

Nesse cenário, o LD conserva seu lugar legitimado de autoridade ao lado do professor, este mediador na atividade de produzir textos. Discursivamente, é na “transparência” da produção de textos em sala de aula que sentidos naturalizados sobre texto confortam essa prática. Sob este olhar, mobilizamos o LD enquanto produzido por sujeitos autorizados e determinados, sendo constituído por sentidos que atuam na atividade de produzir texto, eles afetam o gesto de escrita dos sujeitos. Em outras palavras, os sentidos em torno da tomada de escrita que se faz no sujeito e que foram eleitos para a formação dos alunos no ensino de língua.

Nessa perspectiva, os LDs de LP, que compõem o catálogo do Plano Nacional do Livro Didático, tornam-se um recorte frutífero para análise da formulação e do funcionamento de imaginários sobre texto. Entre os LDs, destaca-se, pela sua adesão nas escolas públicas de ensino, o “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, projetado para o 8º ano do ensino fundamental.

As propostas de trabalho com o texto, por exemplo, não marcam linguisticamente uma definição de texto, pois este é tomado como evidente pelos dizeres formulados. É justamente nisto que reside o presente empreendimento investigativo: suspender a evidência para analisar seus processos (Orlandi, 2007). Em outras palavras, trata-se de deslocar o tratamento das propostas de produção de texto do LD, como se tem feito tanto na sala de aula como em pesquisas empíricas.

Isso implica dizer que a elaboração das propostas de trabalho com texto não escapa do simbólico, recorrendo à história como sustentação material dos efeitos de sentidos entre locutores (Pêcheux, 1997 [1969]). Dessa maneira, uma análise que considere a relação entre a língua, a história e a ideologia na elaboração do LD, pode suscitar uma política de avaliação mais verticalizada na formulação e adoção do LD.

Para tanto, questionamos subsidiados pela Análise de Discurso de orientação materialista: que sentidos de texto são postos em funcionamento pelas propostas de produção textual do livro didático de língua portuguesa do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental? A partir desse questionamento, estabelecemos o seguinte objetivo: analisar os discursos sobre texto nas propostas de produção de texto do livro didático de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental.

Textualmente, organizamos esta investigação do seguinte modo: os gestos iniciais postos no segundo tópico são constituídos pela relação entre os sentidos de língua historicamente produzidos e a constituição do LD de LP, como forma de subsidiar a análise. O terceiro tópico corresponde aos procedimentos metodológicos da filiação teórica, além da descrição do *arquivo* (Pêcheux, 2010 [1982]).

Já o quarto tópico consiste na análise do funcionamento discursivo em três recortes. Último tópico, por seu turno, diz respeito às considerações que esta pesquisa produziu.

2. Sentidos de Língua na Constituição do Livro Didático de Língua Portuguesa

Em primeira instância, é imprescindível considerar que “os livros didáticos surgiram no Brasil entre os anos de 1960 e 1970” (Silva, 2020, p. 61). Isso coincide com as discursividades sobre a linguagem fortemente disseminadas nesse período. Nessa perspectiva, cabe refletir sobre a formulação do LD em relação a esses sentidos, pois esse objeto resulta das necessidades de cada época e da convergência de discursos.

Três momentos em relevo na historiografia do material didático de LP podem sublinhar aspectos que constituem seu lugar privilegiado e legitimado na educação brasileira, pois o LD, enquanto uma ‘voz’ instituída pelo Estado, atua sobre o aluno. Acerca da primeira fase, Terra (2023, p. 199) afirma que,

tomou-se como marco inicial do primeiro momento do livro didático no Brasil a publicação da Antologia nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, em 1895, pela Editora Paulo de Azevedo Ltda., do Rio de Janeiro, em plena campanha para a nacionalização do livro escolar; daí o adjetivo “nacional” no título do livro. A Antologia pode ser considerada o primeiro livro didático de língua portuguesa brasileiro (Terra, 2023, p. 199).

Havia no ensino um predomínio traçado pela poética e pela retórica, isto é, uma primazia por uma concepção de ensino tradicional do “bem dizer” e do “bem escrever”, constituindo historicamente um imaginário de ensino de LP. Nesse período, pode-se dizer que o objetivo do ensino de língua é/era perpassado por atividades metalinguísticas com foco no domínio da norma culta, o estudo era baseado nas regras e nomes (Doreto; Belotti, 2011, p. 92).

Somente a partir da década de cinquenta o LD é marcado pela serialização e pela inserção de exercícios, duas diferenças quanto à Antologia. Esse período caracteriza o início do segundo momento, que teve expressivas mudanças, sobretudo em 1970. Segundo Terra (2023), nesse mesmo ano, destaca-se a produção de Reginaldo Mathias Ferreira com a obra “Estudo dirigido de português”. A primeira distinção é a segmentação, pois essa obra consistia em uma coleção que continha quatro livros projetados para o ginásio, conhecido como ensino fundamental na atual conjuntura social (Terra, 2023, p. 201).

A elaboração dessa coletânea corresponde ao processo de expansão da educação básica iniciada nos anos de 1960, momento em que o LD foi visto pelo Estado como um material que auxiliaria os processos de ensino e de aprendizagem, devido ao aumento no número de alunos. À vista disso, o LD elaborado por Ferreira “veio atender às necessidades de professores que chegaram à rede pública de ensino e que não dispunham das condições necessárias para exercer plenamente a profissão” (Terra, 2023, p. 201).

Nesse cenário, os LDs materializavam discursos sobre a língua(gem) enquanto instrumento de

comunicação. Esse tipo de ensino, atravessado por uma pedagogia tecnicista, estava a serviço do Estado, que possibilitava a formação de mão de obra barata. Na contraparte dessa perspectiva de ensino, encontra-se a comercialização do LD no processo de elaboração deste material, uma vez que “a adoção de um livro didático depende, sobretudo, da influência da editora junto a órgãos governamentais, de suas estratégias de marketing, dos acordos feitos junto às direções de escolas e de outros aspectos que independem das qualidades pedagógicas do material” (Coracini, 1999, p. 18). Desse modo, o LD é tanto um material didático como também um produto comercial, sendo sua adoção resultante de processos de diversas ordens.

Delineou-se o início do terceiro momento a partir do surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), caracterizando-se maior intervenção do Estado na formulação do LD como sentidos eleitos que determinam/determinaram a prática de leitura, interpretação e produção textual mediados por esse material. Nesse período, as contribuições de novas abordagens linguísticas concederam novas finalidades aos processos de ensino de aprendizagem, calcado em propiciar o desenvolvimento linguístico e discursivo por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas (Doretto; Beloti, 2011, p. 92).

Esses sentidos afetam o LD em sua historiografia e, alicerçados às condições históricas específicas, produziram efeitos, entre eles, a legitimação do LD no processo de ensino-aprendizagem, pois o processo de legitimação deste material didático decorre do processo da identificação de crenças de uma sociedade (Coracini, 1999, p. 33).

À vista disso, os LDs materializam discursos que representam a linguagem de diversas formas com finalidade ora de realizar a manutenção histórica na memória social², ora de preencher os critérios julgados e propostos pelo Ministério da Educação (MEC), isso implica dizer que “a legitimação do livro didático se daria, então, na escola, instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo, é evidente, os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói.” (Coracini, 1999, p. 33).

Diante dessas conjunturas, a produção de textos no âmbito escolar não é uma atividade isolada ou “transparente”, mas decorre de diversas instâncias, que instauram o que pode e deve ser ensinado e como avaliar. Além disso, o LD pode ser compreendido como meio para que o Estado possa instituir os sentidos legitimados sobre a língua, o que, por conseguinte, recai sobre as práticas no ensino de LP. Esse processo sobre o que significa língua é posto como evidência pela ideologia que interpela o indivíduo em sujeito, no processo de assujeitamento ideológico (Pêcheux, 1995 [1975]). Podemos compreender deste modo que as práticas de ensino são atravessadas por esses sentidos, produzidos por e para sujeitos. A mobilização dessas discursividades foi produtiva à medida que analisamos cada

2 Compreendemos como a predominância de interpretações no social (Mariani, 1998), tal predominância é resultado de disputas de sentidos para os acontecimentos. Neste caso, a predominância de interpretações acerca do que é texto ocorrida pela institucionalização e manutenção dos sentidos de língua e de texto para o ensino de língua portuguesa através do LD.

recorte.

3. Procedimentos Metodológicos

3.1 Do lugar da interpretação: a caracterização teórica.

Esta pesquisa está inscrita no espaço da Análise de Discurso (AD) de orientação materialista, viés em que, segundo Orlandi (2020), descrição e interpretação arrolam-se. Analisamos a partir dessa relação, com a finalidade de investigar o modo como materialidades significantes estão bordadas de sentidos e a realizamos nesse movimento duplo descrito pela autora. Em outras palavras, a adoção do dizer instalado nesse espaço teórico-metodológico possibilitou analisar os recortes, o que nos inscreve em um lugar de interpretação.

Para isso, foi adotada a noção de *sequências discursivas* (SD), compreendidas como sequências orais ou escritas que não estão no nível da superfície frasal, mas no nível discursivo (Courtine, 2009 [1981], p. 55). Assim, cada sequência foi analisada considerando os processos discursivos, tomados não apenas em sua estrutura linguística, mas analisando os discursos que atravessam cada dizer de modo a descrever os processos de significação.

3.2 Descrevendo o arquivo.

Segundo Pêcheux (2010 [1982], p. 51), o *arquivo* é “[...] entendido, no sentido amplo, de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’”. À vista disso e considerando a questão que estrutura esta investigação, o *arquivo* é constituído por oito (08) propostas de produção de textos do LD de Língua Portuguesa dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, intitulado “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” projetado para o 8º ano do ensino fundamental, integrante do catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Deriva do *arquivo*, após as análises, o *corpus* de análise, composto por três (03) SDs para descrição dos processos discursivos neste texto, considerando as discursividades como critério de organização (Barbosa Filho, 2022), uma vez que não seguimos padrões metodológicos empíricos. Tais materialidades discursivas foram postas na relação entre a teoria e os objetivos numa relação entre interpretação e descrição (Orlandi, 2020).

As três (03) SDs foram selecionadas como exemplares dos processos discursivos constituídos por outras quatro (04) SDs, totalizando sete (07). A escolha por essas três se deu pela produtividade e pela regularidade linguística histórica do modo como os discursos analisados são materializados na extensão do LD.

4. Gestos de Análise: Sentidos de Texto em Funcionamento nas Propostas de Produção de Texto do Livro Didático de Língua Portuguesa do 8º Ano Do Ensino Fundamental

Devido à formulação da noção de *Condições de Produção* (Pêcheux, 1997 [1969]), consideramos os aspectos sociais, históricos e ideológicos para compreender a produção de sentidos. Trata-se do contexto amplo, referindo-se à ponderação de que a produção de textos e os sujeitos estão envolvidos em práticas determinadas pelo social, tanto como a constituição desses lugares sociais discursivamente, a hierarquia institucional presente na escola e em sua relação às demais instâncias que as regulam.

Dessa forma, compreendemos que as *relações de força* (Orlandi, 2020), entendidas como a relação hierárquica entre lugares sociais dos sujeitos, afetam e determinam os efeitos de sentido. Nesta investigação, o dizer do LD assume um lugar social na sala de aula como um dizer legítimo de saberes em vantagem do dizer do aluno.

É nessa perspectiva que, autorizado dizer sobre o texto no/para o ensino de língua, o LD faz isso de diversas formas, seja explicitamente ou implicitamente, correndo pelo dito e pelo não dito, por aquilo que não se fala, mas que significa pelo que se diz, e através disso faz circular sentidos. Por isso, foi necessário mobilizar a formulação teórica de Mariani (1998) a respeito do *discurso sobre* para o gesto de análise.

Os discursos sobre são discursos intermediários, pois ao falarem sobre um discurso de (“discurso-origem”), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o falar sobre transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor (Mariani, 1998, p. 60).

Desse modo, o *discurso sobre* funcionando como intermediação localiza-se entre o LD que ‘diz’ e o aluno, o texto é falado de maneiras diferentes através da materialidade discursiva. Assim, ao analisar os dizeres em sua opacidade e nas relações de sentidos possíveis, examinamos os sentidos sobre o texto postos em funcionamento pelas materialidades significantes.

Ainda tomando a língua como forma material, o *discurso sobre* funciona como um modo de institucionalização de sentidos (Orlandi, 2008, p. 44). Logo, compreendemos que o LD ocupa um lugar de autoridade legitimado e age, por meio de sua ‘voz’, na institucionalização dos sentidos sobre o texto na esfera da educação, esses que circunscrevem o ensino de LP.

A seguir, os gestos de análises.

FIGURA 01 – Proposta de produção de texto exemplar de artigo de opinião

4. Prepare uma conclusão em que você ressalte os pontos fortes de seu raciocínio, sem repetir as palavras que já usou. Se considerar adequado, lance uma sugestão sobre como lidar com o assunto.
5. Escreva um título que já indique a tese que será defendida no texto. Abaixo dele será colocado o seu nome, pois os artigos de opinião são textos assinados.
6. Verifique se a linguagem está adequada ao gênero. Mesmo destinando-se a leitores jovens, seus colegas, o artigo de opinião é um texto formal.
7. Veja se é possível modalizar o discurso usando palavras que evidenciem ou enfatizem o seu ponto de vista.

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 214).

A figura 01 diz respeito à proposta de textos de um artigo de opinião a ser produzido por cada aluno, a seção recortada foi “Elaborando meu artigo de opinião”. Seleccionamos a seguinte SD para a análise:

Quadro 01 – Sequência discursiva da proposta de produção de texto exemplar de artigo de opinião

SD1	“Prepare uma conclusão em que você ressalte os pontos fortes de seu raciocínio, sem repetir as palavras que já usou”.
------------	---

FONTE: Elaborado pelo autor a partir de Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 214).

Essa SD recomenda a elaboração da seção de conclusão a partir do julgamento do aluno acerca dos pontos principais que devem ser destacados, com a condição de não repetir palavras, dizer formulado a partir de verbo no modo imperativo “Prepare (você)”. Admitindo o equívoco como o real da língua, pode-se realizar a seguinte interpretação: valorize o seu raciocínio na conclusão de seu texto. Em “[...] de seu raciocínio”, o LD responsabiliza e centraliza o aluno pelo texto, significando-o como uma construção lógica do pensamento. Além disso, o trecho “sem repetir palavras” formula uma condição e faz falar um *pré-construído* sobre texto. Tais efeitos são produzidos face a uma regularidade discursiva, sendo necessário definir tal conceito para compreender como, pela língua, são produzidas “evidências” de sentido nesta formulação.

O *pré-construído*, segundo Pêcheux (1995 [1975], p. 99), “trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático”. Em outras palavras, o já dito subjaz no dizer, sendo o *pré-construído* na base do que se diz. O dizer em análise direciona o aluno a elaborar uma seção de conclusão perpassada por efeito de ressaltar os principais argumentos que desenvolveu, partindo do *pré-construído* de que o texto é reflexo do pensamento, sendo este constituído por uma enciclopédia de palavras, o que demonstraria uma bagagem linguística do leitor. Passível de uma leitura outra: o aluno repete palavras e isso significa não ter um extenso vocabulário ou pouca capacidade de raciocinar para empregar termos anafóricos.

Dizeres possíveis tomando por base uma regularidade, trata-se da *Formação Discursiva* (FD),

base para conceber o sujeito como dispersão, aquele que tem seu dizer determinado a partir de um lugar social que ocupa, pois a FD segundo Pêcheux (1995 [1975], p. 160) é, “aquilo que, numa formação ideológica 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 [...]”.

Como os sentidos que impregnam uma FD derivam de ideologias, essas possuem caráter determinante e inevitável na produção de sentidos, assim, “[...] a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (Orlandi, 2020, p. 46). Nesse viés, afirmamos que uma FD forma-se a partir de *Formações Ideológicas* (FI).

Falaremos de *formação discursiva* para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atividades e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente às posições de classes em conflito umas com as outras (Pêcheux; Fuchs, 1997 [1975], p. 166-167, *grifo dos autores*).

Nessa perspectiva, há relações entre FI e FD na produção de sentidos. Retomando a SD1, é pela interpelação do verbo no modo injuntivo que o LD centraliza o aluno como dono do dizer, como ‘criador’ do próprio raciocínio, excluindo deste modo a exterioridade que o constitui, de forma a individualizá-lo, traço de uma FI. Preside nessa relação a autonomia da língua por tratá-la apenas enquanto aquela que apenas ‘diz’, aquela que não é afetada pelo exterior.

Em “[...] *sem repetir as palavras que já usou*”, a língua é articulada como reflexo lógico do mundo ou palavra-mundo, pois para não repetir palavras já usadas, o sujeito recorre às palavras como se houvesse significados imanentes. Isso é um traço ideológico, “é a ideologia que produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como ‘naturais’” (Orlandi, 2007, p. 31).

O *já dito* que permite tal formulação e projeta-se na SD1 envolve aspectos sociais e ideológicas, intervindo a memória social que permeia a história do projeto de ensino de LP em que a linguagem seria dom, logo o sujeito pode controlá-la (Doretto; Beloti, 2011, p. 94). Assim, a SD1 parte do *pré-construído* de que o ‘bem dizer’ associa-se ao ‘bom’ uso de uma enciclopédia de palavras, nesse regime simbólico, a linguagem é um processo individual no qual o principal papel é traduzir a expressão.

Devido à incompletude da linguagem, a materialidade significativa significa para o aluno a partir da naturalização desses sentidos e em função da *memória discursiva*, pois esta, enquanto inscrita em uma dada realidade social, é “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi, 2020, p. 29). Dessa forma, podemos dizer que os sujeitos compartilham de traços ideológicos em dadas condições específicas de produção, traços que se formularam pelas recorrências de saberes nos dizeres em circulação de uma realidade sócio-histórica.

Sendo inacessível o modo como os sentidos se constituem no sujeito (Orlandi, 2020), nessa

primeira SD, concluímos que o LD, ao mediar a produção de textos, é tomado pelo sentido sobre o texto como mero produto do pensamento, e, a partir desse gesto de interpretação que o constitui, propicia ao aluno compreender a linguagem por esse efeito de sentido para dela se valer para dizer e para ser sujeito no discurso.

FIGURA 02 – Proposta de produção de texto exemplar de regulamento

5. Apresentem as "disposições finais", a parte do regulamento que esclarece que, ao se inscrever, o candidato aceita todas as regras nele mencionadas.
6. Verifiquem se as seções estão divididas de modo a facilitar a consulta das informações.
7. Confiram se predomina no texto o tipo injuntivo, caracterizado, por exemplo, pelo uso de verbos no futuro do presente do indicativo.
8. Leiam o texto para verificar se o conteúdo foi apresentado segundo uma ordem lógica e se não há informações redundantes ou dispensáveis.
9. Vejam se houve um uso monitorado da língua e se as informações foram apresentadas de modo claro e preciso.

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 103).

As orientações postas nessa proposta de produção de texto versam sobre a elaboração de um regulamento com tema "*Show de talentos*", definido pelo LD. É apresentada ao aluno a seção "*Elaborando nosso regulamento*" como está posto no recorte acima, que refere-se a nove (09) tópicos entre as páginas 103 a 104. Elegemos a seguinte SD para o gesto analítico:

Quadro 02 – Sequência discursiva da proposta de produção de texto exemplar de regulamento

SD2	"Confiram se predomina no texto o tipo injuntivo, caracterizado, por exemplo, pelo uso de verbos no futuro do presente do indicativo".
------------	--

FONTE: Elaborado pelo autor a partir de Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 214).

A partir do verbo no modo injuntivo "Confiram (Vocês)", o dizer ordena uma verificação a ser realizada pelos alunos acerca de uma certa caracterização na composição do texto, no caso, se o texto elaborado enquadra-se no "tipo injuntivo". Esse relacionamento empírico entre o texto e o aluno é possível pelo modo como o texto é significado pelo LD. Além disso, segundo essa SD, é imprescindível o uso de verbos no futuro do presente do indicativo para a produção de texto, o que acaba por representar o texto com características específicas que o sustenta enquanto texto.

Enquanto um objeto linguístico-histórico que significa, o modo como se textualiza esse discurso é um direcionamento para o aluno na proposta de trabalho com o texto. Nesse caso, ao assumir o real da língua como espaço de diferença e tendo seu funcionando por processos discursivos, pode-se interpretar o texto enquanto um modelo a ser reproduzido como forma de produzir texto.

Essas "evidências" de sentido de texto fazem falar um dizer autorizado sobre texto, ou seja, um discurso específico que atravessa o ensino de LP. Neste dizer, interpretamos que o texto é representado como um modelo com características que o definem enquanto texto, correspondendo, portanto, a uma filiação de sentido que parafrasticamente materializa este modo como o texto é significado, pois a ordem que o atravessa é discursiva.

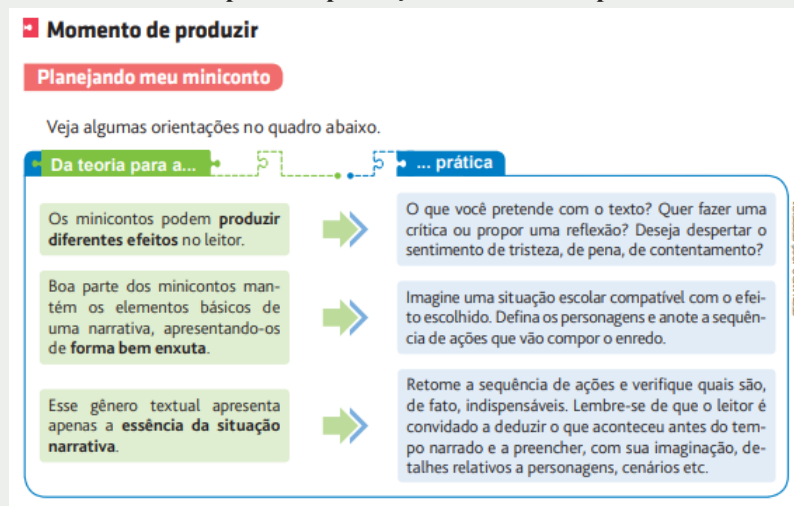
“Vestígios” dessa filiação de sentido apontam para a interpretação que constitui o LD, no que concerne à linguagem, bem como à reverberação desses dizeres autorizados pela FD e dispersos em sua formulação, isso porque a SD2 tem como referência a FD do campo discursivo da Linguística, evocando o discurso da Teoria da Comunicação. Mobilizemos os dizeres de Jakobson (2008) no que se refere à comunicação para essa discursividade.

O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (ou “referente”, em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação. (Jakobson, 2008, p.123, grifos do autor)

Retomando, a SD textualiza um discurso sobre a linguagem que a representa como instrumento de comunicação, para essa discursividade produzir textos “[...] é seguir os modelos já existentes, que se baseavam nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação” (Doretto; Beloti, 2011, p. 86). Desse modo, cabe ao aluno preencher cada seção como forma de codificar uma mensagem para o leitor imediato, no caso, o professor.

Tomando a AD enquanto dispositivo de interpretação, concluímos que a SD2 deriva de um regime simbólico específico, em que o sentido de texto como integrante do discurso que ressoa pode ser descrito pela reprodução de modelos de textos, para assegurar ilusoriamente que a mensagem codificada será decodificada tal como formulada, efeito de discurso em que o funcionamento da linguagem é linear e eficaz, não havendo desse modo a incompletude.

FIGURA 03 – Proposta de produção de texto exemplar de miniconto



A figura 03 refere-se à proposta de produção de um miniconto, o recorte em destaque é a seção “Planejando meu miniconto”. Seleccionamos a seguinte SD:

Quadro 03 – Sequência discursiva da proposta de produção de texto exemplar de miniconto

SD3	“Os minicontos podem produzir diferentes efeitos no leitor ”.
------------	--

FONTE: Elaborado pelo autor a partir de Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 214).

Depreende-se da SD3 que o sujeito-aluno pode interpretar, a partir da equivocidade da língua, o texto como uma forma de atuar sobre o (possível) leitor, pois os “efeitos” são resultados alcançados por meio da produção de texto. Segundo a SD3, é em decorrência de sentidos que os minicontos propiciam diversos efeitos no leitor. Por isso, o motivo que se pode “[...] *produzir diferentes efeitos no leitor*” é a produção de sentidos, ou seja, não se diz pela SD3, mas se significa, pois esse dizer é atravessado pelo dizível historicamente produzido e situado.

É desse modo que não tomamos a SD3 como uma frase em que há um significado por trás de cada palavra, mas como um dizer que parte de uma regularidade discursiva sobre a qual, ao interpretarmos, o sentido de texto enquanto um espaço de/para interação social, configura-se um modo de agir.

Outro aspecto relevante é o destaque em negrito em “[...] *produzir diferentes efeitos no leitor*”, como algo que é indispensável para a percepção empírica do aluno no que se refere a produzir o texto, ao mesmo tempo em que materializa uma discursividade. Para descrever o discurso que estamos referenciando à SD, consideremos o que diz Geraldi (2011) ao transpô-lo como concepção de linguagem.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (Geraldi, 2011, p. 41, grifo do autor).

Nesse viés, o texto é representado como um produto da/para interação social entre sujeitos nas propostas de trabalho com o texto, assim como descrito por Geraldi (2011), pois a formulação em análise pressupõe a mobilização de um modo de dizer, o que contribui para o processo argumentativo, uma vez que faz intervir projeções sobre o que se diz, como diz e para quem se diz, assim, ela tende ao emprego do uso da língua em contexto social de comunicação.

Concluimos que a SD3 analisada filia-se ao sentido de texto como meio de interação entre (inter)locutores em um dado contexto, este referenciado como imediato e/ou social. Sentido constituinte da discursividade que, em dadas circunstâncias sócio-históricas específicas, foi produzido o discurso de linguagem como processo de interação social.

5.Considerações Finais

O modo como os sentidos de texto foram analisados nesta pesquisa refere-se aos processos de significação. Foi indispensável nas análises o emprego do que se formulou sobre o *pré-construído*,

os *já-ditos* que afetam o sujeito na formulação do dizer. Nessa perspectiva, o texto é dito a partir do dizível, das projeções de imagens e a partir das posições de discursos que constituem o LD, além daquele que resiste independentemente das relações de sentido, o real da língua.

Dessa forma, as “vozes”, que constituem a “voz” do LD, produzem sentidos devido ao lugar legitimado, institucional e histórico, o lugar social ocupado de onde enuncia, refere-se às *relações de força* (Orlandi, 2020), que se estabelece(ra)m nas práticas de sala de aula. Em outras palavras, a força ideológica que atravessa e determina os efeitos de sentidos no dizer produzido, assim, ao falar sobre o texto, o LD ensina sobre ele uma vez que é autorizado a isso, e atua pela mobilização de sentidos historicamente produzidos e eleitos para o ensino de língua. Analiticamente, os discursos analisados localizam-se entre o LD e o aluno, o dizer recorre a sentidos que derivam de interpretações, essas que o constituem, que fazem intervir as instâncias que o produziram.

A partir das análises das propostas para produção de textos, concluímos que as compreensões subjacentes do que seria texto postas em funcionamento pelas materialidades significantes de modo a constituir o imaginário social e acadêmico são: (i) texto encarado como produto do pensamento: o texto é representado como aquele que resulta da representação fiel de um raciocínio, escrita centrada no sujeito enunciador que se submete à língua para produzir um dizer desambiguizado e gramaticalmente coeso, tal sentido é constituinte do regime simbólico em que linguagem é um processo individual; (ii) texto como estrutura a ser reproduzida: o texto é representado a partir de características que o define enquanto estatuto de texto, integrante da regularidade discursiva formalista em que o funcionamento da linguagem é simbolizado como linear; (iii) texto enquanto um espaço de/para interação verbal social: um modo de agir em um dado contexto, sentido decorrente do discurso de linguagem como processo de interação.

A constituição de discurso não se esgota devido às (trans)formações sociais, assim, o que significa texto pode ser formulado por discursos que não só atravessaram, como também constituem historicamente o ensino de LP, além da mobilização de discursos acadêmicos sobre o texto. Compreendemos desse modo que esse “vestígio” sinaliza a constituição de discursos, sujeitos e sentidos no funcionamento da linguagem, resultantes de condições específicas de produção. E isso implica dizer que, tais resultados demonstram a gradativa mudança do cenário escolar no que se refere a adesão de estudos linguísticos para o ensino de língua, embora haja em funcionamento imaginários de textos tomados como “já superados”.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. Ler o arquivo em análise de discurso: observações sobre o alienismo brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 64, n. 00, p. e022007, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8664658>. Acesso em: 10 out. 2024.
- CORACINI, Maria José. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes Editores, 1999.
- COURTINE, Jean-Jacques. (1981) *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2009.
- DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Encontros de Vista*, v. 8, n. 2, p. 79–94, 2021. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470>. Acesso em: 09 out. 2025.
- GERALDI, João Wanderley Geraldi. (org.). *O texto na sala de aula*. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.
- JAKOBSON, Roman. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.
- MARIANI, Bethania. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais 1922- 1989*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1998.
- ORMUNDO, Wilton. SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria e efeitos do trabalho simbólico*. 5ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. (1990) *Terra à vista – Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 13ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- PÊCHEUX, Michel. (1975) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- PÊCHEUX, Michel. (1969) *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. Bethânia S. Mariani [et al.]. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. (1975) *A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani [et al.]. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: **ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.).** *Gestos de leitura: da história no discurso.* 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

SILVA, Tarcilane Fernandes da. *A leitura e os sujeitos leitores inscritos em um livro didático de língua portuguesa: uma análise discursiva.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

TERRA, Ernani. O livro didático de língua portuguesa: três momentos. In: **COLAÇA, Joyce Palha; FARIAS, Michel Marques de; COSTA, Thaís de Araujo da.** *Educação linguística e(m) (dis)curso: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.