

Maristela Cury Sarian
Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa
José Leonildo Lima
Nilce Maria da Silva
Vera Regina Martins e Silva
Organizadores

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROFLETRAS CÁCERES

leitura e escrita em debate



COLEÇÃO VEREDAS DA
LÍNGUA@GEM

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

25 anos
EDITORA
UNEMAT

PROFLETRAS
Rede Nacional

Volume IV

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

E59

Ensino de língua portuguesa no Profletras Cáceres: leitura e escrita em debate / Maristela Cury Sarian; Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa; José Leonildo Lima; Nilce Maria da Silva; Vera Regina Martins e Silva (org.). – Cáceres: Editora UNEMAT, 2026. 425 p. Il. – (Coleção Veredas da Lingu@gem; v. 4)

ISBN: 978-85-7911-318-5 (documento digital)

ISBN: 978-65-86866-44-5 (coleção)

DOI: 10.30681/978-85-7911-318-5

1. Ensino. 2. Língua Portuguesa. 3. Profletras. 4. Leitura. 5. Escrita.
I. Ensino de língua portuguesa no Profletras Cáceres. II. Maristela Cury Sarian.

CDU 81'243

Maristela Cury Sarian
Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa
José Leonildo Lima
Nilce Maria da Silva
Vera Regina Martins e Silva
Organizadores

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROFLETRAS CÁCERES

leitura e escrita em debate



Cáceres - MT

2026

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabrizio Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTE

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2026

Copyright © dos organizadores, representantes dos autores, 2026.

A reprodução não autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-Reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Francisco de Assis Pereira de Araújo

Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

Revisão: Geiza Gimenes Saraiva

A palavra mágica

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.*

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra*

(Carlos Drummond de Andrade, *Discurso de primavera e algumas sombras*, 1978)

SUMÁRIO

Prefácio	10
-----------------------	-----------

Mariza Vieira da Silva

Apresentação.....	23
--------------------------	-----------

Maristela Cury Sarian

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

José Leonildo Lima

Nilce Maria da Silva

Vera Regina Martins e Silva

Capítulo 1

O tratamento da variação linguística no ensino da Língua Portuguesa na produção do gênero textual peça de teatro: uma proposta de ressignificação da história dos nordestinos no município de Nova Olímpia – MT	27
--	-----------

Anne Graciela França Campos

José Leonildo Lima

Capítulo 2

Entre acordes e palavras: a leitura musical no espaço da biblioteca escolar	64
--	-----------

Luciana Alves da Paz Silva

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Capítulo 3

O arquivo pedagógico em foco: forma de controle ou de resistência?	95
---	-----------

Carolina Fernandes

Capítulo 4

Os desafios do ensino da leitura na educação básica: ressignificar é possível.....	128
---	------------

Eliane Cristina Dalcico

Ana Maria Di Renzo

Capítulo 5

Semeando palavras e práticas no ensino da leitura e escrita com alunos do campo	163
--	------------

Eliete Oliveira de Souza Marzochi

Eni Puccinelli Orlandi

Capítulo 6

Glossário de ditados populares no ensino fundamental: construção e sentidos	197
--	------------

Irlei Gomes de Oliveira Andrade

Nilce Maria da Silva

Capítulo 7

Dicionários nos anos 1960: sentidos do didático	220
--	------------

José Horta Nunes

Capítulo 8

Reflexões sobre a perspectiva discursiva materialista em práticas de leitura no ensino fundamental II	250
--	------------

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo

Capítulo 9

Gestos de interpretação de um curta-metragem de animação: o trabalho com <i>The gift</i> em sala de aula	275
---	------------

Marta Barbosa da Silva

Maristela Cury Sarian

Capítulo 10

Discurso de escritorialidade e ensino	321
--	------------

*Solange Leda Gallo.....*321

Capítulo 11

Entre o epilinguístico e o metalinguístico: ensinar o futuro do pretérito em uma abordagem enunciativa	342
---	------------

Luiz Francisco Dias

Capítulo 12

Um olhar para a formação do diminutivo	371
---	------------

Rosiveth Aparecida do Espírito Santo

Vera Regina Martins e Silva

Sobre os organizadores e os autores	408
--	------------

Índice remissivo.....	421
------------------------------	------------

PREFÁCIO

Veredas do conhecimento: divisões, deslocamentos

*O que o medo é: um produzido dentro da gente,
um depositado; e que às horas se mexe, sacoleja,
a gente pensa que é por causas: por isto ou por
aquilo, coisas que só estão é fornecendo espelho.*

*A vida é para esse sarro de medo se destruir;
jagunço sabe. Outros contam de outra maneira.*

A gente só sabe bem aquilo que não entende.

(Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*, 1986)

Coleção *Veredas da Lingu@gem*. Na leitura do quarto volume dessa coleção, nada como nos embrenharmos nas veredas do conhecimento e de práticas aqui trabalhados nos capítulos que o compõem, na companhia de Guimarães Rosa, pois como dizem os organizadores na Apresentação:

Nesse trajeto, são deixados rastros [e restos, Silva, 2025] do que tem sido discutido e praticado nesse percurso de qualificação de professores, que, em 2026, completa treze anos. Nesse ínterim, diplomou cerca de 116 profissionais [...].

Nesse volume, vão se tecendo um mosaico complexo de saberes e práticas produzidos por egressas e orientadores do ProfLetras e por pesquisadores de diferentes universidades brasileiras que têm desenvolvido trabalhos de forma estreita com esse mestrado profissional: trabalhos que se propõem a

pensar nos desafios e possibilidades em relação às práticas de leitura e escrita articuladas por gestos de interpretação de e entre sujeitos. Na Apresentação, os organizadores falam, ainda, em “requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre – Mestra em Letras”, ou seja, na relação que deve haver nos projetos de intervenção propostos entre os conteúdos recortados em relação a

[...] uma base epistemológica, de modo a dar consequência, na prática, à assunção à autoria de professores e alunos, autorizados a criar e sustentar um dizer inscrito entre o mesmo e o diferente.

Temos, então, nessa Apresentação e nos capítulos que se seguem, dois pontos, indissociáveis, que possibilitam ampliar a compreensão das práticas de leitura e de escrita na escola e na universidade e seus efeitos sociais e políticos no momento histórico em que vivemos em termos nacionais e internacionais: 1. os projetos de cursos profissionalizantes em diferentes níveis e 2. a questão epistemológica, considerando a relação do simbólico com o político e os processos de significação e de subjetivação que aí se produzem.

Começamos com uma citação de Gramsci, visando desencadear uma reflexão sobre o primeiro ponto que incide sobre políticas públicas de formação de professores como parte da história da educação brasileira, a merecer da perspectiva da Análise de Discurso Materialista em sua relação com a História das Ideias Linguísticas, cada vez mais análise e interpretação, considerando “a multiplicidade de ‘técnicas’ de gestão social dos indivíduos”, diz Pêcheux

(1990, p. 30). E prossegue mostrando que tais técnicas têm o objetivo de “colocá-los no trabalho, de instruí-los, de fazê-los sonhar ou delirar, de protegê-los e de vigiá-los, de levá-los à guerra e de lhes fazer filhos”.

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática (Gramsci, 1968, p. 137).

O ProfLetras é um curso de pós-graduação *stricto sensu*, dirigido a docentes de Língua Portuguesa do ensino fundamental, egressos de cursos de graduação em Letras e, atualmente, Pedagogia, proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, órgão do Ministério da Educação, oferecido em rede nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, e que conta com a participação de instituições de ensino superior no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. O ProfLetras inscreve-se em uma história mais ampla, complexa, contraditória de formação de professores para o ensino fundamental e o ensino médio no Brasil, no nível de graduação e pós-graduação e, em se tratando de nosso país, em uma formação social capitalista periférica construída pelo trabalho escravo de índios e negros em um processo de colonização patrimonialista. Na contemporaneidade, um projeto como o ProfLetras trabalha a relação educação-trabalho construindo um par opositivo entre mestrado acadêmico e mestrado profissional, silenciando, apagando contradições

e, em se tratando de línguas, trabalhando a divisão social e técnica da leitura e da escrita e seus efeitos nos processos de significação e de subjetivação (Silva, 2021).

Gramsci sinaliza para um ponto fulcral para o capitalismo em seus diferentes momentos, em suas diferentes crises: o *trabalho* e, conseqüentemente a formação do sujeito cidadão-trabalhador-escolarizado em determinada conjuntura. Mas, a história não é linear e precisamos trabalhar essa citação, considerando as circunstâncias históricas específicas de cada formação social, estabelecer conexões com outras temporalidades, observar como se dá a produção e a circulação de conhecimentos em uma sociedade dada e que bases epistemológicas as sustentam: observar, apreender os efeitos de evidência, o funcionamento da ideologia em que o indivíduo é interpelado em sujeito, as formações discursivas dominantes e sempre heterogêneas em luta pela hegemonia entre classes sociais ao produzir consensos. Não se trata, pois, de transplantar fatos históricos ocorridos alhures, nem, contudo, negá-los como parte de uma história universal. Esse tem sido o esforço empreendido por todos os que praticam a Análise de Discurso Materialista e a História Das Ideias Linguísticas no Brasil como podemos observar na vasta produção de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras. Nem se trata de reduzir toda disputa simbólica e política à cooptação de diferentes forças. Como diz Orlandi (2001, p. 13), “Nosso modo de conceber os fenômenos intelectuais conduz frequentemente a abstrações mutilantes, que visam unificar sua diversidade em uma temporalidade não ramificável”.

Como, então, avançar na compreensão desse par opositivo, de uma ambiguidade fundamental, entre mestrado acadêmico e mestrado profissional, entre cultura acadêmica e cultura aplicada, instrumental e produzir fissuras nas contradições que o produzem e criar possibilidades de transformação nas práticas de leitura e de escrita dentro e fora da escola e da universidade?

No Brasil, como diz Frigotto (2007, p. 1135),

a educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira.

Podemos, ainda, dizer que essa educação escolar básica não tem sido desenvolvida através de políticas educacionais e linguísticas de Estado e, sim, como políticas de governos transitórios e nem sempre democráticos, tendo em vista a nossa história republicana. Temos, assim, políticas e projetos pontuais, descontínuos, mas capazes de produzir uniformidade, consensos, sustentados por argumentos ideologicamente marcados (Orlandi, 1998, 2003), como “a formação do/da professor/a tem muito teoria”, e por alianças entre teorias, conceitos, técnicas, tecnologias em que se dão processos de subjetivação do cidadão trabalhador necessários às diferentes esferas da produção econômica, à organização do Estado de direito, ao enfrentamento e alianças entre classes sociais em dados momentos históricos. O trabalho educativo, em seus diferentes níveis, pode ser compreendido, pois, no conjunto geral das relações de produção, nas relações sociais e políticas.

No Brasil, as políticas de educação, as de línguas, tendo como ponto nodal o *trabalho*, constroem-se e se desenvolvem em relação a processos discursivos marcados por continuidades e rupturas, por reprodução e transformação, por repetições e ressignificação de sentidos e de posição sujeito, em que se materializam desigualdades por certos funcionamentos linguístico-discursivos das políticas e práticas, colocando em contato o visível e o invisível, o existente e o alhures. A repetição, que não significa o mesmo, naturaliza ideias linguístico-pedagógicas, conferindo-lhes autenticidade, veracidade. E a naturalização tem como efeitos a completude, a transparência, evitando que conflitos e contradições aflorem.

Há, então, uma divisão estruturante trabalhando, sob diferentes formas em diferentes conjunturas e sob diferentes aspectos, as línguas do Brasil e sua escolarização, em que a justiça, a soberania, a cidadania se pensadas em termos absolutos, transparentes, encontram-se sempre no futuro, imaginariamente. Contudo, não nos esqueçamos, como diz Pêcheux (1990, p. 54), que

as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são máquinas de aprender [...] todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação das redes significantes e trajetos.

Considerando o real da língua e o real da história em que algo sempre falha, falta: está sujeito ao equívoco. É preciso, portanto, observar e compreender o assujeitamento ao Outro se realizando sob a forma de resistências cotidianas em universos não logicamente estabilizados pelo funcionamento de

um interdiscurso em que jogam memória/esquecimento e um saber discursivo, historicizando os gestos de interpretação. Isso implica em construir modos de resistência, de deslocamentos, em ousar questionar as políticas propostas de modo centralizado e exercer um trabalho contínuo de ressignificação, de busca da totalidade, como observamos no ProfLetras de Cáceres em seu trabalho cotidiano e nos capítulos de egressos trazidos nessa Coleção. É preciso, pois, não tratar a relação trabalho-educação como algo dado em uma perspectiva idealista e/ou empirista.

Falamos de um jogo do saber em sua relação com a exterioridade e com a historicidade, o que nos leva ao segundo ponto, ligado estruturalmente ao primeiro, como já dissemos, observado na Apresentação: o da questão epistemológica. Avançar na compreensão da relação trabalho-educação, é preciso como diz Pêcheux (1998, p. 8), trabalhar, em termos teórico-analíticos e linguístico-discursivos, as “aproximações entre pontos de história epistemológica da disciplina linguística, e alguns traços do processo histórico no conjunto no qual essa história se inscreve”. Compreender como as consideradas inovações pedagógicas em termos de conceitos, metodologias, instrumentos, técnicas, tecnologias são sustentadas em bases epistemológicas que se deram/se dão no campo do conhecimento e de sua transmissão através da educação e de outros meios, podendo, assim, levar-nos a entender as contradições dos processos que trabalharam na construção das subjetividades contemporâneas.

Observa-se em políticas e projetos um reducionismo, uma simplificação, uma fragmentação, o funcionamento de

uma “filosofia espontânea dos linguistas” (Pêcheux; Gadet, 1998, p. 6) no trato com as teorias, com os conceitos, com as metodologias, com a instrumentalização didática, objetivando uma pretensa expansão, universalização, democratização da educação que convoca, como efeitos, os sujeitos das práticas linguístico-pedagógicas a uma ação individualizada, performática, resiliente, enquanto atividade política-ética tida como concreta, objetivável: ideias, sentidos, posições-sujeito adquirem corporalidade, materialidade.

Em se tratando da História das Ideias Linguísticas, a eficácia do idealismo racionalista associado ao sociologismo empirista e articulados pelo funcionalismo e pela pragmática, tal como proposto e desenvolvido por um paradigma teórico-prático-político que tem sua base na concepção de língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, temos o trabalho sistemático de uma formação discursiva neoliberal em que se desenvolve um imaginário de uma cientificidade objetiva, neutra, eficaz, eficiente. Momento em que uma rede conceitual significativa se simplifica para compreensão de um mundo cada vez mais complexo, a atenção se fragmenta de forma sistemática, tornando desnecessário um trabalho intelectual prolongado.

A luta contra a “velha escola” e seus efeitos em termos de desigualdade na circulação e distribuição do conhecimento para todos brasileiros, todas brasileiras, em toda sua ambiguidade e incompletude, não é simples e transparente. Nesse sentido, a noção de Estado em diferentes conjunturas em sua relação com a de Ciência em sua historicidade, e o desenvolvimento

da noção de relações de força que aí estão em movimento em luta por uma hegemonia no processo de individualização do sujeito-cidadão e em seus efeitos sujeito leitor e sujeito autor, devem ser tratadas em sua complexidade. Deve-se observar, ainda, a mudança no funcionamento do Estado ao privatizar recursos públicos, a contribuir para formação de novos mercados e de sujeitos consumidores, aos novos modos de gerenciar a educação, as línguas, as relações sociais.

Em uma formação discursiva neoliberal, não só a educação, as línguas, mas, também, o sujeito se transforma em mercadoria a ser instrumentalizada e individualizada face à noção de progresso econômico, social, psíquico, moral, à pressão por desempenho, à interiorização do fracasso, à alta concentração de renda, ao aumento da desigualdade, à precarização do trabalho, ao endividamento crônico, aos perigos do colapso ambiental, à crise de representatividade, ao rompimento de laços de solidariedade, à hiperconectividade, à solidão, ao trabalho com o desejo, ao pertencimento, à identidade. Trata-se, pois, de um projeto de sociedade.

Nessa conjuntura, principalmente a partir dos 1960/1970, no Brasil, a desvalorização da coisa pública, em oposição ao privado, aí estando principalmente a escola e os sujeitos das práticas pedagógicas, podemos observar um trabalho das formações imaginárias na constituição do que Pêcheux (1990, p. 31) chama de “sujeito pragmático” que atua em espaços discursivos logicamente estabilizados em que a uma coerção lógica disjuntiva – ou isso “ou” aquilo, certo “ou” errado adequado “ou” inadequado a uma situação comunicativa – que leva a uma proibição à interpretação do enunciado como

isso “e” aquilo -, supondo-se que “todo falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação”. Temos aí um imaginário historicizado no dizer, no pré-construído – da ordem da ideologia, do inconsciente – que preexiste ao enunciado mesmo que de forma não transparente. A hegemonia passa, pois, por uma disputa pelo imaginário em que estão em jogo diferentes demandas, conflitivas e contraditórias, de classes sociais distintas, mas que, ao mesmo tempo, pode criar condições materiais para uma ação política transformadora.

Interrogar a construção desse sujeito pragmático como efeito em uma contemporaneidade marcada por redes sociais, polarização, desinformação, opinião de todos sobre tudo, imaginária transparência e completude dos enunciados é buscar apreender como se coloca

Em jogo uma bipolarização lógica das proposições enunciáveis – com, de vez em quando, o sentimento insidioso de uma simplificação unívoca, eventualmente mortal, para si-mesmo e/ou para os outros (Pêcheux, 1990, p. 33).

Compreender, pois, repetindo Pêcheux, a história epistemológica das ciências da linguagem e o processo histórico no qual essa história se inscreve, é crucial. Descrever-analisar-interpretar como fatos linguísticos teóricos contribuem para determinadas práticas de leitura e escrita em seus efeitos nos processos de significação e de individuação do sujeito como processos sócio-políticos, de modo que a cidadania se torne uma participação política performática, silenciando, abolindo os antagonismos e conflitos entre classes sociais, é parte da resistência, da luta por transformações.

A referência ideal da escola passou a ser o 'trabalhador flexível', de acordo com os cânones da nova representação da gestão. [...] Em resumo, o empregador quer que em vez de obedecer cegamente a ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, *como se* esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em ele se dar ordens e se 'autodisciplinar, não acontece sem um certo saber (Laval, 2019, p. 40, grifo do autor).

Como transformar as interpretações idealistas, mecanicistas e reducionistas das teorias em sua relação do simbólico com o político nas políticas educacionais e de línguas postas em prática, em se pensando na formação de professores e na prática linguístico-pedagógica na sociedade brasileira contemporânea? Como lidar de forma estratégica com a relação entre a questão teórica e a questão da prática pedagógica como prática social, política, indissociável das relações de forças em movimento em um mundo cada vez mais complexo e no tratamento de suas contradições?

Os trabalhos que compõem mais um volume dessa Coletânea, com suporte teórico-analítico em diferentes domínios do saber, embrenharam-se em rastros e restos, construindo novos/outros trajetos para a produção, circulação e distribuição do saber, trazendo contribuições valiosas para algumas de nossas perguntas e, principalmente, para formulação de outras em relação ao funcionamento das línguas, às práticas de leitura e escrita em seus desafios e possibilidades, considerando as dimensões linguístico-pedagógicas e seus efeitos sociais e políticos. Um desafio constante.

Todos os sucedidos acontecendo, o sentir forte da gente – o que produz os ventos. Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura (Rosa, 1986, p. 291).

Brasília, DF, maio de 2026.

Mariza Vieira da Silva

(Pesquisadora vinculada ao Labeurb/Unicamp)¹

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129 -1152, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2026.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

1 Doutora em Linguística - Análise de Discurso - pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado em História das Ideias Linguísticas na École Normale Supérieure Lettres & Sciences Humaines, em Lyon, França. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4510-0844>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9202765296534194>; e-mail: marizavs@uol.com.br

ORLANDI, Eni P. Apresentação. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.) **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Editora Unemat, 2001. p. 7-20.

ORLANDI, Eni P. **Argumentação e análise de discurso**: conceito e análises. Campinas: Pontes, 2023.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Sobre a (des)construção das teorias linguísticas. Tradução Celene M. Cruz, Clémence Jouët-Pastré. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 2, p. 07-32, jul./dez. 1998.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo? Tradução Eni P. Orlandi. **Escritos**: discurso e política, Campinas, n. 3, p. 5-16, 1998.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 22. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SILVA, Mariza Vieira da. A profissionalização do professor de português: trabalho, ciência, língua(gem). *In*: LIMA, José Leonildo; SARIAN, Maristela Cury; SILVA, Nilce Maria da; MARTINS E SILVA, Vera Regina (org.). **Teorias, práticas e políticas de ensino de língua portuguesa**: com a palavra o ProLetras Cáceres. Cáceres: Editora Unemat, 2021. p. 143-163. Disponível em: <https://unemat.br/site/editora/publicacao/2021-teorias-praticas-e-politicas-de-ensino-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SILVA, Mariza Vieira da. O resto... os espaços em branco entre as palavras: lugar de trabalho de processos discursivos. *In*: FLORES, Giovanna; NECKEL, Nádia (org.). **Espaços de discursividade & afetos**: textualizações com Sol. Campinas: Pontes, 2025. p. 181-204.

APRESENTAÇÃO

Apresentamos mais um volume da coleção *Veredas da Lingu@gem*, criada para dar visibilidade a recortes de propostas teórico-práticas elaboradas por professores de Língua Portuguesa da educação básica – e, mais contemporaneamente, pedagogos – vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da Universidade do Estado de Mato Grosso *Carlos Alberto Reyes Maldonado*, Câmpus Universitário Jane Vanini, de Cáceres.

Requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre – Mestra em Letras, os projetos desenvolvidos no Programa têm como objetivo recortar um conteúdo de Língua Portuguesa ou Literatura, programado para ser trabalhado em uma turma da educação básica de escolas públicas em que as mestrandas e os mestrandos atuam; conteúdo este para ser mobilizado à luz de uma base epistemológica, de modo a dar consequência, na prática, à assunção à autoria de professores e alunos, autorizados a criar e sustentar um dizer inscrito entre o mesmo e o diferente.

Nesse movimento de sujeitos e sentidos, entre a filiação ao já significado e a instauração de um sentido outro, produz-se o que compreendemos como um ensino inovador e transformador do ponto de vista político e pedagógico,

que promove deslocamentos em direção a sentidos outros para o ensinar-aprender na escola.

Publicado pela Editora Unemat, o volume quatro, o terceiro de um conjunto de *e-books* filiados à Língua Portuguesa, na esteira dos anteriores, apresenta um conjunto de capítulos de egressas em coautoria com seus respectivos orientadores, como também de professores pesquisadores de diferentes instituições brasileiras, parceiros da Unidade Cáceres.

Apresenta, assim, sete capítulos que mostram como essas mestrandas – hoje mestras – se apropriaram de teorias como a Análise do Discurso Materialista e/ou a Análise do Discurso Materialista na relação com a História das Ideias Linguísticas, a Fonologia, a Sociolinguística e a Linguística Textual, para proporem e/ou desenvolverem práticas de ensino de Língua Portuguesa mobilizando leitura, escrita e gramática, em diferentes espaços de trabalho, na diversidade constitutiva de instituições escolares situadas nos estados de Mato Grosso e Rondônia.

Nesta edição, apresentamos seis recortes de dissertações oriundos de projetos de intervenção desenvolvidos na modalidade presencial e um elaborado no formato propositivo. Os trabalhos realizados presencialmente são das egressas Anne Graciela França Campos, da Turma VIII (2022–2024), em coautoria com José Leonildo Lima; Eliane Cristina Dalcico, da Turma I (2013–2015), assinada também por Ana Maria Di Renzo; Eliete Oliveira de Souza Marzochi, da Turma VIII (2022–2024), juntamente com Eni Puccinelli

Orlandi; Irlei de Oliveira Andrade, da Turma II (2014–2016), com Nilce Maria da Silva; Marta Barbosa da Silva, da Turma IV (2017–2019), em parceria com Maristela Cury Sarian; e Rosiveth Aparecida do Espírito Santo, da Turma V (2018–2020), e sua orientadora Vera Regina Martins e Silva. Já o de Luciana Alves da Paz Silva, da Turma VI (2019–2021), e Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, filia-se ao modelo propositivo, não desenvolvido em sala de aula, instituído à época da pandemia provocada pelo novo coronavírus.

Desse modo, esses trabalhos colocam em evidência as condições que incidiram em sua concepção, nas quais foram impressas as especificidades espaço-temporais de sua produção, ao mesmo tempo em que dão visibilidade a práticas que, em meio a desafios e dificuldades, mostram possibilidades de se irromper fissuras em sentidos estabilizados, evidentes e naturalizados para o ensino de aprender Língua Portuguesa na escola.

Nesse trajeto, são deixados rastros do que tem sido discutido e praticado nesse percurso de qualificação de professores, que, em 2026, completa treze anos. Nesse ínterim, diplomou cerca de 116 profissionais. Nessa amostra, damos visibilidade aos processos que incidem na constituição de autoria de professores e alunos e mostramos os efeitos de uma formação comprometida com a produção de conhecimento.

A coletânea também é integrada por cinco pesquisadores de diferentes instituições brasileiras: Carolina Fernandes – Unipampa (Rio Grande do Sul); José Horta Nunes – Unicamp (São Paulo); Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo – UEM

(Paraná); Luiz Francisco Dias - UFMG (Minas Gerais) e Solange Leda Gallo – Unisul (Santa Catarina), referências importantes para as dissertações produzidas na Unidade Cáceres, e que, com os trabalhos aqui reunidos, ampliam as possibilidades de se compreender e praticar o português na formação inicial e continuada de professores.

Às autoras e aos autores que puderam fazer parte deste livro, nossa gratidão pela participação de cada uma – de cada um!

Com Prefácio de Mariza Vieira da Silva, uma grande referência para os projetos produzidos na Unidade Cáceres, desejamos que os efeitos desse livro, materializado em diferentes produções, alcancem os professores da educação básica para além da academia, de modo que a força desses trabalhos semeie reflexões, germine discussões e floresça inspirações dentro e fora da universidade, na formação e no fazer cotidiano de tantos professores de Língua Portuguesa em nosso país.

Boa leitura!

Cáceres, dezembro de 2025.

Maristela Cury Sarian

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

José Leonildo Lima

Nilce Maria da Silva

Vera Regina Martins e Silva

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL PEÇA DE TEATRO: UMA PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA HISTÓRIA DOS NORDESTINOS NO MUNICÍPIO DE NOVA OLÍMPIA – MT

*Anne Graciela França Campos
José Leonildo Lima*

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa-intervenção realizada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Prof.^a Francisca de Souza Alencar, localizada no município de Nova Olímpia – MT. Para o desenvolvimento do projeto, nós nos apoiamos nas teorias da Sociolinguística Variacionista, ao analisarmos as variações linguísticas de origem nordestina que circulam no município de Nova Olímpia

– MT, e nos estudos da Linguística Textual, ao propormos um projeto baseado no estudo do texto.

Sabemos que o ensino da Língua Portuguesa não pode apenas se basear no estudo da gramática. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) informa que o ensino deve “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 67). Por isso, deparamo-nos com o desafio de desenvolver um projeto de intervenção que pudesse realmente contribuir com a aprendizagem dos alunos, estimulando a leitura e a produção autoral, mas que se tornasse também significativa para a comunidade escolar.

Após longos estudos e análises, organizamos o projeto em uma metodologia em quatro etapas, constando na primeira a apresentação da proposta à equipe gestora e aos protagonistas da ação, no caso, os alunos, além dos pais ou responsáveis. Na segunda fase, iniciamos com o estudo do gênero textual peça de teatro, percebendo-o na sua constituição, funcionamento, características e suportes. Também, inserimos um contexto de leitura de obras de autores consagrados e locais. Na etapa seguinte, a terceira, o trabalho foi fundamentado na perspectiva do trabalho de campo, na pesquisa linguística e finalizado com a quarta etapa, com a elaboração da produção textual. Para ser concluído, o projeto culminou com a publicação dos textos produzidos em um livro digital e na apresentação da peça teatral para o público local.

A SOCIOLINGUÍSTICA E O FATOR SOCIAL

Em nosso projeto, partimos da premissa de que a língua possui um caráter social, caracterizada por uma prática interativa e cultural. Dessa forma, Antunes (2009, p. 21) salienta que “a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas”. Isso mostra que a língua nos representa, caracteriza o grupo ao qual pertencemos, revelando a nossa cultura e identidade. Nesse sentido, reiteramos que linguagem e sociedade estão interligadas de forma inquestionável, tornando-se a base da constituição do ser humano (Alkmin, 2012).

Apesar dos estudos de importantes teóricos que já tratavam a questão social da língua, é a partir da Sociolinguística que se fortalece a corrente baseada na concepção da língua e sociedade, despontada, principalmente, nos Estados Unidos, com trabalhos de William Labov, na década de 1960. Segundo Alkmin (2012), o termo, referindo-se à Sociolinguística, fixou-se apenas em 1964, num congresso organizado por William Bright¹, na Universidade da Califórnia, tornando-se referência clássica nos estudos da relação entre linguagem e sociedade, mostrando a questão da diversidade linguística no estudo da língua, definida posteriormente como uma nova área de estudo da Linguística. No entanto, é William Labov que se destaca na

1 Ver Bright (1974).

descrição dessa metodologia de estudo, propondo o estudo da língua sempre vinculada ao contexto social, numa perspectiva de heterogeneidade.

Dessa forma, podemos definir “que o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso” (Alkmim, 2012, p. 33). E, ao se pensar assim, percebemos que cada comunidade linguística apresenta diferentes formas de se expressar, maneiras diversificadas de falar a mesma coisa. Nessa situação, a Sociolinguística define esse fator como *variedades linguísticas*. É importante salientar que toda e qualquer comunidade linguística apresenta variações, constituindo-se como uma qualidade intrínseca ao fenômeno da comunicação.

Assim, é pela língua que revelamos “a que grupo pertencemos, uma espécie de atestado de nossas identidades” (Antunes, 2009, p. 23). Adiante, a mesma autora reafirma a ideia ao dizer que há “uma relação de interdependência entre variedade cultural e variedade linguística” (Antunes, 2009, p. 24). A escola assim exerce sua função social ao possibilitar em seu espaço a reflexão de que a variação linguística presente na comunidade em que se encontra inserida torna-se um processo de reconhecimento de identidade e ressignificação cultural.

A LINGUÍSTICA TEXTUAL EM UMA PRÁTICA DE ENSINO

A presente pesquisa também se encontra amparada pela Linguística Textual – LT. Essa teoria se desenvolveu especialmente na Alemanha, destacando-se o estudioso Weinrich (1966), que empregou o termo pela primeira vez com o sentido que possui hoje em dia. Segundo Fávero (2012), ela se inicia no Brasil a partir do ano de 1980, com o trabalho do Prof. Dr. Ignácio Antônio Neis (1981), intitulado *Por uma gramática textual*, seguido por *Linguística de texto: o que é e como se faz*, de Luiz Antônio Marcuschi, e *Linguística Textual: introdução*, de Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch. Dessa forma, propõe-se uma análise linguística a partir da textualidade, já que nos comunicamos por meio de textos, tanto na oralidade quanto na escrita.

Torna-se fundamental esclarecermos que a LT surge como uma linha teórica que recorre ao texto, já que as teorias que a antecederam buscavam a sua fundamentação apenas por meio de análises de palavras ou frases, o que dificultava a investigação dos fenômenos linguísticos por deixar algumas imprecisões nas análises das gramáticas de frases. Com o início dos estudos das gramáticas textuais, o texto torna-se o objeto de pesquisa e investigação da LT “por serem os textos, a forma específica de manifestação da linguagem” (Fávero; Koch, 2002, p. 11).

Nesse percurso da teoria, desde os primeiros estudos a partir da década de 1960, houve um verdadeiro progresso dessa linha de pesquisa, sempre evidenciando o texto no processo de interação verbal. Dentro dessa perspectiva, Koch (1997, p. 75) reitera:

De uma simples análise transfrástica, logo acompanhada das tentativas de elaboração de gramáticas textuais, passou a ter como centro de preocupação não apenas o texto em si, mas também todo o contexto – no sentido mais amplo do termo (situacional, sociocognitivo e cultural) – e a interferência deste na constituição, no funcionamento e, de modo especial, no processamento estratégico-interacional dos textos, vistos como a forma básica de interação por meio da linguagem.

No Brasil, principalmente com os estudos de Fávero e Koch, além de Marcuschi, a partir da década de 1980, os estudos centraram-se numa pesquisa do texto, mas também do contexto que fundamenta o processo de interação e das intenções comunicativas e sociais. A Linguística Textual é definida pelo próprio Marcuschi (1983, p. 12) como “o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”.

Os principais documentos oficiais da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a BNCC, fundamentam o ensino baseado nos textos orais e escritos. E assim, as práticas de ensino devem estar centradas no estudo da língua a partir das práticas e funções sociais dos

variados tipos de textos que circulam na sociedade. Dessa forma, o ensino por meio dos gêneros discursivos fortifica uma aprendizagem viva da língua. Antunes (2009, p. 54) também reitera que os gêneros textuais incluem “outros elementos além dos linguísticos, pois abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem”.

Os gêneros textuais são constituídos por elementos além do linguístico, já que suas características e tipificações (estrutura, conteúdos, léxicos e aspectos gramaticais) são determinadas por suas práticas sociais, ou seja, “o de que a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social” (Antunes, 2009, p. 54). Isso fica mais claro ao pensar que é por meio da linguagem que as pessoas socializam, atuam, interagem e que o efeito dessas ações também repercute na linguagem.

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) esclarecem que o gênero funciona como um instrumento que deve conter uma unidade de conteúdo temático, composição e estilo, podendo ser adaptado a um destinatário e conteúdos precisos e para uma determinada finalidade e situação. Dessa forma, questões como o processo de leitura e escrita seriam os objetos de estudos fundamentais nas práticas de ensino na sala de aula.

PROJETO DE INTERVENÇÃO: CONCEPÇÕES DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O projeto de intervenção foi criado para promover o desenvolvimento da escrita. Para tal efeito, escolhemos o gênero textual peça de teatro, por sua estrutura dialógica e sua capacidade de explorar a linguagem em diferentes contextos. Como meio de estudo, optamos pela análise da variação linguística, o que nos permitiria ressignificar a história dos nordestinos no município de Nova Olímpia – MT.

Assim, na primeira fase, a primeira ação interventora, no ano de 2023, compreendeu a apresentação da proposta à equipe gestora da unidade escolar, aos alunos/protagonistas do projeto, além do repasse aos pais ou responsáveis dos participantes.

Na segunda fase, o foco da proposta de trabalho foi a apresentação do gênero textual peça de teatro e a análise dos usos linguísticos na construção do texto teatral. Dessa forma, a sequência metodológica da segunda fase do projeto consistiu em uma etapa focada na apreensão do funcionamento e constituição do texto teatral. Para isso, desenvolvemos ações que se fundamentaram na leitura, já que a intenção sempre foi a de que a leitura ocupasse o seu lugar de direito no espaço escolar, na sua função essencial tanto do fazer pedagógico como também da construção da cidadania. Nesse caso, essa leitura não poderia basear-se numa proposta sem objetivo ou função, mas inserida num contexto de letramento, num

“conceito que ultrapassa a simples conquista das competências em decifração dos sinais da escrita” (Antunes, 2009, p. 192).

Assim, o trabalho de leitura foi pautado na proposta de dois textos teatrais: *O rico avarento* (2007), de Ariano Suassuna, e *Homens de Lampião* (s.d.), de Valdino Carlos. Essa foi uma importante ação, nesse processo interventivo, ao proporcionar o reconhecimento da produção escrita e sua materialidade.

Na terceira fase, a proposta se fundamentou no desenvolvimento do trabalho de campo e sua sistematização. A partir dos grupos formados, realizamos o encaminhamento para a pesquisa e coleta de histórias de alguns migrantes de origem nordestina. Para a realização dessa atividade, recorremos ao gênero textual entrevista, repassando informações sobre o gênero proposto, como o conceito, constituição e procedimentos para a sua realização. Em grupos, os alunos elaboraram os primeiros roteiros, a partir de sugestões da docente e dos alunos, e coletivamente organizamos um roteiro prévio, a fim de pesquisarem aspectos do processo de migração nordestina, conforme o interesse de pesquisa.

Na sequência, realizamos a palestra com o ator e diretor Valter Lara², do grupo teatral *Nó*, em que foram repassadas algumas técnicas, dinâmicas e orientações teatrais. Essa palestra fundamentou um trabalho na prática pedagógica, já

2 Valter Lara é ator e diretor artístico do Grupo de Teatro Nó e Perebas, da cidade de Nova Olímpia – MT. Também é monitor de capoeira no Grupo Capuerê.

que, anteriormente, o conhecimento encontrava-se no campo teórico.

Em seguida, iniciamos o processo de sistematização das histórias coletadas de alguns migrantes de origem nordestina, obtidas por meio das entrevistas. A língua falada apresenta complexidade, assim como a escrita, já que temos em seu processo a presença de interlocutores, uma situacionalidade, contexto de produção, além de fatores próprios, como a adição de gestos, expressões, entonações, que enriquecem a comunicação efetuada. Na produção escrita, esses recursos são muito mais difíceis de serem reproduzidos. Isso não quer dizer que haja a superioridade de uma modalidade sobre a outra, mas que cada uma delas possui suas particularidades e especificidades que as tornam essenciais no processo de comunicação. Marcuschi (2010, p. 35) esclarece:

Na perspectiva aqui defendida, seria útil ter presente que, assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa.

Em se tratando da linguagem oral, analisamos primeiramente o processo de audição. Portanto, o ato de *ouvir*, *perceber*, *escutar* o material coletado foi a nossa primeira ação de análise após a conclusão da pesquisa de campo, preparando-nos para a próxima ação: a transcrição.

Pautados em Marcuschi (2010), podemos dizer que a transcrição consiste em “passar o texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (Marcuschi, 2010, p. 49). Essa passagem do oral para o escrito deve ser construída sem intervenções significativas, buscando ser o mais fidedigno possível, registrando falas, informações, comentários que contrariem a norma padrão, caso seja percebido na modalidade oral. Na realização desse processo, os alunos foram orientados a transcrever o mais original possível, de acordo com o relato do entrevistado, já que “as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo” (Marcuschi, 2010, p. 49).

Após o processo de transcrição, partimos para a elaboração de uma curadoria de informações, propondo a realização de pesquisas sobre o conceito de variação linguística, reconhecendo as diferenças, os tipos e as circunstâncias desse processo, culminando na apresentação de seminários a partir da pesquisa realizada.

A ação seguinte, após a conceituação da variação linguística, consistiu na análise das transcrições, em que os alunos puderam destacar as palavras ou expressões que se caracterizavam como variações linguísticas. Diante disso, a atividade de produção de um glossário tornou-se uma importante ferramenta de observação e análise, como fonte de termos representativos de um modo de falar. Nesse caso,

o glossário tinha a intenção de representar a linguagem de migrantes nordestinos que vieram para Nova Olímpia – MT e trouxeram o modo de falar de sua região.

Na quarta fase, iniciamos o trabalho do ato da produção escrita. Nesse contexto, os alunos foram motivados para a prática de produção de texto da peça teatral. Para esse fim, recorremos aos processos de retextualização “que permitem transpor o conteúdo de um texto para outro, exigindo a mudança de gênero” (Silva, 2019, p. 246). No entanto, nesse caso com mudanças maiores e mais sensíveis, com destaque na linguagem (Marcuschi, 2010).

Assim, pensamos no momento quando, depois do processo de transcrição, os grupos de alunos deveriam transformar esse primeiro texto coletado e trabalhado no gênero peça de teatro. Inspirados nas narrativas dos entrevistados, nas trajetórias de vidas relatadas, a proposta consistia em materializar o produto obtido das entrevistas numa peça teatral que ressignificasse as histórias dos migrantes nordestinos.

O ato de retextualização, aqui pensado na transformação de uma modalidade ou de outro gênero para outro (Marcuschi, 2010), implica uma série de modificações que consistem em transformações, reformulações e recriações numa ação constante de construção de textos que evidenciem a capacidade de produzir bons resultados.

Marcuschi (2010), em seus estudos sobre esses processos, evidencia que na

retextualização, interferimos tanto na forma e substância da expressão como na forma e substância do conteúdo, sendo que neste segundo conjunto a questão se torna muito mais delicada e complexa (Marcuschi, 2010, p. 52).

Nesse percurso formativo, buscamos desenvolver as etapas necessárias para a conquista de um produto final. Assim, propusemos ações que enfatizavam o processo de refacção, na tentativa de uma ação mais autônoma, em que os alunos de posse de sua produção pudessem reconhecer possíveis mudanças, reestruturações e até adequações do texto elaboradas pelo próprio autor, sem intervenção de um mediador (Bazarim, 2018).

É preciso também salientar no trabalho desenvolvido no ato de produção textual os processos de revisão/reescrita. Incentivamos uma prática de construção do *dizer*, em que, para chegar a um produto final, são necessárias muitas etapas de leitura, análise, modificações e adequações. Matêncio (2002, p. 113) define que “a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto”. Dessa forma, objetivamos uma reflexão sobre a compreensão do propósito e das representações do gênero e modalidade.

No processo de revisão, que culmina na reescrita, cabe salientar que as interferências no texto por meio de um mediador, e no caso da sala de aula, as mudanças orientadas pelo professor não podem restringir-se apenas a questões

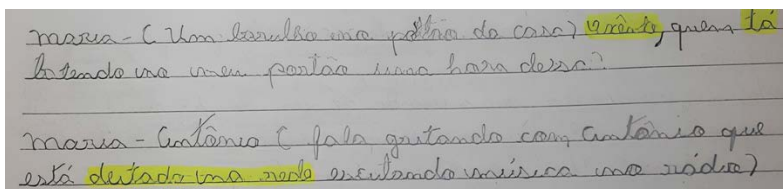
ortográficas e/ou de adequações aos usos linguísticos, mas na perspectiva de colaborar numa reflexão sobre a escrita e a autoria, em que o aluno consiga dialogar com seu texto, reconhecendo-o com novas possibilidades de construção.

PRODUZINDO TEXTOS: ANÁLISE DA PRÁTICA

Em nossa análise das produções textuais, apontamos alguns elementos que permearam o ato de produção de textos dos grupos de trabalho, mostrando suas particularidades, avanços e dificuldades. No desenvolvimento do projeto, nomeamos os grupos numa sequência numérica (grupo 1 a 6); no entanto, apresentamos apenas a sequência desenvolvida em alguns deles, com fragmentos pertinentes das produções textuais.

No texto do grupo 1, em sua primeira versão, já observamos uma construção característica do texto teatral, em que elementos introdutórios, como uma listagem de personagens, suas características (Excerto 1), o discurso direto e a presença das indicações cênicas (Excerto 2), já se encontram na produção.

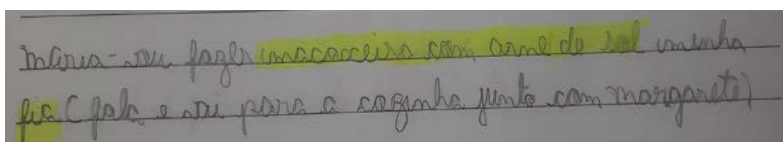
Excerto 1 – Primeira versão



maria - (Um beulho uma patina do cara) Oxente, quem tá
beulho uma men. patina uma hora dessa?
maria - Antônio (fala gritando com Antônio que
está deitado na rede sentando sozinho no chão?)

Fonte: Campos (2024, p. 94).

Excerto 2 – Primeira versão



maria - eu fiz macaxeira com carne de sol minha
fia (fala e eu pira a caginha junto com margarete)

Fonte: Campos (2024, p. 94).

Também já notamos a tentativa de introduzir as marcas linguísticas e características do povo nordestino, com palavras ou expressões como *oxente*, *deitado na rede* (Excerto 1) e *macaxeira com carne de sol* (Excerto 2), que demonstram a intenção do grupo em atribuir aos seus personagens a linguagem e o modo de ser dos migrantes nordestinos.

Outro importante apontamento é relativo ao propósito de produção do texto, em que, na tentativa de representar um casal de migrantes nordestinos que veio em busca de novas oportunidades, temos uma linguagem menos formal, com palavras como *tá*, *fia* (respectivamente nos Excertos 1 e 2), que representam a forma de comunicação de uma grande parcela da população.

Na segunda versão, o grupo apresentou alterações, de acordo com novos propósitos. É importante ressaltar que essas mudanças podem ser caracterizadas como um processo de refacção, em que os alunos, munidos de certa autonomia, realizaram as alterações que acharam necessárias.

Excerto 3 – Segunda versão

Título: "Caminhos da Esperança"

Personagens:

- Pedro: Emigrante nordestino em busca de uma vida melhor.
- Maria: Esposa de Pedro, compartilha dos mesmos sonhos e desafios.
- João: Amigo de Pedro, também emigrante nordestino.
- Ana: Moradora de Nova Olímpia, acolhedora e solidária.

[Cena 1: Casa no sertão nordestino]

Pedro e Maria estão sentados em frente à sua modesta casa, conversando sobre a difícil situação.

Pedro: (olhando preocupado) Mulher, não aguento mais essa vida *avechada* aqui. Vamos tentar a sorte em Nova Olímpia, Mato Grosso?

Maria: (colocando a mão no ombro de Pedro) Pedro, é uma decisão difícil, mas eu confio em você. Vamos em busca de uma vida melhor!

Fonte: Campos (2024, p. 95).

Nessa versão, Excerto 3, temos a apresentação do título da obra com uma maior organização da listagem de personagens e suas caracterizações. Nesse momento, podemos observar um certo estranhamento da linguagem, em que o uso da norma culta esbarra em desvios da escrita. Podemos exemplificar o primeiro caso com a ocorrência da crase na expressão *à sua modesta casa* (uso facultativo) e, no segundo, a ortografia *avechada* (Excerto 3), em desacordo com a forma dicionarizada.

No processo de revisão/reescrita, comentamos sobre a necessidade de uma maior caracterização da linguagem nordestina. Assim, o uso do glossário, nesse momento, foi de suma importância, pois, de posse desse material, os alunos puderam incorporar outras palavras ou expressões que se caracterizavam como variações linguísticas.

Excerto 4 – Terceira versão

Pedro (olhando preocupado): Maria, tô num **aperreio** danado, não aguento mais essa vida difícil aqui. Vamos tentar a sorte em Nova Olímpia? Vamos **pocar** pro Mato Grosso?

Fonte: Campos (2024, p. 96).

Excerto 5 – Terceira versão

Maria (sussurrando para Pedro): Ô Pedro, às vezes umas pessoas **mangam** da gente por ser nordestino. Um povo amostrado que se acha melhor que a gente.
Pedro (firme): **iapoi!** Sei como é! Mas vamos mostrar nosso valor e conquistar nosso espaço.

Fonte: Campos (2024, p. 96).

Como se encontra nos Excertos 4 e 5, os alunos optaram pelo uso de palavras que se caracterizam pelo seu uso na comunidade, frutos da migração nordestina. Podemos observar a inclusão das palavras *aperreio*, *pocar* (Excerto 4) e *mangam* e *iapoi* (Excerto 5).

De forma geral, na terceira e última versão, o grupo adotou uma linguagem em que prevalece a língua padrão, como nos casos de concordância verbal. Assim, a caracterização da linguagem nordestina limitou-se ao uso das palavras ou expressões regionais definidas como variação linguística.

Sabemos que a proposta do projeto de intervenção se baseou na ressignificação dos nordestinos, sempre frisando a importância da valorização desse povo que tanto colaborou na constituição do município. Assim, quando o grupo finalizou a sua obra, percebemos a exaltação ao povo nordestino, visto como exemplo de coragem e perseverança.

Excerto 6 – Terceira versão

Ana (orgulhosa): Todos nós somos exemplos de coragem e perseverança. Parabéns a todos os nordestinos!
Pedro (agradecido): Obrigado a todos que nos apoiaram nessa jornada. Nunca desistiremos dos nossos sonhos!

Fonte: Campos (2024, p. 96).

Na produção textual do grupo 4, já na primeira versão, percebemos uma organização textual estruturada (Excerto 7), com personagens definidos, indicações cênicas com informações relevantes e o uso do discurso direto.

Excerto 7 – Primeira versão

Maria - (sorrindo) Oi, *cumpadê*! *Oê tá* chegando agora, né?
Josinaldo - (sorri de volta) Isso mesmo! Josinaldo é meu nome, moça!
Maria - (Maria estende a mão para cumprimentar Josinaldo) *Oiá*! Seja bem vindo a Nova - Olímpia *Cumpadê*!
Me chamo Maria.
Josinaldo - (dêvde o aperto de mão) Obrigáo Maria, o prazer é todo meu!

Fonte: Campos (2024, p. 101).

O texto utiliza palavras ou expressões como *cumpadê*, *oê tá*, *oiá* (Excerto 7), o que pode indicar uma dificuldade

ortográfica e/ou uma escolha intencional de linguagem para representar o migrante nordestino. Diante disso, acompanhamos o grupo, analisando a questão linguística e ressaltando a importância de adotar uma linguagem representativa do Nordeste. Nessa situação, o apoio do glossário, numa materialização do trabalho linguístico, tornou-se essencial.

Excerto 8 – Segunda versão

Antônio: (ranzinza) Ei, **cabra da peste**, vai pedir o quê?

Josinaldo: (fazendo gesto de calor) Oia, aqui tá muito quente, eu vou querer um **flau**.

Fonte: Campos (2024, p. 102).

No Excerto 8, os autores introduziram em suas produções termos particulares da variação linguística, como as expressões *cabra da peste* e a palavra *flau*.

Na terceira e última versão, deparamo-nos com um texto em que prevalece uma linguagem da norma culta, com mesclas da língua coloquial, principalmente no uso de expressões comuns: *a gente, tá, pra* (Excerto 9).

Excerto 9 – Terceira versão

Maria (*rindo*): A gente não pode te prometer vida fácil, mas vai ser sempre uma alegria te ter por aqui.
Chico (*Entra dançando*): **Iapoi**, Maria. Pode ter certeza que aqui você não fica triste de jeito nenhum.
Zefa (*Entra, contando fofoca*): Gente vocês ficaram sabendo? Q... (Zefa é interrompida).
Antônio (*Entra rabugento, interrompendo Zefa*): Zefa! Deixe de ser fofoqueira, tu num tá vendo que agora não é hora **pra** fofocar?
Zefa: (*Desdenha de Antônio*) Agora eu vi, e tem hora é Antônio? Vamos parar com essa arenga! Meu povo, aqui só tem alegria, claro tirando o rabugento do Antônio, esse povo aqui é tudo uma **resenha**.
Josinaldo (*Rindo contente*): Minha gente, esse povinho aqui é tudo animado, tristeza aqui não passa! Os **aperreios** vão aparecer, mas a gente é forte e vai superar, rumo à conquista de nossos sonhos.

Fonte: Campos (2024, p. 103).

Todavia, percebemos que o foco do grupo na caracterização da linguagem nordestina prevaleceu no uso de palavras ou expressões de uma variação linguística presente na comunidade. Podemos citar como exemplo as palavras *iapoi*, *arenga*, *resenha* e *aperreio* (Excerto 9).

Destacamos a conclusão do texto, que, da mesma forma que nos grupos anteriores, buscou incluir em suas histórias as dificuldades enfrentadas por esses migrantes, mas numa perspectiva de conquistas e novas oportunidades (Excerto 10).

Excerto 10 – Terceira versão

Josinaldo (*Rindo contente*): Minha gente, esse povinho aqui é tudo animado, tristeza aqui não passa! Os **aperreios** vão aparecer, mas a gente é forte e vai superar, rumo à conquista de nossos sonhos.

Fonte: Campos (2024, p. 103).

O ESTUDO DA LÍNGUA EM SALA DE AULA: UMA PRÁTICA DE ENSINO ALÉM DA GRAMÁTICA

A proposta de trabalho nunca foi negligenciar o ensino de gramática, mas sim conhecê-la por meio dos usos reais da língua escrita. Nossa intenção sempre foi mediar conhecimento gramatical, a partir das ocorrências verificadas durante a prática de produção textual, já que “é apenas no domínio do texto que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade” (Antunes, 2020, p. 92).

Assim, observamos que os maiores registros de desvios gramaticais estavam centrados em questões de concordância verbal, concordância nominal, ortografia e pontuação. No entanto, em nosso presente trabalho, mostramos apenas algumas das intervenções ocorridas nesse percurso de estudo dos usos linguísticos.

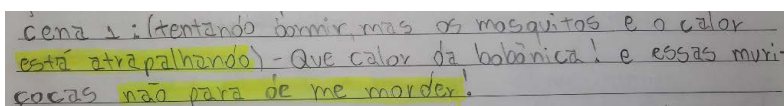
Também salientamos que, no decorrer das aulas, por mais que o conhecimento linguístico estivesse sendo discutido, sempre frisamos a necessidade de adequação linguística das personagens, já que a proposta das produções textuais estava baseada na representatividade de migrantes nordestinos.

Desse modo, partimos para o estudo da concordância verbal, já que vimos, por meio das próprias produções dos alunos, a oportunidade de analisar esse objeto de conhecimento.

Conceitualmente, “Diz-se *concordância verbal* a que se verifica em número e pessoa entre o sujeito (e às vezes

o *predicativo*) e o verbo da oração” (Bechara, 2019, p. 827, grifo do autor). Todavia, sabemos que a variabilidade linguística no Brasil é imensa; inclusive quando falamos em concordância verbal, deparamo-nos com situações que se desviam da norma culta. Mollica (2023) afirma que a presença de marcas de concordância verbal, como em “eles estudam Sociolinguística”, em geral, alterna-se com a possibilidade de ocorrência de enunciados em que tal marca está ausente.

Excerto 11 – Primeira versão do grupo



cena 1: (tentando dormir, mas os mosquitos e o calor
está atrapalhando) - Que calor da bolônica! e essas muri-
çocas não para de me morder!

Fonte: Campos (2024, p. 112).

Ao analisar o Excerto 11, percebemos que as expressões *mas os mosquitos e o calor está atrapalhando* e *essas muriçocas não para de me morder* encontram-se em situação de discordância verbal.

Após a realização da primeira versão do texto, solicitamos que os alunos realizassem uma leitura atenciosa e crítica de suas próprias produções, realizando, assim, possíveis alterações.

Na segunda versão, encontramos novamente o desvio de concordância verbal nas expressões *está atrapalhando* e *não para de me morder* (Excerto 12). Assim, propusemos a revisão do texto, em que o aluno, por meio da mediação do

professor, analisasse a sua produção, inclusive nos aspectos linguísticos.

Excerto 12 – Segunda versão do grupo 4

(Tentando dormir, mas os mosquitos e o calor **está atrapalhando**)

Josinaldo: Que calor da bubônica! E essas muriçocas **não para de me morder!**

Fonte: Campos (2024, p. 112).

Partindo dessa realidade, transcrevemos no quadro fragmentos presentes nas produções textuais para análise, em que os alunos precisavam reconhecer e comentar sobre desvios de concordância verbal em suas produções.

No processo de intervenção, a partir do estudo das principais regras de concordância verbal, comentamos que essas situações de discordância verbal representam um uso comum da linguagem menos formal, expressa diariamente por grande parte da população. Salientamos que a expressão é representativa do falar do povo brasileiro, no entanto, é de suma importância o conhecimento dessas regras para apropriação da norma culta. Agora, o uso ou não em suas produções textuais deveria ser analisado e refletido, dependendo das intenções comunicativas.

Na sequência, na terceira versão, notamos que ocorreu a adequação com base nas regras estudadas de concordância verbal.

Excerto 13 – Terceira versão do grupo 4

(Tentando dormir, mas os mosquitos e o calor estão atrapalhando)
Josinaldo: Que calor! E essas muriçocas não param de me morder!

Fonte: Campos (2024, p. 113).

Encontramos, no Excerto 13, a concordância verbal nas expressões *os mosquitos e o calor estão atrapalhando* e *essas muriçocas não param de me morder*. Dessa forma, acreditamos que houve a compreensão do objeto de conhecimento analisado e seu uso nas produções textuais.

Nos estudos de análise linguística, também propiciamos uma metodologia de trabalho voltada à ortografia. Em nosso trabalho, já tínhamos a premissa de que a questão ortográfica sempre foi um dos grandes desafios do professor em sala de aula, já que diversas inadequações são verificadas nas produções textuais dos alunos. No entanto, não queríamos difundir a ideia de que desvios ortográficos são considerados erros, mas sim possibilidades de reflexão sobre a língua. Baseamo-nos em Marquardt e Busse (2015, p. 191) ao afirmarem que “os erros ortográficos [...] não demonstram que o aprendiz deixou de se apropriar do sistema de compreensão da escrita, porém, que está elegendo possibilidades de uso da língua”.

A partir disso, no decorrer das aulas, abrimos espaço para momentos de leitura, já que essa é a principal forma de desenvolvimento de produtores da escrita. Entendemos que o processo de leitura é um grande aliado na aquisição

da habilidade ortográfica, e a escola assume um papel fundamental nesse desenvolvimento. “São os meios escolares que oferecem o que a maioria dos estudantes brasileiros não dispõe em seus lares: a possibilidade da leitura, que implicará no domínio da língua escrita” (Marquardt; Busse, 2015, p. 191).

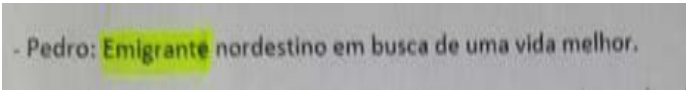
Seguindo esse pensamento, também nos apoiamos em Antunes (2009, p. 196) quando afirma que “não podemos negar que a leitura também constitui um meio de acesso às *formas particulares e específicas de escrever*” (grifo da autora). Portanto, a proposta de leitura em sala de aula constitui-se como um suporte para ampliação de conhecimento, ao possibilitar a aquisição de repertório linguístico, além da função do direito à informação.

Também expusemos, em diversos momentos das aulas, a necessidade de autonomia na ação de pesquisas diante das dúvidas ortográficas, reconhecendo o dicionário físico ou *on-line* como apoiador nesse processo de aquisição de conhecimento. Nessa ação, sempre tínhamos, durante as aulas, pelo menos um exemplar de dicionário físico.

Nas análises da produção de texto, tínhamos receio de que os casos de desvios ortográficos também fossem uma opção de caracterização da linguagem das personagens. Assim sendo, sempre frisamos que a linguagem menos formal poderia ser utilizada no texto produzido, até para representação da língua mais falada no país. No entanto, essa liberdade na produção não poderia configurar-se como mais uma forma de estigma e estereótipo da linguagem e da cultura nordestina.

Em um dos casos de correção ortográfica, em que desenvolvemos atividades de pesquisa durante as aulas, surgiu uma dificuldade relacionada aos parônimos, que consistem em palavras com pronúncia e/ou grafia parecidas. No caso, deparamo-nos com a palavra *emigrante* (Excerto 14), que geralmente gera dúvida e confusão com as palavras *imigrante* e *migrante*. Para melhor análise, destacamos que, na primeira versão do texto, a palavra *emigrante* não constava na produção, sendo incluída apenas na versão seguinte. Por isso, iniciamos sua análise apenas a partir da segunda versão.

Excerto 14 – Segunda versão do grupo 1

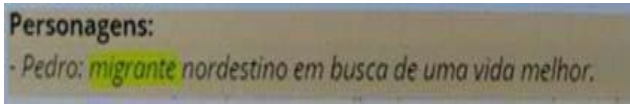


- Pedro: Emigrante nordestino em busca de uma vida melhor.

Fonte: Campos (2024, p. 119).

Foi necessário proporcionar um momento de pesquisa para o conhecimento das acepções das palavras e analisar o sentido correspondente na prática de produção de texto. Dessa forma, os alunos perceberam que, nessa situação de escrita, o vocábulo adequado não era *emigrante* (Excerto 14), mas sim *migrante* (Excerto 15).

Excerto 15 – Terceira versão do grupo 1



Personagens:
- Pedro: migrante nordestino em busca de uma vida melhor.

Fonte: Campos (2024, p. 119).

Em relação aos usos dos sinais de pontuação, desde o princípio imaginamos que a prática de ensino voltada ao texto colaboraria nesse processo, já que o dizer se constrói com base em vários elementos estruturantes. A BNCC (2018) destaca, em seus preceitos como prática de uso e análise da língua, a compreensão dos efeitos de sentidos decorrentes de elementos como a pontuação.

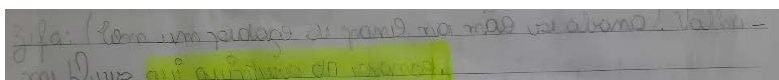
Diante dessa compreensão, entendemos que os sinais de pontuação não são simples objetos linguísticos presentes no processo de escrita; na verdade “ultrapassam o status de marcas gráficas utilizadas nos textos, pois também atuam na progressão textual e na construção de sentidos dos discursos” (Busse; Gedoz, 2014, p. 249). Bechara (2019, p. 968) destaca a pontuação em relação ao entendimento do texto, quando afirma:

O enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios. Proferidas as palavras e orações sem tais aspectos melódicos e rítmicos, o enunciado estaria prejudicado na sua função comunicativa. Os sinais de pontuação, que já vêm sendo empregados desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica.

Nas produções textuais, percebemos a necessidade de enfatizar, durante as aulas, o uso mais contundente do ponto de exclamação, já que, em determinados momentos do ato de leitura, percebíamos uma carga mais intensa de emoções.

Podemos ilustrar essa questão com os exemplos apresentados nos Excertos 16 e 17. Nas falas das personagens, percebe-se uma expressividade marcante, como ao descreverem o sofrimento causado pelo calor excessivo (Excerto 16) – *qui quentura do cranco* – e a alegria ao chegarem à cidade de Nova Olímpia, após uma longa viagem (Excerto 17) – *Chegamu, em Nova Olímpia*.

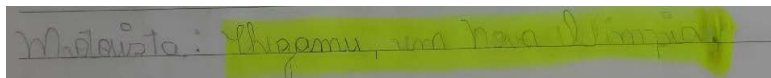
Excerto 16 – Primeira versão do grupo 2



Zepa: (tem um pedaco de pano na mão e abano). Vêla - meu Deus, qui quentura do cranco.

Fonte: Campos (2024, p. 124).

Excerto 17 – Primeira versão do grupo 2

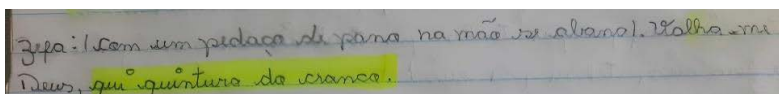


Modaivista: Chegamu, em Nova Olímpia.

Fonte: Campos (2024, p. 124).

Na segunda versão, conforme os Excertos 18 e 19, ainda se fazia necessária uma representação gráfica que capturasse a expressividade exigida pela situação.

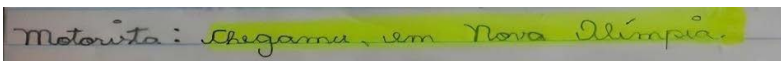
Excerto 18 – Segunda versão do grupo 2



Zepa: (tem um pedaco de pano na mão e abano). Vêla - meu Deus, qui quentura do cranco.

Fonte: Campos (2024, p. 124).

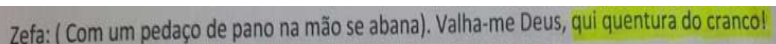
Excerto 19 – Segunda versão do grupo 2



Fonte: Campos (2024, p. 124).

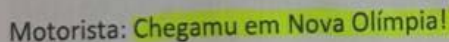
A partir da análise feita e da retomada de conteúdo dos sinais de pontuação, observamos que, nos excertos da terceira versão, já há uso do sinal de exclamação, como consta no Excerto 20 – *qui quentura do cranco!* – e no Excerto 21 – *Chegamu em Nova Olímpia!* – colaborando para que as personagens consigam demonstrar uma expressividade mais intensa.

Excerto 20 – Terceira versão do grupo 2



Fonte: Campos (2024, p. 125).

Excerto 21 – Terceira versão do grupo 2



Fonte: Campos (2024, p. 125).

Outro aspecto observado, durante o processo de produção de texto, relaciona-se à questão da coesão e coerência. Salientamos que não realizamos atividades específicas enfocando esse objeto do conhecimento, pois acreditamos que o olhar reflexivo sobre os aspectos de coesão e coerência ocorre de forma processual no ato de produção de texto. Assim, nas diversas ações de leitura, devolutivas e

questionamentos, numa interação entre professor e alunos, sempre realizamos ponderações que se fundamentam também nas observações dos elementos coesivos e de coerência.

Nos estudos de análises linguísticas, no decorrer das aulas, também aproveitávamos para ajudar em eventuais dúvidas mais específicas, relacionadas a outros aspectos linguísticos, de forma mais individualizada. Essa ação ocorria também em momentos de atividades extraclasse, nos quais reais dificuldades eram expostas, e, a partir disso, desenvolvíamos um trabalho mais preciso.

PRODUTO FINAL

O ato de produzir um texto também pode ser considerado um ato social, ainda mais quando fundamentamos em nossa proposta uma produção em grupo, evidenciando diferentes discursos num texto. Por isso, na fase final da produção textual, incentivamos a colaboração coletiva para aprimoramento do texto, na tentativa de desenvolver a capacidade de partilha e interação.

De acordo com Guerra (2009, p. 57),

No processo da produção coletiva do texto, a interação é um elemento essencial e se apresenta em duas esferas: a primeira, na interação entre as pessoas do grupo que está produzindo o texto (os alunos e o professor), e a segunda, na interação que esse grupo estabelece com o interlocutor (destinatário) do texto.

Nesse sentido, foram surgindo novas possibilidades de construção do dizer, como o resgate de memórias da cidade de Nova Olímpia – MT, na época da vinda dos migrantes nordestinos, além da inclusão de mais palavras ou expressões resultantes de variação linguística no texto selecionado.

Após as etapas de revisão e aprimoramento do texto, no momento de encaminhamento para a finalização do projeto, as ações se voltaram para a divulgação e apresentação do trabalho. O objetivo consistia numa ação de produção textual com intenção comunicativa, em que o interlocutor estivesse presente no processo de produção, assim como salienta Antunes (2020, p. 46): “Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa”.

Como proposto, na materialização do trabalho, desenvolvemos duas ações significativas como produto final do projeto de intervenção. A primeira consistiu na publicação das peças teatrais produzidas em um livro em formato digital. A segunda ação foi a apresentação cênica de uma das peças teatrais para a comunidade escolar, dramatizada pelos próprios alunos do 9º ano B, da E. E. Prof.^a Francisca de Souza Alencar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolvermos um projeto de intervenção pautado no ensino da Língua Portuguesa a uma turma do 9º ano do ensino fundamental da E. E. Prof.^a Francisca de Souza Alencar,

sabíamos de nosso grande desafio. Em uma importante ação, encorajamos nossos alunos a serem pesquisadores da língua, por meio de uma entrevista que retratasse histórias significativas de migrantes nordestinos. Dessa forma, amparados num conceito teórico importante, procuramos a Sociolinguística para sustentar o nosso trabalho.

Partindo da premissa de uma proposta de ressignificação da história nordestina no município de Nova Olímpia, percebemos a valorização da contribuição dos nordestinos na formação da cidade. Essa perspectiva ressignifica um grupo, mostra a sua força e torna-se uma referência. Bortoni-Ricardo (2005, p. 176) explica esse fenômeno ao destacar que “Nesse processo, os falantes selecionam as regras de seu repertório, de modo a assemelharem-se ao grupo de referência”. Adiante, a mesma autora reitera a informação, mostrando que “A linguagem é o índice por excelência da identidade”.

Mais do que isso, esses alunos puderam, a partir de uma pesquisa dirigida, reconhecer, nomear e valorizar as palavras ou expressões que circulam em seu meio, caracterizadas pela variação linguística. A produção do glossário, em uma análise do léxico local, evidenciou dizeres comuns que caracterizam a cidade, mas que não eram constituídos como saberes e expressões de seu povo.

Ainda amparados pelas linhas teóricas da Linguística Textual, desenvolvemos um trabalho em que os alunos não só conhecessem o gênero proposto, mas se apropriassem de

sua função social. Assim, partimos da ideia da centralidade do texto, já que nos comunicamos por meio dele (Koch, 2023).

Quanto a essa concepção, incentivamos em nosso projeto a produção de uma peça teatral, em que o seu conceito, o reconhecimento de suas características e usos linguísticos possibilitaram a construção e a apreensão de um saber. É diferente uma proposta que visa não apenas repassar conceitos, mas construir conhecimento. Portanto, defendemos concepções da linguagem em que a

atividade de produção textual, os parceiros mobilizam diversos sistemas de conhecimento que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual (Koch, 2023, p. 31).

Atrrelada à prática de produção de texto, também recorremos aos processos de retextualização, refacção, revisão e reescrita. Pensamos que um texto precisa atender a expectativas e, para isso, precisa passar por etapas que o aprimorem. Apoiados em Marcuschi (2010), em nossa proposta solicitamos a passagem de uma entrevista para outro gênero, a transformação em uma peça teatral. Nessa ação, desenvolvemos a prática de transcrição, que permitiu as primeiras análises de variação linguística, mas também as primeiras possibilidades de narrativas representativas dos migrantes nordestinos. Paralelo a esse processo, também desenvolvemos a refacção, num aspecto mais autônomo de análise do texto, mas principalmente os processos de

revisão/reescrita. Percebemos, assim, o papel fundamental desses processos, nos quais um texto precisa ser construído e (re)construído, numa ação reflexiva e de mediação do professor.

Em nosso projeto de intervenção, buscamos atribuir sentido à língua que falamos. Isso não quer dizer que não estudamos gramática; pelo contrário, possibilitamos um estudo da língua de forma reflexiva, em que, perante as dificuldades e/ou dúvidas, tínhamos como proposta a análise linguística da questão, o que nos desvinculou de um ensino mecânico para uma metodologia de estudiosos da língua.

Por mais que nos deparássemos com diversas dificuldades nesse percurso formativo, essa experiência reforçou a capacidade de produção de conhecimento dos alunos, mostrando que a educação ainda é a principal fonte de aprendizagem, tendo o professor como um instrumento de mediação nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, T. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2020.

BAZARIM, M. A reescrita, a refacção e a retextualização no contexto escolar e na formação do professor de língua portuguesa (LP). *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Olinda. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2018. v. 1, p. 1-14. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID2452_07092018202031.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: Educação Básica. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRIGHT, W. As dimensões da sociolinguística. *In*: FONSECA, M. S.; NEVES, M. F. (org.) **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 17-24.

BUSSE, S.; GEDOZ, S. A pontuação e seus efeitos de sentido: elementos para a leitura. *In*: COSTA-HÜBES, T. C. *et al.* (org.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos: Pedro & João, 2014. p. 243-262.

CAMPOS, A. G. F. **O tratamento da variação linguística no ensino de língua portuguesa na produção do gênero textual peça de teatro**: uma proposta de ressignificação da história dos nordestinos no município de Nova Olímpia – Mato Grosso. 2024. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de

Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2024.

CARLOS, V. **Homens de Lampião**. [S.l.: s.n.], [s.d.].

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, L. L. Linguística textual: memória e representação. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 14, n. 2, p. 225-233, 2012. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v14i2p225-233. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59911>. Acesso em: 18 out. 2025.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. **Linguística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 2002.

GUERRA, S. E. M. S. **Produção coletiva de carta de reclamação**: interação professoras/alunos. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

KOCH, I. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. **Alfa**, São Paulo, v. 41, p. 67-78, 1997. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4012>. Acesso em: 28 set. 2025.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

LABOV, W. **Modelos sociolinguísticos**. Madrid: Cátedra, 1994.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é, como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Série Debates I).

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: processos de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUARDT, V. C.; BUSSE, S. Um estudo dos erros ortográficos em produções escritas de alunos do 9º ano do ensino fundamental. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 190-200, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2015.4.6.190-200>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/6391>. Acesso em: 28 set. 2025.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/12453>. Acesso em: 28 set. 2025.

MOLLIKA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2023.

NEIS, I. A. Por uma gramática textual. **Letras de Hoje**, v. 16, n. 2, p. 21-39, 1981. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/18206>. Acesso em: 28 set. 2025.

SILVA, C. Retextualização, correção textual e trabalho docente: alguns apontamentos. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 242-253, out./dez. 2019.

SUASSUNA, A. O rico avarento. In: SUASSUNA, A. **Seleta em prosa e verso**. Organização de Silviano Santiago. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007. p. 35-52.

WEINRICH, H. **Linguistik der Lüge**. Heidelberg: Lambert Schneider, 1966.

ENTRE ACORDES E PALAVRAS: A LEITURA MUSICAL NO ESPAÇO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Luciana Alves da Paz Silva
Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar algumas reflexões acerca de uma das atividades apresentadas no caderno de atividades intitulado *Uma proposta significativa de leitura e escrita para o terceiro ano do ensino fundamental*, resultante da dissertação que apresenta o mesmo título, defendida no ano de 2023, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Unidade de Cáceres – MT.

Ressaltamos que é de praxe, no ProfLetras, produzir e desenvolver um projeto interventivo em uma das turmas com as quais atuamos enquanto professoras e apresentarmos um produto resultante dessa intervenção. Entretanto, por conta da pandemia da covid-19 que vivenciamos à época, o

Conselho Gestor da Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras definiu normas e autorizou, por meio da Resolução 003/2020, de 2 de junho de 2020, o desenvolvimento de projetos na modalidade propositiva. Coube-nos, então, reinventar e criar possibilidades.

Nesse contexto, buscamos referenciais teóricos-metodológicos provenientes da Fonologia e da Linguística Textual, cujos estudos e pesquisas tratam sobre o ensino da leitura e da escrita, a saber: Cagliari (2012), Soares (2003, 2020), Kleiman (1995, 2002, 2005), Geraldi (2003, 2006, 2008), Martins (2006), Matêncio (1994), Silva (2002, 2011), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Menegassi (1998, 2013), Antunes (2003, 2009), Koch e Elias (2014), Marcuschi (2005, 2008), entre outros.

Com o propósito de possibilitar aos alunos do terceiro ano do ensino fundamental, o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, de modo a torná-los sujeitos leitores/escritores, refletimos acerca das nossas práticas pedagógicas e elaboramos um material didático direcionado ao professor a partir de alguns gêneros textuais.

Nesse sentido, fomos instigadas a compreender que, dentro do espaço escolar, é possível desenvolver um trabalho com abertura para o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos, de modo a criarem outras maneiras de ler e escrever, o que também demandou, e ainda hoje reivindica, um processo de transformação contínua do professor. Além disso,

outro fator sobre o qual refletimos, por ser fundamental para a aprendizagem do aluno, foi considerar sua história de leitura, de escrita e de vivência de diversas práxis de linguagem na sociedade em que estão inseridos e que podem ser valorizadas pela escola.

Levar o aluno a adquirir competência leitora e escritora é um excelente proponente a ser alcançado com práticas pedagógicas mais significativas, quando bem trabalhadas em sala de aula pelo professor mediador. Nesse sentido, propusemos, na ocasião, diversas atividades que buscassem dar consequência ao funcionamento da língua, dentre elas, uma prática interativa por meio do gênero música.

O nosso objetivo geral, por ocasião do mestrado, foi elaborar um caderno constituído por atividades práticas significativas de leitura e de escrita, destinado aos professores dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental I, por meio de alguns gêneros textuais. Nessa direção, privilegiamos, então, o espaço da biblioteca escolar como um ambiente possível para fomentar a leitura e a escrita dos alunos e seus efeitos, a partir de um trabalho realizado por meio do gênero musical.

UM OLHAR PARA A LEITURA E ESCRITA POR MEIO DE DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

O foco do trabalho, como já anunciado, foi o incentivo ao aprimoramento da leitura e escrita a partir de diferentes

gêneros textuais. Por isso, consideramos importante explicitar o que nos motivou à escolha desses gêneros, bem como situar brevemente alguns aspectos teóricos desse tipo de texto, em especial o gênero musical que abordamos neste capítulo.

Os gêneros textuais³ podem ser considerados como um campo de estudo que materializa a língua em diversas situações comunicativas. Por ser de natureza sociocultural, os gêneros vão além da funcionalidade.

Marcuschi (2008) postula que:

Gênero textual refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Segundo o autor, a função dos textos de diferentes gêneros consiste em facilitar a interação entre os interlocutores dentro de um determinado contexto discursivo, pois sabemos que cada gênero textual possui singularidades, funções e características distintas, que são adaptadas aos seus respectivos públicos-alvo. É nesse contexto que “os gêneros

3 Os gêneros textuais, portanto, não são classes gramaticais para classificar textos; são entidades da vida e dão nome a uma “família de textos”, conforme indica a autora do verbete, Roxane Rojo. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-textuais>>. Acesso em: 16 set. 2020. Assim, para exemplificar, fábulas, poemas, contos, lendas, receitas, entrevistas, entre outros, são chamados de gêneros textuais, referindo-se a esse grupo de textos.

textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (Marcuschi, 2005, p. 22).

Essa diversidade permite que os textos atendam às variadas necessidades de expressão e comunicação do ser humano, refletindo as múltiplas facetas da experiência humana. Assim, “as crianças aprendem a produzir textos em situações em que interagem com o destinatário com o propósito de lhe comunicar algo” (Soares, 2020a, p. 262).

É importante que o professor exerça o papel de levar os estudantes à reflexão sobre o que leram, a finalidade, o que diferencia um texto do outro e o que eles têm em comum, portanto, “compreender o texto é entender o que foi escrito” (Soares, 2020b, p. 242). Mesmo que os alunos estejam construindo essas potencialidades cognitivas, é imprescindível fomentar o seu desenvolvimento, pois as crianças precisam compreender para, então, interpretar.

Sabemos que a linguagem é a base para a interação e, além disso, representa um potente veículo de socialização. Nessa perspectiva, apresentamos algumas considerações sobre leitura e escrita fundamentadas em alguns estudos teóricos que fizemos sobre o assunto apresentado.

De acordo com Cagliari (2012, p. 148), a leitura é um processo interativo, em que diversos níveis de conhecimento se interligam, tornando-se “[...] uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de motivação

para a criança gostar de estudar e da escola”. O grande desafio, para nós, educadores, na formação de leitores, é a criação de mecanismos que tornem a leitura um hábito atrativo desde os primeiros anos da escolarização, possibilitando que a criança estabeleça uma relação positiva, significativa e prazerosa com os textos e com o ato de ler.

Sabemos que o conhecimento se constrói na interação, em uma relação de envolvimento. Nesse movimento, o professor ensina e, ao mesmo tempo, aprende, educa e se educa.

O professor não pode lidar com ‘sujeitos cognitivos em desenvolvimento’, mas com um grupo de crianças, cada uma com sua história singular. Para cada uma delas, a entrada no ensino fundamental é uma aventura emocional e social, atravessada por temores, desejos e frustrações, prazeres e decepções, antes de ser ‘uma experiência intelectual’ (Chartier, 2007, p. 160).

É essencial que o educador considere a trajetória de leitura de cada estudante, reconhecendo suas experiências prévias e interesses, a fim de promover uma conexão mais profunda com os textos. Assim, a mediação pedagógica se torna um fator determinante para o sucesso da prática leitora, contribuindo para o engajamento dos alunos e para a construção de um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade de experiências e saberes. Nessa perspectiva, “a leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante,

deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo” (Martins, 2006, p. 32).

Por outro lado, é difícil falar em leitura sem mencionar a importância da escrita, pois, embora estejam sempre conectadas, exercem papéis diferentes. Nesse sentido, encontramos, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a definição de escrita, que compreende

a aprendizagem de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade (Brasil, 2018, p. 64).

Assim, podemos compreender que a escrita se refere ao domínio do sistema alfabético e vai além, pois inclui as habilidades de produção de textos coerentes e coesos, que possibilitam a construção de novas aprendizagens.

Cagliari (2012), apesar de considerar a leitura como preocupação primeira do processo de alfabetização e letramento, pontua o importante papel da escrita e assevera “que além de necessária, é uma forma de expressão individual” (Cagliari, 2012, p. 87). Para além disso, o autor aponta que se faz necessário que o professor instigue seus alunos “para saber o que estes esperam da escrita, qual sua utilidade, e a partir daí, programar atividades adequadas para aprimorá-la” (Cagliari, 2012, p. 87). Diante disso, compreendemos que não basta só ler e escrever: é preciso ter um motivo e respeitar as individualidades dos alunos para que isso aconteça.

Nessa direção, Geraldi (2008) também coloca questões interessantes acerca da leitura e escrita em suas obras. Além disso, faz distintas combinações possíveis entre uma e outra, o que nos convida a estudá-lo. Para ele, a leitura e a escrita são práticas que se relacionam e se complementam.

Corroborando com tais perspectivas, Soares (2020b, p. 302) assegura que as práticas de leitura e escrita realizadas de forma contextualizada na escola resultam em efeitos significativos, pois “quando interagimos com os textos possibilitamos o desenvolvimento de múltiplas habilidades de forma simultânea e integrada”.

Reforçamos a ideia de que o professor deve fazer a ponte entre a teoria e a prática, bem como precisa refletir sobre o seu papel e a forma como desenvolve seu trabalho com o aluno. E, quando necessário, pode propor ações de intervenção pedagógica que contribuam efetivamente para a melhoria da proficiência em leitura e produção de texto.

A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Além da sala de aula, a biblioteca escolar exerce diversas funções pedagógicas pontuais que a caracterizam, tais como: a pesquisa, a leitura e a ação cultural, além de ser um forte aliada do trabalho docente. Podemos dizer que o objetivo

principal da biblioteca escolar é incentivar a leitura com foco na formação de leitores, por meio da facilitação dos serviços de informação em benefício do desenvolvimento do currículo e da competência do aluno para aprender a aprender.

Santos (1973, p. 148) destaca que “a biblioteca deve ser o lugar onde os alunos se servem diariamente para complementar os conhecimentos adquiridos em classe” e prossegue dizendo que, nesse ambiente, “devem realizar os trabalhos não impostos e uniformes, mas propostos pelos professores e selecionados por eles mesmos, realizando assim um trabalho pessoal”.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a biblioteca é um espaço para fomentar o saber e divulgar a cultura:

A biblioteca assume a dimensão de um dinâmico polo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artístico-culturais. Para isso, deve estar sintonizada com as tecnologias de informação e comunicação, suportes e linguagens, promovendo a interação máxima entre os livros e esse universo que seduz as atuais gerações (Brasil, 2018, p. 22).

No documento supracitado, as bibliotecas são consideradas centros multifuncionais que vão além do simples armazenamento de livros, dada a sua importância como espaço de aprendizagem. Desse modo, elas desempenham um papel fundamental na disseminação de informações e na promoção da cultura, educação continuada e lazer. Além disso,

a conexão com as tecnologias de informação e comunicação é essencial para atrair e engajar as novas gerações, tornando a biblioteca um espaço dinâmico e interativo.

De acordo com Soares (2003a, p. 6), “É de obrigação da escola dar amplo acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura que nos permite escapar por alguns momentos da vida real”. Assim, o professor tem o compromisso de incentivar o aluno a adquirir o hábito da leitura, utilizando estratégias interessantes, capazes de envolvê-lo nas atividades leitoras de forma prazerosa, lembrando ainda que “a leitura de um texto, seja qual for o gênero, deve ser sempre preparada com antecipação pela/o professora/or” (Soares, 2020b, p. 229).

Acreditamos que a biblioteca escolar é um espaço enriquecedor no sentido de fomentar a pesquisa, a leitura e as vivências culturais e, ainda, por contribuir para um trabalho mais eficiente com a escrita a partir da vivência na relação professor-aluno e biblioteca, tornando-se uma ferramenta essencial para a formação de indivíduos críticos, criativos e empáticos.

Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também apontam que:

O papel da escola (e principalmente do professor) é fundamental, tanto no que se refere à biblioteca escolar quanto à de classe, para a organização de critérios de seleção de material impresso de qualidade e para a orientação dos alunos, de forma a promover a leitura autônoma, a aprendizagem de procedimentos de utilização de bibliotecas

(empréstimo, seleção de repertório, utilização de índices, consulta a diferentes fontes de informação, seleção de textos adequados às suas necessidades, etc.), e a constituição de atitudes de cuidado e conservação do material disponível para consulta (Brasil, 1997, p. 92).

De acordo com os PCNs, a biblioteca precisa dispor de uma infraestrutura adequada para receber os alunos, sendo um ambiente agradável e acolhedor, de modo a favorecer o desejo pela leitura. Obviamente, a conquista desse espaço, por si só, não basta, fazendo-se necessário também que os profissionais da educação, os alunos e a comunidade em geral o utilizem de forma interativa como uma das várias possibilidades do ato de aprender. Se estivermos dispostos às mudanças em nossa prática pedagógica, é possível que, gradativamente, consigamos provocar o desejo de aprender nos alunos.

Nesse sentido, consideramos que a biblioteca escolar vai além de um espaço pedagógico, pois se trata de um apoio no processo de construção do conhecimento e de um suporte à inúmeras pesquisas. Além disso, pode ser um espaço atraente para que todos que dela participam possam vê-la como uma fonte inesgotável de experiências leitoras e culturais.

Ela ganha representatividade ao auxiliar os professores na tarefa de ensinar e de incentivar os alunos a buscarem o conhecimento por meio da leitura, bem como possibilita inúmeras oportunidades que ampliam a visão de mundo do sujeito leitor. Pensando nessas possibilidades, idealizamos,

como uma das nossas atividades, utilizar o espaço da biblioteca para um trabalho de leitura e escrita a partir da música.

UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A MÚSICA

Dada a importância da música na vida das pessoas, principalmente das crianças, podemos afirmar que, por meio dela, sentimentos e expressões culturais são vivenciados de maneira profunda. Acreditamos que a música deve estar presente no ambiente escolar todos os dias, e não apenas em datas festivas. No entanto, é essencial que os professores reconheçam o papel especial que a música desempenha como uma forma de linguagem que pode enriquecer o aprendizado.

Nessa perspectiva, objetivamos colocar em evidência uma proposta para a prática de leitura e escrita no ensino fundamental a partir do gênero música. É importante dizer que esse gênero está presente nas diversas manifestações culturais e pode revelar os mais profundos sentimentos (alegria, dor, tristeza, raiva etc.) de um contexto histórico.

Desde o início da nossa atuação enquanto professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, vimos que a música sempre envolve as crianças na realização de atividades diversas. A música constitui um ato de linguagem e, assim sendo, desenvolvemos papéis sociais nesse contexto. Nesse sentido, Barbosa (2013) diz que:

Importa perceber o modo como os papéis sociais inscritos em cada ato de linguagem são assumidos e vividos pela criança. É nesse processo que surge a possibilidade da criança conceber a si mesma e o outro como sujeitos que estão vinculados pela linguagem (Barbosa, 2013, p. 55).

Dessa forma, a sala de aula deve ser um espaço dedicado à construção do conhecimento, onde se valorize a liberdade de expressão, a interação e o entrelaçamento de diferentes vozes e realidades.

Vygotsky (2005) já afirmava:

A música, além da atividade cultural e das interações, poderá ser usada a serviço da educação e do desenvolvimento integral do homem. A melodia de uma música estimula o poder da fala e, quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo (Vygotsky, 2005, p. 128).

É preciso que o ambiente escolar promova o encontro de diversas linguagens, permitindo que os alunos compartilhem suas experiências e perspectivas. Integrar a música nas atividades diárias não só estimula a criatividade e a expressão pessoal dos alunos, mas também ajuda a criar um ambiente escolar mais acolhedor e vibrante. A música tem o poder de conectar as crianças com suas emoções e com a cultura ao seu redor, promovendo um aprendizado mais significativo e prazeroso. Quando os educadores utilizam a música como uma ferramenta pedagógica, eles contribuem

para o desenvolvimento integral dos alunos, valorizando suas identidades e experiências.

De acordo com os PCNs, para que a aprendizagem ocorra por meio da música, é necessário que o estudante tenha oportunidade, dentro e fora da sala de aula, para ser ouvinte, compositor, intérprete e improvisador (Brasil, 1997).

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música (Brasil, 1997, p. 24).

A atividade escolhida para demandar as reflexões empreendidas neste capítulo foi selecionada por suas características distintivas e pelo seu potencial de adaptação aos mais variados contextos. Essa análise visa compreender não apenas a eficácia da atividade em si, mas também os desafios a serem enfrentados e as aprendizagens decorrentes da sua execução.

A proposta inicial seria utilizar o espaço da biblioteca com o objetivo de trabalhar a música de maneira dinâmica e agradável, entretanto, a atividade pode ser realizada em qualquer outro local. Nesse contexto, o planejamento e a preparação do ambiente são determinantes, e como ponto de partida, podemos apontar a seleção de canções pelos participantes, a explicitação das atividades a serem

desenvolvidas e o efeito de fecho desse ciclo de trabalho com ensaios e apresentação de um sarau musical.

Algumas canções podem ser pré-selecionadas e os recursos de áudio testados para garantir que tudo funcione da melhor forma possível. Convém destacar que se faz necessário criar um espaço confortável, onde todos os alunos possam se acomodar de modo a se sentirem confortáveis. Ambientes diversificados tornam a leitura prazerosa e agradável. Essa configuração propicia um clima acolhedor e interativo, incentivando a participação ativa dos alunos e facilitando a troca de ideias durante a vivência musical em grupo.

Nessa direção, Soares (2003, p. 12) diz que “o processo de aprendizagem é situado nas interações verbais que se estabelecem [...] entre professores e alunos”, o que vem a ratificar a importância do diálogo no ambiente escolar como elemento fundamental para a mediação do conhecimento. O professor, mais do que nunca, atua como mediador, promovendo situações que incentivem a troca de ideias, a reflexão e a construção coletiva do saber. Enquanto isso, o aluno assume o papel de participante ativo nesse processo, a fim de construir significados junto a seus pares. A interação entre os pares configura-se como um instrumento pedagógico imprescindível para que a aprendizagem aconteça de forma significativa.

Convém ressaltar que, quando pensamos na elaboração da presente atividade, ainda nos encontrávamos em sala de

aula, antes das escolas serem fechadas por conta da pandemia da covid-19. Desse modo, foi possível coletar informações e apresentar os resultados alcançados com a turma do terceiro ano do ensino fundamental da Escola Estadual Rodolfo Augusto Trechaud e Curvo, localizada em Cuiabá – MT, com a qual trabalhávamos e, posteriormente, serviu para orientar a transformação do projeto interventivo em propositivo.

Para enriquecer a atividade, sugerimos que o professor disponha um tapete de tamanho condizente com a turma no espaço da biblioteca, de modo que os alunos possam se sentar em círculo. No entanto, alguém pode perguntar o porquê de se sentarem em círculo, se existem outras possibilidades. A resposta está associada ao fato de que essa prática tem o objetivo de criar um espaço de diálogo no qual a aprendizagem aconteça no coletivo. Sobre a possibilidade de estabelecer meios de diálogo, encontramos respaldo em Soares (2003, p. 12), quando diz que “o processo de aprendizagem é situado nas interações verbais que se estabelecem em sala de aula entre professores e alunos”.

As rodas de leitura e de conversa são práticas pedagógicas e culturais que podem auxiliar o professor, principalmente com alunos em formação leitora. Conforme Corrêa (2004, p. 291),

nas rodas [...] podemos desenvolver muitas atividades significativas, tais como: atividades de motivação para a leitura, apresentação do autor e da obra, a leitura do texto, debate ou discussão sobre a obra lida.

Quando ainda estávamos em sala de aula, antes do fechamento das escolas por conta da pandemia de covid-19, havíamos investigado sobre o gosto musical dos nossos alunos e, a partir desses dados, sugerimos algumas atividades.

Excerto 1 – Recorte do caderno de atividades – Proposta para identificar o gosto musical dos alunos

Sugestão 1

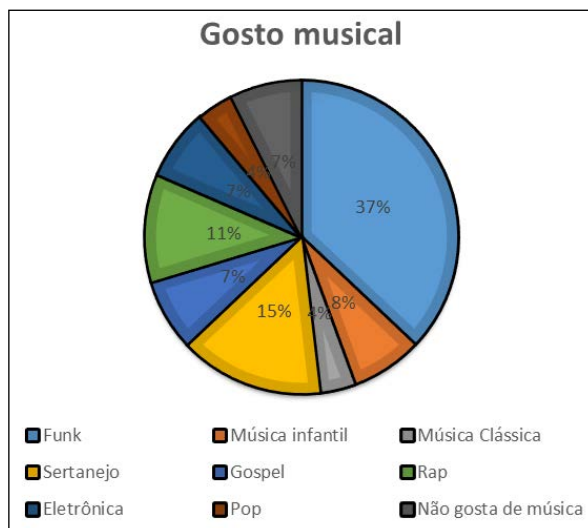
Instigue os alunos a responderem às seguintes questões: você gosta de ouvir música? E de cantar? Que tipo de música você mais gosta? Com as respostas coletadas, monte um gráfico e o problematize depois. Nesse momento, seria interessante tratar da possibilidade de atuar de modo interdisciplinar, pois, enquanto se realiza a leitura e a interpretação em língua portuguesa, existe a possibilidade de trabalhar a matemática no que diz respeito às relações comparativas, observando quantidades de diferentes prismas e podendo expandir para outras áreas do conhecimento.

Fonte: Silva (2023, p. 115).

Essa atividade possibilita aos alunos o desenvolvimento de algumas habilidades, tais como: questionar, levantar e problematizar os gostos musicais. Nesse sentido, trabalhar com músicas que circulam socialmente amplia o conceito de letramento, aproximando os processos escolares das práticas reais de linguagem. Essa abordagem, ancorada no reconhecimento da diversidade textual, contribui para que os estudantes desenvolvam competências leitoras mais amplas. Podemos dizer que, ao instigar o gosto musical dos alunos, oportunizamos uma reflexão sobre si mesmos como sujeitos sócio-históricos, integrantes de uma sociedade.

Após a finalização desta primeira parte da atividade e a partir dos dados, pudemos elaborar um gráfico com os resultados da pesquisa sobre o gosto musical dos estudantes.

Gráfico 1 – Resultado do gosto musical dos alunos



Fonte: Silva (2023, p. 116).

As respostas fornecidas pelos alunos puderam ser tabuladas, e, subsequentemente, calculadas as porcentagens correspondentes a cada gênero musical. Com base nesses dados, construímos um gráfico, com um título descritivo e informativo, legendas claras e precisas. Os gêneros musicais são alocados na esfera, onde torna-se possível observar a porcentagem de alunos e seus gostos musicais representados. A partir do gráfico, o professor poderá realizar uma análise dos resultados obtidos, seguida de uma discussão com a turma

acerca das preferências musicais observadas, favorecendo a reflexão coletiva sobre o tema. Além disso, é possível discutir sobre a diversidade de gostos musicais entre os alunos. Os dados apontam que, embora exista uma ampla gama de estilos musicais, alguns gêneros se destacam mais do que outros nas preferências dos estudantes.

Diante dos dados que havíamos coletados antecipadamente, notamos que o *funk* tinha 37% da preferência dos alunos, revelando o gênero musical mais popular entre jovens e crianças, forma de expressão que ressoa profundamente com esse público. Acreditamos que isso se deve ao fato de o *funk* abordar temas do cotidiano das comunidades periféricas, refletindo questões sociais, econômicas e identitárias que se alinhavam com as experiências vividas pelos jovens. Além disso, seu ritmo envolvente e as danças características atraem crianças, adolescentes etc., proporcionando uma experiência sensorial e de pertencimento. Apesar das controvérsias em torno de algumas de suas letras, ele continua a ser uma manifestação cultural importante, representando a voz de segmentos marginalizados da sociedade e consolidando-se como um fenômeno social e musical relevante no Brasil.

Em contrapartida, as músicas infantis foram menos apreciadas, alcançando apenas 4% da preferência dos alunos. Essa diferença significativa nos percentuais indica que os alunos tendem a se afastar de gêneros que podem ser considerados mais tradicionais ou vinculados à infância,

optando por estilos contemporâneos que falam mais diretamente à sua realidade.

Esses resultados não apenas revelam as suas preferências musicais, mas também fornecem compreensões sobre as influências culturais e sociais que interferem nas suas escolhas. Essa análise nos convida a refletir sobre o papel da música na vida dos estudantes e como ela contribui para a formação de suas identidades e interações sociais. A compreensão dessas dinâmicas é importante para educadores que desejam criar um ambiente de aprendizado mais conectado com a realidade dos alunos.

A aula é, na verdade, um campo de experimento, em que são produzidas experiências e ocorrem transformações. Soares (2003b, p. 92) define que esse exercício

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário [...].

Após desenvolver um trabalho acerca do gênero textual música e fazer o levantamento dos gostos musicais, o professor poderá propor aos alunos que se organizem para a realização de um sarau musical como fechamento da proposta. Para essa atividade, faz-se necessário que os estudantes tenham a liberdade de se organizarem em duplas, trios ou individualmente, conforme a preferência de cada um.

A atividade em questão, que envolve a escolha de uma música e o ensaio coletivo, visa promover a expressão individual e o desenvolvimento de habilidades sociais e criativas entre os participantes. Cada aluno poderá selecionar uma música que possui significado pessoal, permitindo-lhe explorar sua identidade e seus gostos. O momento de escolha deve ser seguido por uma preparação para uma apresentação na qual o/os participante/s desenvolvem a interpretação da música escolhida. Na sequência, sugerimos ensaios coletivos, nos quais os alunos poderão trabalhar juntos para integrar suas apresentações, ajustando aspectos como tempo, ritmo e estilo. Essa metodologia favorece a colaboração e o respeito pelas ideias alheias, estimula a comunicação, a negociação e a criação de soluções conjuntas, sendo um importante exercício de habilidades sociais.

Todas essas ações foram propostas para acontecer na biblioteca, por acreditarmos que ela é um organismo vivo, pulsando com as conexões entre palavras, sons, emoções e relações humanas, mas podem ser realizadas em outros espaços. Além dos benefícios de desenvolvimento pessoal, como o fortalecimento da autoestima e da confiança, a atividade também fomenta a criatividade, ao desafiar os alunos a pensarem de forma inovadora sobre como interpretar a música e como se expressar artisticamente.

O trabalho coletivo permite ainda que os participantes compartilhem suas diversas influências culturais, o que enriquece o aprendizado e promove o respeito à diversidade.

Ao integrar aspectos de expressão individual e colaboração em grupo, a atividade contribui para a formação de habilidades importantes para o convívio social e para a convivência em contextos educacionais, fortalecendo competências relevantes tanto no ambiente escolar quanto na sociedade como um todo.

Durante a realização da atividade, cada participante tem a oportunidade de selecionar uma música de sua escolha e torná-la o foco de sua apresentação. Nesse contexto, os alunos podem se reunir para os ensaios, quantas vezes julgarem necessárias, promovendo um ambiente colaborativo e estimulante.

Para a escolha da música, recomendamos a audição de diversas melodias até a escolha de uma com a qual mais se identificam. Esse processo não apenas incentiva a criatividade e a expressão individual, como também fortalece o trabalho em equipe e a convivência entre os estudantes.

Como culminância da atividade, propusemos, no Caderno de atividades, a organização e realização de um sarau com as apresentações dos alunos para a comunidade escolar, criando um espaço acolhedor e propício para essa prática. O intuito maior da presente atividade é proporcionar aos alunos experiências que contribuam para o fortalecimento de laços entre os estudantes, enriquecendo o ambiente escolar como um todo. Assim, é possível dizer que a utilização da música como recurso didático é singular e inovadora, ganha destaque

ao considerar a análise de letras de música quando utiliza o método ‘ouvir e interpretar’.

Dessa forma, a música é compreendida como um instrumento metodológico relevante, por sua capacidade de integrar linguagem, emoção e construção de sentidos. O ambiente da biblioteca favorece a escuta sensível, a concentração e a construção de um espaço de partilha, acolhimento e imaginação. Assim, o uso desse gênero em atividades pedagógicas contribui para tornar a prática docente mais dinâmica, participativa e conectada com as experiências dos alunos. Ao incorporar essas reflexões, esperamos não apenas aprimorar os eventos futuros, mas também fomentar um aprendizado significativo e duradouro entre os alunos.

Desse modo, acreditamos ter criado algumas possibilidades para deslocar novas práticas de leitura e escrita, promovendo não apenas a construção de sentidos, mas também a formação crítica do aluno, que passa a ser capaz de perceber e criar conexões entre as várias manifestações culturais e linguísticas disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com diversos aportes teóricos e práticos nos proporcionou momentos de reflexão e compreensão de que teoria e prática são indissociáveis. A interação constante entre ambas sustenta e aprimora o trabalho docente, evidenciando

que nem a teoria pode prescindir da prática, nem a prática se efetiva sem uma base teórica sólida. Assim, a integração desses elementos apoia o desenvolvimento e a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes no ambiente escolar.

Na nossa proposta maior que foi o desenvolvimento da dissertação, optamos por propor atividades com diferentes gêneros textuais, visto que partimos do pressuposto de que os alunos já possuíam um determinado nível de competência em leitura e escrita. Todavia, elegemos, para as nossas reflexões neste capítulo, a possibilidade de se trabalhar o gênero música em um ambiente muito caro à escola, que é a biblioteca escolar. Nesse sentido, implementar atividades que não apenas motivem, mas também apresentem diferentes possibilidades para a criação de ambientes de leitura e reflexão contribui significativamente para o ensino-aprendizagem de nossos alunos. Tal ambiente pode atuar como elemento central na promoção do engajamento dos alunos com diferentes gêneros textuais e contextos sociais, facilitando o desenvolvimento de habilidades avançadas de leitura.

As reflexões empreendidas têm como objetivo inserir os alunos em uma proposta de leitura musical, com a intenção de capacitá-los a explorar a leitura em duas dimensões: inicialmente, de forma individual, introspectiva e reflexiva, e, posteriormente, de maneira compartilhada. A integração da música nesse processo visa enriquecer a experiência de leitura, permitindo que os alunos experimentem a intersecção entre texto e som. Nesse sentido, a leitura musical oferece também

uma abordagem inovadora que combina a interpretação de letras de músicas com a análise crítica de seus conteúdos, ritmo e melodia. Esse fazer não só diversifica os formatos de leitura, mas também estimula a sensibilidade estética e a capacidade de expressão dos alunos.

Ao incorporar a música nas atividades em sala de aula, estamos oportunizando o desenvolvimento de uma leitura mais envolvente e dinâmica, bem como promovendo momentos de interação diferenciados. Acreditamos que os alunos que têm acesso a textos musicais são estimulados à reflexão sobre temas variados e à exploração de diferentes contextos culturais e emocionais. Essa abordagem amplia a experiência de leitura, favorecendo a construção de significados de forma colaborativa e enriquecedora.

Kleiman já dizia, nos idos dos anos 2002, que quanto mais os alunos interagirem com textos diversos, mais capacitados estarão para compreender e produzir textos em diferentes contextos comunicativos (Kleiman, 2002). Desse modo, compreendemos que, embora a leitura seja uma atividade complexa, requer um leitor dinâmico, que reflita sobre o texto.

A atividade com música no espaço da biblioteca ou em outro local, é uma prática que oferece uma série de benefícios educacionais e culturais significativos. Primeiramente, ela promove a integração entre literatura e música, permitindo que os alunos explorem e apreciem textos e composições musicais

de maneira simultânea. Além disso, contribui significativamente para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, criando um ambiente escolar mais dinâmico, inclusivo e culturalmente enriquecedor.

Esperamos com estas reflexões oportunizar aos professores uma possibilidade de se trabalhar a leitura e a escrita de forma significativa e atraente, de modo que os alunos avancem e se tornem leitores e escritores mais competentes, capazes de ler, escrever e interpretar o mundo de maneira diferente do que faziam antes.

Acreditamos que esta possibilidade possa ser uma chance para deixar para trás as antigas práticas de leitura e escrita, que, muitas vezes, só mudam de aparência sem trazer uma verdadeira transformação. Em vez de apenas atualizar métodos já conhecidos, é importante criar espaços nos quais professores e alunos possam realmente se envolver e assumir papéis ativos na construção do conhecimento. Precisamos ousar e experimentar novas abordagens no ensino da língua, que vão além das fórmulas tradicionais. Isso permitirá que as aulas se tornem mais dinâmicas e significativas, dando a todos a oportunidade de participarem de maneira mais pessoal e criativa no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Associação de Leitura do Brasil; Mercado de Letras, 1997.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BARBOSA, M. J. L. F. **Dos intentos de escrita à escrita convencional**: algumas manifestações. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_5d1a62a8f874b25ca35839354c778ee0. Acesso em: 01 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997. v. 2.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 9 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC; CONSED; UNDIME, 2019.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita**: história da atualidade. São Paulo: Autêntica, 2007.

CONSELHO GESTOR. **Resolução nº 003/2020, de 02 de junho de 2020**. Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS. Disponível em: https://profletras.ufrn.br/documentos/351494082/2020#.Y_KMC3bMLIU. Acesso em: 02 fev. 2025.

CORRÊA, M. L. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. *In*: SEMANA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, 1., 2003, Aveiro. **Anais [...]**. Aveiro: Universidade de Aveiro: CIFOP, 2003. p. 9-21.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? **Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2008.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Brasília, DF: Ministério da Educação; Cefiel; IEL; Unicamp, 2005. (Coleção Linguagem e letramento em foco). Disponível em: <https://saberesepaticas.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2022/05/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA M. B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005. p.19 -32.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. **Resolução Normativa nº 002/2020 - CEE/MT.** Dispõe sobre as normas a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, enquanto perdurar a situação de pandemia pelo novo coronavírus (covid-19). Cuiabá: Poder Executivo, 2020.

MATO GROSSO. **Decreto Estadual nº 407, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (2019-nCoV) a serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. Cuiabá: Poder Executivo, 2020.

MATO GROSSO. **Decreto nº 425, de 25 de março de 2020.**

Consolida as medidas temporárias restritivas às atividades privadas para prevenção dos riscos de disseminação do coronavírus (covid-19) e dá outras providências. Cuiabá: Poder Executivo, 2020.

MATO GROSSO. **Decreto nº 432, de 31 de março de 2020.**

Consolida, estabelece e fixa critérios para aplicação de medidas em função dos riscos de disseminação do coronavírus em todo território de Mato Grosso. Cuiabá: Poder Executivo, 2020.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura e produção de textos na escola.**

Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita:** operações e níveis lingüísticos na construção do texto. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A.V.; BAZARIM, M. (org.). **Interação, gêneros e letramento:** a (re) escrita em foco. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 105-131.

SANTOS, I. R. A biblioteca escolar e a atual pedagogia Brasileira. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 145-149, 1973.

SILVA, E. T. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola:** pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2011.

SILVA, L. A. P. **Uma proposta significativa de leitura e escrita para o 3º ano do ensino fundamental I.** 2023. 225 f. Dissertação

(Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2023.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? **Canal Futura**, 2020a. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-aalfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 29 maio 2022.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020b.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

O ARQUIVO PEDAGÓGICO EM FOCO: FORMA DE CONTROLE OU DE RESISTÊNCIA?

Carolina Fernandes

O trabalho de todo professor que produz seu próprio material didático exige uma seleção criteriosa de textos e atividades para suas aulas, de modo que essa ação não é desprovida de intencionalidade, mas conjugada aos objetivos de ensino e às escolhas de um indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia, que julga conforme a formação discursiva com a qual se identifica: o que pode e deve ser lido em sua aula. A formação do arquivo com fins pedagógicos pode partir dos dizeres dos alunos, de algum tema em circulação na escola, de textos provocadores, ou motivadores, como o jargão docente. O fato é que há um conjunto de textos, sejam eles orais, escritos, verbais ou não, que constituem o processo discursivo do ensino, produzindo efeitos de sentidos e, assim, efeitos na aprendizagem e discursividade do sujeito-aluno.

Nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho com texto é demandado pelas diretrizes oficiais como o próprio objeto

de ensino. Entretanto, dentre essas diretrizes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os referenciais estaduais acabam reduzindo o texto ao estudo de sua forma composicional, seus modos estáveis de dizer conforme o gênero textual/discursivo⁴ no qual é enquadrado.

Pensar o ensino de textos pela perspectiva da Análise de Discurso Materialista (AD) permite-nos observar seu funcionamento enquanto “superfície linguística tecida de discurso” (Indursky, 2019, p. 110), que dá forma aos efeitos de sentidos. Neste capítulo, proponho observar como o trabalho com o *arquivo pedagógico* produz efeito nos gestos de interpretação em sala de aula. Questiono-me se seus efeitos podem configurar formas de controle sobre a circularidade do dizer em aula ou possibilitariam formas de resistência. Para tanto, tratei de analisar a prática realizada em um projeto desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, orientado por mim e defendido no ano de 2015 (Amaral, 2015a).

E por que revisitar uma prática realizada há dez anos? Não estaria “desatualizada”? Além de seu valor simbólico, por ter sido a primeira dissertação defendida neste programa de pós-

4 Observe, juntamente com Vinhas (2023), ser preferível tratar o gênero discursivo em AD como *diferentes formas textuais*. Segundo a autora (2023, p. 160): “A forma textual seria, então, uma formulação configurada materialmente para atender a uma prática de interlocução entre sujeitos-enunciadores, situada em um determinado espaço de circulação e em determinadas condições sócio-histórico-ideológicas. A forma material do texto está determinada pelas coordenadas ideológicas, pela exterioridade, atendendo à demanda da Análise de Discurso pela compreensão do *como se diz* (ORLANDI, 2023)”.

graduação, faz-se necessário retomar o trabalho e analisá-lo na conjuntura atual do desenvolvimento teórico da AD. Na época, Indursky (2019) ainda não tinha nos apresentado o conceito de *arquivo pedagógico*, formulado pela autora como sendo o conjunto de textos organizados pelo professor em função dos objetivos do ensino; muito menos estavam em circulação outras pesquisas⁵ que mostram a produtividade desse conceito para a *práxis* pedagógica. Logo, discutimos o processo com o dispositivo-teórico de que dispúnhamos à época. Hoje, é possível voltar ao material produzido e olhar com essa lente aperfeiçoada a prática de leitura do arquivo construído naquelas condições de produção para compreender melhor seu funcionamento no processo pedagógico-discursivo.

O contexto da prática é a cidade de Alegrete, interior do Rio Grande do Sul, nas aulas de Português em uma turma da totalidade 7 (correspondente ao 1º ano do ensino médio) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos eram, em sua maioria, trabalhadores, com idades entre 16 e 53 anos. O primeiro desafio foi obter uma regularidade na participação dos alunos na pesquisa, já que a frequência na modalidade EJA, sabe-se, é muito instável. Então, considerou-se um grupo de onze alunos mais frequentes e mais dois que participaram de

5 Por exemplo: Fernandes (2021), Garcia e Rodrigues (2023) e o e-book *Educação linguística e(m) (dis)curso: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos*, organizado por Colaça, Faria e Costa (2023). Tais trabalhos compreendem a *práxis* em uma perspectiva materialista, tal qual propõe Orlandi (2023, p. 105), fundamentada na “concepção marxista de conhecimento, que traz em si a ideia de junção de teoria e prática e de transformação do mundo. O conhecimento como *práxis* transforma o mundo porque a prática não vale por si mesma, como se pudesse se contrapor à teoria”.

algumas atividades, por suas produções terem sido objeto de análise também.

O tema da intervenção pedagógica⁶ foi “Leitura de notícias do período da ditadura militar: uma abordagem discursiva na EJA” (Amaral, 2015a), tendo em vista a conjuntura política daquele momento, em que manifestantes iam às ruas pedir o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, utilizando, muitas vezes, cartazes pedindo intervenção militar, como descreve o próprio professor-pesquisador em:

Tendo em vista a realidade política do Brasil nesses últimos anos, com suas crises e embates ideológicos, vimos surgir às claras, nas ruas, nesse ano de 2015, grupos munidos de cartazes e palavras de ordem pedindo a volta da ditadura militar, ou, em suas palavras, uma ‘intervenção militar, como eles mesmos afirmavam. Fatos que se tornaram muito semelhantes à Marcha da Família com Deus pela Liberdade (que também teve uma versão recente este ano), onde a tônica era um discurso anticomunista, muito próximo do discurso comum da Guerra Fria e da Doutrina de Segurança Nacional. Nas redes sociais, começou a tornar-se comum a defesa da ditadura militar deflagrada em 1964, muitas vezes defendida ou justificada por sujeitos que não participaram da prática discursiva desse período, e por estarem muito distantes, não compreendem as consequências da ditadura para a sociedade democrática (Amaral, 2015a, p. 10).

6 Intervenção pedagógica é o termo utilizado na modalidade profissional para as práticas docentes investigadas nos projetos de pesquisa dos mestrands. Em Fernandes (2021), teço considerações sobre essa terminologia em uma perspectiva discursiva, significando-a como “uma ação cujos propósitos pedagógicos visem à promoção da polissemia e da autoria que podem vir a favorecer certa ruptura com formações discursivas prejudiciais a uma sociedade que se pretenda justa e democrática” (Fernandes, 2021, p. 409-410).

Não irei me alongar na contextualização desse período histórico; é válido apenas ressaltar que a presidenta Dilma tinha sido presa e torturada durante a ditadura militar e que o retorno do discurso pró-ditadura na cena política ressurgiu por meio de deputados saudosos do regime autoritário, os quais votaram favoráveis ao seu impedimento, até mesmo homenageando seu torturador. O conflito político acende um debate na produção discursiva ordinária (das práticas discursivas do cotidiano), de modo que foi inevitável ao professor não se deparar com esse assunto em sala de aula. O professor-pesquisador, vinculado a um coletivo multicultural de Alegrete, ao inquietar-se com o retorno desse imaginário de ameaça comunista e de ditadura como salvação, buscou montar um arquivo para a prática de leitura e escrita em sala de aula que mostrasse o que os jornais da época tentavam ocultar. A estratégia era, ao mobilizar os sentidos sobre a pretensa imparcialidade da imprensa, simultaneamente trabalhar a opacidade de “comunismo” e de “revolução democrática” (expressão advinda de uma formação discursiva de apoio à ditadura para tratar da intervenção militar).

Na sequência deste texto, apresento brevemente a fundamentação teórica para passar ao arquivo construído pelo professor e analisar a forma como foi mobilizado, com o propósito de observar se o trabalho de leitura de tal arquivo pedagógico permitiu “criar espaços polêmicos das maneiras de ler” (Pêcheux, 2010, p. 57) sobre a relação da imprensa com a ditadura militar.

PREÂMBULO TEÓRICO

Considerar a linguagem como materialidade discursiva já representa uma tomada de posição ética no ensino da linguagem, deslocando práticas de circularidade do discurso pedagógico para desenvolver a compreensão do objeto linguístico-histórico como processo discursivo. Em uma abordagem transversal (Orlandi, 2023), perguntamo-nos como o fenômeno linguístico se constitui para dar forma aos sentidos. A AD não toma a significação como um produto, objeto repetível e invariável, mas como um processo das determinações históricas que devem ser consideradas pelo sujeito-professor nas práticas escolares enquanto parte da *práxis* pedagógica (Orlandi, 2023).

E toda a *práxis* pedagógica envolve sujeitos que ocupam lugares historicamente determinados: o do professor, que tem o conhecimento, e o do aluno, que está ali para aprender com o professor. Observa-se que esse processo, quando engendrado pelo discurso pedagógico autoritário, acaba por ser de “inculcação” (Orlandi, 2009), isto é, apenas para que o aluno reproduza o discurso do professor.

O indivíduo constituído em sujeito pela ideologia é afetado pela língua e pelo inconsciente, não sendo a origem do discurso, mas se crendo ser, produz sentidos segundo a formação discursiva à qual se filia por identificação ideológica. A formação discursiva (FD) é o que define o *que pode e deve ser dito* em certa conjuntura social, em determinada forma textual.

De acordo com Pêcheux (2009), são três as modalidades de relação do sujeito com a forma-sujeito reguladora: a identificação plena, a contraidentificação e a desidentificação. A primeira faz um recobrimento da forma-sujeito; já a segunda modalidade produz alguns deslocamentos que instauram posições-sujeito discordantes ou contestadoras da forma-sujeito da FD à qual permanece vinculado; mas é com a terceira modalidade que há o rompimento com a FD de origem, por já estar filiado a outra FD.

Pela tomada de posição do sujeito é que podemos compreender porque, para Orlandi (2019, p. 59), “toda leitura é política”, visto que há essa divisão dos sujeitos em se colocarem em distintas posições, dividindo, desse modo, os sentidos. Assim, o consenso só pode vir de um efeito, por exemplo o efeito de consenso que é colocado em sala de aula pela autoridade do professor.

A produção de sentidos, explica Orlandi (2012, p. 14), faz-se por processos de significação que tensionam paráfrase e polissemia, sendo uma a “reprodução de sentidos” historicamente determinados (leitura parafrástica), e a outra a possibilidade de “atribuição de múltiplos sentidos” que colocam em relação as histórias das leituras dos leitores e as dos autores (leitura polissêmica). A leitura é percebida, assim, como um processo complexo no qual o sujeito não apenas decodifica o que está dito, mas também relaciona com discursos anteriores que fazem parte das leituras já feitas, ou seja, de sua “história de leituras” (Orlandi, 2012).

Orlandi (2012, p. 48) é enfática ao afirmar que, para um ensino que se proponha escapar da mera reprodução do dizer: “deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leitura”. E, para isso, o trabalho com o arquivo pedagógico é importante, tendo em vista que serve para

introduzir o aluno em um espaço polêmico de leituras, no interior do qual coexistem textos que tratam de um mesmo tema, mas que divergem por defender posições antagônicas entre os textos aí reunidos (Indursky, 2023, p. 153).

Esse movimento entre os sentidos das diferentes posições-sujeito torna o arquivo pedagógico, segundo Indursky (2023, p. 117), um “forte dispositivo” para iniciar a prática discursiva da leitura. Além disso, como afirma a própria autora (Indursky, 2019, p. 104), os arquivos pedagógicos funcionam como uma “representação/simulação do interdiscurso e da memória discursiva”, assim, mesmo que lacunares, produzem um efeito de representação do real que permite configurar um simulacro de memória e remontar os sentidos de determinado objeto discursivo.

É com base em uma perspectiva discursiva de leitura que analiso a experiência relatada a seguir. A partir de um arquivo pedagógico que disponibiliza textos de diferentes posicionamentos, observo se o modo como foi trabalhado em sala de aula mobiliza as histórias de leituras do sujeito-aluno de forma que este, de acordo com a FD com a qual se identifica, possa experimentar produzir sentidos ao invés de apenas reproduzi-los, ou ainda, de se colocar na posição de autor.

O ARQUIVO PEDAGÓGICO NA CONSTITUIÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICO-DISCURSIVA

Na falta de uma formulação que designasse o empreendimento didático em viés discursivo, chamamos de “roteiro didático” (Amaral, 2015b) o produto pedagógico⁷ desenvolvido, o que, a partir de Fernandes (2021), passo a nomear de unidade didático-discursiva, tendo em vista uma proposta de organização do trabalho pedagógico fundamentada na AD. Assim, em Fernandes (2021), a unidade didático-discursiva (UDD) é concebida como um planejamento pedagógico que resulta do trabalho do professor em um gesto autoral que articula, segundo objetivos pedagógicos específicos, atividades em *subprocessos* (termo de Indursky, 2019), produzindo um efeito de unidade e de progressão, a fim de atingir o objetivo principal, que seria criar as condições para que o aluno se coloque na posição de autor tanto na prática de leitura como na de escrita. A UDD desenvolvida em Amaral (2015b) compreende cinco etapas sequenciadas e organizadas, conforme a mobilização do arquivo pedagógico:

Etapas 1 – Questionário sobre imprensa e ditadura militar para observar as histórias de leituras dos alunos sobre o tema e seu posicionamento.

Etapas 2 – Leitura e discussão sobre a Revista O Cruzeiro e do Jornal Gazeta do Alegrete sobre a

7 A elaboração de um produto pedagógico é requisito para obtenção do título de mestre no mestrado profissional. Em seu produto pedagógico, Amaral (2015b) fez uma adequação da teoria para tornar seu conteúdo mais acessível ao público-alvo: os professores da Educação Básica.

intervenção militar com o propósito de desvelar a imparcialidade da imprensa e recuperar recortes do interdiscurso sobre o período do regime militar.

Etapas 3 – Exibição do Documentário *Vlado: 30 anos* seguido de discussão e menções ao livro *Brasil: Nunca Mais* a fim de provocar a tensão entre o discurso do governo militar e daqueles que sofreram a repressão ao mesmo tempo em que se contrastam posições-sujeito, fomentando o deslocamento dos sentidos entre a paráfrase e a polissemia.

Etapas 4 – Escuta das canções *Cálice* e *Apesar de você*, de Chico Buarque de Holanda, e de *O carimbador maluco*, de Raul Seixas, com o objetivo de tratar da censura e do funcionamento da ambiguidade na linguagem.

Etapas 5 – Questões sobre a música *O paiol de pólvora*, de Vinícius de Moraes e Toquinho, para que os alunos registrem seus gestos de interpretação e sua tomada de posição frente ao tema da intervenção militar a fim de que o professor observe se o objetivo pedagógico foi atingido.

Pelo seu ordenamento e progressão, entendo que essas etapas se configuram como *subprocessos* que constroem uma trilha de movimentação dos sentidos, cuja partida se faz pelo processo parafrástico seguindo em direção ao polissêmico. A montagem do arquivo pedagógico partiu de um questionário proposto oralmente e por escrito aos alunos com um total de oito perguntas, são elas (Amaral, 2015a, p. 82):

1. Para que servem os jornais?
2. Os jornais são imparciais? Por quê?
3. Os jornais defendem interesses políticos ou são isentos de ideologia política (neutros)? Por quê?

4. Tem algum jornal (eletrônico, televisionado, impresso etc.) que você lê ou assiste? Você confia na informação que ele veicula?
5. A liberdade de expressão está assegurada no Brasil?
6. A imprensa brasileira é um exemplo dessa liberdade de expressão? Por quê?
7. Você sabe o que foi a ditadura militar? O que sabe sobre isso?
8. Vimos no Brasil recentemente pessoas, nas ruas, pedindo a volta dos militares ao poder, com cartazes como 'Intervenção militar já!'. Você concorda com eles, discorda ou prefere não comentar por enquanto. Por quê?

Inicialmente, o professor incita a discussão sobre a responsabilidade da imprensa na veiculação de informação, o que os alunos observam como da ordem de uma neutralidade, visto o compromisso do jornalismo com a verdade. Falam dos noticiários televisivos e de alguns jornais locais a que têm acesso. Esse gesto de interpretação aponta para um imaginário de imprensa neutra colocada no lugar de “quem está autorizado a ler”⁸ os acontecimentos e a produzir um arquivo legitimado para eles. Já com relação ao tema da ditadura militar, alguns não quiseram se manifestar, justificando não terem “muito conhecimento” ou, a meu ver, por não quererem entrar em discordância com o professor – talvez por projetar nele a imagem de progressista –, ou ainda por um dos alunos ocupar o lugar social de “militar” e, por isso, não querer “se envolver em política”, como disse. Mesmo com esse “cuidado”, sentidos

8 Partindo da divisão social do trabalho de leitura do arquivo, que, de acordo com Pêcheux (2010), separa aqueles que são autorizados a ler e a interpretar dos autorizados a apenas reproduzir.

vão sendo produzidos, alguns denunciando a repressão promovida pelos militares, outros indicando os motivos da intervenção, como o combate ao comunismo e as frequentes greves que “atrapalhavam” o cotidiano da população e que, depois, pela proibição, deixaram de acontecer. E esses dizeres contrapõem-se a outros que recuperam do interdiscurso a memória dos crimes cometidos pelo Estado, como o caso de uma aluna que relata a perseguição do regime sofrida pelo pai, militante do Partido dos Trabalhadores.

Indursky (2023, p. 155) afirma que, uma vez introduzida no arquivo pedagógico a produção do aluno, esta ganha “legitimidade para fazer parte do espaço polêmico de leituras”. Além disso, Vinhas (2023, p. 159) defende que a construção dos arquivos pedagógicos deva partir da produção de textos orais dos próprios alunos. Diz a autora:

Partir dos textos dos alunos nos mobiliza a pensá-los como parte do processo interlocutivo, como sujeitos que precisam estar inseridos no processo de produção de sentidos, não sendo retirados desse processo.

Assumindo uma posição de pesquisador, o professor dá abertura a sentidos mais diversos, objetivando promover uma leitura discursiva que dê acesso ao imaginário que seus alunos tinham a respeito da mídia e da ditadura, permitindo analisar quais discursos constituem suas histórias de leitura. Esse *subprocesso 1* está de acordo com o que propus (Fernandes, 2021, p. 413) para a “introdução ao tema”, considerando tangenciá-lo em uma leitura, discussão ou interpretação de

texto que se faça por meio do “discurso pedagógico polêmico”. Dessa forma, criam-se condições favoráveis para uma leitura interpretativa mais espontânea, sem que o sujeito-aluno antecipe respostas esperadas pelo professor.

O *segundo subprocesso* faz trabalhar a memória discursiva por meio do texto jornalístico. Trata-se da revista *O Cruzeiro*, de 1964, em que aparece a foto de Luís Carlos Prestes com a legenda: “PRESTES, o revolucionário transviado foi organizador direto da intentona”. Vale ressaltar que não houve o objetivo de ensinar a forma textual de uma notícia, mas de expor os alunos à opacidade da materialidade discursiva, mobilizando os sentidos possíveis de palavras como “revolucionário” e “transviado”.

Ao serem indagados sobre o significado de transviado, os alunos a equivalem a “hippie”, “um raulzito” [em referência ao cantor Raul Seixas, conhecido como o “maluco beleza”, por desviar do que seria o imaginário de pessoa exemplar] ou a “mau exemplo”, remetendo ao sentido de “desviado”. Uma aluna diz: “desviado da direita”, “do certo no sentido dos militares”, e outra conclui que ele seria um “bagunçador” no lugar de “anarquista”, outra palavra que surgiu das definições apontadas pelo dicionário.

A partir dos arquivos que vão sendo acionados – sobre do que se tratava a intentona comunista, quem era Carlos Prestes e quais seus ideais –, “transviado” é lido como alguém que se desvia de uma determinada ordem das coisas, não é

associado necessariamente à figura de bandido ou de inimigo da nação. Assim, os alunos presentes entendem que as palavras produzem sentidos possíveis e não um sentido único.

No entanto, não produzem para o governo de Getúlio Vargas o sentido de ditadura, como esperado pelo professor, permanecendo em pauta apenas o imaginário sobre o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que desliza de “inimigo da Nação” para “frente revolucionária”, abrindo espaço para se discutir sobre os efeitos de sentido de “revolução” com o próximo texto a ser lido.

A posição da imprensa sobre ditadura militar ainda é explorada no jornal local a partir de uma notícia veiculada na *Gazeta de Alegrete*, que traz a seguinte manchete: “Revolução democrática de 31 de março comemora seu 7º aniversário”. Os alunos são instados a ler a superfície textual sem relacioná-la com o evento da intervenção militar, apenas buscando explorar o pré-construído. Assim, são produzidos efeitos positivos para “revolução”, como uma ação bem-sucedida, e “democrática” é relacionada à liberdade, bem como à combinação “direitos e deveres”. E, ao ler o fragmento da notícia abaixo, esses efeitos parecem se confirmar em uma leitura parafrástica:

As comemorações do 7º aniversário da Revolução Democrática Brasileira de 31 de março de 1964 se constituirão em jornada de trabalho, na qual todos os Escalões do governo, e em todos os setores, participem de atividades em benefício da comunidade. Na Guarnição Militar de Alegrete, as Unidades Militares realizarão durante a semana que antecede a data de 31 de março, no interior

de seus quartéis, palestras alusivas à data, enfocando: ‘O significado da data de 31 de março, como marco inicial do processo revolucionário democrático, ainda em desenvolvimento, ‘A atuação da Revolução, particularmente na recuperação econômica, social e moral do País’. A jornada de trabalho propriamente dita, será realizada pelas Unidades Militares aqui sediadas [...] de modo a desenvolver trabalhos eminentemente comunitários, tais como pintura, ajardinamento, e melhoramentos diversos em escolas e entidades esportivas, e trabalhos outros de interesse da comunidade (Gazeta de Alegrete, 1971⁹ *apud* Amaral, 2015b, p. 112).

O professor, com o propósito de promover a leitura polissêmica em aula, constrói o arquivo pedagógico com textos que apresentam diferentes posições-sujeito com relação à ditadura militar e escolhe partir da posição pró-intervenção, que é aquela que está sendo retomada na conjuntura da época. O imaginário de regime autoritário é confrontado com o de “revolução democrática”, que trazia “benefícios para a comunidade”, o que seria algo a ser comemorado.

À medida que a discussão se desenvolve, os alunos passam a questionar os sentidos e apontá-los para outras direções, como um aluno que questiona se não seria da competência do governo prover o bem-estar à população: “Mas eles estão exaltando o que seria o dever deles”. Outro aponta a falsidade de se viver uma democracia, já que as decisões eram concentradas nos militares, concluindo ser “uma ‘democracia’ em que só os chefes participam”, e outro complementa: “é a

9 Gazeta de Alegrete, 1971, ano 89, n. 71.

democracia deles”. A notícia ainda suscita comentários sobre “a recuperação moral do país”, que os alunos parafraseiam dizendo que, para os militares, o governo anterior era imoral. As ações em benefício da população também são contestadas por um aluno, que as chama de “maquiagem bem-feita”, e outro justifica como sendo uma forma de chamar a atenção para algo positivo ao passo que esconde o que está mal no governo. Esse sentido de “maquiagem” leva outro aluno a relacioná-lo ao evento esportivo da Copa do Mundo, que acaba desviando a atenção da população para “não ver o que o governo está fazendo de ruim”.

O objetivo pedagógico de levar os alunos à compreensão de que os jornais também marcam sua ideologia foi atingido quando estes comparam os efeitos de sentido da notícia aos de uma propaganda. Eis um ponto interessante que destoa da abordagem que a BNCC propõe de um gênero textual do campo jornalístico-midiático, já que sua “função social” não seria apenas “informar” a sociedade dos fatos ocorridos, mas também “promover e impulsionar” a imagem do governo, o que contribui, por fim, à manutenção do regime por mais alguns anos.

É possível observar que o arquivo do professor funciona como propôs Orlandi (2012, p. 117), modificando “as condições de produção de leituras do aluno” ao dar a

oportunidade para que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos

sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos.

Assim, o sujeito-aluno se coloca na posição de quem pode interpretar, sem receio de não ser “a resposta certa”, e, desse modo, o professor não impõe o curso dos sentidos, deixando que o imaginário sobre a ditadura vá se (re)construindo na sala de aula por meio do arquivo pedagógico que constrói um simulacro da memória sobre a ditadura militar no Brasil.

Também, nessa aula, outra capa da revista *O Cruzeiro*, de 1971, é apresentada aos alunos. Nela, vê-se o ex-governador de Minas Gerais, Magalhães Pinto, sorrindo ao ser beijado no rosto por uma mulher junto à inscrição: “Edição Histórica da Revolução”. A partir dessa capa, faz-se uma discussão sobre a expressão “revolução democrática”, modo como os militares designavam a intervenção militar. Partindo da compreensão de que “revolução” parece ter um sentido positivo, de avanço para a sociedade, os alunos vão tendo seus arquivos alimentados por informações sobre o contexto sócio-histórico e de que se trata o texto, ao passo que observam o trânsito dos sentidos de uma formação discursiva a outra. Nesse momento, alguns alunos, em diálogo com o professor, observam que a intervenção dos militares no Estado Democrático produz efeitos positivos no discurso jornalístico e intuem sobre a posição política que a revista assume ao fazer a escolha pela expressão “revolução democrática” em vez de “golpe de Estado”, entendendo que a

mídia “toma partido mesmo quando não aparenta” (enunciado proferido por um aluno¹⁰).

Esse *subprocesso* corresponde ao *subprocesso 2*, que defini em Fernandes (2021, p. 413) como: “Explicitação do tema e sua reflexão considerando as condições de produção, ou seja, contextos imediatos de comunicação e sócio-histórico, sujeitos de lugares sociais distintos etc.”. A partir da exposição das capas da revista e dos fatos a que elas se referem, o contexto sócio-histórico vai se apresentando e, junto dele, novos sentidos vão sendo explorados em relação às condições de produção da leitura, visto que se relacionam o lugar de onde o professor lê e o lugar de onde leem os alunos. Assim, como dito anteriormente (Fernandes, 2021, p. 413): “atenta-se para a abertura à polissemia, estimulando os alunos à produção de gestos singulares de interpretação”, gestos que produzem efeitos sobre suas histórias de leitura, diversificando-as com novos textos e outros discursos.

Ainda no *subprocesso 2*, a interlocução passa a produzir muitos outros textos orais que ampliam o arquivo pedagógico, como a menção ao livro *Brasil: nunca mais*, de autoria de Paulo Evaristo Arns, no qual são documentados episódios de tortura durante a ditadura militar no Brasil entre 1964 e 1979¹¹. O

10 Cabe informar que as aulas foram gravadas e registradas no diário de campo do pesquisador, por isso os enunciados proferidos pelos alunos são incluídos tais quais foram ditos.

11 Com a assistência do ministro presbiteriano Jaime Wright, Arns fotocopiou secretamente os registros do governo militar sobre tortura e os usou como fonte.

professor diz: “eu tenho um livro que se chama *Brasil: nunca mais* [...]”, ao que é interrompido por uma aluna que diz: “eu também tenho esse livro”. O professor fica surpreso e pede confirmação; a aluna responde: “é um de capa vermelha, né? Eu comprei em um sebo em Porto Alegre”. Ao perceber que sua contribuição foi valorizada, a aluna fala mais de sua leitura, e um colega pede o livro emprestado, porque quer saber mais sobre o assunto.

Além dos comentários sobre as prisões e torturas registradas no livro citado, outros sentidos vão surgindo, como o de um aluno que diz que seu pai, um produtor rural, afirmou que “para quem trabalhava, [o regime militar] era bom”, ao que outro colega respondeu: “as pessoas compram a ideia que mais lhe convêm”. Assim, outras intervenções vinham da parte dos alunos, e o professor complementava com informações do contexto histórico, como a relação do regime com as classes sociais, explicitada da seguinte forma pela aluna que tinha o livro supracitado:

O Jango, ele queria o quê? Ele ia extinguir, na época, toda aquela mão de obra barata, ele ia deixar mais cara, porque ia aumentar o salário, atingir os fazendeiros, porque daí eles iam ter que gastar mais. Iam ter, os pobres, os trabalhadores, direito ao estudo, porque muitos eram analfabetos, não entendiam de seus direitos, e o Jango ia proporcionar tudo isso aí. Então, o Jango, pra essa época, e esse povo da elite, não servia (Amaral, 2015a, p. 121, grifo do autor).

O discurso de que a elite queria os trabalhadores ignorantes para melhor oprimi-los motivou um aluno a

compartilhar sua história de leituras, citando o livro *1822*, de Laurentino Gomes, por tratar, em parte, da questão da educação no Brasil. Disse ele:

Aquele 1822 ali fala desse negócio de educação, que o governo da época não permitia que a classe pobre tivesse educação, só a elite podia estudar, e os pobre (sic) eram proibidos de estudar, pra não terem ideias contra os governos, né (Amaral, 2015a, p. 121, grifo do autor).

O “né” factivo produz um efeito de sentido de apelo à confirmação e, assim, à cumplicidade, como se toda a turma e o professor estivessem em sintonia na mesma formação discursiva, dissimulando o dissenso que escapa ora ou outra por algum sentido positivo que emerge de um comentário feito em frase curta. Segundo Indursky (2019), o arquivo pedagógico simula o interdiscurso, e, sendo este “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas” (Pêcheux, 2009, p. 149), aponta o discurso de oposição à ditadura militar como aquele em dominância na turma.

O *subprocesso 3* compreende a exibição do documentário *Vlado: 30 anos*, que trata da vida e da morte do jornalista Vladimir Herzog. O vídeo foi exibido a partir dos relatos de pessoas próximas a Herzog, igualmente perseguidas e torturadas durante a ditadura, revelando todo o contexto que envolve seu suicídio simulado. Em seu diário de campo, o professor relata que os alunos saíram da sala de vídeo impactados, comentando como tudo aquilo era

triste e horrível, ficaram impressionados como as autoridades puderam “esconder a verdade da população”.

Durante o debate em sala de aula, os alunos, sob efeito do audiovisual, sentiram a necessidade de ampliar seu arquivo sobre a ditadura. Comentaram sobre a expressão facial das pessoas que deram depoimento no documentário, identificando, em seu olhar, sofrimento, pânico, tristeza. Por ser um documentário, não há encenações, de modo que os alunos puderam construir imagens das torturas apenas a partir dos relatos ouvidos. Somente a imagem de Herzog morto é que aparece como prova documental das atrocidades cometidas. A fotografia em preto e branco da cena do falso suicídio é apresentada em um movimento de câmera conhecido por “tilt”, que move a lente de baixo para cima, revelando aos poucos detalhes da imagem: o chão com o papel picado, que seria a carta de suicídio escrita por ele e rasgada; o banco de onde teria escrito essa carta; as pernas dobradas, quase encostando por inteiro o chão, até chegar na cabeça caída com o cinto envolto ao pescoço, o qual está amarrado às grades da janela. É ali, na parte de cima da fotografia, que vemos se revelar sua morte: uma face sem vida. Na sequência, apresentam-se fotos de seu enterro, com uma música judia de trilha sonora e o *close-up* no caixão com a estrela de Davi, produzindo o efeito de comoção. O documentário explicita que o culto ecumênico fora uma manifestação de repúdio à versão fraudulenta dada pelo governo militar sobre as causas de sua morte. Além de explicitar que morrera pela tortura,

o documentário produz uma imagem positiva do jornalista silenciado, como sendo “uma pessoa doce, competente, que apoiava a exposição de ideias, um sujeito íntegro e honesto” (palavras ditas pelos entrevistados). Dessa forma, a brutalidade cometida pelos militares é mal vista pela maioria dos alunos, o que produz um imaginário negativo para a ditadura.

Ao tratarem dos relatos dos jornalistas perseguidos no documentário, os alunos foram tecendo seus gestos de interpretação sobre a censura e, quando indagados se a *Gazeta de Alegrete* teria apoiado a ditadura militar, responderam afirmativamente. Uma aluna lembrou do conterrâneo Rui Neves, um poeta preso e torturado pela ditadura; então, o professor aproveita essa informação para dizer que ele teria sido perseguido por escrever sobre política na revista clandestina *A Bula*, uma revista que tratava de cultura por um viés político. Assim, mostra que, mesmo em uma cidade culturalmente conservadora, havia células de resistência ao regime, fato desconhecido pela maioria.

Pelo modo como foi trabalhado o arquivo pedagógico a partir do documentário, percebo que essa etapa contempla o *subprocesso* 3, voltado à “Leitura e problematização do tema para a reflexão e possível conscientização do sujeito-aluno” (Fernandes, 2021, p. 413). Observa-se que, nessa etapa do trabalho, cabe ao professor conduzir a discussão de modo a atingir o objetivo da intervenção pedagógica, o que é feito a partir da explicitação dos atos de tortura e de perseguição aos jornalistas, possibilitando uma crítica à gravidade de se estabelecer novamente no país um regime autoritário.

No entanto, o gerenciamento do arquivo pelo professor não garante o direcionamento dos sentidos. Ao adotar um discurso polêmico, o professor dispensa ocupar o lugar legitimado da interpretação de textos, permitindo ser contestado, o que leva um aluno que não esteve nas aulas anteriores e que reproduz o discurso da “ameaça comunista” a dizer:

Se tivesse o comunismo tomado conta de todo o país, de todo o lugar, vocês teriam a mesma opinião? Tudo bem, eu entendo, ocorreu mortes de gente inocente, mas se o comunismo tivesse tomado conta, como é que seria o dia de hoje? (Amaral, 2015a, p. 132, grifo do autor).

Na sequência da discussão, para se referir à questão da “ameaça comunista” enquanto campanha ideológica da ditadura visando à legitimação do regime instalado, o professor fala um pouco sobre a *Operação Radar*, destinada para exterminar os militantes do Partido Comunista. Às suposições levantadas pelo aluno são apresentados fatos; ou seja, enquanto o aluno, claramente, se posiciona favorável à FD pró-ditadura, sustentando como argumento que todos os crimes do Estado foram legítimos porque defendeu o país do comunismo, não há indícios de que, de fato, se instauraria o comunismo no país nem se esse novo regime seria prejudicial à população. Por outro lado, é fato que a ditadura matou pessoas e deixou tantas outras traumatizadas.

Os *subprocessos* 4 e 5 dão continuidade ao tema da censura, mas agora explorando a arte com a música, em que a

ambiguidade é explorada como recurso linguístico necessário para evitar a censura e possíveis perseguições. Nas canções *Cálice* e *Apesar de você*, de Chico Buarque de Holanda, é explorada a ambiguidade referencial – “quem é você”? – e a opacidade de “cálice”, produzindo homofonia com “Cale-se”, ao representar o discurso autoritário dos militares.

Já com *O carimbador maluco*, de Raul Seixas, a opacidade da linguagem foi mais desafiadora, ao passo que somente com uma leitura atenta da letra da música foi possível produzir efeitos de uma crítica ao sistema burocrático e às instituições que controlam e limitam a liberdade. A crítica à burocracia, com a figura do carimbador que exige selos, registros e carimbos para permitir a viagem, é uma referência à atuação do Estado que limita as ações das pessoas. A aventura só pode acontecer após uma “liberação”, uma autorização para ser feliz.

A atividade sobre a música *Paiol de pólvora*, de Vinícius de Moraes e Toquinho, demandou o registro dos gestos de leitura de cada um. Foi quando os alunos puderam produzir seus próprios textos escritos, organizando os discursos dispersos sobre o arquivo lido, relacionando-os ao interdiscurso e a tudo que foi dito em aula. Alunos que não quiseram responder à pergunta sobre a ditadura militar no questionário demonstraram maior segurança em seu gesto de interpretação após alimentar suas histórias de leitura. Esse efeito aparece na leitura da letra de Paiol de Pólvora feita

por uma aluna que parece ter sido impactada pela vida dos perseguidos políticos da ditadura, como podemos ver em:

A música diz que nós não podíamos fazer nada, que estávamos todos paralisados com os olhos vendados, que as pessoas que tinham coragem de se expressar tinham que usar um nome falso, porque não podiam aparecer, senão eles eram torturados e muitas vezes mortos. E até prendiam seus familiares ou eram torturados na frente deles (Amaral, 2015a, p. 151).

Ao citar que eles tinham que usar nomes falsos para não serem reconhecidos e, assim, torturados e mortos, a aluna mostra que faz um recorte do arquivo mobilizado em aula, destacando o que, para ela, “ficou” dessas leituras. Talvez, por ser mãe, o sofrimento causado às famílias dos perseguidos políticos lhe chamou mais a atenção.

Pela forma como a leitura discursiva foi realizada, os alunos puderam compreender que não há um sentido literal para as palavras e que seu efeito é decorrente daqueles que as empregam, ou seja, desde certa posição em uma determinada formação discursiva. Por exemplo, as materialidades linguísticas empregadas por Vinícius de Moraes e Toquinho foram identificadas com uma posição de oposição à ditadura militar. E, nesse movimento dos sentidos, os alunos buscaram as possibilidades de significar o que esteve silenciado durante o regime militar.

Os efeitos do arquivo pedagógico no sujeito-aluno são relatados pelo professor-pesquisador em:

Os livros e as conversas foram um acontecimento, posso dizer, extraclasse. Alguns alunos, ao saírem da aula, após o sinal, seguiam até o portão da escola, ou até a primeira esquina, perto de onde moro, conversando sobre acontecimentos relativos ao tema da aula (Amaral, 2015a, p. 156).

Sobre o compartilhamento das leituras de livros, percebo ter havido uma interlocução horizontal em que o sujeito-aluno se coloca em uma posição de igualdade frente ao professor, permitindo-se “trocar” informações sobre as obras mencionadas. O relato do professor-pesquisador aponta essa horizontalidade:

No caso deste trabalho, por exemplo, um sujeito-aluno, que aqui ficou com o pseudônimo de Paulo, um senhor de seus cinquenta anos aproximadamente, que foi trabalhador rural, mão de obra explorada enquanto pôde dar de sua força; e agora, com lesões em ambos os joelhos, não consegue nem se aposentar; ele mesmo insistiu em me emprestar um livro que, segundo ele, falava, em determinada parte, da intenção dos poderosos de sempre manter o povo na ignorância, sem educação de qualidade ou mesmo sem acesso à educação, a fim de que não reivindicassem seus direitos, era um livro de Laurentino Gomes, 1822 (Amaral, 2015a, p. 156).

O desembaraço do aluno, um trabalhador rural, em indicar uma leitura ao professor, um mestrando, revela como os papéis sociais atribuídos a seus lugares na divisão social da leitura se diluem em uma prática discursiva, na qual se criam “espaços polêmicos de maneira de ler”, conforme propõe Pêcheux (2010) para o tratamento dos arquivos.

Outros indícios de que o arquivo pedagógico favoreceu a interlocução em sala de aula foram observados quando uma aluna, ao final da UDD, pediu ao professor um livro emprestado: *Vozes da legalidade: política e imaginário na Era do Rádio*, de Juremir Machado da Silva, que textualiza sobre o Movimento da Legalidade, ocorrido no Rio Grande do Sul em 1961¹². Não apenas entre professor-aluno, mas também entre os alunos se deu uma forte interação, na qual um aluno fazia perguntas a outro, alguns contavam curiosidades ou falavam de outras leituras e filmes. Desse modo, foram materializando em seus dizeres as formações discursivas às quais se filiavam e, pela promoção da polissemia, puderam muitos produzir novos sentidos. Amaral (2015a) concluiu que alunos que optaram pelo silêncio em um primeiro momento, depois do trabalho com o arquivo pedagógico, inscreveram seus discursos em uma posição anti-ditadura; apenas um aluno manteve sua posição favorável ao período ditatorial, considerando as mortes cometidas pelo Estado como fatalidades.

Entretanto, assim como os sentidos, os sujeitos estão em constante processo de formação. Desse modo, a identificação com a forma-sujeito varia em diferentes modalidades; como expus mais acima, o que era uma identificação plena pode vir a ser uma contraidentificação ao questionar sentidos da FD de origem. No evento *III Jornada de Reflexões sobre o Ensino de Línguas*, esse professor, agora mestre em Ensino de Línguas,

12 O movimento da Legalidade foi uma mobilização popular e militar que visava garantir a posse do vice-presidente João Goulart como presidente da República após a renúncia de Jânio Quadros.

compartilhou sua experiência no Mestrado Profissional com uma inquietação. Era 2018, os discursos anticomunismo e pró-ditadura estavam ainda mais inflamados, projetando um candidato da extrema direita à presidência. O professor, de camiseta vermelha e onde se via na altura do peito um adesivo escrito *#EleNão*¹³, fala decepcionado sobre ter visto na rede social que alguns ex-alunos, participantes da pesquisa, demonstravam apoio a um candidato defensor do regime militar. O que aparentemente é apontado como uma fragilidade da intervenção pedagógica provoca uma reflexão sobre o discurso polêmico (Amaral; Fernandes, 2018) ao operar o gerenciamento da leitura do arquivo pedagógico. De fato, uma “intervenção” direta na constituição ideológica do sujeito-aluno só pode ser uma ilusão, um efeito do esquecimento nº 2 que afeta o sujeito-professor identificado com uma perspectiva de prática docente transformadora.

UM DESFECHO POSSÍVEL

No trabalho com o arquivo pedagógico – indo dos arquivos dos alunos, passando pelo texto jornalístico pró-

13 O movimento *#EleNão* constitui-se por manifestação popular orquestrada por mulheres que, com o objetivo de protestar contra a candidatura à presidência da República do deputado federal Jair Bolsonaro (candidato pelo PL). As manifestações ocorreram em diversas regiões do Brasil e do mundo, nos dias 29 de setembro e 20 de outubro de 2018 e se tornaram o maior protesto já realizado por mulheres no Brasil e a maior concentração popular durante a campanha da eleição presidencial no Brasil em 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Ele_N%C3%A3o. Acesso em: 31 out. 2025.

ditadura militar ao documentário e músicas denunciantes dos crimes de Estado – observo ter realizado uma prática discursiva de leitura tal qual propõe Indursky (2019):

Com os *arquivos pedagógicos* criados pelo professor, o sujeito-aluno terá a oportunidade de mergulhar numa coletânea de textos que lhe proporcionarão diferentes leituras que aportam diversificados posicionamentos sobre *um único e determinado tema*. Essa atividade vai conduzir o aluno à construção de sua *história de leituras* e habilitá-lo a se *apropriar de enunciados* postos a sua disposição para produzir, a partir deles, seus próprios textos (Indursky, 2019, p. 106, grifo da autora).

Desse modo, a prática atingiu o objetivo de ampliar as histórias de leituras dos alunos, de mobilizar discursos opostos, favorecendo a tomada de posição e a produção de sentidos, em lugar da inculcação ou mera repetição. O professor, ainda que momentaneamente, a partir do simulacro de memória produzido pelo arquivo pedagógico, conseguiu da maioria dos alunos aderência ao discurso anti-ditadura, contemplando o propósito pedagógico.

A *práxis* pedagógica é um processo discursivo como todo outro; por isso não se deve esperar perenidade ou transformação imediata. É uma ilusão crer que fazer ler o texto x ou o texto y, levando o aluno ao “conhecimento” do terror da ditadura, bastaria para anular uma identificação com essa formação discursiva. O arquivo pedagógico em si não determina os sentidos, apenas indica caminhos, não direciona de fato, muito menos se mobilizado por um discurso

pedagógico polêmico, o que afasta a ideia de “doutrinação”, como observado em:

[...] o discurso pedagógico polêmico não opera um direcionamento dos sentidos como o discurso autoritário, sendo que, como concluí anteriormente (FERNANDES, 2018), para haver a produção de outros sentidos, é preciso haver uma *identificação* com a formação discursiva onde se produzem tais sentidos. [...] Dessa forma, entendendo não ser possível, através do discurso pedagógico polêmico, haver uma ‘doutrinação’ dos sujeitos [...] (Fernandes, 2022, p. 91, grifo da autora).

A falta de certeza sobre os destinos do sentido inquieta o sujeito-professor identificado com ideologias de resistência e propositor de leituras críticas: então não há o que fazer? Não há práticas capazes de transformar a sociedade? E digo: Não, caro professor, não de forma direta, como um automatismo ao revés: leia esse texto e mude sua visão! A escola não é o único meio em que o sujeito pratica a linguagem; ainda mais em uma sociedade cada vez mais digitalizada, em que o contato com discursividades outras se faz por diversas redes de sentidos e campos de circulação. O papel do professor é “furar a bolha” das redes sociais (virtuais ou não), propor outras leituras, confrontando as vozes dissonantes, explorando a opacidade dos textos, como concluí em:

[...] expô-los [os alunos] à opacidade da linguagem cria as condições para que sentidos sedimentados possam ser questionados, e como diz Chauí, ‘a descoberta possa acontecer’ (CHAUÍ *apud* ORLANDI, 2009, p. 37), e assim, uma possível contraidentificação ou mesmo uma desidentificação (PÉCHEUX, 2009, INDURSKY,

2008) se torne, pelo menos, viável (Fernandes, 2022, p. 91).

Por fim, fazer esse recuo temporal possibilitou-me refletir sobre a potência do arquivo pedagógico como dispositivo que favorece a escuta dos discursos de resistência e, assim, perceber que apenas podemos tê-lo como possibilidade de resistência, de forma alguma como instrumento de controle. Por isso, modelos que prometem a eficácia da “competência leitora” no ensino da leitura são questionados na AD. E concluo com as palavras de Eni Orlandi:

Penso que o desafio está em compreender a linguagem além de mero instrumento de informação e comunicação e aceitar, compreender e trabalhar com a diferença, a diversidade da língua(gem) e a pluralidade que constitui cada sujeito, capaz de deslocar-se de si mesmo. Em outras palavras, aprender. Sem esquecer que o processo de ensino afeta igualmente tanto o aluno como o professor. Ambos se transformam (Orlandi, 2023, p. 115).

E que nos transformemos, deslocando-nos de nós mesmos, para a melhor versão de professores que pudermos ser.

REFERÊNCIAS

AMARAL, P. L. F. **A ditadura militar brasileira no discurso midiático**: a leitura por um viés discursivo na EJA. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional no Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015a.

AMARAL, P. L. F. **Roteiro de análise de discurso na educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Atsoc Editions, 2015b.

AMARAL, P. L. F.; FERNANDES, C. A ditadura militar no discurso midiático: uma abordagem discursiva na educação de jovens e adultos. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, p. 368-390, dez. 2018. DOI: 10.51359/2175-294x.2018.238164. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238164>. Acesso em: 31 out. 2025.

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do discurso. *In*: NASCIMENTO, L. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux**: da análise do discurso ao ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 97-120.

INDURSKY, F. Entrevista com Freda Indursky. *In*: COLAÇA, J. P.; FARIA, M. M.; COSTA, T. A. (org.). **Encontros com professoras-pesquisadoras**: educação, práxis e discurso. Campinas: Editora Unicamp, 2023. p. 145-157.

FERNANDES, C. Procedimentos para uma intervenção pedagógica na perspectiva discursiva. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 398-421, 2021.

FERNANDES, C. Do funcionamento do discurso pedagógico polêmico perante o discurso anti-direitos humanos. *In*: DALTOÉ, A. S.; FLORES, G. B.; SILVEIRA, J. (org.). **Marcas da memória**: o que resta da ditadura na educação brasileira? Campinas: Pontes, 2022. p. 77-92.

GARCIA, F. C. O.; RODRIGUES, A. Arquivos pedagógicos, leitura e escrita: uma proposta para o ensino fundamental. **SOLETRAS**, n. 47, p. 319-335, set./dez. 2023.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. Entrevista com Eni Orlandi. *In*: ADORNO, G. *et al.* **Encontros na análise de discurso**: efeitos de sentidos entre continentes. Campinas: Editora Unicamp, 2019. p. 21-90.

ORLANDI, E. P. Entrevista com Eni Orlandi. *In*: COLAÇA, J. P.; FARIA, M. M.; COSTA, T. A. (org.). **Encontros com professoras-pesquisadoras**: educação, práxis e discurso. Campinas: Editora Unicamp, 2023. p. 105-116.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Serrani. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2009. (Publicado originalmente em 1975).

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. Tradução Bethânia S. C. Mariani, Maria das Graças L. Morim do Amaral e Eni Puccinelli Orlandi. *In*: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010. p. 49-59.

VINHAS, L. I. Leitura em espiral: construção de arquivos pedagógicos e o ordinário dos sentidos. *In*: COLAÇA, J. P.; FARIA, M. M.; COSTA, T. A. (org.). **Educação linguística e(m) (dis)curso**: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos. São Carlos: Pedro e João, 2023. p. 155-166.

OS DESAFIOS DO ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESSIGNIFICAR É POSSÍVEL

*Eliane Cristina Dalcico
Ana Maria Di Renzo*

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem origem em um percurso desenvolvido durante o Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras –, por meio de um trabalho de profunda reflexão sobre o “ensino” de leitura no ensino fundamental II, especificamente em uma escola da cidade de Cáceres/MT, a Escola Estadual Demétrio Costa Pereira.

Muito embora tenhamos discutido amplamente sobre esse desafio, é preciso ressaltar que ele segue fortemente nas redes escolares, agravado pelas condições de ensino durante a pandemia, cujas consequências do ensino remoto, somadas às desigualdades sociais que vivemos, tem como efeito atrasos severos no processo de aprendizagem dos estudantes. Neste

caso, tanto nos anos iniciais quanto nos finais do ensino fundamental, considerando que esses sujeitos já traziam os efeitos de um processo de escolarização funcional, estruturado em determinadas políticas de língua que tomam a leitura como ação de um sujeito uno, dono do seu dizer e com controle sobre a significação.

Sob a perspectiva da Análise de Discurso (AD) pecheuxiana e orlandina, podemos dizer que esses sujeitos, tal como vivenciamos em nossas situações reais de ensino, isto é, nas aulas de Língua Portuguesa, não desenvolveram práticas discursivas de leitura concebidas como trabalho que necessariamente toca as relações com as condições de produção e os processos de constituição de sentidos (na relação com a memória) no tempo esperado.

A falta de práticas regulares de leitura prejudicou o desempenho dos estudantes, tornando essa relação com a linguagem mais superficial, intensificada, na atual conjuntura, pelo uso constante de telas. Muitos estudantes alcançam o trabalho com a leitura apenas no nível da codificação literal dos sentidos, mas não conseguem estabelecer relações entre esses sentidos, ou seja, não interpretam, o que pode atingir todas as áreas do conhecimento. Durante o ensino remoto, a falta da mediação do professor ficou ainda mais evidenciada na orientação das práticas discursivas de leitura, que perderam espaço para vídeos, jogos e redes sociais durante o isolamento.

Todas essas mudanças de relação com o texto/leitura tornaram ainda mais frágeis as relações de ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula. Nesse sentido, nós, professores de Língua Portuguesa, inscritos na Análise de Discurso (AD) de linha francesa, sustentada nos estudos de Pêcheux e de Orlandi, compreendemos que tais práticas pressupõem a história e o trabalho do sujeito com a linguagem, num constante movimento entre descrição e interpretação. Ainda que sempre sujeitos ao equívoco, somos injungidos a propiciar uma prática de leitura que seja significativa para os estudantes na escola.

No contexto dessas práticas, é preciso ir além dos efeitos pandêmicos. Precisamos considerar o Estado e suas políticas de ensino/leitura. Nessa direção, temos as políticas públicas de ensino de língua – em nosso caso, da leitura – que legitimam as práticas de leitura na escola. Isto é, a institucionalização das políticas públicas de leitura, textualizadas em documentos oficiais e programas determinam o modo de trabalhar a leitura no espaço da escola, uma vez que tais políticas produzem sentidos do imaginário de unidade e legitimidade da língua portuguesa. Articulado a essa institucionalização, está um sempre já-lá da formação social capitalista, significado pela colonização do Brasil, rememorado nos processos de escolarização.

É preciso lembrar que a partir da década de 1990, as políticas educacionais no Brasil embasaram-se em um discurso da qualidade total, fortemente marcado pelo

discurso de mercado, no âmbito da administração de gestão, das organizações e das metas. Tocadas pelo efeito de uma discursividade neoliberal, essas políticas implicaram diretamente no modo como se constituem planos e metas educacionais, como na formulação da LDB 9394/1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE), cujas discursividades se materializaram pela dominância das teorias tecnicistas e pragmáticas, que determinaram os processos de produção de sentido do ensino e da educação pelo país afora.

Partir desse pressuposto significa refletir sobre as práticas de educação de Mato Grosso, que atualmente implantou o *Programa Educação 10 anos*, o qual busca colocar o Estado entre as cinco melhores redes de ensino do Brasil até 2032, por meio de 30 políticas “eficientes”. Para tanto, o governo do estado propôs políticas de avaliação¹⁴ para a Educação Básica, com o objetivo de detectar os pontos fortes e as fragilidades do processo de ensino e aprendizagem no sentido de “corrigir” a trajetória educacional e contribuir significativamente para diminuir os índices de evasão e reprovação na educação básica que comprometem a permanência dos estudantes na escola.

Entretanto, as avaliações externas são aplicadas em larga escala, de forma padronizada, desconsiderando as condições de produção dos estudantes – inclusive aqueles com necessidades especiais e não alfabetizados –, pois todos são submetidos à mesma avaliação. As avaliações internas,

14 São três as modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

por sua vez, compõem diretamente o processo avaliativo da aprendizagem, apontando o estágio em que se encontram os estudantes e orientando o professor no planejamento de suas ações pedagógicas. Contudo, na realidade da sala de aula, que varia entre 25 e 35 estudantes, são inúmeras e variadas as condições de produção, as quais, não consideradas nas avaliações externas, fazem com que, infelizmente, o estudante seja colocado, a todo custo em um fluxo de aprendizagem automático, desconsiderando que cada indivíduo tem seu processo.

Dessa forma, as condições de produção nas quais se institucionalizou a escolarização no Brasil propiciaram e sustentaram, ao longo do tempo, sistemas de ensino duais, desiguais, excludentes, contraditórios, e linguisticamente marcados por políticas de formação ideológica com vistas a escolarizar trabalhadores adaptados, a cada tempo, a um modelo de mercado. O trabalho da leitura sempre foi ferido pela divisão social, que condena alguns sujeitos à ‘letra’, enquanto outros acedem ao sentido (Maldidier, 2003).

Neste trabalho, propomos uma reflexão acerca desse discurso homogêneo de ensino-aprendizagem, de qualidade total e, principalmente, em relação à leitura. No movimento das políticas públicas de ensino, algumas questões incomodam nossa reflexão: Será a proposta de leitura uma forma de atomizar o sujeito em competências e habilidades? O que significa ler para o mercado de trabalho? De que tipo de leitura

os estudantes/excluídos/explorados pelo sistema de produção se apropriam nas escolas?

Para tanto, queremos, sucintamente, apresentar algumas atividades que evidenciam as condições de leitura dos estudantes por meio de práticas que tentaram propiciar novos gestos de interpretação. Para tanto, é preciso salientar que compreendemos que a leitura é produzida e que se procura compreendê-la no processo, bem como as suas condições de produção. Pretendíamos, com nossas atividades, ir além do sentido atomizado da apreensão de um gesto de decodificação que já está posto no texto para desnaturalizar a noção de leitura, ressignificando-a, visando, assim, se construírem sujeitos-leitores.

Assim, conscientes das condições de produção de leitura dos estudantes do 8º ano A (32 estudantes) da escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira (Cáceres – MT), propusemos uma metodologia que atraísse esses estudantes a se compreenderem como sujeitos desse processo de constituição do sujeito-leitor. Além disso, consideramos um sujeito mais envolvido no processo de ensino aprendizagem, assim como nosso papel fundamental como mediador da relação entre sujeito e linguagem.

ALGUNS CONCEITOS DA ANÁLISE DE DISCURSO QUE NOS AMPARAM

Partimos do pressuposto de que nenhum texto se constitui pela/na completude; há sempre algo que escapa, e é isso que torna a língua sempre em movimento, com possibilidade de sentidos outros. Por outro lado, “Haverá sempre, por mais estabelecida que já seja a disciplina, muitas maneiras de apresentá-la” (Orlandi, 2015, p. 9). Desse modo, nos propomos a fazer um breve percurso de alguns conceitos que, ao longo do trabalho, serão essenciais para a análise dos processos discursivos realizados. Nesse sentido, entender como a AD compreende a língua, o discurso, o sujeito, a história, a linguagem, o interdiscurso, as relações de força e de sentido, a formação discursiva, a ideologia, a leitura e a interpretação é fundamental para nossas reflexões. Dizer desses pressupostos teóricos a partir de uma perspectiva discursiva implica compreender que não é possível apreendê-los de forma isolada, como se cada um funcionasse independentemente, razão pela qual nossa reflexão sobre cada um deles considera suas inter-relações discursivas.

Iniciemos dizendo que a materialização da língua supõe um sujeito que enuncia não a partir de sua individualidade, mas afetado pela ideologia e pelo inconsciente. Esse sujeito é inscrito na história, e

o sistema linguístico é um sistema signifiante, sujeito a falhas que, para cumprir-se em seu desígnio de significar, é afetado pela história. É um

sistema pensado no funcionamento da língua com os homens falando no mundo (Orlandi, 2001, p. 40).

Ou seja, a língua, para significar, se inscreve na história. É a conjugação da língua com a história na produção de sentidos que a AD – assim como nós – considera ao trabalhar a forma material da língua.

Nessa direção, a contradição, a falha, a incompletude e o equívoco constituem o real da língua, ou seja, o real é aquilo que o sistema não consegue dizer. A língua tem sua própria ordem e é relativamente autônoma (Orlandi, 2015). Assim, não a concebemos como um sistema fechado; mas diante dos objetos que em uma determinada conjuntura histórica, estes se tornam objetos a saber que se constroem em processos discursivos (Orlandi, 2017).

É importante assinalar que a linguagem, nessa perspectiva teórica, é entendida como prática: mediação, trabalho simbólico, e não instrumento de comunicação.

No que diz respeito ao sujeito, Pêcheux (2012) não o entende como eu-consciência, guia do sentido, mas como um sujeito assujeitado ao discurso. Ele propõe a passagem de subjetividade ou intersubjetividade para a de assujeitamento. Nesse sentido, o sujeito é constituído a partir de uma intrincada relação entre história e língua que resulta em um efeito: “O efeito-sujeito aparece, então, como o resultado do processo de assujeitamento e, em particular, do assujeitamento discursivo” (Pêcheux, 2012, p.12).

Somos todos indivíduos interpelados em sujeito pela ideologia (Pêcheux, [1975] 2014). E é nesse ponto que podemos situar o início do processo de constituição do sujeito, pois, conforme Orlandi (2014, p. 155),

o indivíduo é afetado pela língua, e interpelado pela ideologia, constituindo a forma sujeito histórica. E a isso chamamos assujeitamento: para ser sujeito 'de', o indivíduo é sujeito 'a' (língua e ideologia). Dessa forma, pelo simbólico, e determinada historicamente, se constitui a forma sujeito histórica, a do capitalismo, sustentada no jurídico.

Assim, na constituição do sujeito temos: um indivíduo psico-biológico que, pelo simbólico, é interpelado em sujeito pela ideologia, constituindo, assim, a forma sujeito histórico capitalista. Constituído na sua forma histórica, o sujeito de direito e deveres, com sua livre circulação social, sofre o processo de individuação, que é o modo como o Estado administra o sujeito; e é pelo processo de individuação do sujeito que ocorre a identificação deste com uma ou outra formação discursiva. Ou seja, com este ou aquele sentido, ele se constitui em uma ou outra posição sujeito na formação social, a exemplo: patrão, empregado, traficante, estudante etc. (Orlandi, 2014). Nesse processo de individuação, é preciso considerar o Estado que falha através das instituições e discursos. E é quando a língua falha nos furos da ideologia que o Estado igualmente abre espaço na sua falha estrutural, isto é, em sua articulação do simbólico com o político, e é nesse deslocamento que nós produzimos resistências.

Nesse sentido, compreendemos a ideologia como interpretação de sentido em certa direção, ou seja, os sentidos tomam direções pela relação da linguagem com a história por meio dos mecanismos imaginários – imagens em que o sujeito acredita ser autor delas. A ideologia é um trabalho da memória e do esquecimento.

Conforme Orlandi (2015, p. 31), “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)”. Ao afetar a memória, o esquecimento subdivide-se em duas categorias inerentes ao discurso formuladas por Pêcheux (2014), as quais, para a AD, são estruturantes, pois constituem a subjetividade e o processo de sentidos.

O esquecimento de número 2, da ordem da enunciação, indica o equívoco do discurso, ou seja, o dizer poderia ser outro – a significação se dá a partir de escolhas discursivas. Já o número 1, de ordem ideológica, é da instância do inconsciente e produz a ilusão de que somos donos daquilo que dizemos, de que nosso discurso é novo. Dessa forma, os sujeitos “esquecem” que os sentidos já foram ditos antes e em algum lugar – e este não é um esquecimento voluntário; ao contrário, é condição para, ao se identificarem com o que dizem, se constituam como sujeitos. Nas palavras de Orlandi,

É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e

variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras (Orlandi, 2015, p. 34).

O esquecimento número dois, da ordem da enunciação, nos dá a impressão de que o nosso dizer só pode ser dito daquela forma e não de outra; e o número um, da ordem do ideológico, produz em nós a ilusão de que nosso dizer tem a causa em nós mesmos. Assim, ao passar para o anonimato é que o dizer produz efeito de literalidade e do sentido-lá (Orlandi, 2007).

Nessa direção, não se trata de um sujeito empírico, mas de uma posição-sujeito projetada no discurso. Essa posição, representada pelo enunciador ou destinatário, indica diferentes formas de inscrição do sujeito, e, no jogo das formações imaginárias e pelo mecanismo de antecipação, todo sujeito pode colocar-se no lugar de seu interlocutor – aquele que ‘ouve’ suas palavras – e antecipar os sentidos que suas palavras produzem.

Desse modo, esse mecanismo regula a troca de mensagens. Isto é, estão implicadas, nessa argumentação, as relações de sentido, pois tudo que dizemos tem relação com outros dizeres. Nosso dizer vai produzir efeitos de sentido no outro, pois não temos como administrar os sentidos. Relacionadas a isso estão as relações de força, ou seja, o lugar social do qual falamos impõe força no discurso do locutor pelo lugar que o representa (Orlandi, 2015).

A posição-sujeito nos remete à noção de discurso. O processo de constituição do discurso se dá pela memória – domínio do saber, conjunto de outros dizeres já ditos que asseguram a formulação e sustentação do dizer (Orlandi, 2007). Assim, a AD tem o discurso como objeto de análise. É importante dizer que o discurso não é a fala, pois suporia um sujeito consciente capaz de controlar os sentidos. A situação compreende as condições de produção, ou seja, a essa exterioridade que nos conduz a outro conceito: o de interdiscurso. Fazem parte das condições de produção tanto a memória discursiva quanto o interdiscurso; a primeira tratada como forma de manifestação do segundo. Conforme Orlandi (2015, p. 31), “é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”.

O interdiscurso é, portanto, o conjunto de formulações já realizadas e já esquecidas que determina o que agora se diz. Assinalamos, também, que as palavras não são transparentes, pois, para significarem, dependem das posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões etc. são produzidas e reproduzidas. As palavras mudam de sentido conforme a posição ideológica sustentada por quem as enuncia, pois disso depende a formação ideológica na qual essa posição se inscreve. Cada palavra se constitui pela sua inserção em uma formação discursiva, e não em outra.

Assim, entendemos que a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos e, por sua vez, com a interpretação, que é sempre suscetível a equívocos. Conforme Orlandi (2007), a interpretação é um ‘gesto’. Porém, a noção de ‘gesto’ não se limita à noção de ‘ato’, como na perspectiva pragmática. O ‘gesto’ só acontece por conta do espaço simbólico, que é marcado pela incompletude e pela relação com o silêncio. A interpretação é o “lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história” (Orlandi, 2007, p. 18).

Ressaltamos, ainda, que história, para a AD, se constitui de uma temporalidade interna, isto é, em uma relação com a exterioridade, na relação sujeito-sentido. Não se trata de pensar a história como uma sequência de fatos, mas nos modos como os sentidos são produzidos e circulam. É a historicidade do texto que nos interessa – seus deslizamentos e o trabalho dos sentidos. Desse modo, a interpretação tem origem em algum lugar da história e da sociedade, assumindo uma direção política. Para essa perspectiva teórica, não há sentido sem interpretação e por isso confirma-se a presença da ideologia (Orlandi, 2007).

Diante de um objeto simbólico, estamos sempre provocados a interpretar, porém, ao se perguntar pelo sentido, o sujeito o conjuga com uma formação discursiva. Desse modo, reduz-se o sentido a um determinado significado, marcado pelo efeito de evidência. É nesse funcionamento que se manifesta o ideológico. Contudo, não é o conteúdo em si que está em jogo no gesto de interpretação, mas o seu funcionamento

no jogo da textualidade. A interpretação, portanto, acontece pelos efeitos de memória afetados pelo trabalho da ideologia materializada no interdiscurso. Logo, todo dizer só fará sentido se sua formulação estiver inscrita na ordem do repetível, isto é, no interdiscurso (Orlandi, 2007).

Nessa direção, a leitura “não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (Orlandi, 2012, p. 10). Ou seja, a leitura discursiva depende de condições de produção: os sujeitos (autor e leitor), o trabalho da ideologia, os diferentes tipos de discurso, a diferença entre a leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto, mas não qualquer um), as histórias da leitura do texto e das leituras do leitor (Orlandi, 2012).

Na produção de leitura, o leitor pode identificar-se com a posição assumida pelo autor e, nesse caso, reproduzir os sentidos propostos pelo texto. Nesse sentido, a leitura se define de natureza ‘parafrástica’, ou seja, quando o leitor se inscreve em uma mesma formação discursiva e mesma posição-sujeito. Essa forma de compreender a leitura faz com que o leitor reduplique sua identificação com a FD (os sentidos já-lá), pois se encontra na mesma matriz de sentidos produzidos no texto pelo autor. Nessa direção, esse modo de ler inscreve o leitor no efeito-leitor (Indursky, 2010).

Nesta direção, a autora apresenta uma segunda possibilidade de leitura, na qual o leitor, diante de um texto, se apresenta com reservas e introduz algumas diferenças no interior do ‘mesmo’, o que inscreve o leitor em uma ‘paráfrase discursiva’. Nesse modo de leitura, ele produz deslocamentos de sentidos, podendo trazer o discurso-outro, isto é, o interdiscurso. Ainda que o leitor se encontre na mesma formação discursiva do autor, sua leitura parte de outra posição-sujeito, ultrapassando os sentidos produzidos pelo texto. Essa é, então, uma leitura produzida por um leitor inscrito na função-leitor.

Por fim, uma terceira possibilidade de produção de leitura apresentada por Indursky (2010) é a que o leitor se opõe completamente aos sentidos propostos pelo autor. Ele se opõe à posição-sujeito a partir da qual o texto foi produzido, mas, principalmente, à FD com a qual o autor se identifica e termina por produzir sua leitura a partir de outra FD. Essa forma de produção de leitura inscreve o leitor na condição de sujeito-leitor.

Desse modo, a interlocução com o texto produz diferentes leitores e modos de trabalho de leitura. Por outro lado, revela que o texto, nessa perspectiva discursiva, é incompleto, seu fechamento é simbólico. Nas palavras de Indursky (2010, p. 174), “O texto só permanece fechado enquanto não for objeto de leitura”.

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

No início do ano de 2025, realizamos o diagnóstico para avaliar as condições de produção de leitura e escrita de nossos estudantes. Desde então, diferentes atividades foram desenvolvidas com o objetivo de incentivar a leitura e a interpretação. É importante ressaltar que, para a implementação do *Programa Educação 10 anos*, o governo adotou, desde 2022, o Sistema de Ensino Estruturado (SEE) – organizado e elaborado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), com objetivo de recompor e alavancar a aprendizagem na rede de ensino com impactos significativos nos resultados dos estudantes, mediante esforço integrado das frentes de avaliação, formação de professores, gestão da aprendizagem, material didático e plataformas digitais de ensino. Desse modo, é a partir desse material (SEE) que nós planejamos nossas aulas, pensando nas avaliações externas.

Assim, como recorte dos conteúdos deste material, destacamos o tema da intertextualidade, abordado no segundo bimestre. E, para que os estudantes compreendessem esse conteúdo, nós propusemos algumas atividades.

No primeiro momento, foram apresentados aos estudantes exemplos de propagandas da *Hortifruti*¹⁵, que

15 Disponível em: https://www.google.com/search?q=propagandas+da+Hortifruti&oq=propagandas+da+Hortifruti&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIICAEQABgWGB4yBggCEEUYQDIGCAMQRRhAMgYIBBBFGEDSAQkxNzUxajBqMTWoAgiwAgHxBYolNwxDvpln&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 13 out. 2025.

propõe diversas formas de intertextualidade para promover seus produtos. Cada propaganda é construída a partir de um já-dito, que pode ser um provérbio, uma música, um filme etc. As imagens foram exibidas na televisão, e os estudantes iam comentando o que observavam de cada propaganda, estabelecendo relações com diversos textos.

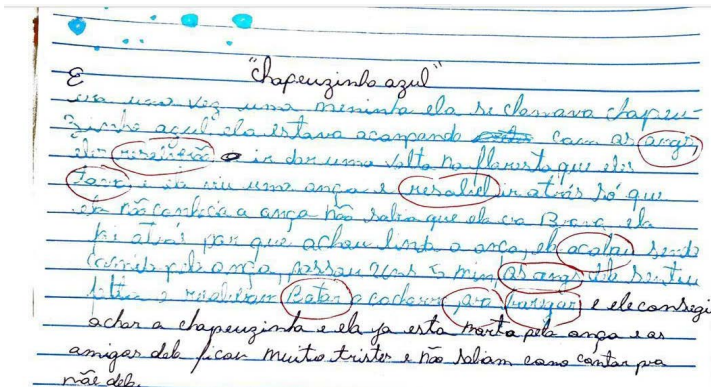
Na segunda atividade, eles foram divididos em grupos de três a quatro componentes e receberam, inicialmente, o conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho* para leitura. Em seguida leram também o conto *Chapeuzinho Amarelo*. Após as leituras, dividimos a lousa e, com a participação dos estudantes, enumeramos as semelhanças e diferenças entre um conto e outro.

Por último, propusemos uma produção textual individual, na qual cada estudante deveria criar uma nova versão de *Chapeuzinho*, conforme a criatividade de cada um. Assim, por meio dessa escrita, pudemos observar as condições de produção dos estudantes do 8º ano. Ressaltamos, no entanto, que nem todos realizaram a atividade, posto que alguns demonstraram resistência em relação à escrita de textos autorais.

No texto abaixo, observamos que o estudante A compreendeu o conceito de intertextualidade. Ele intitula seu texto como *Chapeuzinho Azul*, ou seja, não se trata da “Vermelho” e nem da “Amarelo”, mas da “Azul”. Contudo, é “Chapeuzinho”. Inicia o texto com a expressão típica dos contos de fadas “Era uma vez”. Nessa história, a *Chapeuzinho*

Azul não está sozinha, mas com seus amigos (denominado “amgs” pelo estudante). No entanto, fica sozinha e é comida por uma onça, e não pelo lobo, como no conto *Chapeuzinho Vermelho*. Os amigos a encontram morta e não sabem como falar para a sua mãe.

Excerto 1 – Texto 1 – estudante A



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Observando o texto, compreendemos que, na sua relação com o conto clássico, a escrita do estudante deslizou para outros sentidos, porém, dentro da mesma FD, pois trata-se de uma menina que sai a sós e é comida por um animal que a atrai. O estudante A buscou entender, na opacidade da linguagem, os sentidos; ou seja, diante do texto enquanto objeto simbólico, produziu um gesto de interpretação. Conforme o que está escrito e a compreensão do conceito de intertextualidade, o estudante A conseguiu interpretar e criou sua história parafraseando o conto *Chapeuzinho Vermelho*, substituindo a opção da cor vermelha pela cor Azul. Na AD, é o

interdiscurso (memória discursiva) “[...] o conjunto de dizeres já ditos esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer” (Orlandi, 2008, p. 59). Como dissemos anteriormente, esse trabalho com a leitura produziu uma identificação com a FD (os sentidos já-lá), inscrevendo-se na mesma matriz de sentidos do estudante A, no efeito-leitor (Indursky, 2010).

Por outro lado, a leitura e a escrita do estudante A, de 8º ano do ensino fundamental – anos finais –, apresentam condições bastante peculiares à de estudantes na fase inicial da escrita, pois percebemos a presença da oralidade na escrita (“resolverão”, “resolver”), além da repetição de pronomes e da alternância entre letras maiúsculas e minúsculas, etc.

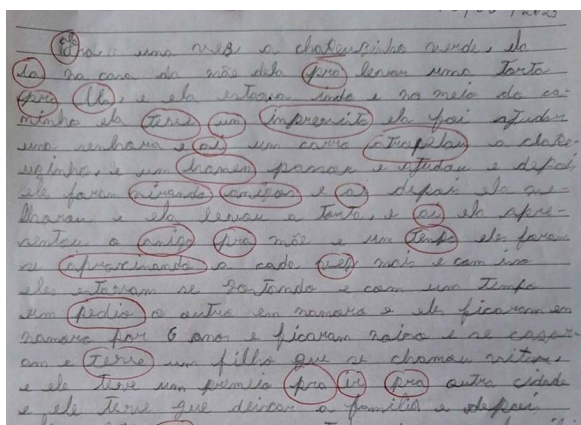
No entanto, não se trata aqui de julgar a escrita do texto como boa ou ruim. Essa observação é importante para pensarmos sobre o modo como as políticas públicas de ensino concebem as avaliações de forma homogênea, desconsiderando o processo de cada estudante. Assim, compreendemos que as avaliações padronizadas não alcançam o real de cada estudante no seu processo de aprendizagem.

É na valorização desses pequenos gestos de interpretação e desses pequenos focos de desconstrução – ainda que sutis, mas valorizados por nós – que os estudantes poderão avançar para a posição de sujeito-autor. Por outro lado, entendemos que o nosso arquivo de leitura se distancia muito do arquivo de leitura dos nossos estudantes, o que

significa que seu gesto de interpretação se dará a partir deste “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (Pêcheux, 2010, p. 50). Ou seja, o estudante é sujeito a partir do seu próprio repertório, que é diminuto pelas condições de produção às quais é exposto. Ao analisar a materialidade do discurso – a forma como as palavras e frases são organizadas e utilizadas para produzir sentidos –, é que podemos dizer que o texto do estudante A mantém uma relação de identificação com o texto do autor.

No segundo texto, apresentamos o conto *Chapeuzinho Verde*. A narrativa conta a história de uma menina que vai levar uma torta para sua mãe, mas, no meio do caminho, decide ajudar uma senhora e acaba sendo atropelada. Um homem a ajuda, e os dois se tornam amigos. Com o passar do tempo, apaixonam-se, casam-se, têm um filho e vão morar numa outra cidade, vivendo felizes para sempre.

Excerto 2 – Texto 2 – estudante B



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

O texto intitulado *Chapeuzinho Verde* também apresenta, no dito, o já-dito em outro lugar. Essa história, criada com outros elementos, faz deslizar para outros sentidos. Talvez sentidos que se associam à realidade de adolescente apaixonado, o estudante B, o que nos remete ao papel do interdiscurso, isto é, quando a interpretação acontece entre a memória institucional que se constitui pelos efeitos de memória.

Essa *Chapeuzinho Verde*, que também optou por outra cor, é uma personagem mais próxima da realidade do sujeito-autor, pois parece ser uma jovem menina que conhece um rapaz, tornam-se amigos, apaixonam-se e se casam. Muito provavelmente, a escrita do texto sustenta-se numa memória das condições imediatas de produção, fazendo remissão aos acontecimentos da vida cotidiana.

No plano linguístico, percebem-se muitas repetições pronominais como elos de coesão, escritas de grafias como “pedio”, “pra”, “aí...”, troca de letras e ausência de pontuação – marcas advindas de uma escrita atravessada pela relação com a oralidade; além da ausência de um repertório de leitura sobre o assunto.

Podemos compreender que os saberes e conhecimentos construídos a partir das relações cotidianas, afetadas pela leitura dos contos trabalhados, produziram uma interpretação parafrástica como efeito. O estudante B procurou introduzir o diferente no interior do mesmo, considerando os deslizamentos dos verbetes “vovó” para o de “mãe”, de “lobo” para “homem”, “de ser comido pelo lobo” por “ser atropelado pelo carro”,

etc. Assim, observamos uma repetição parafrástica, e não mnemônica, conforme nos ensina Orlandi (2008, p. 24),

[...] Entretanto, há algo de ‘mesmo’ nesse ‘diferente’; pelo processo de produção de sentidos, necessariamente sujeito a deslizos, há sempre um ‘outro’ possível que constitui o mesmo [...] Dito de outra maneira, o mesmo também é produto da historicidade, já é parte do efeito metafórico. [...] Este deslizamento, a metáfora, própria da ordem simbólica, é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade.

Outro elemento importante presente nesses textos é a noção de pré-construído, pois, conforme Gallo (2001, p. 2),

Paul Henry propõe o termo ‘pré-construído’ para dar conta dessa presença do outro, que não é o outro enunciativo, nem o outro interdiscursivo, o primeiro, pontual demais, o segundo, amplo demais. O pré-construído é o outro do interdiscurso, circunscrito em uma região histórica e ideológica, delimitada no acontecimento do discurso.

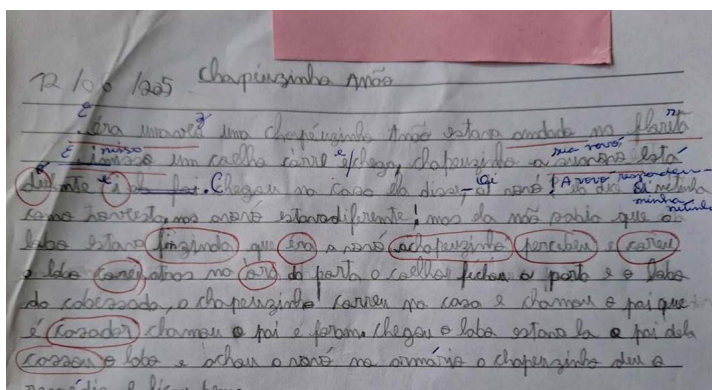
Nas formulações do texto *Chapeuzinho Verde*, observa-se a presença de convenções sociais, ou seja, de pré-construídos como o casamento, o amor entre duas pessoas, a constituição de uma família, a procriação, um “feliz para sempre”, etc. Tais formulações fazem parte do interdiscurso e irrompem no novo enunciado – o intradiscorso – como efeito do repetível na produção do texto, reescrevendo sentidos.

O terceiro texto é da *Chapeuzinho Anã*. Embora a personagem seja um tanto inusitada, a presença da palavra “Chapeuzinho” marca um já-dito. Conta a história de uma anã que foi pela floresta; um coelho aparece e diz que sua avó

está doente. A “Chapeuzinho Anã” correu até à casa da avó, mas notou que ela estava diferente, pois, na verdade, era o lobo. Chapeuzinho desconfiou e correu. O coelho fechou a porta, prendendo o lobo. O lobo dava cabeçadas na porta. Chapeuzinho chamou o pai, que era caçador, e ele matou o lobo. A vovó tomou remédio e ficou bem.

Nessa história, há alguns elementos novos, como o fato de Chapeuzinho ser uma anã – característica não justificada no conto – e a presença do coelho, figura que parece remeter a *Alice no país das maravilhas*. Novamente, observamos que os saberes e conhecimentos das práticas de leitura (memória de arquivo) realizadas pela estudante C insurgem no texto. No conto original de *Alice*, o coelho funciona, entre outros sentidos, como um guia para o mundo mágico e desconhecido; aqui, cumpre função semelhante, guiando a Chapeuzinho Anã para a casa da avó.

Excerto 3 – Texto 3 – estudante C



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Observamos novamente a presença da escrita oralizada: além dos pronomes e interjeições que cumprem o papel da coesão, aparecem muitas grafias equivocadas: cassador, casador, finzindo, sendado, cassou, corer, etc. O conto vai sendo repetido na sucessão dos fatos, de forma semelhante a uma das versões de *Chapeuzinho Vermelho*: lobo disfarçado de vovó, caçador, vovó libertada, lobo morto pelo caçador.

Para compreender melhor o que ocorre com a estudante ao escrever sua versão, tomemos o discurso pedagógico analisado por Orlandi (2015). Segundo a autora, o discurso pedagógico se constitui como discurso do poder. No caso das práticas linguísticas mediadas pelo instrumento linguístico do livro didático (LD), trabalha-se com a noção de pergunta e resposta, na qual a resposta já vem determinada. Saber a resposta significa estar correto; não saber implica errar. Nessa relação entre poder e dominação, revela-se o autoritarismo do discurso pedagógico: o que sabe detém poder sobre quem não sabe (resposta correta) (Orlandi, 1996).

De tal modo que os livros didáticos nos possibilitam compreender o discurso autoritário que sustenta o discurso didático-pedagógico do professor – aquele que “sabe” –, cuja concepção está na base dos sentidos do “politicamente correto”. Nessa perspectiva, o discurso pedagógico explicita o poder de um sujeito sobre o outro: um interroga, e o outro, obrigatoriamente, responde, ou tenta responder, na maioria das vezes, reproduzindo o que se imagina correto.

Ao tratar das formações imaginárias que funcionam nas interlocuções – “Quem ensina o quê, para quem, onde” (Orlandi, 2003, p. 16), aprendemos que professor que “ensina” faz funcionar, pelo efeito do trabalho da ideologia, aquele que “inculca” como deve ser o “o quê” politicamente correto, compatível com a imagem do aluno no espaço da escola. Com isso passamos a compreender o que a autora designou como “aparelho ideológico”.

Por essa razão, para um estudante que permaneceu passivo até então, será difícil se reconhecer na função-autor. O máximo que consegue é se inscrever como leitor parafrástico. Para Mittmann (2016, p.140),

a autoria se dá nesse jogo entre a repetição e a atualidade, porque a natureza do discurso é da ordem do repetível, do já-lá presente no interdiscurso e dos saberes das formações discursivas, que intervêm, sob a forma da repetição, na sustentação de cada novo discurso, e porque a enunciação de cada novo discurso, por sua vez, atualiza esses saberes e esse já-lá, num movimento de fluxo e refluxo entre o interdiscurso e o intradiscurso, num ir e vir que reatualiza tanto o intra como o interdiscurso.

Como se percebe, o movimento entre interdiscurso e intradiscurso é afetado diretamente pela formação discursiva presente na base do processo de escolarização da leitura, razão pela qual “é pela identificação particular do sujeito com uma formação discursiva que é possível re-dizer o já-dito” (Mittmann, 2016, p.10).

Nesse caso, temos uma leitura que é da ordem de uma paráfrase discursiva. Aqui, o estudante/leitor, em seu trabalho com a leitura, “[...] introduz o diferente no interior do mesmo trazendo o discurso-outro” (Indursky, 2010, p. 173). Ou seja,

[...] A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase reproduz o dizer estabilizado, sedimentado, previsível. Para o estudante, parece significar o velho, o sem importância, porque ignora que a paráfrase é fundamental como um ponto de partida [...] (Manoel, 2003, p. 70).

Assim, na sua relação com a leitura do texto, a estudante C não só reproduziu o que leu, mas também produziu. Para Indursky (2010), trata-se de uma outra forma de leitura distinta, produzida por um leitor inscrito na função-leitor.

É importante pensar, nesse processo, que a escrita pressupõe determinadas condições de produção, e a oralidade, outras. Para que o estudante escreva, é necessário que ele se aproprie da língua. Segundo Di Renzo e Durigon (2011, p. 159),

O problema da produção da leitura/interpretação entre os estudantes não está na ausência de sentido, pois todo leitor atribui algum sentido ao texto, e sim na dificuldade de constituição/construção de sentidos diante de alguns textos.

CONCLUSÃO

Esta breve reflexão sobre práticas discursivas de leitura em sala de aula ressalta a importância do programa ProfLetras na formação do professor de Língua Portuguesa, pois o seu fazer precisa estar fortalecido na ciência da linguagem, a fim de que tenha o seu papel de “repassador” de informações transformado em autoria da sua prática linguística.

Entendemos que a teoria da Análise de Discurso por nós adotada para pensar e praticar o ensino e a aprendizagem da língua na escola tem importância fundamental, pois nos auxilia na compreensão dos processos de tomada de decisão para o planejamento de nossas aulas, tal como as concebemos: práticas discursivas de leitura e escrita. Como se pode observar, a realidade de leitura e escrita de nossos estudantes é gritante e exige profissionais muito bem preparados, o que não acontece, pois, na maioria das escolas, há pouquíssimos docentes em condição de oferecer resistência aos modelos hegemônicos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, cujos efeitos são a produção de analfabetos escolarizados.

Pela Análise do Discurso e pelo ProfLetras, foi possível reconstruir novas relações com o ensino de leitura, posto que fomos interpeladas pela teoria e seus procedimentos de análise a olhar para a prática linguística, compreendendo-a como política linguística, produzindo rupturas com antigos métodos, estabelecendo novas relações e trocas de experiências com os estudantes a fim de ressignificar as práticas de língua

como espaço do possível de novas interpretações e de transformações.

É importante ressaltar que o modo como as políticas públicas de ensino impõem as avaliações externas, principalmente aquelas estruturadas a partir de habilidades e competências para atingirem metas, rechaçando as condições de produção dos estudantes e seu processo de ensino-aprendizagem, torna o trabalho do professor, ainda que melhor preparado, bastante restrito e sob constante pressão. O professor em sala de aula sabe das condições de produção de seus estudantes e tem formação para trabalhar suas peculiaridades em sala. Contudo, o sistema atropela o processo de cada sujeito ensinante tanto quanto do aprendiz, cujo efeito é a existência de estudantes escolarizados, mas não alfabetizados. Para além disso, é preciso ter consciência de que o estudante terá pouca ou nenhuma chance de se refazer enquanto sujeito produtor de linguagem.

Nessa direção, nosso investimento teórico-analítico nos possibilitou pensar que, no fio que tece as políticas públicas de ensino e, precisamente, de ensino de leitura, a concepção determinante de leitura como competências, habilidades e atitudes, sustenta-se no discurso pedagógico (autoritário). Constatamos ainda que, nessa política de ensino em curso no estado, predomina a noção de língua como espaço da transparência dos sentidos, do sentido único, da repetição mnemônica, que desconsidera o processo complexo da

relação sujeito, linguagem e mundo, interditando qualquer possibilidade de reversibilidade entre os interlocutores.

As práticas linguísticas que temos experienciado nas avaliações externas funcionam pelo/no estabelecimento de teorias e disciplinas sustentadas na “ideologia da comunicação”, que inscreve o sujeito numa noção de língua/leitura pré-construída, de sentidos unívocos e cristalizados, de sentido completo, de ausência de polissemia, de desambiguação, de intenções comunicativas, de competência textual, de processos lógicos, de técnicas e práticas de descrição, e da percepção da lógica de mercado. Sendo assim, vemos apenas o que nos é dado ver: uma língua objetiva, clara, homogênea e sujeitos aniquilados em seu direito de dizer, pois foram silenciados pelas políticas linguísticas a que foram submetidos.

Inscritos nessa perspectiva teórica, ler, para nós, é “saber que o sentido pode ser outro” (Orlandi, 2007, p. 138). Sendo o sentido a possibilidade de sempre ser outro, isso significa que ele está sempre em movimento. Mesmo que o sujeito queira trapacear ou cercar as palavras, a linguagem escapa à unicidade, ao completo, à literalidade, porque se constitui da falta, do equívoco, do silêncio. Isso porque a linguagem é estrutura e acontecimento, existindo na relação necessária com a história, numa abertura do simbólico que falha e, desse modo, não pode manter uma relação direta do homem com o mundo e o pensamento. Nesse modo de tomar a leitura como interpretação, “os sentidos não são indiferentes à matéria significante” (Orlandi, 2007, p.12).

Nessa perspectiva, para nós, a forma como o Estado, determinado em sua relação com o capitalismo interno e externo, estruturou as práticas científicas da linguística na sociedade brasileira subjugou a prática da leitura a partir da gramática, da literatura e da ideologia da comunicação. De forma consensual, essa maneira de tratar a língua/leitura, sujeito e texto ganhou espaço nas produções acadêmicas, nas legislações, nos materiais didáticos, nas metodologias, nas tecnologias de ensino e nos cursos de formação de professores. Além disso, temos as avaliações que confirmam e validam a condição de “bom estudante” e de “bom professor”, imputando-lhes a causa de seu fracasso.

Nesse sentido, o “ensino” de leitura reclama um novo lugar para sua produção e trabalho. Esse lugar é necessariamente um novo posicionamento sobre a linguagem, o homem e o mundo. Ou seja, romper com o lugar teórico-ideológico pelo qual temos historicamente compreendido a leitura. Vimos que é possível pensar um ensino de leitura para além da disciplinarização dos sentidos, pois o dispositivo teórico da AD nos possibilita lugares de fuga da forma como a leitura é constituída pelas políticas linguísticas e de avaliação. Assim, passaríamos a produzir sentidos não por uma subjetividade pessoal, mas a partir de um sujeito histórico, interpelado ideologicamente e, conseqüentemente, inscrito em uma formação discursiva determinada, da qual emerge a possibilidade de se instituir como sujeito-leitor.

Por fim, nossa tentativa de concluir as reflexões, ou de dar um efeito de fecho acerca das práticas discursivas de leitura, mostra-se afetada pelo incompleto, pelo inacabado, o que se abre para possibilidades de estarmos sempre instados a novos gestos de interpretação. O texto está sempre aberto, pois são constitutivas dele a dispersão, a opacidade e a incompletude. Assim, é considerando essas características próprias da escrita de um trabalho em AD que temos a ilusão de fecho.

REFERÊNCIAS

DALCICO, E. C. **Novos gestos de interpretação**: o desafio de “ensinar” a ler. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

DI RENZO, A. M.; DURIGÓN, F. C. Estado e políticas de língua: as práticas de leitura e escrita como produção de sentidos. **Revista Ecos**, Cáceres, v. 10, p. 157-166, jul. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/769>. Acesso em: 13 out. 2025.

GALLO, S. L. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 1, n. 2, n. p., jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Xjh4qHdPKRqNTyqXDztXLdc/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2025.

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, L. V. (org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 163-178.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MANOEL, M. Sujeito de linguagem. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 6, n.1, p. 65-77, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/445>. Acesso em: 13 out. 2025.

MITTMANN, S. (org.). **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. Formação ou capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 142-186.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010. p.49-59.

PÊCHEUX, M. Metáfora e interdiscurso. Tradução Eni P. Orlandi. *In*: PÊCHEUX, M. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014. (Obra originalmente publicada em 1975).

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS

Texto 1 – ESTUDANTE A

Chapeuzinho azul

Era uma vez uma menininha ela se chamava chapeúzinho azul ela estava acanpando con as amgs elas resolverão ir dar uma volta na floresta que elas tava e ela viu uma onça e resolvel ir atrás só que ela não conhecia a onça não sabia que ela era Brava ela foi atras por que achou linda a onça, ela acabou sendo comida pela onça, passou uns cinco min, as amgs dela sentiu falta e resolverão Botar o cachorro pra farejar e ele conseguiu achar a chapeuzinho e ela já estava morta pela onça e as amigas dela ficarão muito tristes e não sabiam como contar pra mãe dela.

Texto 2 – ESTUDANTE B

Chapeuzinho verde

Era uma vez a chapeuzinho verde, ela ia na casa da mãe dela pra levar uma torta pra ela, e ela estava indo e no meio do caminho ela teve um imprevisto ela foi ajudar uma senhora e ai um carro atropelou a chapeuzinho, e um homem passou e ajudou e depois eles foram virando amigos e ai depois ela

melhorou e ela levou a torta, e aí ela apresentou o amigo pra mãe e um tempo eles foram aproximando a cada vez mais e com isso eles estavam se gostando e com o tempo um pediu o outro em namoro e eles ficaram em namoro por seis anos e ficaram noivo e se casaram e teve um filho que se chamou Vitor e ele teve um prêmio pra ir pra outra cidade e ele teve que deixar a família e depois ele voltou pra casa e todos da sua família morreram e ele voltou triste pra casa.

Texto 3 – ESTUDANTE C

Chapeuzinho Anão

Era uma vez uma chapeuzinho Anão estava andando na floresta e nisso um coelho corre e chega, chapeuzinho a sua avó está doente e ela foi chegar na casa ela disse, oi avó? ela disse oi netinha mas avó está diferente! mas ela não sabia que o lobo está fingindo que é a avó a chapeuzinho percebeu e correu o lobo correu atrás na hora da porta o coelho fechou a porta e o lobo deu uma cabeçada, a chapeuzinho correu na casa e chamou o pai que é caçador chamou o pai e foram. Chegou o lobo estava lá o pai dela matou o lobo e achou a avó no armário a chapeuzinho deu o remédio e ficou bem.

SEMEANDO PALAVRAS E PRÁTICAS NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA COM ALUNOS DO CAMPO

Eliete Oliveira de Souza Marzochi

Eni Puccinelli Orlandi

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se inscreve na Análise de Discurso (AD) de linha materialista que trabalha em uma perspectiva que entrelaça linguagem, história, ideologia, observando as condições de produção discursivas. O estudo foi motivado pelas dificuldades observadas entre os alunos do ensino fundamental II em relação à leitura, interpretação e produção textual, particularmente em condições de produção rurais. Essas dificuldades suscitaram a necessidade de aprofundamento teórico e prático, levando à exploração de novas metodologias pedagógicas.

Durante nossa trajetória como educadora, sempre estivemos atenta às formações continuadas e buscamos compreender as complexidades do ensino da língua

materna. A nossa experiência no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/MT) e o contato aprofundado com a AD, especialmente com as obras de Eni Orlandi, Claudia Pfeiffer, Mariza V. da Silva, Ana Di Renzo, Maristela Sarian, S. Lagazzi e outros, proporcionaram uma reflexão crítica sobre as práticas de leitura e escrita em situação escolar.

Este estudo propõe um plano de intervenção pedagógica com base na prática de diferentes materialidades discursivas, incluindo textos verbais e não verbais, como charges, HQs, reportagens e *podcasts*. Esse enfoque visa não apenas promover a aprendizagem, mas também desenvolver uma compreensão crítica das práticas discursivas contemporâneas, considerando o funcionamento das novas tecnologias e as condições de produção socioculturais.

A Análise de Discurso, conforme enfatizado por Orlandi (2020), aponta para novas maneiras de ler e escutar, mostrando os modos como os sentidos são produzidos e como as posições-sujeito se constituem na interseção entre o simbólico e o político. A pesquisa busca explorar essas dinâmicas, destacando a importância de uma abordagem crítica e contextualizada para o ensino da argumentação, essencial para a formação de sujeitos-alunos capazes de compreender e se relacionar com os discursos que circulam na sociedade.

Este texto apresenta as bases teóricas e práticas que sustentam a intervenção proposta, observando a conjuntura do ambiente escolar rural e discutindo os desafios e os resultados

obtidos. A reflexão final aborda a relação teoria-prática e as possibilidades futuras de pesquisa e intervenção no campo da educação linguística, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que considerem as dimensões políticas e ideológicas da linguagem.

Na proposta que desenvolvemos no mestrado, analisamos a argumentação em discursos sobre a produção de alimentos orgânicos na agricultura familiar e detalhamos o percurso metodológico seguido para implementar práticas discursivas no ensino da argumentação sobre essa temática. O objetivo foi dar visibilidade ao processo de construção do *corpus*, às reflexões teóricas e às análises realizadas, destacando os efeitos produzidos tanto nos alunos quanto em educadores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na perspectiva da AD, a linguagem é produzida a partir das relações sociais e históricas, constituindo-se como uma prática social. Segundo Pêcheux (2015), o discurso é visto como efeitos de sentido entre locutores, e a ideologia interpela o indivíduo em sujeito. A teoria do discurso, portanto, aborda a determinação histórica dos processos de significação, sempre levando em conta as condições de produção e a conjuntura sociopolítica e ideológica. Não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia.

A análise de textos que combinam diferentes materialidades, como imagens e textos verbais, é um campo significativo no estudo discursivo. Lagazzi (2018) destaca a importância de considerar a situação cultural e social ao usar imagens, argumentando que elas instauram possibilidades de *significação adicionais ou emocionais que não são transmitidas apenas pelo texto verbal*. Não operam como simples ilustrações, mas instauram possibilidades de significação que interpõem novos olhares sobre o texto, tensionando os sentidos estabilizados. Assim, a inclusão de elementos visuais nos materiais escolares contribui para ampliar os gestos de leitura e escrita, desestabilizando o óbvio e instituindo outras formas de dizer e de significar o mundo.

O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018) enfatiza a necessidade de desenvolver a competência de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis. Isso visa formar cidadãos capazes de participar ativamente da sociedade, defendendo seus pontos de vista e respeitando as *opiniões alheias*. Para a AD, a argumentação estrutura-se ideologicamente, como um processo discursivo que envolve deslocamento de sentidos (Orlandi, 2021).

O professor de Língua Portuguesa deve estar apto a identificar, nos gestos de produção escrita dos alunos, como

as escolhas linguísticas contribuem para a construção de significados que, por sua vez, são constituídos ideologicamente. Pfeiffer (1995) destaca que, para o sujeito se colocar na posição de autor, é necessário que ele crie um espaço de interpretação, estando inserido no interdiscurso. A materialidade verbal, juntamente com outras formas significantes, oferece uma abertura ao simbólico, permitindo múltiplos sentidos em diferentes condições de produção.

A introdução de tecnologias de linguagem e a mídia digital transformam a maneira como a memória é construída e acessada. Orlandi (2015) discute a “memória metálica”, produzida pela mídia e pelas novas tecnologias, que não se historiciza, mas se acumula nas redes, na produção em série. A escola tem o papel de utilizar os multimeios como ferramentas educacionais, de forma crítica para que os alunos aproveitem essas tecnologias para o desenvolvimento intelectual e reflexivo, e não estacionem na mera reprodução.

O desenvolvimento de habilidades de análise e interpretação de textos “multimodais” – ou seja, textos que articulam diferentes modos de linguagem, como o verbal, o visual, o sonoro e o gestual –, conforme sugerido pela BNCC, é fundamental para uma educação abrangente. O trabalho com diferentes *materialidades significantes* – entendidas como os suportes concretos por meio dos quais os sentidos se produzem, como textos verbais, imagens, vídeos, músicas, entre outros – nas aulas de Língua Portuguesa, deve estimular os processos e gestos de interpretação e produção textual dos

alunos. Ao mobilizar essas diferentes formas de dizer, forma-se um sujeito crítico, capaz de se posicionar e de produzir sentidos de modo consciente e situado historicamente. Com base em autores como Pêcheux (2015), Orlandi (2015), Pfeiffer (1995), Indursky (2016) e Dias (2014), este projeto visa fortalecer a leitura e escrita no ensino fundamental, promovendo uma educação mais crítica e reflexiva.

DA PROPOSTA PARA A PRÁTICA

Como professora/pesquisadora, buscamos observar a base ideológica que fundamentou nosso estudo e nossa prática pedagógica: a ideia de que a terra, assim como o conhecimento e a argumentação, precisa ser nutrida e cuidada com atenção. Temos nossa história de vida vinculada à história de luta pela conquista da terra como trabalhadores da agricultura familiar, laços que estão ligados até hoje, não como nós que nos prendem, mas que nos libertam, para uma formação sociopolítica ideológica necessária nos dias de hoje.

No início do ano letivo de 2023, lançamos um projeto de intervenção voltado para superar as dificuldades dos alunos do campo na leitura e escrita, especialmente em textos argumentativos. Observamos que os alunos do fundamental II e do ensino médio demonstravam um baixo rendimento nessas áreas. Com base nas teorias da Análise do Discurso Materialista, decidimos trabalhar com textos de diversas materialidades

significantes, que incluem não apenas a linguagem verbal, mas também elementos visuais, musicais e audiovisuais.

A proposta foi um desafio, pois constatamos que vivíamos imersos em um discurso autoritário (Orlandi, 2015) e precisávamos romper com velhas práticas pedagógicas. No início das aulas, transitamos entre várias turmas e identificamos uma maior possibilidade de resposta nos alunos do 8º e 9º anos. Começamos introduzindo textos de diferentes materialidades significantes e atividades diversificadas, explorando temas de interesse dos alunos como compostagem, alimentação saudável e produção de alimentos orgânicos.

Nosso projeto de intervenção foi estruturado em três etapas:

1. **Apresentação e reflexão:** Introduzimos a proposta à equipe gestora e aos alunos, iniciando debates sobre a prática da argumentação levando-os a compreenderem, discursivamente, a argumentação.
2. **Formação do arquivo:** Abordamos temas como a produção de alimentos orgânicos, compostagem, alimentação saudável e tecnologia na agricultura familiar. Foram realizadas palestras (com convidados especialistas), seminários e a construção de um arquivo de leitura, na perspectiva da Análise de Discurso.

3. **Produção de textos argumentativos:** Os alunos produziram textos argumentativos, que seriam expostos na escola. No entanto, a reescrita e a exposição foram adiadas devido ao fechamento da escola-sede, da qual nossa sala era um anexo.

Enfrentamos diversos desafios, incluindo a falta de acesso à internet de qualidade e a necessidade de adaptar atividades devido ao fechamento da escola. Utilizamos o *WhatsApp* para manter o contato com os alunos e desenvolver algumas atividades. Inicialmente, fizemos uma pesquisa para identificar os interesses dos alunos por meio de um formulário no *Google Forms*, mas a resposta foi limitada devido às dificuldades tecnológicas.

Solicitamos aos alunos que refletissem sobre a prática argumentativa e respondessem a perguntas sobre suas experiências e conhecimentos em argumentação. Isso nos ajudou a entender melhor suas percepções e a desenvolver uma abordagem mais eficaz. Formamos grupos de alunos baseados em temas de interesse, incentivando a pesquisa e a argumentação sobre a produção de alimentos orgânicos, compostagem, alimentação saudável e tecnologia na agricultura.

O desenvolvimento das atividades de intervenção permitiu que os alunos se vissem como parte integrante do processo, questionando e desconstruindo significados enquanto exploravam as leituras e ações propostas. Apesar

dos obstáculos, os alunos se envolveram ativamente, demonstrando que a integração de práticas pedagógicas e teóricas pode transformar a experiência educacional. Ao longo do projeto, aprendemos que é essencial enxergar e ouvir os alunos como sujeitos-autores, cujas experiências e conhecimentos são fundamentais para a construção de um ensino significativo e relevante.

OS PRIMEIROS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DOS SUJEITOS-ALUNOS DO CAMPO

Após a formação dos grupos, todas as atividades da proposta de intervenção pedagógica foram realizadas nesse formato. A primeira atividade, em cada grupo, consistiu em expor as ideias sobre cada tema proposto. Todos os grupos apresentaram seus gestos de interpretação sobre os temas, discutindo o que cada um representava, o grau de interesse e a importância para a comunidade escolar enquanto cidadãos do campo. Cada grupo redigiu um pequeno texto sobre suas ideias, que foi compartilhado oralmente com os demais grupos.

Essa dinâmica foi fundamental para que os sujeitos-alunos se relacionassem entre si e interpretassem os temas, mesmo aqueles que não haviam sugerido nenhum tema. Foi observado que, embora sem leituras prévias sobre os assuntos, a memória discursiva dos alunos funcionou na formulação de sentidos, pois, conforme Orlandi (2022, p. 29) afirma,

tomamos a memória discursiva como: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. Dessa forma, tudo o que já havia sido dito sobre produção de alimentos orgânicos, alimentação saudável, compostagem orgânica e tecnologia e inovação no campo ressoava nos sujeitos-alunos do campo, produzindo sentidos. Os significados variavam de acordo com a inscrição do sujeito em uma ou outra formação discursiva, refletindo a formação ideológica com que se identificavam.

Os efeitos de sentido apontados pela escrita e expostos oralmente em sala de aula mostraram que, quanto à participação nos grupos, os sujeitos-alunos puderam fazer o gesto de leitura e escrita nas suas relações com os temas abordados, conforme suas formações discursivas.

Ao analisar as falas dos alunos de 8º e 9º anos sobre o tema da produção de alimentos orgânicos e a importância da preservação ambiental na agricultura familiar, identificamos gestos de interpretação que revelam a construção de definições e conceitos sobre agricultura familiar e produção de alimentos orgânicos. Os alunos elaboram suas compreensões com base em suas experiências e percepções do mundo ao seu redor, destacando a importância de práticas sustentáveis na agricultura familiar. Isto se deve, a nosso ver, ao fato de que são alunos que vivem no campo, em solo de ocupações que trazem forte inscrição em discursos de valorização da terra. Há, assim, uma valorização da agricultura familiar como

uma forma de produção que beneficia o meio ambiente e a comunidade local, reconhecendo o papel relevante dos pequenos agricultores na oferta de alimentos saudáveis e na dinamização da economia local.

Os sujeitos-alunos mencionam aspectos econômicos e sociais relacionados à produção de alimentos orgânicos pela agricultura familiar, destacando a geração de renda, o investimento na região e o desenvolvimento econômico e social. Essas falas mostram não apenas percepções e entendimentos sobre o tema, mas também práticas e valores em relação à agricultura, ao meio ambiente e à sociedade como um todo. Observa-se a posição de sujeito autor conforme abordado por Orlandi (2007), em que os alunos produzem discurso, tomam posição e defendem pontos de vista, fazendo ver sua autoria no discurso. E, em termos da argumentação, sustentando suas posições-sujeito em relação a outras formações discursivas.

A formulação dos alunos mostra relações parafrásticas e polissêmicas – tal como as concebe Orlandi (2007). As relações parafrásticas dizem respeito à repetição com variações de sentido, em que diferentes enunciados retomam um mesmo eixo temático, mas com reformulações que preservam certa estabilidade discursiva. Já as relações polissêmicas evidenciam o movimento de dispersão dos sentidos, abrindo possibilidades de significação múltiplas e, por vezes, contraditórias. Assim, ao abordarem a agricultura familiar sob diferentes perspectivas, os sujeitos mostram posicionamentos atravessados por suas pertencas históricas e ideológicas, revelando modos distintos

de se identificar e significar essa prática social. Esses primeiros gestos de interpretação sobre o tema mostram as várias camadas de significado que os alunos atribuem à agricultura familiar e à produção de alimentos orgânicos, conforme suas experiências e condições de existência.

Ao analisar os gestos de interpretação dos sujeitos-alunos sobre a compostagem, observa-se um conhecimento prático sobre o tema, resultado de projetos anteriores e experiências pessoais. Nos gestos de escrita, mencionam ingredientes específicos e descrevem o processo de transformação de resíduos em adubo de forma simples e direta. Há uma clara conscientização ambiental, destacando a compostagem como uma alternativa sustentável para o tratamento de resíduos orgânicos, mencionando a redução do lixo orgânico e a substituição de produtos químicos por adubo natural. Expuseram também os benefícios da compostagem para a redução da quantidade de resíduos enviados para os aterros sanitários e para a realidade que vivenciam: “evitar a queima de folhas, galhos e outros materiais orgânicos que podem se transformar em valioso recurso para enriquecer o solo e promover o crescimento de plantas saudáveis” (Marzochi, 2024, p. 79-80).

Os sujeitos-alunos enfatizam os benefícios práticos da compostagem, melhorando o solo para o cultivo de plantas e promovendo um ambiente mais saudável. A linguagem direta e acessível das descrições sugere uma compreensão prática e vivencial do tema. Essa atividade permitiu identificar as

filiações de sentidos e as marcas ideológicas que permeiam os discursos dos alunos sobre o tema.

Ao analisar as falas dos alunos sobre alimentação saudável, a qualidade dos alimentos e o papel dos agricultores, percebemos que estão construindo conceitos e saberes com base em suas experiências e vivências. Definem alimentação saudável com base em alimentos orgânicos e associam a qualidade dos alimentos à sua origem na roça, refletindo suas percepções sobre o tema. Reconhecem o trabalho dos agricultores na produção e venda de alimentos, destacando sua contribuição para a segurança alimentar e nutricional.

Observamos que há uma tensão no discurso dos alunos entre a necessidade de garantir a produtividade agrícola e a adoção de práticas mais sustentáveis e seguras, revelando um conflito entre a eficácia percebida dos agrotóxicos e a preocupação com os potenciais danos à saúde e ao meio ambiente. Essa atividade permitiu que os alunos refletissem sobre suas percepções e compreensões, ao escrever:

[...] ultimamente estou ouvindo vários colegas meus reclamarem de lagartas estarem acabando com o pasto e algumas pessoas acabam usando agrotóxicos para matar essas pragas, mas não sabem o tanto que isso faz mal pra nós (Marzochi, 2024, p. 94).

O que mostra um observador atento aos acontecimentos e às preocupações de sua comunidade.

Por meio do arquivo de leitura, tornou-se possível que os alunos produzissem seus gestos de interpretação oral a partir de suas leituras, de modo que algumas narrativas sobre o assunto viessem à tona pelos sujeitos-alunos, como “na minha casa temos horta e minha vó cuida para não dar pragas e insetos”, “lá no Assentamento onde moro, tem uma feirinha aos sábados, mas não sei se são orgânicos” (Marzochi, 2024, p. 57).

O que observamos nessas formulações, em relação aos alimentos orgânicos, é que os sujeitos-alunos do campo se reportam a “diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (Orlandi, 2022, p. 34), ou seja, há um movimento parafrástico, conceituado por Orlandi (2022, p. 34) como “o retorno aos mesmos espaços do dizer”. O sujeito se filia à memória discursiva e passa a se identificar com o que diz, e suas palavras adquirem sentido, o que o constitui em sujeito. Pudemos observar que tanto a linguagem verbal quanto, principalmente, a não verbal foram capazes de provocar gestos de interpretação nos sujeitos-alunos.

Para Orlandi,

Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá (Orlandi, 2022, p. 43).

Assim, a interpretação é uma atividade intrínseca à condição humana. Ao fazer o gesto de leitura sobre um

determinado assunto/tema (estímulo simbólico), os sujeitos-alunos foram levados a questionar e tentar entender o significado do discurso produzido e, em um gesto de interpretação, relacionando-o à sua própria experiência e conhecimento de aluno do campo enquanto significa, pois o sentido parece surgir como uma evidência que já estava presente lá. Vale ressaltar que, nessa perspectiva, o sentido não é algo fixo ou objetivo, mas algo que emerge do processo/gesto de interpretação.

A busca por informações para os temas não ocorreu de modo fácil pelos sujeitos-alunos nos grupos de interesse. A princípio, observamos que o grande número de informações sobre os temas disponíveis na internet inquietava a todos, e foi preciso várias intervenções para que não se perdessem, para que focassem no tema da pesquisa. Vários foram os momentos destinados à pesquisa para formação do nosso arquivo. A inquietação diante do novo, muitas vezes, os tornava angustiados, como se não pudessem concluir, interpretar o que estavam lendo e conectar com aquilo que já sabiam, interpretando os sentidos das palavras. Pois

As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória (Orlandi, 2020, p. 41).

Desse modo, temos que as palavras derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem, não havendo sentidos nelas mesmas. Por sua vez, as formações discursivas representam, no discurso, as formações ideológicas

do sujeito uma vez que não há sentido sem determinação ideológica, conforme aponta Orlandi (2020).

Nesse movimento de interpretação, podemos perceber que é na relação daquilo que é significado no dia a dia, que circula sobre o tema em estudo, e o saber com o novo apresentado nos textos lidos na internet que os sujeitos vão produzindo os textos, os sentidos. Esses sempre em movimento, nada terminado, nada completo, assim como os sujeitos, conforme sustenta Orlandi (2020) ao afirmar que:

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível (Orlandi, 2020, p. 50).

Nesse movimento de busca por informações para compor o arquivo, selecionando aspectos das leituras que julgam ser importantes, os sujeitos-alunos vão se constituindo e se formando dentro das ações de leitura e escrita, significando e se significando em condições determinadas

impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva [...] em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas (Orlandi, 2020, p. 50).

Nesse jogo de sentidos, as palavras não têm um sentido fixo por si mesmas; ao contrário, o significado de uma palavra

é sempre influenciado por outras palavras ao seu redor. Na AD, a metáfora é o processo de substituição de uma palavra por outra, gerando novos significados. A metáfora é, portanto, um deslizamento de sentidos, em que as palavras dialogam entre si e transferem significados umas para as outras.

Quando, em um determinado momento, somos acionadas para esclarecer um conceito que não foi compreendido em grupo, propomos formulações possíveis para o entendimento, muitas vezes, substituindo palavras, termos, expressões por outras que convocam os sentidos já lá, para que o sujeito-aluno se constitua no discurso. Nesse momento de leitura, circulando entre os grupos, muitas foram as intervenções para formulação de sentidos. Observamos que conforme nos aponta Orlandi, em seu artigo “A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade” (2015, n. p.), com o advento do digital, o sujeito se perde ao

percorrer relações dos fatos de linguagem, ao praticar gestos de interpretação que derivam sentidos dos discursos que se textualizam em diferentes materialidades significantes como textos verbais, imagens, sons, vídeos.

Isso nos indica que o digital tem um impacto significativo na forma como os sujeitos-alunos interpretam textos. O acesso a uma variedade de materiais significativos, como textos verbais, imagens, sons e vídeos, amplia as possibilidades de interpretação e gera uma maior complexidade na construção de sentido por esse sujeito ainda, digamos, iniciante, o que

sugere que o efeito-leitor é constituído não apenas pelo texto em si, mas também pelo meio diante do qual o texto, na sua materialidade significativa, é apresentado, pelas características específicas do meio digital e pelas práticas de leitura e interpretação produzidas pelos sujeitos. Podemos, assim, observar o conceito de “efeito-leitor” abordado por Orlandi (2022) como “unidade (imaginária) de um sentido lido”, que “se dá no reconhecimento – identificação do sujeito, gesto de interpretação – de uma leitura no meio de outras”.

Os efeitos de sentido produzidos pelo sujeito-aluno-leitor não estão apenas no que está explicitamente escrito, mas são construídos pelo leitor por meio de suas experiências, conhecimentos prévios, valores e ideologias; não sendo assim uma propriedade fixa do texto, mas uma construção que emerge da relação entre o texto e o leitor. Essa perspectiva reconhece a ativação do leitor na interpretação de um texto, destacando que diferentes leitores podem atribuir significados distintos a um mesmo texto, dependendo de condições de produção individuais e determinados por uma série de fatores sociais, históricos e ideológicos.

Mesmo com a dificuldade de acesso, os sujeitos-alunos percorreram as diferentes materialidades significantes, conforme fomos sugerindo no percurso, de modo que puderam ler reportagens, artigos, analisar infográficos, visualizar vídeos, ouvir *podcasts* sobre a produção de alimentos orgânicos, que, algumas vezes, foram socializados no nosso grupo de *WhatsApp*, como uma atividade possível, uma

prática para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, além de uma palestra com técnicos da Empaer/MT sobre temas relacionados à produção de alimentos orgânicos, compostagem, alimentação saudável e uso de tecnologia na agricultura familiar. Destacamos a importância dessa palestra para ampliar o arquivo e o conhecimento dos alunos, observando outros gestos de interpretação, para entender diferentes maneiras de compreender os temas estudados.

A palestra proporcionou uma oportunidade para os alunos se relacionarem com os palestrantes, trocarem conhecimentos práticos e técnicos e complementarem seus saberes. Destacamos a dinâmica do processo discursivo durante a palestra, em que os sentidos foram negociados e construídos, e a linguagem técnica foi amenizada para facilitar o entendimento dos alunos. Ao observarem a formação discursiva dos técnicos da Empaer/MT, os sujeitos-alunos foram se constituindo com essa formação discursiva, o que influenciou a relação com outros sentidos. Pudemos observar, nessas condições de produção específicas, como o conceito de interdiscurso de Pêcheux (2015) está presente para explicar como os discursos são determinados por fatores sociais, ideológicos e conjunturais, bem como a importância da memória discursiva e do interdiscurso na constituição das formações discursivas e como isso afeta a dinâmica dos discursos em situações educacionais e sociais mais amplas.

Com a exposição dos seminários, os sujeitos-alunos se envolveram apresentando as diferentes temáticas das

pesquisas abordadas em grupo. Cada grupo de alunos explorou uma área específica relacionada à agricultura e alimentação saudável, compartilhando seus conhecimentos e interpretações com os colegas. Os grupos apresentaram de forma criativa e engajada, utilizando materiais diversos, como roteiros de apresentação, resumos dos temas, cartazes e até mesmo imagens. Além disso, houve preocupação em ampliar as leituras dos alunos, oferecendo sugestões de textos complementares para enriquecer o debate e a compreensão das temáticas.

As apresentações abordaram temas importantes, como alimentação saudável, produção de alimentos orgânicos, compostagem e tecnologia na agricultura. Cada grupo trouxe reflexões relevantes sobre os desafios e oportunidades relacionados aos seus temas específicos, promovendo debates e questionamentos entre os colegas. Foi interessante notar também a importância atribuída à tecnologia digital na educação, com a observação das dificuldades dos alunos no uso dessas ferramentas e a necessidade de promover maior integração das tecnologias digitais na situação educacional. Essa abordagem pedagógica estimulou o engajamento dos alunos e promoveu reflexões críticas sobre as questões abordadas.

DA ESCRITA ARGUMENTATIVA

Chegamos ao processo de escrita de textos argumentativos pelos sujeitos-autores após terem passado por uma série de atividades de leitura, palestras e seminários. Nesta etapa final, o objetivo foi analisar como as práticas de leitura determinaram a escrita dos alunos, especialmente em termos de mudanças ou rupturas de sentidos.

Após diversas atividades, incluindo palestras e seminários, observamos que essas experiências permitiram aos alunos desafiar significados estabelecidos e se tornarem autores, ao assumirem a responsabilidade por suas próprias palavras. Como nos filiamos à teoria discursiva, os alunos foram levados a entender como suas manifestações de sentido eram sustentadas ideologicamente. A escrita foi vista não apenas como um ato físico, mas como uma prática discursiva que relaciona o sujeito à história e à sociedade.

Seguindo a perspectiva da AD, a proposta de escrita desafiou os alunos a ampliar seus sentidos sobre as temáticas abordadas. A abordagem crítica e contextualizada permitiu que os alunos compreendessem o jogo ideológico presente nos textos, levando-os a realizar uma leitura ativa e reflexiva. Além disso, os textos não foram vistos como estáticos, mas como constituídos pelas experiências individuais de cada leitor, promovendo a multiplicidade de interpretações e a construção social de sentidos.

A proposta de produção escrita argumentativa visava deslocar sentidos e posições-sujeito, não apenas convencer ou

persuadir. Por meio de diferentes materialidades significativas, como charges e quadrinhos, foi possível observar rupturas nos sentidos mobilizados pelos alunos em seus argumentos. A análise dos textos mostrou que a transposição do discurso da oralidade para a escrita foi um desafio significativo para muitos alunos, destacando a complexidade dessa prática.

Resumindo, o projeto apontou para a importância de uma abordagem crítica na educação, permitindo que os alunos se tornassem mais conscientes e participativos, capazes de compreender e transformar a realidade por meio de suas práticas discursivas.

Ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos sobre o tema “Alimentação saudável, a qualidade dos alimentos e o papel dos agricultores na produção”, destacamos suas formações discursivas e os sentidos mobilizados. A análise mostrou como os alunos articularam suas experiências e conhecimentos em argumentações sobre alimentação saudável e agricultura familiar.

A análise dos textos expôs como as formações discursivas dos alunos foram determinadas pelas atividades educativas e leituras, possibilitando uma reflexão crítica sobre a alimentação e o papel dos agricultores na produção de alimentos. A abordagem discursiva e contextualizada das práticas de leitura e escrita permitiu aos alunos desenvolverem uma compreensão mais profunda e reflexiva dos temas abordados, contribuindo para a construção de cidadãos mais

conscientes e participativos, o que ficou visível em seus textos, pois argumentam sustentando sua posição-sujeito a partir de outras formações discursivas.

Nas condições da produção de textos argumentativos sobre “Produção de alimentos orgânicos e a importância da preservação ambiental na agricultura familiar”, foi possível analisar a forma como os alunos articulam suas compreensões e interpretações a partir de suas leituras e vivências. A escrita mostrou a diversidade de formações discursivas e a construção de argumentos estruturados ideologicamente e socialmente sustentados.

Identificamos também formações discursivas favoráveis à produção de alimentos orgânicos, destacando seus benefícios para a saúde e o meio ambiente. A argumentação de sujeitos-autores apresentou uma ruptura com a memória discursiva tradicional, que, algumas vezes, associa a agricultura convencional à modernidade e eficiência, e os alimentos orgânicos à rusticidade. Os alunos mobilizaram termos como “práticas sustentáveis” e “qualidade nutricional”, mostrando a relevância desses conceitos no domínio agrícola e a importância da certificação de alimentos orgânicos.

A produção de algumas *charges* mostrou a dominância da formação discursiva da comercialização de alimentos orgânicos em comparação aos não orgânicos. Significando linguagem verbal e não verbal, o sujeito-autor fez gestos de interpretação quanto aos preços dos alimentos orgânicos,

valorizando-os como mais saudáveis e sustentáveis. Em uma das *charges*, foram usadas metáforas visuais para representar conceitos abstratos e produzir sentidos ideologicamente consistentes sobre alimentação e sustentabilidade, apesar das dificuldades de aprendizagem do aluno.

Ao valorizar a agricultura familiar e expressar preocupações com o uso de agrotóxicos, outro sujeito-aluno relatou experiências observadas em sua comunidade, demonstrando uma reflexão crítica sobre os impactos negativos dos agrotóxicos na saúde humana e no meio ambiente. Esse gesto de interpretação revelou a capacidade do sujeito-autor de questionar e interpretar os acontecimentos, exercendo sua autoria na construção de sentido do texto em seu processo de argumentação.

Essas análises mostraram como os alunos, ao serem expostos a diferentes formas textuais e práticas discursivas, ampliaram seu repertório de conhecimentos e desenvolveram argumentos mais sólidos. A abordagem crítica e contextualizada das práticas de leitura e escrita permitiu uma reflexão mais profunda sobre a alimentação saudável, a qualidade dos alimentos e a preservação ambiental na agricultura familiar, contribuindo para a formação de sujeitos-autores conscientes e reflexivos.

Os sujeitos-autores também anteciparam possíveis objeções dos leitores ao reconhecerem suas preferências alimentares e oferecerem alternativas mais saudáveis, como

visto em frases como: “Eu sei que você gosta de comer alimentos não saudáveis como pizza, doces, refrigerantes etc.” e “Você está cuidando bem da sua alimentação?” (Marzochi, 2024, p. 96).

Essa estratégia visa envolver o leitor de forma reflexiva sobre seus hábitos alimentares e apresentá-los à prática da compostagem como uma solução benéfica tanto para a saúde quanto para o meio ambiente.

Por outro lado, outro sujeito-aluno ofereceu um contraponto ao focar na agricultura familiar e nos desafios enfrentados pelos produtores rurais, destacando o papel da Empaer na promoção da agricultura familiar e as conquistas dos agricultores: “[...] para muitos produtores que com ajuda do sistema da Empaer, estão crescendo diariamente” (Marzochi, 2024, p. 99). Este sujeito-aluno dialoga com discursos sobre desenvolvimento rural e sustentabilidade, refletindo a conjuntura social e políticas públicas relacionadas ao tema.

As *charges* e tirinhas produzidas pelos alunos também reforçaram seus argumentos com elementos visuais, ao utilizar a imagem de um homem com os braços cruzados diante de plantas, sugerindo a preocupação com a necessidade de adubação e destacando a compostagem como uma solução. Em suma, os textos analisados mostram a riqueza de interpretações e formas de argumentação dos sujeitos-alunos sobre a compostagem e a adubação orgânica.

A exposição a diferentes formas textuais e práticas discursivas permitiu aos alunos desenvolverem argumentos sólidos e refletirem criticamente sobre a saúde, a sustentabilidade e a preservação ambiental. Ao promover um ambiente propício para a produção textual, os alunos puderam explorar sua própria história de leitura e construir narrativas significativas sobre temas relevantes, exercendo sua função de autoria de maneira consciente e reflexiva, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 – Charge SA – O



Fonte: Marzochi (2024, p. 97).

Lagazzi (2018) argumenta que as imagens desempenham um papel significativo na produção discursiva, adicionando camadas de significado que vão além do texto verbal. A charge de outro sujeito-aluno, ao vincular o uso de

agrotóxicos à figura da morte, provoca uma reflexão crítica sobre as práticas agrícolas modernas e suas implicações. O uso de agrotóxicos é apresentado como uma tecnologia que, embora aumente a produtividade e proteja as colheitas, também traz riscos consideráveis ao meio ambiente e à saúde humana. Esse gesto de interpretação do sujeito-aluno ressalta a complexidade e as controvérsias inerentes ao uso de tecnologias na agricultura.

Além disso, a *charge* evoca um interdiscurso que engloba tanto perspectivas favoráveis quanto críticas ao uso de agrotóxicos, situando o aluno dentro de uma formação discursiva capitalista que valoriza a produtividade e a eficiência, mas também enfrenta críticas por seus impactos negativos. Essas narrativas refletem a tensão entre práticas agrícolas dominantes e alternativas sustentáveis, proporcionando uma visão crítica e reflexiva sobre as tecnologias no campo.

Figura 2 – Charge SA – R



Fonte: Marzochi (2024, p. 100).

Observamos também outro sujeito-aluno, que, por sua vez, contribuiu para a discussão ao destacar os benefícios da agricultura orgânica e familiar. Em seu texto, ela argumenta:

[...] outra conquista importante é o fortalecimento do desenvolvimento local. A produção de alimentos orgânicos pela agricultura familiar estimula a economia local. E isso pode ser notada nas feiras locais, aqui no assentamento Carlos Marighella onde os pequenos produtores se 'reúne' aos sábados para vender seus produtos, frutos da agricultura familiar. Além disso, a feira se tornou um acontecimento cultural, onde as famílias vão se encontrar, bater papo e saborear as delícias que os feirantes levam, como pastel, espetinho, sucos e refrigerantes, doces etc. [...] (SA – N, 2023).

Este excerto pode demonstrar como a agricultura familiar e orgânica promove o desenvolvimento econômico local, fortalecendo laços comunitários e oferecendo uma alternativa sustentável às práticas agrícolas convencionais.

A análise dos textos e imagens produzidos pelos sujeitos-alunos do campo revelou uma gama de interpretações e argumentações sobre o uso de tecnologias na agricultura familiar. Ao criticar o uso de agrotóxicos e ao promover a agricultura orgânica, os alunos demonstraram como mobilizam suas experiências e o arquivo de leitura para construir narrativas significativas.

A exposição dos alunos a diferentes formas de textos e práticas discursivas permitiu-lhes desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica das questões agrícolas. Ao valorizar essas experiências discursivas e incentivar a

exploração de uma variedade de textos, a escola contribuiu para a formação de sujeitos-alunos conscientes e capazes de articular suas próprias posições sobre temas relevantes, como a tecnologia e a inovação na agricultura familiar.

Destacamos a concepção da escrita como uma prática social determinada por contextos históricos e ideológicos, considerando a influência das formações discursivas e a importância da leitura ativa na produção de sentidos. A análise dos textos produzidos pelos alunos foi orientada pela AD, considerando a argumentação como um processo que visa deslocar sentidos e posições-sujeito, e não apenas convencer ou persuadir, como é a posição da retórica clássica e da pragmática.

Ao analisarmos o funcionamento do discurso através dos gestos de interpretação desses sujeitos-alunos, observamos como suas formações discursivas se constroem a partir das memórias discursivas disponíveis, mas também como eles são capazes de romper com essas memórias, trazendo novos elementos e contribuindo para a constituição de sentidos outros. Essa capacidade de produzir sentidos de forma inventiva e reflexiva reflete não apenas o domínio de certos mecanismos discursivos, mas também a maneira como os sujeitos-alunos se posicionam e se significam ideologicamente em relação às questões abordadas.

Além disso, ao analisarmos a relação entre os textos dos sujeitos-alunos e o arquivo de leitura ao qual tiveram acesso,

podemos observar como a exposição a diferentes formas textuais contribuiu para a ampliação de seus repertórios de conhecimento e para o desenvolvimento de gestos argumentativos mais sólidos. Essa relação entre leitura e escrita, mediada pelo professor, permite que os sujeitos-alunos construam sua própria história de leitura e escrita, exercendo sua função de autoria e contribuindo para a produção de sentidos em sua comunidade e além dela, significando nos seus textos exemplos do dia a dia:

[...] é muito mais eficiente você ter uma horta como a minha família, às vezes nós plantamos mandioca, milho, feijão e pés de frutas, pode dar muito trabalho, mas vale a pena porque na hora da refeição o prato de comida vai estar deliciosamente cheio de cores e com ‘tempeiro’ e muito bem saudável (Marzochi, 2024, p. 95)

E “[...] na horta da minha avó, ela planta, vários tipos de alface, tomate, cebolinha de folha, coentro, abóbora, mamão etc.” (Marzochi, 2024, p. 95).

Assim, ao analisarmos os gestos de interpretação dos sujeitos-alunos em relação aos temas abordados e as suas práticas sociais nas relações de poder em jogo, nos permitiu compreender não apenas como os sujeitos-alunos se significam ideologicamente em relação às questões abordadas, mas também como suas práticas discursivas contribuem para a construção de sentido na conjuntura social e cultural.

NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Essa jornada de reflexão e ação foi verdadeiramente inspiradora. Foi incrível observar como nós enfrentamos os desafios e encontramos maneiras diferentes de ressignificar o ensino da Língua Portuguesa, levando em consideração não apenas o conteúdo explícito dos textos, mas sobretudo os elementos ideológicos subjacentes. A abordagem adotada, ancorada na AD Materialista, proporcionou uma compreensão mais profunda da dinâmica da argumentação e da construção discursiva. Pudemos perceber a transformação de um ambiente, em que os alunos se tornaram sujeitos ativos na produção e na interpretação do conhecimento, saindo da posição passiva de meros reprodutores de sentidos.

As reflexões sobre a importância de ir além das cercas da escola e de envolver os alunos em práticas argumentativas contextualizadas e significativas são extremamente pertinentes. O reconhecimento de que a aprendizagem não se restringe ao espaço físico da escola e de que as práticas educacionais devem ser inclusivas e emancipatórias é fundamental para uma educação verdadeiramente transformadora.

Além disso, dedicamo-nos a promover práticas que valorizam os agricultores familiares e contribuem para a construção de um futuro mais justo e sustentável. Ao utilizar nossa posição como pesquisadora e professora para ampliar as vozes desses sujeitos e promover práticas que respeitem o meio ambiente, estamos fazendo uma diferença significativa

na vida dessas comunidades e na construção de uma sociedade mais equitativa e harmoniosa. O compromisso com a justiça social e ambiental é inspirador e demonstra o poder da educação como ferramenta para promover mudanças positivas no mundo.

As reflexões sobre ideologia e poder na argumentação, pela via da AD, mostraram como a ideologia permeia os processos de argumentação, destacando a importância de reconhecer e problematizar as relações de poder presentes nas práticas discursivas, observando-se o jogo entre formações discursivas que se confrontam simbólico-politicamente.

Finalizando, nosso compromisso em promover mudanças sociais e ambientais foi enfatizado, destacando a importância da linguagem e do discurso na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. A valorização dos agricultores familiares e das práticas agrícolas sustentáveis reflete o compromisso em ampliar vozes e promover práticas que respeitem o meio ambiente e fortaleçam as comunidades rurais.

Assim, esta jornada não representa o fim, mas sim o início de uma trajetória contínua de reflexão e ação na busca por uma educação transformadora. Ao integrar teoria e prática, desafios e possibilidades, este estudo demonstra o potencial da educação para promover mudanças positivas na vida dos sujeitos-alunos e nas comunidades em que estão inseridos. Que estas reflexões inspirem novas abordagens, práticas e

iniciativas que contribuam para a construção de um mundo mais justo, equitativo e sustentável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

DIAS, C. P. O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade. **Entremeios**: Revista de Estudos do Discurso, Pouso Alegre, v. 9, p. 1-13, jul. 2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/198.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

INDURSKY, F. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 30-47, 2016.

LAGAZZI, S. **A equivocidade na imbricação de diferentes materialidades significantes**. Unicamp. [S. l.: s. n.], 2018. (PDF).

MARZOCHI, E. O. S. **Semeando palavras e práticas no ensino da leitura e da escrita com alunos do campo**. 2024. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2024.

ORLANDI, E. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. **RUA**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 6-17, 2015. DOI: 10.20396/rua.v16i2.8638816. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638816>. Acesso em: 11 nov. 2025.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

ORLANDI, E. P. Da argumentação na análise de discurso. *In*: BIZIAK, J. S.; PEREIRA, F.; RESENTE-SOARES, S. M. (org.). **Rede de afetos em discurso**: uma homenagem a Mónica Zoppi-Fontana. Campinas: Pontes, 2021. p. 107-120.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2022.

PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?** 1995. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/89422?guid=1743946512597&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1743946512597%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d89422%2389422&i=1>. Acesso em: 05 abr. 2025. Acesso em: 01 mar. 2025

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

GLOSSÁRIO DE DITADOS POPULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUÇÃO E SENTIDOS

*Irlei Gomes de Oliveira Andrade
Nilce Maria da Silva*

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso está normatizado por documentos oficiais que orientam tanto os conteúdos a serem abordados quanto as metodologias adotadas pelos professores no ambiente escolar. Nessas diretrizes, a língua é apresentada como um sistema homogêneo, exterior ao sujeito e ao sentido, correspondendo à noção de uma língua “perfeita, completa, sem falhas” um ideal imaginário, conforme aponta Orlandi (2001, p. 102). Nessa perspectiva, o dicionário ou glossário é tratado como uma representação normativa da língua, assumindo o papel de um instrumento que fixa significados e reforça a ideia de unidade e universalidade.

O presente trabalho rompe com essa concepção ao apresentar uma proposta didático-pedagógica voltada para a construção de um glossário de ditados populares por estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual localizada na zona rural do município de São José dos Quatro Marcos. A iniciativa teve como objetivo criar condições para que os estudantes, por meio da escrita, pudessem registrar, divulgar e produzir sentidos sobre os ditados populares presentes em seus próprios discursos e nos de seus familiares.

As atividades desenvolvidas buscaram compreender o funcionamento discursivo dos ditados populares e os efeitos de sentido que eles produzem, utilizando a construção do glossário como ferramenta de análise. Para isso, foi essencial estimular práticas de leitura ao longo de todas as etapas do projeto. Dessa forma, foram organizadas sessões de exibição de vídeos, rodas de conversa, leituras em sites da internet, discussões orais e escritas, exploração de dicionários e glossários, produção de cartazes, entre outras estratégias. Além disso, a participação ativa dos familiares foi fundamental na coleta dos ditados e na compreensão de seus sentidos, permitindo que os estudantes tivessem uma base concreta para elaborar o glossário.

A proposta se insere na perspectiva teórica da Análise do Discurso (AD) de base materialista, em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL), compreendendo o dicionário/glossário “não como um repositório de significados

fixos, mas como um objeto discursivo inserido no espaço-tempo brasileiro, em constante movimento de construção de sentidos” (Nunes, 2006, p. 16). Dessa maneira, ao trabalhar o funcionamento discursivo dos ditados populares e sua inscrição em um glossário a partir dos dizeres dos estudantes e dos familiares, foi possível evidenciar as relações entre discursos, o jogo entre o dito e o não-dito, e a tensão entre paráfrase e polissemia — entre o mesmo e o diferente.

Além disso, a proposta contemplou um trabalho aprofundado com a escrita, valorizando o processo de escritura, rasura e reescritura dos ditados populares, enfatizando os efeitos de sentido que emergem nesse processo. Assim, foi possível tratar a língua em sua incompletude, considerando a falha e o equívoco não como erros a serem corrigidos, mas como elementos constitutivos da linguagem. Esse olhar sobre a escrita segue a concepção de Biazus (2015), que não a reduz a um espaço de normatização das estruturas linguísticas, mas a compreende como um campo de construção de significação, permeado pela historicidade do sujeito e pela materialidade discursiva do texto.

No trabalho com a leitura e a escrita dos ditados populares, por meio do estudo do funcionamento discursivo, é essencial considerar que esse funcionamento não é exclusivamente linguístico. Ele está inserido em condições de produção que situam os protagonistas e o objeto do discurso, conforme destaca Orlandi (1983).

Dessa forma, e ainda de acordo com Orlandi (1983), o funcionamento discursivo é uma atividade com finalidades específicas. No contexto desta proposta, trata-se do ensino da língua, no qual os ditados populares são analisados em sua estrutura e em seus efeitos de sentido, considerando-os como discurso produzido por um falante (o membro da família) e direcionado a um interlocutor determinado (o estudante).

No discurso, não se representam apenas os interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação discursiva, definida como aquilo que, dentro de uma determinada formação ideológica, “determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (Orlandi, 1983, p. 20). Ou seja, a posição ocupada pelo falante no momento da enunciação, seu interlocutor, a situação e a finalidade da fala também participam do processo de significação.

Assim, busca-se possibilitar que o estudante assuma sua “posição de autoria”, inscrevendo sua formulação no interdiscurso e na memória do dizer (Orlandi, 1988, p. 11). Essa formulação não ocorre como uma simples repetição mecânica, mas como uma repetição historicamente determinada, em que o sentido é constantemente ressignificado. Dessa maneira, as atividades desenvolvidas não são inéditas em si, mas propõem um novo olhar sobre as práticas pedagógicas, especialmente no uso do dicionário em sala de aula.

Para garantir que os estudantes tivessem condições de realizar leituras e produções escritas sobre os temas abordados ao longo do projeto, o trabalho foi estruturado em três etapas, conduzindo-os progressivamente à construção do glossário de ditados populares.

LEITURA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: POR QUE “SACO VAZIO NÃO PARA EM PÉ”?

O momento das leituras constitui a primeira etapa da proposta pedagógica, sendo desenvolvido por meio da mobilização de um amplo conjunto de materiais e estratégias didáticas. Dentre os recursos utilizados, destacam-se sessões de vídeo, discussões em roda de conversa, leituras em plataformas digitais, sistematizações escritas e orais, produção de cartazes, apresentações orais, exposição e manuseio de dicionários e glossários.

As práticas de leitura do dicionário, do glossário e dos ditados populares foram conduzidas sob a perspectiva da Análise do Discurso (AD), na qual a leitura é compreendida como uma prática que pressupõe a historicidade e o trabalho de memória do sujeito (Hashiguti, 2009). Essa abordagem ultrapassa a concepção tradicional de leitura escolar, que frequentemente se restringe à decodificação de textos e à resolução de exercícios interpretativos baseados na resposta esperada pelo autor do material didático. Quando a leitura é

proposta fora do contexto dos textos didáticos, geralmente ocorre com um propósito específico, como a realização de provas ou avaliações, limitando a possibilidade de construção autônoma de sentidos pelos estudantes. Dessa forma, as condições de produção da leitura no ambiente escolar muitas vezes reforçam uma memória de arquivo, inviabilizando o surgimento de novas interpretações.

O estudo do dicionário inaugurou o primeiro momento de leitura, partindo de questionamentos iniciais que visavam proporcionar um espaço de escrita reflexiva sobre a concepção individual dos alunos sobre esse instrumento linguístico. Durante essa atividade, observou-se que alguns estudantes demonstraram hesitação ao escrever, apagando e reescrevendo repetidamente suas respostas. Esse fenômeno pode ser compreendido à luz da reflexão de Felipeto (2008), segundo a qual a rasura está intimamente ligada à percepção de inadequação da própria escrita. O estudante, ao se perceber insatisfeito com sua produção textual, busca reformulá-la na tentativa de dar clareza ao que escreve, ainda que a linguagem, em sua essência, seja marcada pela incompletude (Orlandi, 2001).

As sessões de vídeo, nesse primeiro momento de leitura, tiveram como objetivo desconstruir a imagem de completude atribuída ao dicionário, promovendo reflexões sobre a fluidez e a multiplicidade de sentidos das palavras. O primeiro vídeo analisado foi uma tele aula do ensino fundamental, intitulada *Quem tem medo do dicionário?*, a qual problematiza a

concepção de dicionário a partir de uma peça teatral baseada no texto *Plebiscito*, de Artur de Azevedo. O vídeo também traz entrevistas com operários de uma fábrica e com o escritor Plínio Marcos, que discutem o sentido e a função desse instrumento linguístico.

As discussões decorrentes da exibição do vídeo evidenciaram a influência da posição do estudante na resolução das atividades escolares. Observou-se que os estudantes formulavam suas respostas, baseando-se no imaginário de que haveria uma resposta “correta” esperada pela escola e pelo professor. Por exemplo, quando questionados sobre os aspectos que mais lhes chamaram a atenção no vídeo, a maioria dos estudantes destacou trechos relacionados à língua, por acreditar que essa deveria ser a ênfase de uma aula de Língua Portuguesa. No entanto, ao serem incentivados a refletir sobre suas percepções, deslocaram-se desse imaginário e passaram a apontar aspectos que verdadeiramente lhes interessaram. Esse movimento propiciou a abertura de um espaço para o equívoco, para a diversidade de interpretações e para o reconhecimento da diferença (Fedatto; Machado, 2007).

Com o intuito de aprofundar a reflexão sobre as concepções de dicionário apresentadas no vídeo, os estudantes foram organizados em duplas, cada uma responsável por analisar a perspectiva de um personagem e registrar na lousa o conceito identificado. A partir dessas anotações, promoveu-se um debate em sala, permitindo a

formulação coletiva do conceito de dicionário trabalhado no vídeo.

As atividades realizadas permitiram aos alunos problematizar a concepção cristalizada do dicionário como “oráculo” da língua, uma noção amplamente difundida no contexto escolar. Além disso, possibilitaram a discussão de expressões como “o dicionário é o pai dos burros”, cuja recorrência consolidou seu *status* de verdade entre alguns indivíduos por alunos. Um estudante, por exemplo, manifestou concordância com a expressão, argumentando que “o dicionário é o pai dos burros, e quem o consulta é burro”. Apesar dos esforços do professor e dos colegas para problematizar essa perspectiva, o estudante manteve sua posição, demonstrando que a mera exposição a argumentos contrários não é suficiente para provocar deslocamentos de sentido. Segundo Bolognini (2009), o trabalho pedagógico deve oferecer elementos para que os estudantes analisem as condições de produção dos discursos e questionem as significações historicamente construídas.

Outro vídeo analisado foi uma propaganda da Sadia, que apresenta diferentes definições para o termo “família”. O objetivo dessa atividade foi permitir que os estudantes estabelecessem relações entre as distintas concepções de dicionário discutidas até então. A comparação entre os vídeos possibilitou que os estudantes refletissem criticamente sobre a incompletude do dicionário, reconhecendo que algumas palavras não são encontradas nesse instrumento,

o que contraria a ideia de que ele reúne todos os sentidos possíveis. Nunes (2006, p. 20) afirma que “um dicionário nunca é completo e nem reflete diretamente a realidade, pois corresponde a uma projeção imaginária do real”.

Em consonância com essa perspectiva, Silveira (2010) argumenta que é preciso superar a subutilização do dicionário nas práticas de sala de aula, evitando reduzi-lo a um mero instrumento para consultas ortográficas ou busca de sinônimos e definições. Segundo Auroux (1992, p. 65), o dicionário não deve ser compreendido apenas como “um saber metalinguístico que descreve e instrumenta a língua”, mas sim como um objeto que evidencia o caráter dinâmico da produção de sentidos.

Na sequência das atividades, os estudantes revisitaram suas respostas iniciais sobre o dicionário, relacionando-as às discussões e reformulando suas concepções, caso julgassem necessário. Para valorizar a produção discente, as respostas foram digitadas, impressas e expostas no mural da sala, garantindo a visibilidade de todas as contribuições. A exposição causou surpresa entre eles, pois, tradicionalmente, apenas os “melhores” trabalhos são selecionados para exibição. Esse gesto rompeu com a lógica meritocrática e favoreceu um ambiente de valorização coletiva.

Concluído esse primeiro momento de leitura, avançou-se para o estudo dos glossários. Essa etapa teve início com uma visita à biblioteca da escola, onde os estudantes localizaram e selecionaram livros que continham glossários.

Posteriormente, realizaram pesquisas em ambiente digital e registraram suas observações em diários de bordo. Em rodas de conversa, os estudantes discutiram suas descobertas, identificando distinções entre glossário e dicionário. Um estudante sintetizou a diferença da seguinte forma: “O dicionário trata da língua de forma geral e traz vários significados para uma palavra, já o glossário trata de um assunto específico e não traz vários significados, mas sim uma explicação”.

O estudo dos ditados populares, que encerrou essa etapa, revelou o caráter autoritário desse gênero discursivo, uma vez que seu funcionamento impede a interlocução e determina sentidos unívocos. O ditado “Pau que nasce torto nunca se endireita”, por exemplo, naturaliza a imutabilidade de certas condições sociais. Assim, ao problematizar tais expressões, os estudantes foram conduzidos a refletir sobre as condições de produção e circulação desses discursos, bem como sobre a historicidade dos sentidos, reconhecendo que a língua é sempre atravessada por múltiplas vozes e disputas de significação.

A COLETA DOS DITADOS POPULARES: “A UNIÃO FAZ A FORÇA”

De acordo com Orlandi (2001), compreender o funcionamento discursivo requer o entendimento da relação

entre o já-dito e o que se diz, bem como da articulação entre a constituição do sentido (interdiscurso) e sua formulação (intradiscurso). Nessa direção, o intradiscurso é determinado pela relação que se estabelece com o interdiscurso e a memória discursiva. Assim, ao longo do processo discursivo, mobiliza-se tanto o que é dito quanto o que não é dito, especialmente em enunciados que são transmitidos oralmente e preservados na memória coletiva. Os ditados populares, por exemplo, significam justamente nesse jogo discursivo, pois seus sentidos são recuperados e/ou transformados em diferentes contextos sociais.

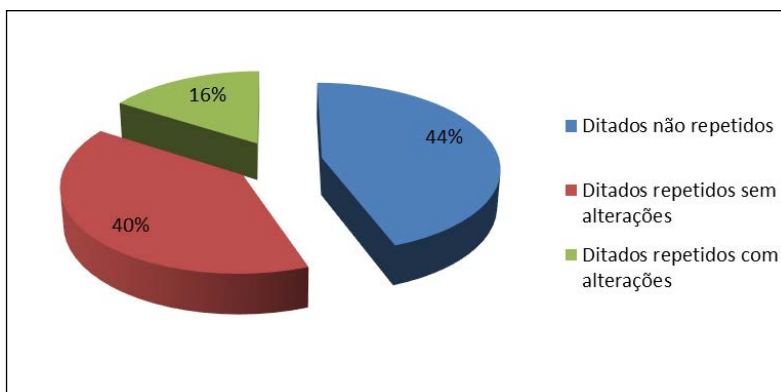
A coleta realizada pelos estudantes resultou em duzentos e sessenta e oito ditados populares, o que corrobora as palavras de Pinto (2003, p. 11), que afirma:

Essas frases passadas de pai para filho estão presentes em todas as culturas, e fazem parte da vida de praticamente todos os habitantes deste planeta. Embora seja improvável que cheguem até nos tradicionais anexins esquimós, por exemplo, ou mesmo provérbios suahilis, não há dúvida que nem esses povos escapam desse tipo de milenar tradição oral que acompanha o ser humano desde sua gestação até seu último suspiro.

Os sujeitos, ao se engajarem no processo de significação, estabelecem um movimento dinâmico entre o conhecido e o desconhecido, entre o já enunciado e o por enunciar, conforme apontado por Orlandi (2001). Esse movimento contínuo de significados e sujeitos resulta na constituição de sentidos, em que, “ao significar, se significam”. As atividades subsequentes

foram estruturadas com o propósito de selecionar ditados populares, os quais, após a triagem, seriam analisados e escolhidos para a elaboração de um glossário. Inicialmente, os ditados foram classificados em três categorias: o grupo dos ditados não repetidos (44%), o grupo dos ditados repetidos sem modificações (40%) e o grupo dos ditados repetidos com modificações (16%), conforme ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Ditados organizados em grupo



Fonte: Andrade (2016, p. 71).

Orlandi (2001, p. 30) afirma que os “dizeres não são apenas mensagens que necessitam ser decodificadas, mas sim efeitos de sentidos produzidos em condições específicas”. Tal formulação sugere uma reflexão sobre os sentidos dos ditados populares, tanto no contexto local de uma determinada comunidade quanto em outras localidades, considerando, ainda, o que não é dito, mas que também possui seu valor semântico.

No que tange às condições de produção de sentido, de modo estrito, deve-se considerar o contexto imediato da convivência familiar, envolvendo relações entre pai/padrasto, mãe/madrasta, avós, irmãos, tios, primos e agregados, em momentos de colaboração com a atividade escolar de um de seus membros. Em um contexto mais abrangente, é necessário incluir o imaginário coletivo da escola enquanto instituição, que estabelece os limites do que pode ser dito e o que é silenciado ou censurado dentro desse ambiente. Nesse sentido, observa-se que, apesar da recorrência de certos ditados na comunidade, alguns não foram proferidos, como, por exemplo, “Mulher de amigo é igual cebola, só como chorando” e “Sogra e cerveja, só gelada em cima da mesa”, entre outros.

De acordo com Orlandi (2001, p. 54), o “interdiscurso sustenta o dizer dentro de uma estratificação de formulações já produzidas, mas esquecidas, que vão construindo uma história de sentidos”. Não se detém controle sobre essa memória discursiva, o que dá a impressão de que o sujeito é o originador desses dizeres. Além disso, os sentidos estão inseridos em uma rede de constituição, na qual podem ocorrer deslocamentos semânticos, que mobilizam o significante, ou, por outro lado, podem ser bloqueados, resultando na estabilização do sentido. Nesse cenário, o sentido deixa de fluir e o sujeito perde sua capacidade de deslocamento.

A memória discursiva, ou interdiscurso, preserva as formulações de sentidos dos ditados populares, muitas vezes já esquecidos, e que são transmitidos de geração em geração,

sendo ressignificados e, muitas vezes, tomados como originais pelo enunciador. No entanto, a originalidade desses ditados é uma construção ficcional, pois, desde sua “origem”, há diversas versões possíveis para um mesmo ditado. Nesse processo, “os sentidos não são arbitrários, mas seguem um regime de necessidade que decorre da relação com o exterior, sendo historicamente determinado pelo interdiscurso” (Orlandi, 2012, p. 14).

As atividades desenvolvidas com o intuito de selecionar os ditados permitiram, além da escolha propriamente dita, um espaço para a reflexão sobre os sentidos atribuídos coletivamente aos ditados populares, bem como sobre os novos sentidos que surgiram durante o processo. Por meio dessas atividades, os estudantes também tiveram a oportunidade de explorar a possibilidade de múltiplos sentidos para um mesmo ditado, compreendendo que os sentidos não são fixos, mas são dinâmicos e construídos pelos falantes da língua. Esse exercício também permitiu questionar a concepção de transparência da interpretação, frequentemente promovida em sala de aula pelos professores, como se o sentido fosse evidente e unívoco.

Nesse sentido, Orlandi afirma (2012, p. 9) que

a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. [...] os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser. [...] O homem não pode, assim, evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba que está interpretando – e como esta interpretando – e

esse um trabalho continuo na sua relação com o simbólico.

À medida que modificações foram introduzidas na materialidade dos ditados populares, novos gestos interpretativos emergiram. Como destaca Orlandi (1988, p. 17), “o estudo da linguagem não pode ser apartado da sociedade que a produz”. Nas atividades realizadas na seleção dos ditados populares para a composição do glossário, trabalhou-se com a linguagem inserida na comunidade, levando em consideração as condições de produção – os interlocutores, a situação e o contexto histórico-social e ideológico. Esse enfoque possibilitou aos estudantes a compreensão dos mecanismos de produção de sentidos, evidenciando a incompletude da língua.

Para concluir, cada estudante redigiu um depoimento sobre sua participação na proposta, com o intuito de avaliar o trabalho realizado na construção do glossário. Nos depoimentos, foram observadas manifestações recorrentes de satisfação pela participação em uma atividade que não se configurou como efêmera, mas que gerou registros que poderão ser lidos e consultados no futuro, como expressou um aluno: “[...] saber que um dia poderei ler um glossário que eu mesmo pude *[sic]* participar de sua construção, que um dia poderei ler para meus filhos, ou amigos”. A experiência não se resumiu a práticas mecanicistas de ensino da língua, uma vez que a escrita não se limita à sua relação jurídica com a escola e o Estado. Ela transcendeu o ambiente escolar, rompendo

também com a concepção tradicional de tempo escolar, marcado por bimestres, semestres, anos letivos, séries e níveis, tornando-se um material acessível para leitura e consulta a qualquer momento (Di Renzo, 2011).

A maneira como a atividade foi desenvolvida em grupo também passou por um processo de resignificação. Tradicionalmente, as atividades grupais eram percebidas como momentos nos quais alguns estudantes realizavam a tarefa proposta, enquanto outros aguardavam ou dividiam a atividade em partes, cada um assumindo uma responsabilidade específica. Contudo, o que se observou neste caso foi uma dinâmica colaborativa, como exemplificado nos seguintes trechos: “[...] foi um trabalho que juntou todos os alunos para poder ser preparado” e “[...] todos trabalhamos juntos neste livro, uns apoiando os outros”. Esses relatos indicam a cooperação entre os colegas, em que, embora cada um fosse responsável por uma parte do trabalho, todos se envolviam ativamente nas outras etapas, apoiando-se mutuamente. Não havia um responsável único; a responsabilidade pela construção do glossário era coletiva.

Os depoimentos também evidenciam a participação ativa da família no processo de aprendizagem, como ilustra o seguinte relato: “A parte mais legal foi quando tivemos que perguntar e discutir com os mais velhos sobre os ditados populares”. Trata-se, portanto, de uma atividade que vai além da simples memorização de conteúdos repetitivos, como aqueles presentes no livro didático. A proposta envolveu um

“dizer” não institucionalizado ou normalizado, mas um dizer que se sustenta no interdiscurso. Conforme afirma Di Renzo (2011, p. 35), o interdiscurso “mobiliza o sujeito em uma determinada situação discursiva, atravessando sua significação por meio dos já-ditos e dos não-ditos”. A atividade possibilitou uma interação entre os interlocutores (estudantes/entrevistados), caracterizada por um movimento de perguntas e discussões sobre os sentidos dos ditados que estavam sendo coletados.

Além disso, os depoimentos evidenciam a ressignificação de conceitos previamente compreendidos, como exemplificado neste trecho dito por um dos estudantes da turma:

[...] foi uma gigantesca surpresa entender a diferença entre um glossário e um dicionário, saber que um dicionário não é completo acarretou ainda mais minha surpresa, gostei de saber um pouquinho mais sobre ditados.

A partir dessa experiência, os estudantes foram capazes de compreender de forma mais precisa a diferença entre glossário e dicionário, além de ressignificar a ideia de completude associada ao dicionário, que antes era visto como um repositório de palavras e seus significados definitivos, passando a perceber que o dicionário é um objeto incompleto, no qual os sentidos são fluidos e podem sempre ser ressignificados, desafiando a relação rígida entre nome e coisa.

Embora o conhecimento sobre ditados populares não fosse inteiramente novo para os estudantes, a atividade contribuiu para a ampliação desse saber, proporcionando

novas perspectivas sobre o tema. Esse aprendizado não se limitou à aquisição de informações inéditas, mas ao aprofundamento e à reconfiguração de um conhecimento pré-existente.

Por fim, na terceira etapa, foram realizadas atividades voltadas à divulgação do glossário, consolidando a aprendizagem e promovendo o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos.

DIVULGAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO: O GLOSSÁRIO DE DITADOS POPULARES NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

O primeiro momento de divulgação do glossário ocorreu por meio das redes sociais, sendo publicada a versão *on-line* do material. Em seguida, organizou-se na escola uma manhã de autógrafos e apresentação do glossário para os estudantes da instituição.

O segundo momento envolveu a divulgação do glossário nas escolas urbanas do município. O processo de divulgação culminou com a realização de uma noite de apresentação de trabalhos, evento que aconteceu na escola e foi aberto à comunidade.

A possibilidade de levar o trabalho produzido nas aulas de Língua Portuguesa para além dos limites da sala de aula e

da escola, tanto para outros ambientes escolares quanto para o público em geral por meio das redes sociais representou uma quebra do ciclo tradicional em que as produções escritas são limitadas à correção pelo professor. Esse movimento, que vai do estudante para o professor e retorna ao estudante, desafia o modelo convencional, no qual os textos circulam apenas no espaço escolar. Como afirma Di Renzo (2011, p. 30), “os sujeitos são submetidos a uma escrita de textos que só circulam na Escola [...]”. Nesse contexto, as produções linguísticas tendem a se restringir a situações artificiais, em que o estudante escreve apenas para ser corrigido, sem que haja uma circulação mais ampla ou significativa de seus textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor o ensino de língua na escola, sob a perspectiva da Análise de Discurso, implica, antes de tudo, reconhecer que “a condição da linguagem é a incompletude, sendo assim, nem sujeitos nem sentidos estão completos” (Orlandi, 2001, p. 52). Portanto, é necessário expor o sujeito à opacidade da língua, evidenciando que há um já-dito que sustenta todo o dizer: o interdiscurso. Esse movimento permite a apresentação de outros modos de leitura, em que o dito e o não-dito se entrelaçam na constituição dos sentidos. Assim, abre-se um espaço fértil para os gestos de interpretação de estudantes e professores, que, no entanto, exige ser adequadamente explorado para evitar que o trabalho com a língua se reduza

a uma repetição mnemônica da gramática normativa. Como afirma Ribeiro (1979, p. 51), “na linguagem, como na natureza, não há igualdades absolutas; não há, pois, expressões diferentes que não correspondam a ideias ou sentimentos diferentes”.

Dito de outra forma (Ribeiro, 1979), no trabalho com a leitura discursiva do dicionário e na construção do glossário de ditados populares, revelou-se que, ao lidar com o ensino da língua, é imprescindível um embasamento teórico robusto, posto que a teoria fornece as bases necessárias para as proposições pedagógicas que se fazem em sala de aula. Sem esse alicerce, o ensino corre o risco de se restringir a um mero exercício de repetição, em muitas situações funcionando como um “papagaio”, isto é, um repetidor mecânico, frequentemente do conteúdo presente no livro didático, que, muitas vezes, se torna a figura central nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao se considerar a afirmação de Ribeiro (1979, p. 51) de que “a nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses. As diferenciações regionais reclamam estilo e métodos diversos”, observa-se que tal formulação, embora escrita em um contexto histórico específico, ainda é pertinente e indica a necessidade urgente de reflexão sobre a maneira como a língua é trabalhada na escola. A gramática, até os dias atuais, continua sendo o núcleo do ensino de língua nas práticas pedagógicas das aulas de português, e o dicionário, muitas vezes, é utilizado para reforçar essa abordagem, dando a ilusão de completude no ensino da língua.

Nesse sentido, este trabalho contribui ao apresentar uma proposta discursiva para o ensino da língua nas aulas de português. Pode-se considerar que é um avanço modesto, mas, dado o contexto desafiador, todo progresso é relevante. Afinal, se não é possível abarcar a totalidade, que se comece pelo pouco, pois, como se sabe, *nada vem sem esforço*. Portanto, *mãos à obra!*

REFERÊNCIAS

ANDRADE, I. G. O. **A constituição de um glossário de ditados populares**: uma proposta discursiva para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora Unicamp, 1992. (Coleção Repertórios).

BIAZUS, C. B. **Dicionário compartilhado**: espaço de criação, resistência e subjetividade. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BOLOGNINI, C. Z. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001: uma odisseia no espaço. *In*: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (org.). **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 39-46. (Série Discurso e ensino).

DI RENZO, A. M. O texto nas práticas linguísticas escolares. *In*: DI RENZO, A. M.; MOTTA, A. L. A. R.; OLIVEIRA, T. P. (org.).

Linguagem, história e memória: discursos em movimento. Campinas: Pontes, 2011. p. 25-42.

FEDATTO, C. P.; MACHADO, C. P. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. *In*: BOLOGNINI, C. Z. (org.). **Discurso e ensino: o cinema na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 9-15. (Série Discurso e ensino).

FELIPETO, C. Sobre os mecanismos linguísticos subjacentes ao gesto de rasurar. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 50, n. 1, p. 91-102, 2008. DOI: 10.20396/cel.v50i1.8637240. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637240>. Acesso em: 07 out. 2016.

HASHIGUTI, S. T. Nas teias da leitura. *In*: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (org.). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 19-29. (Série Discurso e ensino).

NUNES, J. H. **Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX.** Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 1988.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos.** 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do simbólico.** 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PINTO, C. A. **Livro dos provérbios, ditados, ditos populares e anexins**. 4. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

RIBEIRO, J. **A língua nacional e outros estudos linguísticos**. Petrópolis: Vozes; Aracaju: Governo do Estado do Sergipe, 1979. v. 13. (Dimensões do Brasil).

SILVEIRA, V. F. P. Os dicionários merecem que lutemos por eles. *In*: SILVEIRA, V. F. P.; SIVERIS, D.; DELEVATI, D.; RODRIGUES, N. R. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. Santa Maria: PPGL-Editores, 2010.

DICIONÁRIOS NOS ANOS 1960: SENTIDOS DO DIDÁTICO

José Horta Nunes

Em uma pesquisa sobre dicionários publicados no Brasil nos anos 1960-70¹⁶, deparamo-nos com uma expressiva diversidade de obras voltadas para o público escolar e outros destinatários, como o público geral, trabalhadores em diferentes áreas, jovens, adultos curiosos. Também encontramos uma profusão de textos introdutórios: prefácios de autores e/ou editores, textos normativos, textos didáticos, listas de abreviaturas, léxicos complementares, mapas, materiais artísticos, dentre outros. Trata-se de um período em que dicionários de língua e/ou enciclopédicos circulam amplamente, exaltando suas especificidades e limites em vista do público visado.

16 Este trabalho está relacionado ao projeto “Léxico Urbano no Discurso lexicográfico dos anos 1960-70”, que tem a finalidade de analisar, com base na Análise de Discurso e na História das Ideias Linguísticas, publicações de dicionários no Brasil durante os anos 1960-70. O projeto está sendo realizado no Laboratório de Estudos Urbanos (Nudecri/Unicamp).

A fim de compreender essa circulação de obras no espaço brasileiro, montamos um *corpus* e preparamos materiais para análises, com base na Análise de Discurso e na História das Ideias Linguísticas (Orlandi, 1987, 1993, 1999, 2001a, 2001b, 2004; Auroux, 1992; Pêcheux, 1988, 2008; Gadet; Pêcheux, 2004; Collinot Mazière, 1997; Nunes, 2006a, 2006b, 2021, 2024; Petri, 2010, 2012, 2021). Além de novas publicações, consideramos também algumas reedições, a fim de observar o jogo entre atualidade, memória e projeções de futuridade. As reedições trazem pistas para se compreender o acúmulo de conhecimentos e a concomitância de diferentes perspectivas linguísticas e/ou lexicográficas.

Selecionamos para esta análise inicial seis dicionários dos anos 1960, sendo dois com primeira edição e quatro com reedições. Como questão, propomos uma análise dos *discursos didáticos*, tal como se apresentam nos textos introdutórios. Não temos em vista propor tipologias, nem normatizar a diversidade de obras, mas sim mostrar os modos como os dicionários projetam concepções didáticas em certas condições de produção. Vemos nesse processo a projeção de formações imaginárias para a língua na escola e em seu exterior: na casa, na rua, no trabalho, na cidade, na região, no país. Atentamos, assim, para a formação dos leitores na relação com a língua e os conhecimentos disponibilizados pelos dicionários.

Para essa noção de discurso didático, levamos em conta alguns aspectos discursivos envolvidos na concepção do *discurso pedagógico*, conforme Orlandi (1987):

De acordo, então, com a dinâmica das condições de produção teremos os vários tipos de discurso, tal como os definimos em 'O Discurso Pedagógico: a Circularidade': no discurso lúdico, há a expansão da polissemia pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer (Orlandi, 1987, p. 29).

Em nosso caso, como temos, no *corpus* de dicionários, tanto obras voltadas para a escola, como para o grande público ou certos segmentos, vamos adotar o termo *discurso didático*. Importa nessa retomada de Orlandi, observamos, nos discursos de apresentação das obras, os modos como se apresentam as dinâmicas que levam a expandir, controlar ou conter a polissemia. Na medida em que as edições são projetadas para diferentes perfis de leitores, vão variar as condições de funcionamento do discurso didático. Do mesmo modo, a variedade de recursos didáticos leva a diferentes modos de acolher, questionar ou evitar os sentidos.

Note-se ainda que não se trata de analisar o uso dos dicionários, seja na escola ou em outras situações de leitura. O que temos em vista é o modo como, a partir das posições de

autores, editores, colaboradores, representantes, os projetos lexicográficos são significados.

PUBLICAÇÕES DE DICIONÁRIOS DOS ANOS 1970-10: MONTAGEM DE *CORPUS*

As seis referências que elencamos no quadro abaixo são de dicionários pequenos ou médios, com tendência didática, seja em vista do ensino escolar, seja para o público geral ou para determinados segmentos. Tais obras diferem dos grandes dicionários gerais, que, embora apresentem também traços de didatismo, são reconhecidos sobretudo por sua busca de representação da língua nacional e pela maior quantidade de verbetes e desejo de completude. Menos estudados, os dicionários pequenos e médios têm igual pertinência para os estudos do período em questão, em que se nota uma decisiva afirmação da lexicografia brasileira. Como veremos, a variedade e quantidade dessas singelas obras trazem densidade para tal produção, que acompanha o surgimento e expansão dos grandes monolíngues no decorrer do século XX.

O quadro traz as referências das obras a serem comentadas nesta fase inicial de análise. No caso das reedições, sempre que conseguimos identificar a primeira edição, acrescentamos sua data abaixo do registro da reedição analisada. Note-se que vamos nos deter neste trabalho às análises iniciais dessas edições e reedições dos anos 1960. O

cotejo com edições anteriores será realizado em outra etapa do projeto. Seguem então as referências:

Quadro 1 – Referências das obras

Autor	Título	Local e nome da editora	Ano da edição
BUENO, Francisco da Silveira	Dicionário escolar do professor	Brasília: Ministério da Educação e Cultura	1962 (3ª ed.) 1ª ed. 1955
MACHADO FILHO, Aires da Mata	Dicionário didático e popular da Língua Portuguesa	São Paulo: Editora Brasiliense/Gráfica Urupês	1965 (1ª ed.)
PARAGUASSU, Léo	Dicionário enciclopédico ilustrado Formar	São Paulo: Editora e Encadernadora Formar	1966 (8ª ed. revista e aumentada) (1ª ed./data não encontrada)
NASCENTES, Antenor	Dicionário do português básico do Brasil	Rio de Janeiro: Edições de Ouro	1967 (4ª ed.) 1949 (1ª ed.)
OLIVEIRA, Cândido de	Dicionário Mor da língua portuguesa ilustrado	São Paulo: Livro Mor Editora; Editora Pedagógica Brasileira Ltda.	1967 (1ª ed.)
CARVALHO, José Mesquita de	Novo dicionário prático júnior ilustrado	São Paulo: Egéria	1969 (23ª ed.) 1946 (1ª ed.)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Tomamos essas referências como indicadores de posições de autoria, nomeações de dicionários, funcionamento institucional, temporalidades e espacialidades das edições. Elas apontam para certas condições de produção e circulação das obras. A autoria lexicográfica se desdobra em posições: autor principal, colaboradores, professores de ginásio, universitários, relações com editores e representantes de instituições. Ela se apresenta de vários modos: como assumida, compartilhada,

avaliada, silenciada etc. O imaginário dos leitores também muda consideravelmente. São alunos, professores, jovens, adultos, trabalhadores, curiosos, especialistas, amantes de línguas, cultura e arte etc. No âmbito escolar, temos as finalidades específicas de conhecer a língua, aprender a ler e escrever, fazer lição de casa, acompanhar mudanças científicas e culturais. As ilustrações levam os leitores ao contato com outras linguagens para além da escrita, como subsídios didáticos (desenhos, fotografias, obras de arte, gráficos etc.).

O modo de presença ou ausência de reflexão teórica também é levado em conta. Pode se tratar de uma reflexão próxima do científico, voltada para leitores com alguma inserção na área, ou uma apresentação didática de conceitos ou normas iniciantes. A tensão entre a teoricidade e a praticidade marca a produção dessas pequenas e médias obras. Os dicionários que se apresentam como *práticos* costumam valorizar o didatismo simplificado, evitando reflexões teóricas e definições extensas. Na análise de preâmbulos ou de verbetes, buscamos mostrar, assim, as formas explícitas ou subentendidas dos didatismos. Mencionemos ainda os recursos matemáticos, como as estatísticas, utilizados para selecionar a nomenclatura e tratar outros aspectos linguísticos, prenunciando a informatização mais ampla que virá em seguida.

Um outro caminho para a análise do *corpus* está na observação dos sentidos dos espaços e das temporalidades da dicionarização. De imediato, a noção de “espaço nacional” está presente ou subentendido na concepção de cada dicionário, na

medida em que está em jogo a questão das línguas nacionais e da produção de conhecimentos sobre o território e suas divisões e ocupações. Vale atentar para recortes espaciais como *brasileirismos*, *regionalismos* e *estrangeirismos*, assim como para as espacialidades *citadinas*, *fronteiriças*, *cotidianas*, por vezes também contempladas.

Para finalizar essas observações sobre alguns dos recortes de análise do *corpus*, ressaltamos o modo como autores, editores e comentadores apontam para o que podemos chamar de discursos conjunturais, indicando sentidos considerados pertinentes na atualidade ou em vista de uma futuridade. Palavras como *nação*, *patriotismo*, *povo*, *educação*, *civilização*, *ensino*, *escola*, *cultura*, *ciência*, *progresso*, *industrialização*, *desenvolvimento*, *juventude*, *religião*, *cotidiano*, *prática*, *curiosidade*, *arte*, *folclore*, *humanidade*, *vida*, *moderno*, *tradição*, *história*, *patrimônio* indicam tendências de longo prazo para os projetos lexicográficos, sustentando sentidos dominantes ou prenunciadores.

Após essas considerações sobre o dispositivo teórico e analítico, passemos às análises, lembrando que, neste trabalho, nos limitamos ao estudo de textos introdutórios. Trata-se, então, de uma primeira etapa de análise, preparatória para os estudos dos verbetes.

UM DICIONÁRIO PARA A *PROFESSORA*: ESTADO, ESCOLA E COTIDIANO DAS LIÇÕES

Começemos com o dicionário de Francisco da Silveira Bueno (1962), que teve a colaboração de Dinorah da S. C. Pecoraro, Felipe Jorge, Giglio Pecoraro e Geraldo Bressane, com o título de *Dicionário escolar do professor*¹⁷. As palavras “escolar” e “professor” apontam respectivamente para uma instituição escolar e uma posição de professor. Que sentidos são atribuídos a essa instituição e a esse sujeito de discurso? A edição tomada para análise não traz texto do autor (Bueno e colaboradores). Ao invés disso, encontra-se um texto introdutório assinado por Darcy Ribeiro, que então atuava como Ministro da Educação e Cultura. Ribeiro dirige suas observações à “professora” e situa a prática escolar na relação com o Estado, exaltando o papel do dicionário como instrumento de formação de cidadãos, por intermédio do professorado primário:

Cerca de oito milhões de crianças estão sendo educadas neste momento, no Brasil, por duzentas mil professoras, muitas das quais não têm sequer o curso primário completo. Esta é uma situação

17 Para a análise dessa edição do *Dicionário escolar do professor*, especialmente sobre a autoria da obra, recorri em parte à dissertação de mestrado de Giovana I. Giacomini, que analisou a autoria lexicográfica de Silveira Bueno em um *corpus* que reuniu suas obras lexicográficas. Sobre o *Dicionário escolar do professor* (1962), que retoma o *Dicionário escolar da língua portuguesa* (1955), que o precede, Giacomini afirma que: “Assim, há um silenciamento do autor como acadêmico e elaborador no prefácio, diferente das outras edições do DELP em que há a apresentação do autor, embora de maneira secundária com relação ao discurso do MEC sobre as medidas tomadas na educação” (Giacomini, 2007, p. 57).

de extrema gravidade. Para fazer-lhe face, o Ministério da Educação e Cultura, além de outras providências, deliberou publicar, em tiragens de cem mil exemplares, a Biblioteca da Professora Brasileira, que compreende uma coleção de guias para orientação do ensino de leitura, de aritmética, de ciências, de estudos sociais, de música, de recreação e jogos, o Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro e o Dicionário Escolar do Professor. Fazendo esta doação, o Ministério cumpre o dever básico de colocar em suas mãos bons instrumentos para o exercício de sua função patriótica de formadora de cidadãos. A par dos outros livros da série, o Dicionário será a chave que facilitará os seus estudos e o preparo cotidiano das lições (Ribeiro, 1962, n. p.).

Tratando da educação nos limites nacionais e dirigindo-se à posição da “professora”, em sua prática escolar corriqueira, Ribeiro ressalta, nesse texto de feição epistolar, o papel do dicionário para os “estudos e o preparo cotidiano das lições”. Com isso, salienta-se o “dever” e a “função” mais imediata do Estado. Com a ausência de prefácio do autor nessa edição, há uma contenção dos sentidos do projeto, das bases da elaboração do dicionário. Não há como o leitor ter noção do plano lexicográfico e nem se inteirar dos conceitos e fundamentos teóricos, ainda que de forma reduzida. Ao invés disso, o discurso didático se sustenta em uma superposição do Estado, por meio da encenação patriótica e formadora da cidadania.

DA ESCOLA AO PÚBLICO GERAL: AS *PECULIARIDADES* DA LÍNGUA DO POVO

Saindo da tutela direta do Estado, passemos ao *Dicionário didático e popular da língua portuguesa*, de Machado Filho (1965), com revisão e complementação de Eduardo Sucupira Filho. Este último assina o único prefácio da obra, em que se exalta a praticidade do dicionário, em vista de um público mais amplo e menos restrito à escola. Nota-se o patriotismo também aí em voga, quando se propõe “um manual prático e informativo geral, que permita o familiarizar-se com o modo de escrever e falar em nosso país”. Esse “familiarizar” não corresponde a um dever ou a uma cidadania generalizada, mas a um “registro” das “peculiaridades linguísticas”, dos “sentidos” e do “sabor vernáculo”. Para além da prática escolar, volta-se para as “regiões pátrias – de norte a sul”, de onde provêm os “brasileirismos impostos ao cotidiano pelo ditame popular”.

Com tais deslocamentos discursivos, os fatos de língua se mostram sujeitos a “dúvidas” e “exigências” de correção. De um lado, apontam-se as *falhas* da língua: “sentido controverso”, “termos de sentido impreciso ou dúbio”, “dúvidas”. De outro, busca-se a correção e a orientação. Ao lado do procedimento de descrição (“registro” das peculiaridades), que aponta as “várias construções semânticas”, nota-se o apelo a instrumentos normativos já consagrados historicamente no Brasil, como o formulário ortográfico de 1943, aprovado pela Academia Brasileira de Letras, e a Nomenclatura Gramatical

(Portaria Ministerial de 1957). É nessa tensão entre descrição e normatização, entre os fatos e as normas, que as falas populares são trazidas para o interior do dicionário.

A busca de normatizações e instrumentações já existentes, para legitimar os “requisitos escolares” e contemplar os “labores individuais de quantos se integram nas exigências culturais de nosso tempo”, são complementadas com outros anexos. Nessa direção, encontramos, após a letra Z, dois glossários. O primeiro é denominado “Palavras e Expressões estrangeiras em uso no Brasil” e traz, em cinco páginas (249 verbetes), atualizações de palavras ou expressões estrangeiras, acompanhadas de indicação de procedência, breves definições e pronúncias em uso no Brasil, como em “boy, s. m. (ingl.) *Menino*. Empregado de escritório para levar recados e para outros pequenos serviços (Pron.: *bói*)” ou “Atelier. s. m. (fr.) Oficina de artista. (Pron.: *Ateliê*)”. Esse léxico de estrangeirismo pode ser visto como um índice de abertura para lidar com as relações internacionais, ao lado do patriotismo nacional, bem como adaptar o dicionário em vista de uma “cultura” que ultrapassa as fronteiras da escola e se estende para as práticas diversas, como trabalho, arte e outros afazeres no cotidiano. Na mesma direção de uma cultura internacional, o anexo denominado “Forma portuguesa de nomes geográficos” traz nomes de países, cidades e outros espaços geográficos: “Quênia, país da África, *Kenia*.”; “Antuérpia, cidade da Bélgica. *Antwerp* (flamengo); *Anvers* (fr.)”; “Vosgos, cadeia de montanhas da França. *Vosges*.”.

Tais anexos expandem os contornos da nacionalidade e do Estado provedor, sustentando sentidos de cultura nacional e internacional.

ENCICLOPEDISMO, EDUCAÇÃO E CULTURA PARA TODAS AS IDADES

O *Dicionário enciclopédico ilustrado Formar*, de Leo Paraguassu (1966), se sustenta em uma memória histórica e artística do Brasil *pitoresco*. Acentuando a feição enciclopédica, une educação e cultura para o grande público, filiando-se também ao nacionalismo, em mais uma de suas configurações discursivas:

[...] o espírito que preside à elaboração desta obra foi a de oferecer ao leitor uma obra pitoresca, educativa, e, acima de tudo, que não esquecesse o Brasil, seus grandes homens, seus termos regionais, suas cidades, seu folclore, sua arte., sua literatura. Tudo isso, porém, sem desmerecer as demais regiões do Globo que também figuram nas páginas deste dicionário enciclopédico, em suas facetas mais interessantes (Paraguassu, 1966, p. 9).

Percebe-se que, além de trazer sentidos da educação, do patriotismo nacional e regional, da cultura, Paraguassu acrescenta elementos específicos como as “cidades”, o “folclore”, a “arte”, a “literatura”, os “grandes homens” e ciências como “a *geografia*, a *química*, a *física*, a *astronomia*”, o que o distingue dos dicionários anteriores. Esse amplo e mesclado

leque de enciclopedismo histórico-cultural e científico está ligado ainda à religião e à política democrática, bem como à economia de comércio e indústria:

Esta edição provê conhecimentos básicos àqueles que desejam ingressar no mundo da Cultura. Conhecimentos vazados no mais puro espírito científico, cristão e democrático. Trabalho consciencioso e atualizado, é fonte necessária de consulta aos que lidam na Indústria ou no Comércio; aos professores, estudantes e a quantos se interessem pelo estudo, aos curiosos de todas as idades. Como assegura Sêneca ‘Curiosum nobis natura se debet – a curiosidade é própria da natureza. A presente edição busca satisfazer esta natural curiosidade do Homem, É obra altamente benéfica para a juventude pelo encorajamento à pesquisa e ao estudo, pela farta messe de biografias brasileiras e alienígenas (Paraguassu, 1966, p. 10).

Além do prólogo de Leo Paraguassu, da reprodução do Vocabulário ortográfico de 1943 e da Norma Gramatical Brasileira, essa edição do *Dicionário Formar* traz uma “Introdução à vida e obras de Debret”, onde afirma-se que:

[...] a ênfase que vem sendo dada na aplicação das modernas técnicas de pesquisa e interpretação histórica e sociológica, veio renovar surpreendentemente as preocupações culturais e artísticas pelos famosos trabalhos iconográficos de viajantes e artistas estrangeiros que estiveram no Brasil nos diferentes períodos de sua história (Paraguassu, 1966, n. p.).

Após os comentários sobre a obra de Debret, são inseridas no dicionário 112 pranchas do artista e viajante¹⁸, acompanhadas de comentários históricos e artísticos sobre cada prancha:

as ilustrações de Debret aqui apresentadas documentam os costumes, o vestiário, a habitação, os ofícios, a situação dos escravos e a vida social em geral da época dos reinados de D. João VI e D. Pedro I, tornando assim sua VOYAGE PITTORRESQUE ET HISTORIQUE AU BRÉSIL, o documento gráfico de maior valor histórico para a compreensão de certos aspectos da época que o autor viveu no Brasil (Paraguassu, 1966, n. p.).

Inseridas antes do texto do dicionário de Paraguassu, essas pranchas assinalam uma memória sócio-histórica brasileira, que une língua e história nacional. As imagens do cotidiano funcionam como discursos fundadores da brasilidade¹⁹. Enquanto material didático, elas reproduzem sentidos estabilizados que reforçam as relações entre língua, cultura e nação. Note-se, por fim, que, além das imagens das pranchas de Debret, o dicionário *Formar* utiliza ilustrações

18 Não encontramos no *Dicionário enciclopédico ilustrado Formar* a referência completa da obra utilizada que serviu de fonte para a seção de “Pranchas de Debret”. Na breve e anônima “Introdução à vida e Obra de Debret”, presente dentre os textos introdutórios, há uma menção à publicação francesa do século XVIII (*Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*, em três volumes, entre 1834 e 1839). Porém, resta saber se a origem foi essa edição francesa, alguma das traduções publicadas no Brasil durante o século XX, ou outra fonte. Diante disso, nas referências bibliográficas do presente trabalho, indicamos apenas uma versão digitalizada (1º Vol) da publicação francesa (Debret, 1834).

19 Conforme Eni Orlandi, “em relação à história de um país, os discursos fundadores são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país. E a nossa tarefa é então mostrar como é que eles se estabilizam como referência na construção da memória nacional” (Orlandi, 1993, p. 7).

por meio de desenhos em branco e preto ou por vezes coloridos, ligados a determinados verbetes, inclusive rostos de personagens biografados. O elogio da imagem indica uma predominância do imagético sobre o linguístico: “uma ilustração vale mais do que mil palavras” (Paraguassu, 1966, p. 10), como atrativo cultural ou lúdico para os leitores.

O DICIONÁRIO E O ENSINO DA GRAMÁTICA

O Dicionário Mor da língua portuguesa ilustrado (1967), de Cândido de Oliveira, foi publicado em São Paulo, pela Editora Pedagógica Brasileira Ltda. No prefácio, o autor justifica a palavra “mor” que está no título:

O DICIONÁRIO MOR DA LÍNGUA PORTUGUESA foi preparado para ser útil, para resolver dúvidas não somente de sinonímia – mas ir mais além; cuidar da ortoépia, da Prosódia, da Ortografia, das flexões, naqueles casos necessitados de esclarecimentos.

De um lado, nota-se a retomada de recursos presentes em outros dicionários, como a atenção aos “sinônimos” e suas significações duvidosas; de outro, destacam-se fatos que serão considerados e anotados nos verbetes (ortoépia, prosódia, ortografia, flexões), aproximando-se da gramática: “O tratamento gramatical acompanha o plano da obra – que é o de clareza, esclarecimento e ensino”. A insistência com a “clareza” reforça uma posição de objetividade que evita o “acúmulo de sentidos divergentes”, com apoio em procedimentos de uma

“técnica lexicológica mais avançada”. Nota-se aí uma certa contenção dos sentidos, com o controle das dúvidas.

Enquanto vemos, nesse prefácio do autor, a encenação escolar e tecnológica, no prólogo dos editores, nota-se uma aproximação aos diversos perfis de leitores (“quer em suas lides diárias, quer nos bancos da escola”), com suas dúvidas ligadas a várias ocupações para além das atividades escolares: “atender as necessidades práticas dos estudantes, jornalistas, professores, secretárias, correspondentes e homens de empresa em espaço mais limitado” (Prólogo dos editores, s. p.). Os editores, depois do elogio ao autor e suas atividades escolares (“Professor Cândido de Oliveira, de quem falam, melhor do que nós, suas dezenas de contribuições ao ensino do idioma pátrio em nosso país”), voltam-se para a relação do dicionário com o “progresso” da nação:

Compreendemos e concordamos que uma grande nação se faz com homens e com livros [...]. O resto compete à juventude, em quem confiamos entusiasticamente, a essa juventude que construirá, em breves anos, a história dos dias futuros de nossa grande e extremada Pátria, em cujo progresso empenhamos o nosso mais eloquente crédito.

O *Dicionário Mor* também traz ilustrações com pequenos desenhos em preto e branco, localizados próximos a certos verbetes. Em seções especiais, que tomam páginas inteiras, há desenhos coloridos, que abordam temas como *plantas, animais, automóveis, aviões, produção de mel, produção de aço, ferramentas, sistema*

solar, teatro, circo, trajes típicos, bandeiras nacionais etc. As ilustrações se apresentam, assim, como evidências que temperam o progresso da nação, com apoio no positivismo e sua trajetória futurista.

DICIONÁRIO BÁSICO PARA ADULTOS: LÍNGUA, ESTATÍSTICA E DEFINIÇÃO

O Dicionário do português básico do Brasil (DPBB) é um pequeno dicionário publicado em 1967, em formato de bolso, pela Edições de Ouro. Essa edição reproduz integralmente duas edições anteriores que ainda não eram de bolso (1949 e 1953). A edição de bolso marca a individualização do leitor de dicionário, situado no cotidiano, como um pedestre em movimento. No DPBB, esse leitor é caracterizado pela faixa etária (“adulto”) e individuado em uma camada popular (“acessível ao homem do povo”, “indispensável à cultura do nosso homem do povo”). Para além da escola, a disseminação desse dicionário vai de par com a circulação urbana, o cotidiano, e a atenção a grupos sociais específicos.

No relato que Antenor Nascentes insere em seu prefácio, notamos a importância atribuída a instâncias nacionais e internacionais de produção de conhecimentos. Acionando centros de pesquisas, o autor legitima cientificamente a elaboração do dicionário. Primeiramente, no âmbito nacional, com apoio do Estado (Ministério da Educação e Saúde),

menção a uma publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que traz um estudo sobre “O Vocabulário mais frequente na leitura do adulto”. Nascentes considera esse texto “um admirável relatório apresentado pelo professor Lourenço Filho, diretor daquele instituto, ao Dr. Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde” (Prefácio, 1967, n.p.). Com base nas palavras reunidas nesse Vocabulário de frequência, Nascentes propõe elaborar um dicionário básico voltado ao leitor adulto, acrescentando sentidos por meio de definições: “me veio a ideia de prestar ao nosso homem do povo o serviço de lhe explicar o sentido das palavras constantes das listas existentes naquele relatório”.

Para compreender o papel desse dicionário de frequências na história dos dicionários, vale retomar algumas diretrizes expostas no texto do Relatório publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Com base em uma perspectiva estatística, foram selecionados alguns materiais textuais a serem utilizados nesta pesquisa:

O método a empregar seria a do exame quantitativo de farto material impresso, em livros, revistas e jornais, tomado de fontes suficientemente variadas, para que pudesse cobrir todos os assuntos de interesse geral na leitura, e em amostras tão extensas que permitissem observação normal da frequência das palavras, numas e noutras fontes (Lourenço Filho, 1945, p. 67).

Dentre os livros de literatura, foram escolhidas obras de Machado de Assis, Érico Veríssimo, Olavo Bilac. Os jornais foram *Correio da Manhã* (Rio de Janeiro), *Correio do Povo*

(Porto Alegre), *Diário da Manhã* (Recife) e *Diário Oficial* (Rio de Janeiro). As revistas: *Observador Econômico e Financeiro* (Rio de Janeiro), *Revista da Academia Brasileira de Letras* (Rio de Janeiro). E assim, nota-se um critério que reúne seleção de autores e obras consagradas e uma abordagem que permite identificar frequências de palavras nesse *corpus*. Tal procedimento estatístico é justificado ainda pela citação de trabalhos já realizados com outras línguas:

Na verdade, o contingente de palavras de uso muito frequente qualquer que seja o idioma, é sempre muito reduzido, como se verificar dos trabalhos de Thorndike, em relação ao inglês; de Cheydleur e Vander Deke sobre a língua francesa; de Morgan e Hauch, sobre a língua alemã; e Keniston e Buchanan, sobre o espanhol (Loureço Filho, 1945, p. 68).

Retornando ao procedimento de Nascentes, para além das palavras frequentes, o acréscimo de definições lexicográficas é mensurado pelo valor que elas têm para garantir a qualidade do dicionário: “ao contrário do que pensa o leigo, o valor de um dicionário não se afere pelo número de palavras e sim pela qualidade de suas definições” (Nascentes, Prefácio, 1967, n.p.). Percebe-se nessa afirmação, ao lado da adesão a uma perspectiva estatística, uma valoração da definição lexicográfica frente aos “números” ou quantidade de palavras. Desse modo, Nascentes não se estende sobre os métodos estatísticos e volta-se para a indicação fontes dicionarísticas, como modelos exemplares da boa definição e do estudo da significação: Aulete, Moraes, Academia Espanhola, Petrocchi,

Nouveau Larousse Illustré, Saraiva, Alexandro Passos, Rocha Pombo, Guizot, Barcia.

Nota-se que Nascente reúne lexicógrafos portugueses, espanhóis e franceses para o estudo da definição e a montagem do dicionário. Os verbetes do *Dicionário básico* são reduzidos, sem exemplos, com definições breves e sinônimos. As abreviaturas se reduzem a quinze termos gramaticais básicos (verbo, substantivo, adjetivo, advérbio etc.), de modo a evitar grande quantidade de termos gramaticais. A atenção às reformulações das definições, em vista de uma redução da extensão, tem como consequência um didatismo básico, que reforça o elo entre as definições e as categorias gramaticais. Vemos na elaboração do DPBB (1967) uma tensão que envolve as fontes lexicográficas e as fontes textuais diversificadas, que são preparadas (ainda em fichas) para contagem estatística. Por fim, o dicionário básico também evita os regionalismos, promovendo uma homogeneidade da língua portuguesa no Brasil (“exclusão quase absoluta de regionalismos e termos de gíria portugueses”).

A GRAMÁTICA VIVA NO DICIONÁRIO: ORIGENS E DERIVAS

O *Novo dicionário prático júnior ilustrado*, de José M. de Carvalho (Carvalho, 1969), é mais uma publicação com diversas reedições. A primeira edição é de 1946. A 23ª edição,

que analisamos aqui, indica sua continuidade nos anos 60. É um material didático que atesta uma diversificação de abordagens lexicográficas. Carvalho se apoia na concepção da gramática histórica, inserindo nos verbetes as marcações de *raízes*, *cognatos*, *derivados*, dentre outras categorias que assinalam a temporalidade histórica das línguas.

Publicado pela Editora Egéria, esse dicionário traz dois textos introdutórios assinados pelo autor. Diante da ausência de texto de editor, a perspectiva do autor ganha espaço e reforça o didatismo gramatical e escolar: “As orientações gramaticais obedecem intimamente ao método de minhas obras didáticas para os ginásios”. Mas o autor não deixa de mencionar, no primeiro texto de apresentação, o direcionamento mais amplo, cultural e patriótico, da empreitada, que envolveu também a editora Globo: “Depois de um entendimento com a casa, *Livraria Globo*, propôs-se ela a patrociná-lo, pelo que se lhe junta mais um louvor aos muitos que a cultura pátria já lhe deve” (Carvalho, 1969, Prefácio, n.p.).

Nota-se, ainda, nesse texto de apresentação, um distanciamento quanto à inclusão de “brasileirismos e lusitanismos dispensáveis, os nomes técnicos, senão quando sejam homógrafos de outros verbetes, e os nomes de caráter enciclopédico” e uma aproximação ao que Carvalho (1969) chama de “gramática viva e prática da língua”. Trata-se de ressaltar uma série de conceitos que serão trabalhados no dicionário, sobretudo aqueles que permitem tratar de aspectos filológicos, como *raiz*, *tema*, *cognato*, *variantes*, *família*

filológica, *derivado*, *termo primitivo*, dentre outros. Com a indicação dessas noções no corpo do verbete, as definições e comentários se mesclam às anotações filológicas, propiciando a “elucidação” da gramática no dicionário.

No segundo texto de Carvalho, denominado *Elucidações principais*, encontram-se 36 páginas de definições teóricas e comentários didáticos sobre as noções e conceitos gramaticais, tratando de questões clássicas como a da “predicação verbal”, e incluindo as questões filológicas como as que apontamos no parágrafo anterior. Em meio a tais observações gramaticais, ressaltamos a menção que o autor faz sobre obras consultadas para a feitura do dicionário. Além de uma série de dicionários gerais portugueses e brasileiros, Carvalho resalta obras mais específicas como o *Dicionário de raízes e cognatos*, de C. Góis, e um *Estudo de glotologia latina*, de Meyer Lübke, além de uma longa lista de autores brasileiros e portugueses. O didatismo normativo e reflexivo sobre a gramática, aí engendrado, aproxima a instituição escolar, no caso ginasial, a instâncias nacionais e internacionais de produção de conhecimentos linguísticos.

A nomenclatura distribuída no interior dos verbetes é marcada por processos linguísticos históricos. Com isso, as anotações de *derivados* trazem palavras que não estão presentes da ordem alfabética do dicionário. Assim, as palavras *urbanizar*, *urbanista* e *urbanismo* não são encontradas na ordem alfabética, mas estão presentes no interior do verbebo *urbano*, marcadas como “derivados” de *urbano*. Com isso,

não se apresentam definições específicas para essas palavras. O que prevalece são os percursos históricos de formações de palavras, que engendram diferentes significados.

SOBRE A DENSIDADE E DIVERSIDADE DA DICIONARIZAÇÃO BRASILEIRA

O acúmulo e a variedade de projetos lexicográficos observados podem ser mensurados com base em alguns direcionamentos. Além da tendência escolar, temos também a cultural, a enciclopédica, a progressista, a contemporânea, a básica, a histórica. Junto a isso, deparamo-nos com destinatários alunos, professores, trabalhadores, jornalistas, adultos, curiosos etc. As perspectivas teóricas estão distribuídas em linhas semânticas, gramaticais, culturais, sociais, lógicas, filológicas, estilísticas. Com isso, variam igualmente os objetos de saber lexicográfico: tratamento de sinônimos, expressões idiomáticas, categorias gramaticais, prosódia, flexões verbais, formas de definição, raízes e cognatos. As ilustrações estão presentes em desenhos, fotos, mapas, gráficos, sessões temáticas, reproduções artísticas.

Ao invés de buscar uma ou outra obra isoladamente, trabalhamos as relações entre elas: suas semelhanças e distanciamentos, suas relações entre paráfrase e polissemia. Com isso, trazemos subsídios para compreender processos de acumulação que afetam a dicionarização. Uma vez que a

gramatização (Auroux, 1992) se dá por meio de circulações, reproduções, empréstimos, acréscimos, reorganizações, inovações, podemos vislumbrar períodos de expansão e reorganização. Assim, a multiplicação de obras pequenas e médias prepara compilações e reinterpretações, em vista de dicionários gerais. Mas isso é matéria para outra etapa do presente projeto em andamento.

Dos seis dicionários analisados, somente dois são de primeira edição: o *Dicionário didático e popular da língua portuguesa* (Machado Filho, 1965) e o *Dicionário Mor da língua portuguesa ilustrado* (Oliveira, 1967). O primeiro, para além do espaço escolar (“requisitos escolares”), contempla os “labores individuais de quantos se integram nas exigências culturais de nosso tempo”. A perspectiva semântica se apresenta de modo decisivo para tratar das “peculiaridades linguísticas”. Tal menção à linguística se mostra no “registro” dos falares no “cotidiano”, tendo em vista a nação e suas regiões²⁰. Com isso, os “sentidos” e as “construções semânticas” são consideradas para tratar dos “ditames populares”, mesmo quando elas se apresentam como “sentidos impreciso ou dúbio”. Note-se que essa discreta inserção na linguística não se dá sem o apoio dos instrumentos normativos, como o *Vocabulário ortográfico* de 1943 e a *Nomenclatura gramatical brasileira* (1957), integralmente reproduzidos dentre os textos introdutórios.

20 Note-se que, conforme E. Guimarães (2004, p. 35), “a partir de 1962, a linguística passa a fazer parte do currículo mínimo dos cursos de Letras por decisão do Conselho Federal de Educação”.

Passando ao *Dicionário Mor da língua portuguesa ilustrado* (Oliveira, 1967), ele também não é dedicado somente aos estudantes e professores. Contempla jornalistas, secretárias, correspondentes e homens de empresa. Porém, não se trata de descrever “sentidos”, mas sim de “esclarecer” as dúvidas. E não ficar só na “sinonímia, e sim “cuidar da Ortoépia, da Ortografia, das flexões, naqueles casos necessidades de esclarecimentos”. Vemos aí uma virada para a gramática e a correção esclarecida. Isso se acentua com a voz dos editores que afirmam que: “Tornamo-la uma obra completa, contudo prática, clara, simples, didática”; “Exatidão e complicação são coisas muito diferentes”.

Com esse cotejo entre os dois dicionários com primeira edição, explicitamos o modo como vamos realizar as análises na continuidade do projeto, com a passagem dos “objetos” aos “processos discursivos” mais amplos. Trabalhando com séries de dicionários, atentamos para as aproximações e distanciamentos entre as edições, apontando gradualmente as concomitâncias, deslocamentos, discrepâncias, substituições.

Após estas análises dos textos introdutórios, prevemos ampliar a pesquisa de arquivo para compreender melhor os trajetos das obras com reedições, situando esses primeiros resultados frente a outros materiais e estudos. Com isso, prevemos alargar a remissão às condições de produção de conhecimentos linguísticos nos períodos concernidos, com base em algumas questões: a) Como se apresentam historicamente as demandas do Estado para a publicação ou

apoio à elaboração de dicionários? b) Quando surgem ou se apresentam os dicionários básicos e/ou estatísticos na História das Ideias Linguísticas, particularmente no Brasil? Como se dá a presença ou ausência da linguística estruturalista e seus desdobramentos na produção lexicográfica? Considerando que as reedições que incluímos no *corpus* têm como primeira edição obras que remontam até os anos 1940, que transformações elas ganham com o tempo?

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

BUCHANAN, M. A. **A graded spanish word book**. Toronto: University of Toronto Press, 1932. v. 3.

BUENO, F. S. **Dicionário escolar do professor**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1962.

CARVALHO, J. M. **Novo dicionário prático júnior ilustrado**. 23. ed. São Paulo: Egéria, dez.1969. v. 4. (1ª edição em julho de 1946).

CHEYDLEUR, F. D. **French idiom list**: based on a count of 1,183,000 running words. New York: The Macmillan Co., 1929. v. 16.

COLLINOT, A.; MAZIÈRE, F. **Un prêt à parler**: le dictionnaire. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

DEBRET, J. B. **Voyage pittoresque et historique au Brésil [...]**. Paris: Firmin Didot Frères, 1834. v. 1. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3813>. Acesso em: 13 out. 2025.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Tradução Bethania Mariani e Maria Elizabeth C. de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GIACOMINI, G. I. **A obra lexicográfica de Francisco da Silveira Bueno**. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/86594>. Acesso em: 13 out. 2025.

GUIMARÃES, E. **História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil**. Campinas: Pontes, 2004.

HAUCH, E. **German idiom list: selected on the basis of frequency and range of occurrence**. New York: Macmillan, 1929.

KENISTON, H. **Spanish idiom list: selected on the basis of range and frequency of occurrence**. New York: Macmillan, 1929.

LOURENÇO FILHO, M. B. O vocabulário mais frequente na leitura comum do adulto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação, v. 4, n. 10, p. 64-133, abr. 1945.

MACHADO FILHO, A. M. **Dicionário didático e popular da língua portuguesa**. Revisão Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Brasiliense, 1965.

MORGAN, B. Q. **German frequency word book**: based on Kaeding's Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache. New York: The Macmillan Co., 1928.

NASCENTES, A. **Dicionário do português básico do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1967.

NUNES, J. H. **Dicionários no Brasil**: análise e história do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes, 2006a.

NUNES, J. H. Lexicologia e lexicografia. *In*: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. (org.). **A palavra e a frase**. Campinas: Pontes, 2006b. p. 149-172. v. 1. (Coleção Introdução às ciências da linguagem).

NUNES, J. H. O dicionário como observatório da subjetividade no final do século XIX. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 24, n. 47, p. 323-346, jan./jun. 2021. DOI: 10.20396/lil.v24i47.8667088. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8667088?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 28 set. 2025.

NUNES, J. H. O Dicionário de sinônimos de Antenor Nascentes. *In*: PFEIFFER, C. R. C.; COSTA, T. A.; MEDEIROS, V. G. (org.). **Para uma história das ideias linguísticas de Antenor Nascentes**. São Carlos: Pedro e João, 2024. p. 149-163.

OLIVEIRA, C. (dir.). **Dicionário Mor da língua portuguesa ilustrado**. São Paulo: Livro Mor Editora; Editora Pedagógica Brasileira Ltda, 1967. v. 4.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. (org.). **Construção de saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes; Cáceres: Editora Unemat, 2001a.

ORLANDI, E. P. Lexicografia discursiva. **Alfa**, São Paulo, v. 44, p. 97-114, 2001b.

ORLANDI, E. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

PARAGUASSU, L. **Dicionário enciclopédico ilustrado Formar**. 8. ed. São Paulo: Formar, 1966. v. 6.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Silvana Serrani, Eni Puccinelli Orlandi, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Lourenço Chacon Jurado Filho. Campinas: Editora Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2008.

PETRI, V.; SIVERIS, D.; DELEVATI, D.; RODRIGUES, N. R. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. Santa Maria: PPGL-Editores, 2010.

PETRI, V. Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 29, p. 23-37, 2012.

PETRI, V. Práticas sociais e linguageiras no sul do Brasil: fronteiras. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 24, n. 48, p. 220-234, jul./dez. 2021.

RIBEIRO, D. Prefácio. *In*: BUENO, F. S. **Dicionário escolar do professor**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1962. p. 3.

THORNDIKE, E. L. **The teacher's word book**. New York: Teachers College, Columbia University, 1935.

VANDER BEKE, G. E. **French word book**. New York: The Macmillan Co., 1929. v. 15.

REFLEXÕES SOBRE A PERSPECTIVA DISCURSIVA MATERIALISTA EM PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo

INTRODUÇÃO

O movimento de produzir uma reflexão em torno de práticas de leitura, a partir da interdependência entre o conhecimento teórico advindo da Análise de Discurso Materialista e a dinâmica de sala de aula, é uma trilha que procuramos percorrer neste texto.

Com efeito, a filiação à Análise de Discurso Materialista é arrebatadora e mobilizadora em termos da constituição subjetiva do pesquisador e professor que se dedica a esse campo.

Trago aqui, neste texto, caminhos possíveis a respeito da relação que o professor-pesquisador inserido no ProfLetras

pode produzir com a Análise de Discurso Materialista para, diante de uma questão-problema levantada da realidade escolar, construir uma proposta de intervenção para uma determinada série do ensino fundamental.

Um primeiro ponto que destaco é justamente o esforço de deslocar concepções já arraigadas na prática escolar, nas quais a leitura é vista como decodificação, a linguagem concebida como comunicação e o sujeito tomado como fonte e origem dos sentidos. Se em uma análise de um dado material, tal como movimenta o pesquisador, é preciso engendrar o batimento teoria e análise, de forma semelhante, na produção de um trajeto de leitura discursiva ou na construção de uma proposta para a sala de aula, o sujeito professor-pesquisador também produz esse vai e vem entre o material selecionado e gestos analíticos que lhe permitem levantar os sentidos em funcionamento e as determinações sócio-históricas atinentes ao material de trabalho, o que vai delineando as práticas de linguagem que serão propostas e/ou implementadas.

Em se tratando do meu percurso de pesquisadora e orientadora nas condições do ProfLetras, a ancoragem na Análise de Discurso Materialista me trouxe a necessidade de redimensionar o enfoque nos gêneros textuais – tendência fortemente arraigada e estabilizada no ensino atual de Língua Portuguesa, sobretudo no Estado do Paraná, onde atuo – em termos de organização composicional, estilo e temática, para compreender discursivamente os sentidos em jogo em

materialidades como o artigo de opinião, a animação infantil, fotografias, os *stories* jornalísticos do *Instagram* e vídeos digitais em diversas experiências de orientação.

Dando consequência justamente aos efeitos ideológicos (sujeito fonte do dizer e evidência do sentido), foi preciso romper, na produção do que designo como proposta de encaminhamento discursivo para a sala de aula, com uma concepção de sujeito tomado como origem de dizer – quando, na verdade, retoma sentidos preexistentes –, buscando trabalhar com o já-dito e possíveis rupturas/deslocamentos do sentido, dando visibilidade ao efeito metafórico. Ademais, foi relevante, nesse movimento de configuração de uma proposta de encaminhamento discursivo em sala de aula, um esforço em propor que fosse desestabilizada a evidência do sentido único, já que há sempre um outro modo de dizer que também significa. Justamente é preciso dar consequência a outras possibilidades de dizer o mesmo, seja pelo trabalho com as paráfrases, versões de um texto, seja por meio da polissemia, quando o sujeito-professor considera “a possibilidade de existir a diversidade de leitura (interpretações) provenientes de formações discursivas diferentes” (Assolini, 2008, p. 89).

Em termos de momentos deste percurso, o presente artigo divide-se em três seções: na primeira, são trazidos os conceitos-chave da Análise de Discurso que foram mobilizados para que fossem produzidas as condições de propor um encaminhamento discursivo em sala de aula a partir de práticas de linguagem consequentes com a perspectiva materialista.

Na segunda seção, são apresentados os passos (possíveis) para um encaminhamento discursivo da leitura e escrita em sala de aula, e, na terceira seção, são tecidas reflexões sobre como a Análise de Discurso pode redimensionar o modo como as práticas de linguagem funcionam em sala de aula.

CONCEITOS TEÓRICOS MOBILIZADOS

À luz da Análise de Discurso Materialista, estou partindo de uma concepção de leitura tomada como um processo de produção de sentidos, isto é, como um gesto de interpretação do sujeito que lê/interpreta e, necessariamente, ancora sua interpretação na memória discursiva (Orlandi, 1999; Indursky, 2001).

Entendendo que toda pesquisa nasce de um problema gerador, o percurso empreendido nas condições do ProfLetras também demanda que o professor-pesquisador se lance em interrogações, tais como: na minha prática como professor(a), qual questão que enfrento com meus alunos que merece um investimento, que problema que emerge em sala de aula e eu gostaria de ressignificar? Que prática social poderia ser mobilizadora do ponto de vista da subjetividade dos alunos e/ou da comunidade?

Pensar o sentido (e para tanto, o texto, práticas de linguagem em sala de aula), a partir da filiação à Análise de Discurso, implica necessariamente dois deslocamentos

fundamentais: uma compreensão de que o sentido nunca é direto (eu falo determinada coisa e esse sentido emerge independentemente). Em outras palavras, o efeito de sentido não é fruto da vontade do sujeito, mas é algo constituído pelas determinações sociais e ideológicas, o sujeito se (re)conhece em discursos. Segundo, o sujeito não tem controle estratégico do dizer (eu falo determinada coisa “livremente” e produzo o sentido que “eu quero”), ou seja, esse sujeito retoma sentidos anteriores e deixa resvalar sentidos indesejáveis justamente pelo atravessamento do inconsciente.

Em meio a práticas/propostas de leitura de *stories*, animação infantil, fotografia, vídeo digital, nos trabalhos desenvolvidos no ProfLetras na UEM, um conceito que emergiu como necessário é o de condições de produção dos textos, tendo em vista: o contexto imediato, nesse caso, o aqui e agora da enunciação, bem como o contexto sócio-histórico mais amplo, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente. A perspectiva é, pois, a de que a leitura é produzida (Orlandi, 1996).

Ademais, com o propósito de desconstruir as evidências do sentido único, isto é, um sentido transparente, dando visibilidade a outras possibilidades de dizer, os processos de paráfrase e polissemia também foram demandados nesta proposta de encaminhamento discursivo para a sala de aula que formulo nesta reflexão. Nesse caso, a paráfrase e polissemia são muito produtivas justamente na formulação de atividades nas quais os sujeitos-alunos tenham espaços para

a efetivação da autoria tomada como gesto que se produz em meio à polissemia – quando os sujeito-leitor encontra possibilidades de problematizar, ressignificar e produzir o novo.

Compreendo que, em sintonia com Orlandi (1999, p. 36-37), todos os discursos se assentam na tensão entre os processos parafrásticos e polissêmicos, forças motrizes que possibilitam aos sujeitos de linguagem produzirem diferentes formulações ou promoverem deslocamentos e rupturas em relação a um dado processo de significação.

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa, assim, o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (Orlandi, 1999, p. 34).

Em meio a esse jogo entre paráfrase e polissemia, nesta proposta de encaminhamento discursivo para a sala de aula, busquei dar consequência, de um lado, à paráfrase, por representar o movimento de memória orientado para a reiteração do já dito, e, de outro, foi preciso contemplar a polissemia que, por sua vez, é elemento da novidade (criatividade), por meio da qual o sentido pode vir a ser outro, o que atesta a necessidade de um trabalho com o equívoco da língua.

À guisa de exemplo, é interessante trabalhar com a formulação de um texto e considerar um confronto com outras formas de dizer o mesmo (paráfrase, substituições), o que engendra pontos de deriva e, por isso, a emergência de outros sentidos. É o caso do enunciado “Penso, logo existo” referente ao pensador René Descartes, que, na “versão” em memes da internet, é (re)formulado como “Posto, logo existo”. Interessante um olhar para o efeito metafórico – a substituição de um termo pelo outro, ou seja, se no lugar do “penso” emerge o “posto”, vale o professor investir em uma discussão sobre a tensão entre o modelo cartesiano e logocêntrico de pensamento e a prática cotidiana das postagens, jogando com uma relação com a “existência” do sujeito.

Com efeito, é possível compreender que o movimento de passagem de uma palavra de uma formação discursiva para outra é um exercício bastante produtivo em sala de aula. Nesse caso, podemos tomar por exemplo a palavra “resenha”, entendida como resumo crítico de uma obra (filme, livro, espetáculo) e que passa a se significar, em um discurso cotidiano atual, uma reunião informal entre amigos para confraternizar e se divertir, muitas vezes sem um objetivo específico além de passar um bom tempo juntos. Em uma formação discursiva da Arte, a resenha é um comentário crítico de uma obra, já em uma formação discursiva a que nomeio como do cotidiano, a resenha é encontro, é confraternização, uma conversa. Insisto que, à luz da Análise de Discurso, é

ousado e necessário trabalhar com uma língua opaca, sujeita a jogos, deslizamentos.

Segundo Pêcheux (1995, p. 161):

A partir de então, a expressão ‘processo discursivo’ passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada.

Por exemplo, é válido, em práticas de leitura, buscar colocar em relação de paráfrase formulações que engendram relações de sentidos em uma dada formação discursiva. Tomando por base “formulações possíveis” em uma formação religiosa, vale considerar os diferentes efeitos de sentidos ao enunciar “Que seu anjo da guarda sempre o/a proteja” no lugar de “Que seu anjo da guarda nunca o/a abandone”. Esse fio tensivo entre sempre/nunca e proteção/abandono diz respeito a um trabalho sobre formulações possíveis, que, graças ao efeito metafórico, permite a emergência de um outro sentido. Da proteção ao abandono, que sentidos estão em disputa quanto à necessidade de ser cuidado/guiado ou a um medo/temor do desamparo? A que memória os sentidos de proteção e abandono reportam? Assim sendo, vale citar Lagazzi-Rodrigues (2006, p. 88), para quem:

Dizer de diferentes maneiras produz diferentes sentidos, estabelece diferentes referências imaginárias. E isso importa muito! Essa abordagem da língua não vai privilegiar a informação ou o conteúdo, e nem vai considerar que o que se quer dizer já está estabelecido antes de ser formulado. A forma do dizer, o significante, é a base sobre

a qual os sentidos se produzem, em diferentes condições.

Sendo assim, as práticas de leitura e escrita sugeridas nesta proposta de encaminhamento discursivo para a sala de aula podem funcionar como uma forma de “desestabilizar sentidos que parecem estabilizados, podendo mesmo levá-los ao deslocamento, à deriva, à ruptura” (Indursky, 2001, p. 38).

E à esteira de Orlandi (1993, p. 101-102), é possível afirmar que:

[...] não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas. [...] Quer dizer: quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos, e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada.

Com base em Pfeiffer (1995, p. 127), defendo que

só no momento em que o sujeito se inscreve no repetível histórico, representando-se como controlador e criador dos sentidos, e sentindo-se seguro e capaz de dizer aquilo que quer dizer, que o aluno está se posicionando na função da autoria.

Em outras palavras, mesmo não sendo fonte e controlador dos sentidos, conforme Pfeiffer (1995, p. 129) nos ensina, o sujeito-aluno precisa entrar nesse efeito e “produzir sentidos que lhe façam sentido”. Nas práticas de leitura e

escrita, é preciso que o sujeito-aluno se posicione a partir de formações discursivas que lhe fazem sentido ou como nos ensina Assolini (2008), o sujeito-aluno precisa inserir-se em formações discursivas cujos sentidos repercutam e ecoem em sua memória discursiva.

Indursky (2001, p. 36), por sua vez, ressalta o papel do sujeito-leitor que, “tendo sua própria história de leituras, pode estabelecer relações diversas, mobilizando uma interdiscursividade diferente daquela do sujeito-autor”. De fato, na formulação do que designo aqui como “encaminhamento discursivo em sala de aula”, foi preciso trabalhar com as histórias de leitura desse sujeito-leitor, haja vista que essas integram tanto as condições de produção de leitura quanto aspectos ligados à conjuntura sócio-histórica na qual o texto é produzido.

PASSOS LIGADOS À CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO DISCURSIVO PARA A SALA DE AULA

Compreendemos que o movimento de propor um encaminhamento discursivo para a leitura e escrita em sala de aula – suportado pela Análise de Discurso Materialista – exige de antemão um efeito de ir e vir entre a prática de sala de aula e a teoria ou teoria e prática, em meio a um efeito pendular.

A temática/problemática que emerge como incômodo ou inquietação nasce justamente de interrogações que o professor-pesquisador faz com relação ao seu fazer docente ou mesmo a partir de leituras teóricas realizadas em cursos, em disciplina de pós-graduação ou por conta própria. A temática pode ter cunho social, pessoal ou emergir de conteúdos exigidos no planejamento escolar – que, muitas vezes, é algo fechado e engessado. Nesse processo de seleção de materiais, o professor-pesquisador pode estipular um “gênero” ou “prática social” em específico ou mesmo, a partir de vários materiais diferentes, problematizar uma mesma temática.

No caso dos percursos que foram empreendidos no ProfLetras-UEM com a sustentação da Análise de Discurso, tomamos a animação, o *story*, fotografia, o vídeo digital, memes como materialidades discursivas que demandam um olhar para as suas especificidades em termos das diferentes linguagens que estão em imbricação (verbal, visual, corporal). Com efeito, foi preciso contemplar que materiais simbólicos diferentes (cor, imagem, som) podem produzir certos efeitos e não outros.

Ademais, em sintonia com as reflexões de Bolognini (2007, p. 17), foi preciso problematizar a transparência da linguagem e pensar que “os efeitos de sentido de um discurso estão presentes na linguagem, e não fora dela (entrelinhas, subliminarmente)”, ou seja, os sentidos não estão colados às palavras, mas precisam ser vistos com base na relação texto/

memória, isto é, a outros discursos anteriores que tornem um dizer possível e passível de fazer sentido.

Segundo a autora, a tarefa do professor

[...] é justamente a de oferecer aos seus alunos elementos para que discutam as condições de produção dos diversos discursos, para que as questionem, de modo que os outros sentidos, também históricos, sejam evidenciados, e eles se desloquem e ocupem outra posição-sujeito. Para a AD, o deslocamento está na possibilidade de produzir efeitos de sentido diferentes daqueles estabilizados em seu grupo social (Bolognini, 2009, p. 43-44).

Para fins de construção de uma proposta de encaminhamento discursivo para a sala de aula, sugiro ao professor-pesquisador percorrer as etapas que seguem perfiladas abaixo:

- a. Definição de uma temática e/ou de uma prática social (a partir de uma inquietação ou demanda social) como eixo da proposta/implementação;
- b. Seleção de materiais por parte do professor-pesquisador para a construção de um arquivo pedagógico – conjunto de textos que constituirão a proposta/implementação;
- c. Produção de uma análise prévia à leitura a partir de um exame das condições de produção em nível macro e micro dos textos selecionados antes da entrada em sala ou da formulação de atividades;

- d. Sugestão de práticas de linguagem que estejam atreladas às demandas do material com base na análise prévia empreendida – nesse caso, é possível, além das condições de produção dos textos, trabalhar com as marcas que se repetem nos textos, expressões, palavras ou formulações visuais que atestam para a produção de formas de paráfrases e que se abrem à polissemia;
- e. Proposta de atividades atinentes a um levantamento de redes de memória às quais os textos estão associados e aos posicionamentos assumidos;
- f. Encaminhamento para uma produção de linguagem com enfoque na ampliação das histórias de leitura dos sujeitos-alunos e que abram possibilidades de autoria.

Tais momentos de construção de um encaminhamento discursivo para a sala de aula não acontecem de modo linear. Muitas vezes, será preciso excluir textos ou acrescentar outros em virtude justamente de questões que surgem ao longo da formulação da proposta.

Compreendendo que, para a Análise de Discurso de matriz pecheuxtiana, há que se pensar em um vai e vem entre o material e os conceitos teóricos, de forma semelhante, o professor-pesquisador filiado à AD nas condições do ProfLetras também realiza um movimento no qual a abordagem de um texto (seja verbal, visual ou constituído na imbricação de diferentes linguagens) demanda um movimento pêndulo de vai e vem entre a análise deste texto (o material a ser trabalhado

em sala de aula) e a sugestão de práticas de ensino de leitura e/ou escrita.

Nesse momento, entra em cena o que chamamos de análise prévia à leitura do material. Antes mesmo de o professor trabalhar o texto em sala de aula. A justificativa de trazer um movimento de análise prévia à leitura do material que será trabalhado em sala de aula, primeiro, relaciona-se com a perspectiva materialista na qual os conceitos a serem movimentados são pensados a partir das demandas do material de análise. Segundo, a partir da análise prévia, é possível levantar os pontos nodais da textualização e compreender os sentidos em seu funcionamento.

A análise prévia permite dar contornos às atividades de leitura e escrita que constituirão a proposta. Se um material joga com a convocação de sentidos já-ditos e ao mesmo tempo os atualiza/ressignifica, podemos trazer questões que levem o sujeito-leitor a pensar na tensão paráfrase e polissemia, dando consequência ao fato de que o sentido pode ser outro. É possível considerar o conceito de formação discursiva como redes de identificação às quais o sujeito se filia em um texto e o sujeito-aluno pode levantar quais posicionamentos estão materializados em um texto e marcar o seu próprio. Com efeito, sem evidentemente “ensinar tal conceito aos alunos”, é possível problematizar que, em uma formação discursiva (determinado campo/domínio do saber), uma palavra pode ter um sentido, e, em outra formação discursiva, a palavra pode evocar outro.

Também, se um texto pode ser lido de diferentes maneiras, a depender das condições de produção, vale mobilizar o conceito de memória e compreender as redes de sentidos sobre uma dada palavra ou expressão. Nesse caso, saliento a importância de um trabalho com a memória entendida como resgate/retomada de um dizer e ao mesmo tempo possibilidade de deslizamentos em/para novos sentidos e inscrição em um outro discurso. Com base em Pêcheux (2015), a memória não está presa à ação consciente de um indivíduo pensante, mas ao estatuto social que a constitui e que se imprime, por repetições e deslocamentos, nas práticas discursivas.

Mas é preciso deixar claro que, na abordagem do material, um conceito que é sempre demandado é a noção de condição de produção do discurso tomada num sentido micro (a situação imediata) e macro – as condições sócio-históricas mais amplas.

A proposta discursiva também pode ser muito produtiva quando pensamos na emergência de um novo sentido, pelo efeito metafórico. Pêcheux (1995, p. 160, grifo do autor) preconiza que “o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’”, pois “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”. A isso, Pêcheux (1995, p. 160) designa como o “caráter material do sentido”, ou seja, “sua dependência constitutiva daquilo que

chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’”. Considero que a sala de aula pode ser um espaço da diferença, de posições controversas frente a um mesmo tema. Defendo justamente que esse contato com um conjunto diversificado de textos vai permitir ao/à aluno(a) se inscrever em redes de memória e produzir tomadas de posição (Indursky, 2019).

Um ponto que merece ser destacado é que, ao invés de enfocar em estratégias de leitura ou no conteúdo de um texto, as práticas de linguagem propostas devem ter o propósito de contemplar um lugar de leitura do aluno e do professor. Em termos de atividades propostas, é válido considerar outras leituras possíveis que poderiam colocar em cena sentidos em disputa.

Reitero que a Análise de Discurso permite colocar em cena a emergência de posições sujeitos que não marcam uma homogeneidade de leituras, mas sim um espaço de diferenças, conflitos e possibilidades de leituras singulares. Acredito que, em sala de aula, os sentidos evidentes, que provocam no gesto de interpretação a ilusão de que um enunciado quer dizer o que realmente diz (sentido literal), podem ser postos em suspensos e trabalhados.

Discutir a não transparência do dizer pode permitir justamente que os sujeitos-alunos compreendam que os sentidos não são literais, colados às palavras, mas precisam ser tomados a partir da inscrição em formações discursivas. Nesse caso, os sentidos podem significar diferentemente a depender das posições em jogo.

Nesse caso, as práticas de leitura e escrita podem se abrir à escuta dos sentidos em opacidade, permitindo a polissemia em sala de aula. Ademais, conforme Gallo (1992, p. 99), em seu trabalho sobre autoria, “[...] o que está envolvido é a questão do ‘acreditar-se’ autor, ‘sentir’ que produziu realmente [...]”. Nesse sentido, em uma prática final da proposta/implementação, sugiro a produção de um trabalho que proporcione condições para a emergência da autoria, ou seja, reitero que o aluno, em dado processo da escrita/produção de um vídeo/de uma prática de linguagem qualquer que seja se sinta encorajado a produzir textos que lhe façam sentido e produzam sentido ao mesmo tempo.

Compreendendo também a escrita como processo, em sintonia com Indursky (2016, p. 35), estou a tomando como “um trabalho de tramar fios discursivos provenientes do intertexto e/ou do interdiscurso”. Nesse sentido, a escrita (e aqui a entendo como prática também ligada a outras linguagens) consiste em um processo de inscrever-se em redes de significação. E, nesse caso, é preciso conceber que o sujeito de linguagem coloca-se na origem do dizer e busca produzir um texto com progressão, não contradição, coerência, fecho, como defende Lagazzi-Rodrigues (2006); é um sujeito que controla a dispersão dos sentidos – que se relacionam às redes de memória – e produz um efeito-unidade. Um sujeito que se identifica ou contraidentifica-se com uma dada formação discursiva, isto é, posiciona-se, retoma e desloca sentidos para produzir “sua escrita”.

POSSIBILIDADES QUE A ANÁLISE DE DISCURSO PODE ABRIR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As possibilidades trazidas pela contribuição da Análise de Discurso, nesse caso, em meio à proposição de um encaminhamento discursivo para a sala de aula no ProLetras, dizem respeito, primeiramente, à formação de um professor que não somente trabalhe o texto como um fim em si mesmo, mas que esteja atento à determinação histórica dos sentidos. Acredito que o professor pode empreender uma abordagem das condições de produção tomadas como constitutivas da significação, e não somente como mera situação externa. Nesse caso, concordamos com Hashiguti (2009), para quem:

Os textos mudam de sentido com as condições de produção, a leitura pensada em relação à literalidade, a uma possível transparência da linguagem, é uma ilusão: a leitura é uma prática que pressupõe a história e o trabalho de memória do sujeito (Hashiguti, 2009, p. 28).

A Análise de Discurso como ponto de ancoragem de propostas também pode contribuir para que o(a) professor(a) parta de uma noção de texto tomado como peça de análise ou como uma unidade com aparente fechamento, isto é, começo, meio e fim, mas, ao mesmo tempo, marcado pela dispersão. Com efeito, quando remetemos o texto aos discursos que o sustentam, é preciso considerar a relação do texto com outros e com sua exterioridade – nesse caso, as condições

de produção. Desse modo, a aula de língua se torna mais atraente quando o(a) professor(a) trabalha justamente em meio a um jogo entre a unidade do texto e sua dispersão, dando visibilidade a tais discursos que funcionam em um dado texto.

Ressalto, também, o papel relacionado à construção de arquivos pedagógicos no sentido de o professor permitir ao aluno o acesso a uma rede de sentidos sobre um tema e oferecer condições para que o sujeito-aluno tenha o que dizer. Dito de outro modo, um trabalho efetivo com a autoria tanto na leitura quanto na escrita pode permitir que o(a) professor(a) ofereça condições para que os sujeitos-alunos percebam a multiplicidade de sentidos que circulam e, até mesmo, os sentidos postos como evidentes sob a eficiência do imaginário e que podem ser ressignificados, ouvidos e problematizados no espaço da sala de aula.

Outro ponto que merece destaque é um olhar para a tensão entre a paráfrase e a polissemia nas práticas de leitura e escrita. Reitero que interpretar implica um processo de tomada de posição por parte do sujeito-leitor frente ao texto, a qual não significa obrigatoriamente uma reprodução da posição assumida pelo autor do texto que está sendo lido. Com efeito, defendendo a necessidade de valorizar os gestos de interpretação do aluno, ou seja, é preciso oferecer ao sujeito-aluno condições de que ele produza sentidos conforme sua constituição ideológica e histórias de leituras, o que pode oportunizar a produção de gestos singulares de interpretação nas práticas.

Em consonância com Pfeiffer (1995, p. 127),

só no momento em que o sujeito se inscreve no repetível histórico, representando-se como controlador e criador dos sentidos, e sentindo-se seguro e capaz de dizer aquilo que quer dizer, que o aluno está se posicionando na função da autoria.

Desse modo, as atividades propostas devem fornecer condições de o aluno se apropriar da língua em funcionamento, reconhecendo-se como autor, isto é, responsabilizando-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado. Segundo Orlandi (1993, p. 88):

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos.

Desse modo, nesta proposta de encaminhamento discursivo para a sala de aula, acredito que o(a) professor(a) pode abrir condições de colocar em cena diversas tomadas de posição em práticas de leitura e dar escuta aos sentidos em opacidade, abrindo espaços para um processo de leitura não parafrástica. Nesse caso, concordo com Fernandes (2021, p. 403), para a qual,

pelo processo polissêmico, o sujeito na posição de autor pode deslocar-se nas redes de filiações de sentidos, desfazer evidências e construir outras, assim movendo também a si mesmo nas redes de identificação.

Vale frisar que estou entendendo os gestos de interpretação dos sujeitos-alunos enquanto “atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais” (Pêcheux, 1990, p. 57). Nas palavras de Coracini (2001, p. 141), “ler pressupõe um sujeito que produz sentidos, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se”. E se posicionar frente ao que é lido demanda um sujeito que, ao significar, se significa. O sujeito precisa se reconhecer no que diz.

A Análise de Discurso, como ancoragem teórico-metodológica para uma abordagem de leitura e escrita em sala de aula, possibilita ao/à professor(a) e alunos(as) refletir sobre como a leitura e a escrita podem ser repensadas e redimensionadas em sala de aula, compreendendo a escola, a sala de aula, a linguagem e os sujeitos não como lugares fixos e homogêneos, mas sim abertos a deslocamentos e ao movimento dos sentidos. Defendo que é preciso levar às consequências que

todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço (Pêcheux, 1990, p. 56).

Assim sendo, articulando arquivos de leitura, redes de sentidos, tomadas de posição, e um olhar para a repetição e o deslocamento dos sentidos, assunção da autoria, ressaltar a relevância da Análise de Discurso, que pode oferecer eventos interpretativos em que os(as) alunos(as) organizem seus gestos de interpretação. Pfeiffer (1995, p. 129) ensina que oferecer

condições de autoria ao aluno é possibilitar a ele tornar-se sujeito responsável de seus próprios gestos de interpretação, de maneira “[...] que o aluno forme para si uma rede de Formações Discursivas (FD) que estabelecem sentidos que fazem sentido”.

Dessa forma, se o sujeito de linguagem filia-se a redes de sentidos e aos processos de significação que constituem as posições-sujeitos nas quais se inscrevem, é necessário oferecer condições para que o sujeito-aluno faça um sentido fazer sentido em “seu mundo” e em sua memória. Além disso, levo às consequências a abertura do sentido, compreendendo que o sujeito-aluno, na posição de autor, pode identificar-se com redes de filiações de sentido, deslocar-se nelas/por meio delas e construir outras, movendo também a si mesmo nas redes de memória sobre um tema.

GESTO FINAL

Advogo a necessidade de o professor não apagar o equívoco e silenciar a polissemia em sala de aula – justamente, quando os alunos ousam ser “autores”, nos termos de Lagazzi-Rodrigues (2006), mas sim reitero a força da leitura e da escrita em tirar proveito da tensão repetição e deslocamento/emergência de outros sentidos e produção de outras versões, reformulações. Nesse caso, a Análise de Discurso se propõe como um possível caminho que permite sistematizar reflexões

e práticas em torno da relação discurso, leitura, ensino, abrindo possibilidades para a produção/efetivação da autoria em práticas de leitura e escrita.

Em meio ao movimento de apresentar, no batimento entre teoria e reflexões, uma proposta de encaminhamento discursivo para a sala de aula, busquei sugerir possibilidades de como o professor pode abrir espaços justamente para questionar a evidência de um sentido único e literal e permitir que os alunos e alunas produzam seus gestos de leitura/escrita. Assim, tanto aluno(a) quanto o/a professor(a) podem justamente dar escuta a sentidos que estão em opacidade e pensarem no que poderia ter sido dito e que foi rejeitado, mas que produz seus efeitos.

Nesse caso, reforço a importância da Análise de Discurso pecheuxtiana na relação com o ensino e como sustentação de práticas de linguagem. O ProfLetras tem nos ensinado que a Análise de Discurso não só nos permite mobilizar conceitos, como também nos mobiliza como sujeitos professores(as) e pesquisadores(as), que não conseguimos ficar indiferentes a seus encantos e efeitos.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, F. E. P. Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. *In*: TFOUNI, L. V. (org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Ijuí, 2008. p. 81-100.

BOLOGNINI, C. Z. (org.). **Discurso e ensino**: o cinema na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BOLOGNINI, C. Z. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001: uma odisséia no espaço. *In*: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. M. **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 39-46. (Série Discurso e ensino).

CORACINI, M. J. F. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. *In*: CORACINI, M. J. F.; PEREIRA (org.) **Discurso e sociedade**: práticas em análise do discurso. Pelotas: EDUCAT, 2001. p.137-154.

FERNANDES, C. Procedimentos para uma intervenção pedagógica na perspectiva discursiva. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 398-421, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/download/20026/13582>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GALLO, S. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

HASHIGUTI, S. T. Nas teias da leitura. *In*: BOLOGNINI, C. Z. (org.). **Discurso e ensino**: prática de linguagem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 19-29. (Série Discurso e ensino).

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. *In*: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-42.

INDURSKY, F. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 30-47, jan./

jun. 2016. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rd/article/view/5954>. Acesso em: 28 set. 2025.

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. *In*: NASCIMENTO, L. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. *In*: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. (org.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 83-103.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 1993.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é esse?** 1995. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. Leitura e memória: projeto de pesquisa. *In*: PÊCHEUX, M. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 141-150.

GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DE UM CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO: O TRABALHO COM *THE GIFT* EM SALA DE AULA

Marta Barbosa da Silva
Maristela Cury Sarian

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo dar visibilidade a um recorte de um trabalho desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/Cáceres), realizado com alunos de 8º ano do ensino fundamental II de uma escola pública do Estado de Rondônia, na cidade de Vilhena.

Sustentado teórica e metodologicamente na Análise de Discurso Materialista, com vistas a desenvolver gestos de leitura de curtas-metragens de animação contemporâneos e gestos de escrita documental, criamos as condições para que, a partir do audiovisual e por meio dos espaços interpretativos

abertos pelo projeto, sujeitos e sentidos se significassem e se (re)significassem na história.

Desse modo, trabalhamos, ao longo do projeto de intervenção presencial, iniciado em novembro de 2018 e concluído em agosto de 2019, os processos de constituição, formulação e circulação (Orlandi, 2001) em composições fílmicas brasileiras e estrangeiras, com o propósito de abrir e manter espaços de autoria (Pfeiffer, 1995) inscrita na repetição histórica (Orlandi, 1987).

Nessa perspectiva, elaboramos e implementamos atividades de leitura e escrita de curtas que possibilitaram a abertura do simbólico, de modo a historicizar e desnaturalizar os sentidos que incidem no funcionamento do cinema na escola, colocando em evidência a opacidade da materialidade fílmica, uma vez que consideramos o curta-metragem como “[...] processo de linguagem, como discurso, e não como um produto de linguagem” (Neckel, 2010, p. 76).

Nessa direção, descolamo-nos de práticas conteudísticas historicamente mobilizadas quando se leva o cinema para a sala de aula e instauramos um trabalho sobre as especificidades do discurso cinematográfico (Xavier, 2005, n. p.), “[...] composta de muitos elementos e muitas nuances, sintetizados em uma narrativa” (Coutinho, 2013, p. 76), como “as luzes, as sombras, os enredos, a edição, os sons e as trilhas sonoras, os cenários e as máquinas que processam

tudo isso [...]” (Coutinho, 2013, p. 68), elementos sempre compreendidos a partir da perspectiva materialista.

Desse modo, buscamos dar consequência às diferentes matérias significantes (Orlandi, 1995) no processo de composição desses curtas, constituídos pela imbricação de diferentes materialidades significantes (Lagazzi, 2017), o que nos deu condições para jogar com os processos parafrásticos e polissêmicos (Orlandi, 1998) em funcionamento na leitura e na escrita desses materiais, ancorados na tecedura e na tessitura do discurso (Neckel, 2010).

Para esta coletânea, recortamos uma atividade de leitura em torno do curta-metragem *The gift* (2014), escolhido pelos alunos durante o processo de constituição de um arquivo de leitura (Pêcheux, [1982] 2010), constituído coletivamente, concernente à primeira etapa do trabalho; uma prática precedida pela leitura de outros curtas – os primeiros do cinema, produzidos pelos irmãos Lumière (1895) –, *Velha história* (2004), *Amor sobre a sacada* (2017), *A invenção do amor* (2014) e *La bruxa* (2010) –, o que deu sustentação para as atividades seguintes: a leitura do curta *Zero* (2010) e a escrita e a produção do curta-metragem *Sofia*, com a elaboração de *storyline*, argumento, roteiro, pré-produção e edição –, por meio de oficinas.

A LEITURA DO AUDIOVISUAL NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Os curtas contemporâneos – brasileiros ou estrangeiros – têm nos chamado a atenção, já há algum tempo, pela singularidade de sua textualização e pelo modo particular de sua composição, que se dá na imbricação de diferentes materialidades significantes engendradas “[...] pela contradição entre as diferentes estruturas materiais constitutivamente falhas e incompletas” (Lagazzi, 2017, p. 35).

Pelas lentes da perspectiva discursiva, o funcionamento dos curtas se dá no batimento *estrutura – acontecimento* (Pêcheux, [1988] 2008) e ganha corpo, nas compreensões de Neckel (2013, n.p.) sobre o discurso artístico, nas noções de tecedura e tessitura:

Tomamos por tecedura, o tecer dos dizeres no fio do discurso, na trama dos sentidos, no jogo polissêmico e no interdiscursivo. E, tomamos por tessitura, o funcionamento próprio da materialidade discursiva em sua estrutura, na forma material ou, na imbricação da matéria significante.

Assim, para darmos visibilidade à leitura discursiva dos curtas-metragens, que se distancia do sentido de leitura como decodificação e de extração de informações da superfície do texto e se funda na noção de leitura enquanto “[...] espaço aberto de significação que aparece quando há textualização do discurso” (Orlandi, 2001, p. 71), pretendíamos colocar em evidência o processo de produção de sentidos dos/nos

curtas, como forma de dar consequência a sua *forma material* (Orlandi, 1995), o que nos distancia, de saída, de um trabalho pretensamente *civilizatório* ou mesmo *instrumental* da arte, para supostamente se *educar* por meio da *comunicação*, como forma de *transmitir* conhecimentos e *ilustrar* conteúdos (Fonseca, 2016; Alcântara, 2014; Soares *et al.*, 2015), dentre outros sentidos que historicamente foram se construindo para a relação *cinema-escola* e se legitimando na legislação brasileira, entre repetições e deslocamentos²¹.

Ao mesmo tempo, buscamos ampliar as práticas de leitura e escrita que circulam como dominantes na escola, historicamente calcadas em formulações verbais. De acordo com Orlandi (2000, p. 38), “o espaço de leitura escolar exclui da sua consideração o fato de que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem”. Ainda nas palavras da autora, “a relação do aluno com o universo simbólico não se dá por uma via – a verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo [...]” (Orlandi, 2000, p. 38), modos de funcionamento nos quais também nos apoiamos para darmos consequência à espessura de uma linguagem que reclama sentidos (Orlandi,

21 Para citar alguns exemplos, mencionamos o Decreto nº 2. 940/1928, que versava sobre o cinema para fins educativos, a criação do Instituto Nacional de Cinema Educacional (INCE – 1937) e sua relação com curtas-metragens; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que mencionava a integração do cinema à educação brasileira e que culminou, em 1937, com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), e a Lei 13.006/14, a qual *obriga* a entrada do cinema nacional nas escolas de educação básica.

2000), para expandir a maneira de se olhar para o imagético, em suas diferentes possibilidades de significação.

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos (Orlandi, 2015, p. 7).

Nessa direção, encontramos, no trabalho com os curtas, tomados discursivamente, uma entrada para nos distanciar de argumentos ideologicamente marcados (Orlandi, 2023) que constituem os processos de didatização de saberes linguísticos filiados a um pragmatismo centrado nos usos da língua que, em detrimento dos *conhecimentos sobre a língua*, significam as *outras linguagens* como a *saída para a superação do fracasso* escolar, historicamente localizado no ensino da gramática (Silva, 2017, 2020). Assim, nos aproximamos de compreensões que apostam nas *especificidades* e no *relacionamento de diferentes formas materiais da linguagem* para oportunizar, na heterogeneidade de uma sala de aula, a irrupção de diferentes processos de individuação em diferentes sujeitos (Sarian, 2020).

Assim, como forma de materializar parte do trabalho realizado em sala de aula, apresentamos, a seguir, nossos gestos de leitura e interpretação do curta *The gift*,

acompanhados dos gestos de interpretação (Orlandi, 1996) produzidos pelos alunos.

THE GIFT – MATERIALIDADES NÃO-VERBAIS EM PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO

Lembra-nos Orlandi (1995, p. 39):

O sentido tem uma matéria própria, ou melhor, ele precisa de uma matéria específica para significar. Entre as determinações – as condições de produção de qualquer discurso – está a própria matéria simbólica: o signo verbal, o traço, a sonoridade, a imagem etc. e sua consistência significativa [...].

The gift (Chile, 2014), um curta de animação com duração de 7min51s, premiado em diversos festivais, produzido e dirigido, respectivamente, por Cecilia Baeriswyl e Julio Pot, toma corpo em uma matéria específica – o não-verbal – para significar.

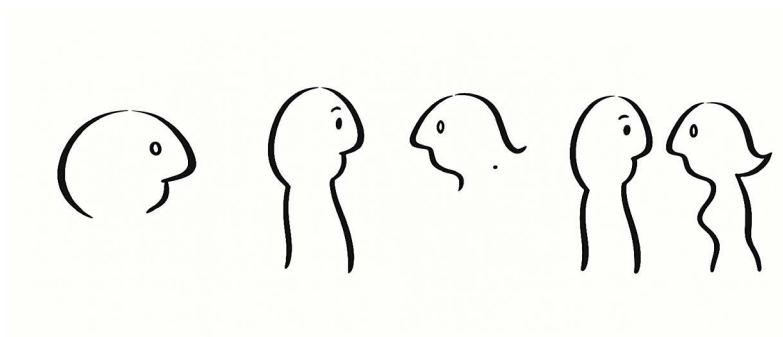
Sabemos, com Orlandi (1996, p. 12), que “[...] os sentidos não são indiferentes à matéria significativa [...]”; sentidos esses que tomam corpo e textualizam, nessa audiovisualidade, relações amorosas heteroafetivas por meio da imbricação de traços, imagens, cores, sonoridades/musicalidades, enquadramentos, luzes e sombras, “[...] diferentes materialidades significantes uma no entre meio da outra” (Lagazzi, 2011, p. 402), “[...] cada uma fazendo

trabalhar a incompletude na outra” (Lagazzi, 2009, p. 68). Um funcionamento, ainda de acordo com a autora, que é da ordem da contradição, e não da complementariedade, portanto, da ordem da não-transparência da linguagem.

Dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos: constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia (Orlandi, 2015, p. 35).

Procedemos ao recorte – compreendemos o conceito a partir de Orlandi (1984) e Lagazzi (2009) – de algumas cenas para apresentarmos a *inclinação* do nosso *olhar* (Orlandi, 2001) sobre esse curta enquanto um texto, no batimento entre o inter e o intradiscursos (Lagazzi, 2013), a partir do qual buscamos compreender, ainda que de forma breve, o funcionamento da “[...] textualização das imagens no acontecimento simbólico do corpo [...]” (Lagazzi, 2013, p. 105), nesse breve gesto de descrição – interpretação.

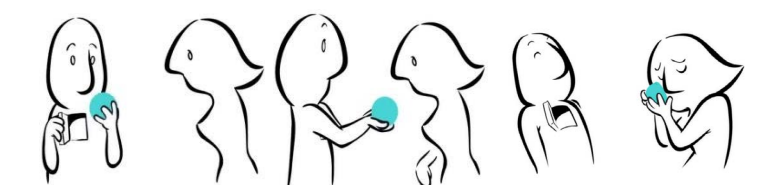
A primeira cena que *abre* o curta textualiza um homem e uma mulher à medida que as imagens se configuram, no movimento de um traçado que remete a um desenho produzido à mão, no qual intervém a memória discursiva do manuscrito (Dias, 2009); funcionamento que permite, pelo acionamento da memória discursiva atualizada pelo não verbal, a formação de um casal já nas cenas iniciais do curta.

Figura 1 – *Frames* iniciais do curta

Fonte: *The gift* (2014).

A cor branca, em segundo plano, é predominante no curta, junto da qual algumas poucas se juntam no filme – preto, verde, azul, marrom, mostarda, amarelo, cinza, lilás –, com variações de tonalidade para mais claras e mais escuras. Assim, o branco coloca em evidência quaisquer outras cores que compareçam na tela, como a preta, que materializa o contorno dos corpos dos personagens no enquadramento conjunto.

Figura 2 – A constituição do primeiro casal, a partir de uma sequência de frames



Fonte: *The gift* (2014).

Lagazzi (2013, p. 106), ao conceituar a deslinearização da imagem, mobiliza as noções de metáfora e metonímia, “[...] definidas em função da cadeia significante [...]”, para afirmar que “[...] a irrupção, numa cadeia significante dada, de um significante vindo de uma outra cadeia, que é o que define a metáfora, só é possível porque a falta constitui a cadeia significante, que é o que caracteriza a metonímia [...]”. Ainda de acordo com a autora, “[...] a *metáfora* nos faz pensar a *alteridade* e a *metonímia* afirma a *falta* constitutiva da cadeia significante [...]” (Lagazzi, 2013, p. 106, grifo nosso), falta essa que, na perspectiva de Lacan, citada pela autora a partir de Ducrot e Todorov (1982), se marca o desejo, “[...] desejo de outra coisa que falta sempre”. Desse modo, ressalta Lagazzi, a metáfora e a metonímia “[...] nos fazem pensar a *alteridade*: a alteridade pela *deriva* na *metáfora* e a alteridade no *encadeamento* pela *metonímia* [...]” (Lagazzi, 2013, p. 106, grifo nosso).

Voltemos nosso olhar para o objeto cilíndrico, que, ao sair de corpos de dois personagens distintos, em dois momentos no curta, desencadeia a formação de dois casais. Lemos, na Figura 2, o primeiro casal se formar após a retirada do objeto do peito do personagem masculino e sua entrega à personagem feminina, que o carrega fora do peito e o devolve após o término dessa relação afetiva.

Posteriormente ao término da primeira relação, na Figura 3, tem-se a configuração de um segundo casal, engendrada pelo mesmo tipo de objeto, no entanto, retirado do peito da personagem feminina, que o parte em dois e entrega uma

das metades ao personagem masculino; duas metades armazenadas, respectivamente, em ambos os corpos, como se lê na sequência a seguir:

Figura 3 – *Frames* da constituição do segundo casal



Fonte: *The gift* (2014).

Esse objeto, em torno do qual gira a trama do curta, pela atualização da memória discursiva (Pêcheux, [1969] 2019) e pela compreensão de Lagazzi (2013) que nos atravessa, *condensa* e *desloca* o sentido de um *coração*, marca a *alteridade* e a *falta* em funcionamento em corpos simbolizados que buscam a vivência de uma relação de amor. Um objeto que, num movimento que corre – percorre corpos, *saídas* e *entradas* marcam *inícios* e *términos* de relações; um *presente* (?) – um *convite* (?) – que encontra *aceite* e *recusa* nos corpos de duas mulheres. Afirmação e negação, desejo e falta em imagens de amores e corpos em movimento.

Desse modo, compreendemos que, na textualização dessas imagens, em um jogo de remissões a outras imagens, que, juntas, compõem o todo do curta, o *coração* em *metáfora* aciona o *desejo metonímico* da realização de um *amor*. Efeito do funcionamento das “metaforizações metonímicas da imagem” (Lagazzi, 2013, p. 109) que mostram, nas relações de sentido produzidas nesse curta, um funcionamento amoroso

em circulação em nossa sociedade enquanto *alteridade* e enquanto *falta* que se marcam nesses *corpos* ficcionais.

A significação do curta também se ancora na sonoridade da animação, enquanto parte constitutiva do processo de produção de sentidos da materialidade fílmica, que, em sua historicidade, irrompe quando “[...] da chegada do som ao cinema [...]” (Miranda, 2011, p. 24), nomeado pela autora como “cinema sonoro”. De acordo com Miranda (2011, p. 19), “[...] o uso da música no cinema foi pensado e praticado desde sua origem até a consolidação do modelo clássico hollywoodiano [...]”, o que adquiriu contornos distintos e não homogêneos ao longo da história do cinema. Ainda segundo a autora,

À medida que surgem espaços de exibição exclusivos para o cinema, a música torna-se mais integrada ao universo das imagens, embora de uma maneira nada uniforme, uma vez que os exibidores eram quem controlavam o tipo de espetáculo musical que acompanharia as projeções [...] (Miranda, 2011, p. 21).

Em *The gift*, destacamos o piano, o violino, o violoncelo e a guitarra, instrumentos que compõem um quarteto musical que, enquanto parte da *materialidade significativa da musicalidade* (Trajano, 2016), marca e ressalta diferentes efeitos de sentidos.

Feito esse breve gesto de descrição e interpretação do curta, passamos a expor nossos gestos de leitura, materializados em um conjunto de questões recortadas

para este trabalho²², seguidos dos gestos de interpretação realizados pela turma, em grupo, por escrito, e, posteriormente, apresentados oralmente, para os quais passamos dar visibilidade no item a seguir.

A HISTÓRIA DE LEITURA DOS LEITORES NO BATIMENTO COM A HISTÓRIA DO CURTA: GESTOS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO EM SALA DE AULA

Com esta atividade, tínhamos, como ponto de partida, colocar em evidência os efeitos de sentidos produzidos na leitura discursiva do curta *The gift*, dando visibilidade a sua opacidade constitutiva, jogando com o dito e o não-dito, na textualização específica do audiovisual.

Desse modo, foram elaboradas oito questões, nomeadas, à época, de *questões comuns*, pois significadas, naquelas condições de produção, como passíveis de serem *estendidas a qualquer* materialidade fílmica com as *mesmas* regularidades em sua composição.

Entretanto, nesse processo de retomada da atividade para a escrita deste texto, vimos que, ao lado de questões *comuns*, que poderiam ser mobilizadas na leitura de outros curtas recortados (ver as questões 1 e 2), já há, aqui, questões

22 Por uma questão de limitação de páginas, selecionamos, para este texto, as perguntas trabalhadas na *Atividade 4 - Leitura fílmica – questões comuns*.

específicas que, na dissertação, foram nomeadas enquanto tal somente na *Atividade 5 – Leitura fílmica – questões específicas*.

Assim, esse *retorno ao arquivo* (Guilhaumou; Maldidier, 2010) também nos possibilitou refletir sobre nossos gestos de interpretação enquanto autora e orientadora do trabalho, quando do desenvolvimento do *projeto de intervenção*, para colocá-los em relação com algumas compreensões que agora se fazem, parte constitutiva de um processo de *avaliação* que nos toma, e que incide nesse gesto de *formular* um capítulo a partir da *reformulação* de uma atividade que circulou em uma dissertação, como *próprio* do movimento da escrita, o que se estende também a outras seções deste trabalho:

[...] a escrita demanda a reescrita, a reformulação, a ressignificação. Demanda atenção. Porque sempre se trabalha com uma versão dentre muitas possíveis, seja produzindo sinônimos, paráfrases, substituições, dentro de uma mesma formação discursiva, e aí continua-se na mesma relação com a ideologia, com outras formulações; seja produzindo deslocamentos entre formações discursivas diferentes, produzindo discursos outros [...] (Orlandi, 2022, p. 10).

Atravessadas por essas compreensões e sem a pretensão de produzirmos um *efeito de completude* para este texto, passamos a dar visibilidade aos nossos gestos de descrição e interpretação das questões. Inclina-mo-nos, pois, para os pontos do curta em que nossos olhares *bateram* e se *fixaram* para a elaboração das questões, bem como para os pontos nos quais os olhares dos alunos se *voltaram* e *permaneceram* nessa produção de gestos de interpretação.

1. ESCREVA O TÍTULO DO CURTA EM PORTUGUÊS E NA FORMA ORIGINAL. CASO HAJA MUDANÇA(S) NA TRADUÇÃO, DIGA COMO VOCÊ ENTENDE ESSA 2ª POSSIBILIDADE PARA O TÍTULO.

Ao formularmos esta questão, pensada enquanto um exercício de discussão sobre a *tradução* do título, tomadas pelo efeito de evidência, um efeito ideológico inscrito no modo de significar os alunos, por meio do funcionamento das formações imaginárias (Pêcheux, [1969] 2019), não contamos com a possibilidade de algum aluno não saber a tradução de *The gift* (*O presente*). No entanto, esse *desconhecimento* se revelou na discursividade de vários alunos, e, sem esse *conhecimento*, esses alunos não poderiam apresentar a sua resposta. Assim, somente após colocarmos a tradução na lousa, os alunos passaram a participar da aula.

Os alunos que fizeram a tradução antes de ser apresentada na lousa responderam que dar o título “O presente” não corresponderia ao que se tratava no filme; a segunda possibilidade – “Como funciona o amor”, tradução dada em português –, para eles, ficou mais *coerente* com a história; uma aluna contra-argumentou que os dois títulos estariam adequados, no entanto, as pessoas demorariam mais para entender o título “O presente”, porque não era presente *de verdade*.

A partir das sequências discursivas, doravante SDs (Courtine, 1981), formuladas pelos alunos, percebemos que parte da turma considerava a relação título-texto-sentido

de significado dado, isto é, filiado a uma compreensão de tradução enquanto leitura literal, em que ao leitor cabe a tarefa de decodificar o título, que, por sua vez, deve *espelhar* o texto a que se refere em uma *descoberta* de sentidos já prontos; não há um processo de produção de leitura, tudo está dado, tudo está já-lá, efeito do trabalho da ideologia na produção de evidências (Orlandi, 2015).

Dessa forma, percebemos que, para a maioria dos alunos, o título deve *parafrasear* ou fazer uma *remissão explícita* ao texto, ao passo que formulações que apresentem deslocamento ou rupturas de sentido, abertas à polissemia, são menos aceitas por eles ou não cumprem a função de título. Um *incômodo* que vem dizer de uma compreensão de texto, de língua e de ensino que dá pouco espaço para os gestos interpretativos de professores e alunos na escola. Uma questão que afeta a mídia²³ e da qual se ocupam os tradutores²⁴. Um bom exemplo para se mostrar que, na perspectiva discursiva, *linguagem* e *exterioridade* não se dissociam e que a relação paráfrase-polissemia, eixo sobre o qual se sustenta o funcionamento da língua, é constitutiva da produção de sentidos.

23 Notícia “10 títulos de filmes e séries traduzidos para português que ficaram diferentes dos originais”. Disponível em: <https://gshow.globo.com/cultura-pop/filmes/noticia/10-titulos-de-filmes-e-series-traduzidos-para-portugues-que-ficaram-diferentes-dos-originais.ghtml>. Acesso em: 09 mar. 2025.

24 Na trajetória de formação da orientadora nos estudos da tradução, durante uma conferência proferida por uma renomada tradutora de filmes na década de 1990, foi dito que, na tradução de títulos de audiovisuais, incide menos uma questão *linguística* e mais uma questão de *mercado*.

A atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos leitura parafrástica (reprodução de um sentido que se supõe ser o do texto) e o que denominamos leitura polissêmica (múltiplos sentidos ao texto) [...] tanto o reconhecimento quanto a atribuição de sentidos se inscrevem, ambos, na ideia de produção da leitura (Orlandi, 2000, p. 12).

Uma questão que (nos) coloca diante do real da língua: sua opacidade e sua incompletude constitutivas.

2. IMAGINE QUE VOCÊS TIVESSEM QUE CRIAR, EM PORTUGUÊS, UM NOVO TÍTULO PARA ESSA ANIMAÇÃO. QUE SUGESTÕES DARIAM?

Parte da turma optou por não alterá-lo, pois disse que estava “perfeito” (SD1). A recusa em realizar a atividade, efetivamente, materializava-se nas falas dos alunos, pois, segundo eles, não havia nada a acrescentar. Entretanto, o enunciado *pedia* para se criar um novo título. Estávamos, assim, buscando mudar as condições de produção das atividades de leitura historicamente praticadas nos materiais didáticos, ao autorizar os alunos, fazendo-os pensar, sobre outros sentidos possíveis para um título *consagrado*.

Essa recusa, para além de um eventual *desinteresse* da parte dos alunos, encontra sua ancoragem no processo de *desautorização* (Pfeiffer, 1995) que atravessa a constituição

dos sujeitos da escolarização (Silva, 1998), sob o dito da *completude* do sentido de um suposto título *perfeito*.

Contudo, o ritual falha, alguns poucos alunos se manifestaram e três títulos foram apresentados: “Como funciona o amor?” (SD2), com o acréscimo do sinal de interrogação, passando-se, assim, de uma *afirmação* para uma *pergunta*, reformulação que engendra uma *mexida* nas formações discursivas – “[...] as palavras, expressões ou proposições não têm um sentido que lhes seja ‘próprio’, vinculado a sua literalidade, mas ele se constitui pela sua inscrição nas formações discursivas [...]” (Orlandi, 2022, p. 7). Desse modo, de um título que encerrava uma *afirmação* e produzia um sentido *estabilizado* para o amor, a *interrogação* põe em xeque uma certeza e abre para outras direções de sentidos possíveis: o que é o amor?

Outras respostas que cabem aqui analisar são “Aprendi a amar” (SD3) e “O amor pode apagar a tristeza” (SD4), inscrevendo o amor enquanto ato – *amar* (verbo) na SD3 – e enquanto sentimento – *amor* (substantivo) na SD4 –, que o filiam a outra formação discursiva, enquanto região de sentidos (Orlandi, 2015): amor enquanto *aprendizado* (SD3) e amor enquanto *cura* (SD4), atualizando os sentidos dominantes sobre o amor que circulam em nossa sociedade, o amor *romântico*.

3. OS CURTAS-METRAGENS PODEM SE VALER DAS LINGUAGENS VERBAL OU NÃO-VERBAL, BEM COMO DA COMBINAÇÃO DE AMBAS EM SEU PROCESSO DE COMPOSIÇÃO. COMO VOCÊ PERCEBE ESSA MANIFESTAÇÃO NO CURTA EM ANÁLISE? VAMOS EXEMPLIFICAR?

Como forma de colocar em relação os diferentes *efeitos de sentidos* produzidos pelas materialidades significantes que se enlaçam nesse curta, sustentadas em Bolognini (2009, p. 17), para quem os objetos simbólicos, “sejam eles da linguagem verbal ou da linguagem não-verbal, não têm um sentido próprio. Eles produzem efeitos de sentido, dependendo das condições de sua produção”, essa questão foi bem comentada pela turma. Os alunos reconheceram que a animação é composta pelo não verbal e apresentaram sentidos diversos para significar o amor, engendrados pelas personagens femininas, tomadas de maneira opositiva: uma que *brinca* com os sentimentos do outro, outra que *compartilha* dos mesmos sentimentos; efeitos que, segundo os alunos, *ocorrem* no dia a dia de uma relação amorosa e se inscrevem em duas formações discursivas distintas – uma no campo de uma relação *egoísta* e outra na esfera de uma relação de *partilha*.

Esses efeitos em oposição, centrados nas duas personagens femininas, e que projetam as posições desses sujeitos alunos nos modos de significar uma relação afetiva, nos deram elementos para investirmos um pouco mais sobre

o *funcionamento* do amor no curta, que se materializou na questão seguinte. Trata-se de nossa forma de movimentar sujeitos e sentidos, a partir da leitura do aluno, a fim de que se inscrevessem na repetição histórica, isto é, naquela em que “teríamos um aluno com real trabalho da memória: ele inscreveria assim o dizer em seu saber discursivo” (Orlandi, 1998, p. 14).

4. O AUDIOVISUAL QUE ESTAMOS ANALISANDO POSSIBILITA A LEITURA DE UM DETERMINADO SENTIDO DE AMOR (É UM DITO SOBRE O AMOR). DE QUE MANEIRA SE FALA DE AMOR NESTE CURTA? COMO O TEXTO ARTICULA (COMBINA) SEUS ELEMENTOS PARA ABORDAR O TEMA?

Com a compreensão de que a história de leitura de cada sujeito incide sobre a leitura que ele realiza, em outras palavras, “as leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão do texto de cada leitor” (Orlandi, 2000, p. 87), elaboramos a questão com o intuito de mobilizar a relação paráfrase-polissemia de forma ainda mais consequente.

Se, para AD, o texto é visto como espaço aberto à interpretação, pois estabelece relações com outros textos e com outros discursos, ler, então, é a possibilidade de

cada leitor instaurar o seu próprio trabalho interpretativo, que, conseqüentemente, se dá de um lugar determinado e sobre elementos distintos de significação. Pensando mais especificamente na particularidade da materialidade fílmica, sabemos que, pela perspectiva discursiva, “[...] é nesse lugar da tecedura (memória/imagens) propiciada pela tessitura (modos de funcionamento do audiovisual) que somos ‘projetados’, que significamos, somos ‘identificados’ e nos identificamos” (Neckel, 2013, n. p.).

Porém, contraditoriamente, nesta questão, a turma não respondeu a pergunta de imediato, ao passo que foi preciso enfatizar, em forma de outras perguntas, como se falava de amor na animação, que entendimento tinham sobre o sentimento ao término do curta. Segundo os alunos, a maneira escolhida para se falar de amor não era *real*, pois o sentimento fora representado por uma *bolinha*, o que filia esse dizer a uma compreensão da arte como *imitação* (mimese) *direta* da *realidade*.

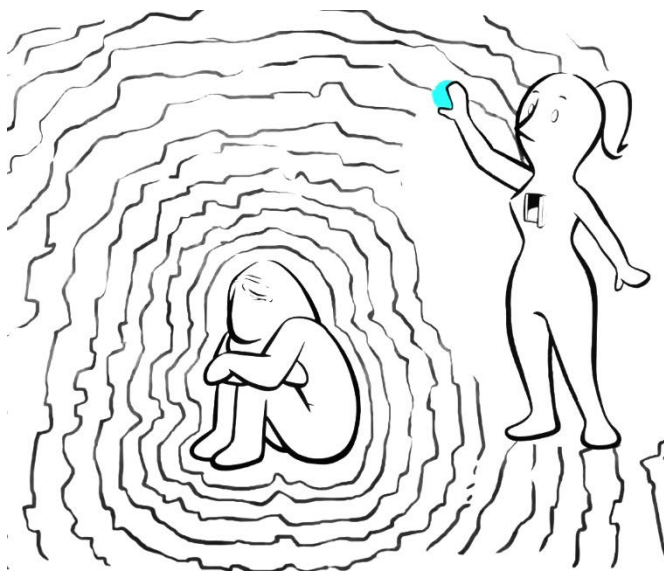
Sabemos, no entanto, que a representação em AD se opõe ao mimetismo e ao espelhamento, uma vez que “[...] na imagem, também, o real é o impossível, é o impossível de se representar tudo por completo e na sua exatidão” (Fernandes, 2013, p. 193).

Esse modo de significar a arte enquanto *imitação* da *realidade* também nos remete à compreensão de Neckel (2013, n. p.) sobre o discurso artístico:

[...] as condições de produção do DA são de 'liberdade', seu espaço de constituição é de uma materialidade histórica que se fundamenta na ruptura, na subversão, na não linearidade. O objeto de arte, dotado de discursividade não está apenas num lugar único de significação, pois opera sempre num espaço de re-significação, o que já remete a outros dizeres possíveis.

Outro aluno acrescentou que essa *bolinha* poderia ser uma *borracha* ou o *sentimento*, fazendo alusão a uma cena do curta:

Figura 4 – Quebra do isolamento do personagem masculino



Fonte: *The gift* (2014).

Também significaram a *bolinha* como sendo a própria *vida* do personagem, e, diferentemente das colocações

anteriores, uma aluna disse que o curta trazia uma *resposta* sobre o amor; sentidos que colocam em movimento a noção de metáfora e metonímia tomadas discursivamente, no processo de deslinearização da imagem (Lagazzi, 2013), conforme já dito. Os alunos relacionaram, pelo funcionamento das metaforizações metonímicas da imagem (Lagazzi, 2013), que a *bolinha* significa o *amor*, que desliza para *borracha*, que desliza para *vida*, que se desloca para “o curta traz uma *resposta* sobre o amor”, materializada na última SD. Como diz Orlandi (2015, p. 78), “o processo de produção de sentidos está sujeito ao deslize, havendo sempre um ‘outro’ possível que o constitui”.

[...] Tem-se, aí, a possibilidade de se falar do caráter de incompletude das imagens: nem os sentidos, nem os sujeitos são completos, o sentido da imagem sempre pode ser outro, depende da inscrição histórica e ideológica com que se institui o recorte (Souza, 2013, p. 298).

Todas essas formulações, efeito das provocações que lhes fizemos para que dissessem como compreendiam esse *dito sobre o amor*, são próprias dos gestos de interpretação possibilitados pela leitura frente ao simbólico, quando se toma a perspectiva discursiva como parâmetro. Nelas, observamos que a opacidade da imagem oferecida pelas sequências fílmicas ancorava tais gestos, pois “percebemos que a opacidade da linguagem não diz respeito apenas ao verbal, o não-verbal também produz dizeres e não-dizeres, na opacidade de sua constituição” (Neckel, 2013, n. p.). Também questionamos se apenas as imagens tratavam desse sentimento, ao passo

que disseram que *tudo* contribuía para falar do amor e que a trilha sonora nos momentos tristes era fundamental. Ao responderem à *provocação* dizendo que *tudo* contribuía para a produção de sentidos e que a *trilha sonora* era fundamental, os estudantes corroboraram com a compreensão de que “[...] a significância não se estabelece na indiferença dos materiais que a constituem [...]” (Orlandi, 1995, p. 35).

Em relação ao efeito que a música produziu especificamente nas cenas *dramáticas* – às quais uma aluna fez alusão ao longo do desenvolvimento da atividade 6 e que aqui mencionamos –, afirma Miranda (2011, p.21), a respeito da musicalidade no cinema:

[...] Melodias do repertório erudito (sinteticamente arrançadas), peças originais, temas populares e folclóricos eram organizados de acordo com possíveis situações dramáticas: romance, tensão, perseguição, melancolia e assim por diante [...].

Ainda nas palavras de Miranda (2011, p. 25),

Estratégias de técnicas operísticas, sobretudo wagnerianas, foram amplamente adaptadas: melodias com finais abertos (cadências interrompidas) que permitem a sensação de continuidade, leitmotivos que se transformam de acordo com as necessidades dramáticas, orquestrações leves para os momentos de neutralidade, estruturas totalmente flexíveis para permitir ‘entradas e saídas’ cuidadosas e pontuais aos eventos narrativos.

Estratégias, porém, que encontraram resistência nas mãos de alguns diretores, “[...] como foi o caso de Bernard

Herrmann”, que “[...] priorizava metais (e sopros graves) em melodias que deveriam ser discretas, quando o procedimento padrão era o uso de sopros leves e/ou cordas suaves” (Miranda, 2011, p. 25). Pistas que nos dão elementos para dizer do funcionamento opaco da sonoridade, enquanto *materialidade significativa* em circulação em *The gift*.

Ao estabelecer uma relação entre a sonoridade e os efeitos de sentidos produzidos no curta, ousamos afirmar que os alunos, em sua singularidade constitutiva, estavam compreendendo o funcionamento da sonoridade/musicalidade enquanto materialidade não verbal, no processo de textualização e significação desse curta.

5. A FORMULAÇÃO (ELABORAÇÃO) DESSE TEXTO-FILME É UM GESTO DE INTERPRETAÇÃO DE SEU AUTOR, QUE PODE DIFERIR DOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DOS ESPECTADORES. CONSIDERANDO ESSE ASPECTO, HÁ ALGO NO CURTA QUE VOCÊ REFORMULARIA? ARGUMENTE.

Com o objetivo de colocar em evidência que

[...] A interpretação do texto não-verbal se efetiva, então, por esse efeito de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte, a partir das formações sociais em que se inscreve tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-espectador (Souza, 2001, p. 74).

ou, em outras palavras, como o curta se investe de significância *para e por* sujeitos (Orlandi, 2015), reiteramos, junto aos alunos, que os gestos de interpretação são uma leitura em meio a várias outras; que filmes, livros, músicas, entre outros materiais, textualizados das mais diferentes formas, são atravessados por gestos de leitura de quem os produziu que podem diferir daqueles que assistem a eles, os ouvem e os leem:

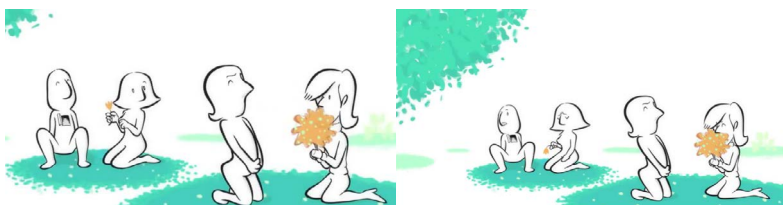
Leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente. Elas atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou melhor, com o corpo do texto, que guarda em si os vestígios da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços abertos de significação (Orlandi, 2012, p. 68).

E, no caso do material em questão, enquanto audiovisual, não perdemos de vista que “[...] uma imagem não produz o visível; torna-se visível através do trabalho de interpretação e ao efeito de sentido que se institui entre a imagem e o olhar [...]” (Souza, 2001, p. 72).

Como resposta à questão, inspirada em Gallo (1990), os alunos disseram, num primeiro momento, que não mudariam nada; reforçamos que era importante se manifestarem, dizerem o que pensaram, como forma de olharem/lerem de forma mais atenta, o que dizia do nosso desejo de mantermos espaços de autoria inscrita na história em nossa sala de aula (Pfeiffer, 1995). Foram, assim, convidados a pensar em alguns momentos da narrativa. Como resposta, alguns disseram que o “personagem foi muito desleixado com a namorada, que suas

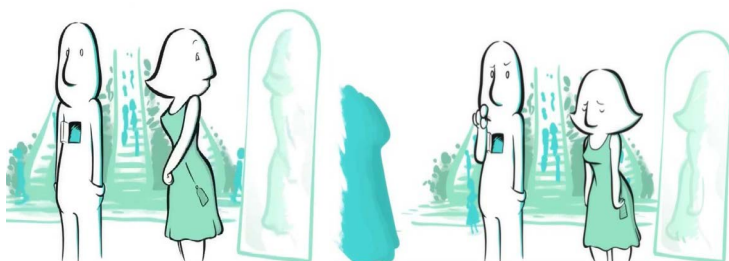
ações dificultaram o relacionamento entre eles” (SD1). Como exemplo, citaram: “quando o homem dá apenas uma flor à garota, ao invés de um buquê” (SD2) e “no shopping, enquanto a garota experimentava um vestido para que o homem lhe desse sua opinião, ele não a olhava nem lhe dava atenção” (SD3), filiando esses dizeres sobre o relacionamento a outras formações discursivas, distintas daquelas já apresentadas em respostas anteriores.

Figura 5 – Sequência de *frames* – uma flor é um presente (?)



Fonte: *The gift* (2014).

Figura 6 – Sequência de *frames* – o primeiro casal em uma loja de roupas



Fonte: *The gift* (2014).

Nessas formulações – do curta e dos alunos –, vemos emergir os sentidos de mercado atravessando as relações sociais, em especial, amorosas: na SD1, no gesto de (não) presentear – “uma flor” é um presente? – e na SD2, no gesto de se (não) comprar em um espaço significado como um *shopping center*, possivelmente significado pela presença de escadas rolantes na cena.

Perguntamos se gostariam ou consideravam interessante mudar algo nesse enredo e disseram que poderia comparecer, em um desses momentos, “o personagem percebendo que a amada estava mudada, triste, assim, poderia evitar fazer mais coisa para chateá-la” (SD4), o que diz de um sentido de relacionamento inscrito em um *final feliz*.

Com esses movimentos, os alunos estavam, aos poucos, e de forma não homogênea, se *soltando* e (re)significando e se (re)significando enquanto alunos de um projeto aberto ao outro e à diferença.

6. CONSIDERANDO AS HISTÓRIAS QUE VOCÊ JÁ LEU E OS CURTAS A QUE ASSISTIU, HÁ NESTE, EM PARTICULAR, ALGO QUE LHE TENHA CHAMADO MAIS ATENÇÃO? COMENTE.

Ao mobilizarmos as histórias de leitura dos leitores e a história desse texto especificamente para formularmos a questão, com base em Orlandi (1987), o que mais

compareceu nas respostas dos alunos foi o funcionamento do efeito metafórico e metonímico (Lagazzi, 2013), engendrado pelo objeto circular retirado, respectivamente, do peito do personagem masculino (Figura 2) e do peito do personagem feminino (Figura 3), como já assinalamos na resposta da questão “2”, pois diziam alguns deles: “Falar de coração usando uma bola é pra chamar atenção” (SD1), um retorno ao sentido de imagem enquanto mimese da realidade. De forma geral, faziam menção a esse fato, de modo que lhes perguntamos: e se o sentido fosse outro?, considerando que o sentido sempre pode ser outro, mas não qualquer um (Orlandi, 2015); no entanto, não fizeram novas colocações.

Outro ponto destacado é que, ao ficar sozinho, ao se separar da primeira mulher, o homem foi visualmente apresentado com círculos em volta de si, círculos que podem ser interpretados, segundo os próprios alunos, como uma forma de “isolamento” e “depressão”.

Figura 7 – Personagem masculino após a separação



Fonte: *The gift* (2014).

Outro aluno interrompeu, de forma afirmativa, mas parecia não ter certeza, querendo confirmação – efeito das relações de força (Orlandi, 2015) em funcionamento na sala de aula – ainda que havésssemos criado espaços menos assimétricos na relação professora-alunos, o que compreendemos como um efeito das injunções institucionais que atravessam o funcionamento da escola: “Prof, tem outro personagem que também aparece daquele jeito, acho que lhe aconteceu a mesma coisa”; uma resposta engendrada pelo estabelecimento de relações desencadeadas por traços circulares envoltos em dois personagens diferentes, em dois momentos da narrativa, em duas condições de produção também distintas.

Figura 8 – Dois círculos – entre o mesmo e o diferente

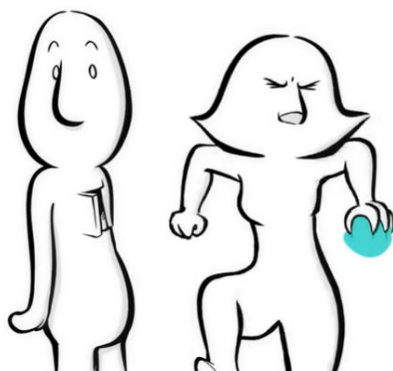


Fonte: *The gift* (2014).

Uma aluna destacou uma passagem em que o som significava o esgotamento da paciência da personagem feminina, porque “a música acontece normalmente, mas vai aumentando quando a personagem vai ficando cheia daquela

situação”. A aluna se refere a um momento de fúria em que a personagem feminina *sapateia*, enquanto o som produzido pelo arco do violino, tocando de forma breve, sugere a batida dos pés da personagem no solo, compreensão na qual se estreitam os efeitos produzidos pela relação sonoridade – imagem na composição das personagens.

Figura 9 – Sonoridade – produção de sentidos em funcionamento no curta



Fonte: *The gift* (2014).

Tomando discursivamente a sonoridade e a musicalidade em uma das cenas do longa *Moonlight*, remetemos ao funcionamento analisado por Lagazzi (2017). A autora mostra como a alternância de notas agudas executadas ao violino, numa escala crescente/decrescente, possibilita o batimento estrutura/acontecimento (Pêcheux [1988] 2008) no filme, trabalhando a significação a partir de um dos recortes:

[...] a música invade a cena tanto quanto o mar invade a tela, numa melodia que o agudo da

crescente das notas de um violino marca o desafio, também crescente, de Little, em não submergir. Quando Little já domina seu corpo na água, sem a necessidade da ajuda de Blue, a música termina em acordes suaves e o som do mar quebrando na praia toma lugar novamente. [...] tanto a sonoridade quanto a musicalidade têm papel marcante nas composições que vão formulando as relações afetivas de Little [...] (Lagazzi, 2017, p. 38).

Assim, a partir dos elementos colocados em evidência pelos alunos – o imagético e a musicalidade, imbricados em sua incompletude constitutiva –, percebemos o quanto a base material (Lagazzi, 2011) possibilitou – a nós e a nossos alunos – compreender o processo de produção de sentidos nesse texto-curta.

7. VOCÊ CONHECE OUTRAS OBRAS DE ARTE (FILME, MÚSICA, LITERATURA, PEÇA TEATRAL ETC.) QUE, DE ALGUMA FORMA, DIALOGAM COM ESSE CURTA NA FORMA COMO APRESENTAM O AMOR? SE A RESPOSTA FOR AFIRMATIVA, CITE-O(S) E COMENTE DE QUE MANEIRA ESSE DIÁLOGO SE ESTABELECE.

Para Orlandi (2000, p. 40),

a convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para

uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. É essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno.

Movidas pela compreensão da autora, tínhamos o desejo de ampliar o trabalho de leitura desse curta, de forma a estabelecer relações com materiais outros sobre o amor, constituídos por diferentes materialidades de linguagem, como forma de dar, também, visibilidade à relação desses alunos com outros textos, como forma de instaurar um trabalho interpretativo que se dá de um lugar determinado e sobre elementos distintos de significação.

Desse modo, em relação aos textos não verbais, “não há um modelo de leitura para a imagem, não há um signo visual que exprima uma única possibilidade de sentido, a imagem é opaca, sua sintaxe fluida joga com o visível e o invisível” (Fernandes, 2015, p. 4). Tal gesto de interpretação resulta da relação do sujeito com a exterioridade e com a ideologia. Dito de outra forma,

na leitura de imagens, portanto, cada sujeito opera com uma rede de formulações visuais específicas, imagens estas que estão inscritas na história de leitura visual de cada um, e que singularizam a leitura, imprimindo autoria à interpretação (Fernandes, 2013, p. 183).

Para responder a essa questão, poucos alunos se manifestaram, embora se tentasse, na interlocução, colher deles alguns exemplos; os que se manifestaram também não sabiam

explicar qual a relação do curta, de uma forma mais geral, ou qual ou quais momentos, de forma mais específica, percebiam uma aproximação entre outros textos, o que compreendemos como um efeito da dificuldade de se trabalhar, na escola, com o *estabelecimento de relações*.

A peça teatral *Romeu e Julieta* foi a resposta a comparecer, e apenas um filme foi citado – *Como eu era antes de você*; causou-nos *surpresa* o fato de não citarem músicas presentes em seu cotidiano, pois, pelo efeito de evidência, acreditávamos que muitos títulos seriam arrolados, o que não ocorreu. Mais um efeito imaginário das professoras sobre os alunos que se desfazia ao longo do projeto de intervenção.

Diante da pouca participação dos alunos, compreendemos que, para quem respondeu, possivelmente, pela *insistência* para que participasse, a relação estabelecida foi quanto ao *tema* em sentido mais amplo, sem o estabelecimento de pontos de relações específicas. Ao mesmo tempo, ainda que não explicitassem como os materiais se relacionavam, a pergunta colocava em jogo, mais uma vez, a *história de leitura dos alunos na relação com a história dos textos*, o que vem dizer do modo como esses alunos significam e são significados, bem como do *movimento* que fizemos, ao longo de nossa intervenção, para ampliar suas concepções e percepções de leitura, que incidem também em suas compreensões de escrita, na relação que foi estabelecida com a materialidade fílmica (curtas-metragens) escolhida para este trabalho.

8. QUANTO AO TÉRMINO DA HISTÓRIA, QUE OUTRA POSSIBILIDADE VOCÊ DARIA COMO ALTERNATIVA PARA O DESFECHO DO CURTA?

Com base em Gallo (1990), intentamos mobilizar a provisoriedade do sentido, mais especificamente, do efeito de sentido de fecho do curta.

Nesta questão, alguns alunos disseram que, para modificarem o final, também precisariam alterar outros momentos da história – deslocando-se, assim, do sentido *pretendido* da questão, uma vez que ela *pedia* para se alterar apenas o final –, o que mostra que os *efeitos* de sentido sempre podem ser outros, bem como a importância de se dar visibilidade aos processos ao longo de todo o projeto de intervenção.

Ao mesmo tempo, outros alunos diziam que a forma como o curta terminava estava “perfeita”. No entanto, uma aluna disse que pensava diferente e não seria necessário mexer em outros momentos do texto: apresentaria a mesma mulher do início do curta (Figura 2) para se aproximar do rapaz no final e uma reconciliação seria outro desfecho possível e bom, na sua avaliação, o que reitera o sentido de *final feliz*, que compareceu em resposta à outra pergunta (de número cinco).

Compreendemos que, se, por um lado, alguns alunos reconhecem o funcionamento da *versão* enquanto *dispersão*, *escriturações plurais*, *variança* (Orlandi, 2022), “para modificar o final, também precisariam alterar outros momentos da história”,

o que sinaliza um movimento nas formações discursivas nessa passagem de uma formulação a outra (Orlandi, 2022), por outro lado, outros se identificam com o *efeito-fecho* (Gallo, 1990) dado pelos autores do curta.

Diante da resistência dos alunos em modificarem o curta com o qual trabalhávamos, compreendemos que, no espaço escolar, os sujeitos, afetados por discursos historicamente estabilizados e marcados ideologicamente, resistem às alternativas de deslocamento dessas posições, pois, historicamente, “o professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender” (Orlandi, 1987, p.31), ainda que o *direito à interpretação* sustentasse toda a nossa intervenção.

O direito à interpretação (à leitura) é sócio-historicamente distribuído, uma vez que, do ponto de vista das condições sociais, as instituições regem as (im)possibilidades de interpretação. Portanto, dada a forma como a interpretação é institucionalmente administrada, a autoria é afetada por ela, ou seja, para poder ocupar a posição de autor, é necessário que o sujeito possa, primeiramente, ter o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por ele e constituir-se como intérprete (Tfouni; Assolini, 2008, p. 3).

Em outra questão, trabalhada na Atividade 5²⁵, referente aos efeitos produzidos pela apresentação dos créditos ao

25 Questão 7. Considere para esta questão o momento de exibição dos créditos ao “término” do curta, no qual os personagens permanecem em cena por alguns segundos, para, finalmente, se retirarem de plano, coincidindo com o final do vídeo. Como você vê essa possibilidade para o término da exibição?

término de *The gift*, formulações da ordem do verbal que marcam o *efeito-fecho* do curta, os alunos compreenderam a provisoriedade da produção de sentidos, à medida que afirmaram que o curta não se encerrava com a apresentação dos créditos, mas, ao contrário, os efeitos ainda ficavam ressoando sob os olhares de seus espectadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautadas na Análise de Discurso Materialista, nossa proposta objetivou criar condições para que os alunos compreendessem o funcionamento da língua a partir do texto audiovisual.

Queríamos, assim, nos deslocar de um trabalho que inscreve o dizer do aluno nas repetições empírica (mnemônica) ou formal, enquanto diferentes modos de se dizer o mesmo, pois, como nos lembra Pfeiffer (1995, p. 63-64), há atividades na escola que não permitem a entrada do aluno em espaços interpretativos,

ou seja, ser leitor e autor, ter o direito à produção de sentidos na linguagem, ser sujeito da linguagem [...]. Se os sentidos pelos quais é tomado não lhe fazem sentido, o sujeito é colocado à margem de seu próprio funcionamento constitutivo da/na linguagem.

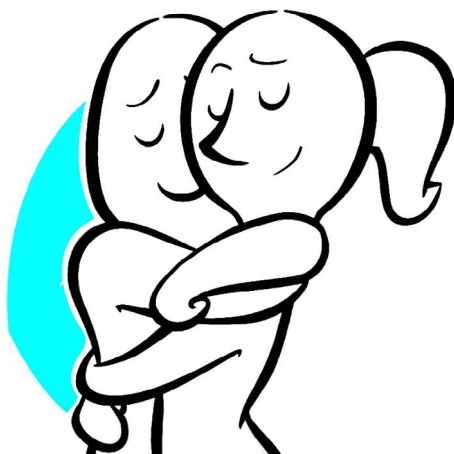
Dessa forma, desejávamos criar, por meio de nossa intervenção, condições para projetar os alunos na posição

de sujeitos-autores, em um trabalho que oportunizasse a inscrição dos sentidos na repetição histórica, para a irrupção do diferente.

[...] na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo que ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que interpreta (Orlandi, 1996, p. 97).

Sendo assim, por meio do jogo interpretativo em funcionamento na formulação artística, pela inscrição dos alunos nesse espaço do dizer, foi possível mobilizar, ao longo desse processo de produção de sentidos, condições outras para *práticas de leitura e escrita* na escola, uma vez que, pela abertura do simbólico, face a sua opacidade, pelo trabalho dos significantes que convidam à interpretação, se deu a produção não linear e não homogênea de rupturas, deslocamentos e deslizamentos de sentidos, ao longo do processo de constituição da autoria da professora e dos alunos.

Para finalizar, reiteramos a possibilidade de se promover, no movimento entre a paráfrase e a polissemia, práticas outras de leitura e escrita na escola, oferecidas pela composição do texto-fílmico, dada não só a sua singularidade, que toma corpo na linguagem audiovisual, mas, sobretudo, a abertura de espaços para a produção da significação quando se inscreve esse trabalho numa perspectiva que dá vazão para a irrupção de sujeitos e sentidos inscritos na história, como propõe a Análise de Discurso Materialista.

Figura 9 – *Frame* final do curta

Fonte: *The gift* (2014).

REFERÊNCIAS

A INVENÇÃO do amor. Direção: Daniel Filipe. Realização, produção, áudio, vídeo, realização, filmagem e edição: Pedro Pires. Revisão/melhoramento áudio: Miguel Pires. Porto Alegre: 2014. 1 vídeo (7min53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Av2vOyGD6SU>. Acesso em: 10 abr. 2019.

AMOR sobre a sacada. Direção: Joshua Hyunwoo Jun e Kun Yu Ng. [S.l.:s.n.]: 2017. 1 vídeo (4m21s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NFOktdIAQOo>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ALCÂNTARA, J. C. D. **Curta-metragem**: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagem) – Instituto de Estudo de Linguagem,

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/329>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BOLOGNINI, C. Z. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001: uma odisseia no espaço. *In*: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C. R. C.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. (org.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 39-46.

COURTINE, J. J. Quelques problèmes théoriques et méthodologique en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages**, Paris, n. 62, p. 9-128, jun.1981. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458_726x_1981_num_15_62_1873. Acesso em: 23 mar. 2025.

COUTINHO, L. M. **Audiovisuais: arte, técnica e linguagem**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2013. Disponível em: <https://proedu.rnp.br/handle/123456789/790>. Acesso em: 6 abr. 2025.

DIAS, C. P. A escrita como tecnologia da linguagem. *In*: SCHERER, A.; PETRI, V.; DIAS, C.P. (org.). **Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento**. Santa Maria: UFSM, 2009. v.2, p. 7-17. (Coleção HiperS@beres).

FERNANDES, C. **A resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/81377>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FERNANDES, C. Eram tantas vezes outras histórias: a reprodução/transformação do discurso pedagógico e a leitura polissêmica. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 7., 2015, Recife. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: UFPE, 2016. p. 1-8.

Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/sead7.html>. Acesso em: 14 mar. 2025.

FONSECA, M. J. S. Cinema na escola para quê? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 31, p. 32-55, 2016. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1526>. Acesso em: 06 abr. 2025.

GALLO, S. M. L. **Texto**: como apre(e)nder essa matéria? Análise discursiva do texto na escola. 1990. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/74899>. Acesso em: 13 jul. 2025.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise de discurso no lado da história. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014. p. 161-183.

LA BRUXA. Roteiro e direção: Pedro Solís García. Produção: La fiesta P.C. [S.l.:s.n.]: 2010. 1 vídeo (10m34s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-nBiuLAIVS8>. Acesso em: 10 abr. 2019.

LAGAZZI, S. M. O recorte significativo na memória. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMAN, S. (org.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 67-77.

LAGAZZI, S. M. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. *In*: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L.; CASTELLO BRANCO, L. K. A. (org.). **Análise de discurso no**

Brasil: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011. p. 401-410.

LAGAZZI, S. M. A imagem do corpo no foco da metáfora e da metonímia. **Redisco**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p. 104-110, 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/redisco/article/view/2699>. Acesso em: 10 abr. 2025.

LAGAZZI, S. M. Texto e autoria. *In*: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI, S. (org.). **Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 89-113. (Coleção Introdução às ciências da linguagem).

LAGAZZI, S. M. Trajetos do sujeito na composição fílmica. *In*: FLORES, G. G. B. *et al.* **Análise de discurso em rede:** cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2017. v. 3, p. 23-39.

MIRANDA, S. R. A clássica música das telas: o uso e a formação do tradicional estilo sinfônico. **Ciberlegenda:** revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, v. 1, p. 19-27, 2011.

MODRO, N. R. **Nas entrelinhas do cinema**. Joinville: Univille, 2008.

NECKEL, N. R. M. Do discurso artístico à percepção de diferentes processos discursivos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 21., 2006, São Paulo. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/555602458/Do-Discurso-Artistico-a-Percepcao-de-Diferentes-Processos-Discursivos>. Acesso em: 21 abr. 2025.

NECKEL, N. R. M. **Tessitura e tecedura:** movimentos de compreensão do artístico no audiovisual. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

NECKEL, N. R. M. Com-textura de corpos na video-performance contemporânea. 2013. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 7., 2013, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 1-8. Disponível em: <https://www.discoursead.com.br/simposios-vi-sead>. Acesso em: 14 mar. 2025.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? **Linguística**: questões e controvérsias, Uberaba, n. 10, 1984. (Série Estudos).

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **RUA**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, jun. 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914>. Acesso em: 01 mar. 2025.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA**, Campinas, n. 4, p. 9-19, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626/8177>. Acesso em: 08 mar. 2025.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 2000.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. L. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. Processo discursivo, (re)escrita e ensino. **Leitura**, n. 74, p. 5-12, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/14137/10373>. Acesso em: 14 mar. 2025.

ORLANDI, E. P. **Argumentação e análise de discurso**: conceito e análises. Campinas: Pontes, 2023.

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/89422?guid=1743946512597&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1743946512597%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d89422%2389422&i=1>. Acesso em: 05 abr. 2025.

PÊCHEUX, M. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2008. (Publicado originalmente em 1988).

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi, Greciely Costa. Campinas: Pontes, 2019. (Publicado originalmente em 1969).

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010. p. 49-59. (Publicado originalmente em 1982).

SARIAN, M. C. Tecnologias de escrita e constituição da autoria em práticas de ensino no entremeio escola/universidade. *In*: PFEIFFER, C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. (org.). **Língua, ensino, tecnologia**. Campinas: Pontes, 2020. p. 155-176.

SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. Tese (Doutorado em

Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/131819?guid=1743946286289&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1743946286289%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d131819%23131819&i=4>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, M. V. Manuais escolares e saberes linguísticos. **BSEHL**, n. 11, p. 209-224, 2017. Disponível em: http://www.sehl.es/uploads/9/1/6/8/91680780/020_09_mariza_vieira.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

SILVA, M. V. Tecnologias de linguagem e o ensino de língua(s): o texto, o sujeito, o olhar. *In*: PFEIFFER, C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. (org.). **Língua, ensino, tecnologia**. Campinas: Pontes, 2020. p. 19-46.

SOARES, M. C. S. *et al.* Como na Faculdade de Educação da Uerj estamos *praticandopensando* cinema e o significado da Lei n.13.006/2014. *In*: FRESQUET, A. (org.). **Cinema e educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/21912384/Cinema_e_educa%C3%A7%C3%A3o_a_lei_13_006_Reflex%C3%B5es_perspectivas_e_propostas. Acesso em: 01 mar. 2025.

SOUZA, T. C. C. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios comunicação. **RUA**, Campinas, n. 7, p. 65-94, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640721>. Acesso em: 01 mar. 2025.

SOUZA, T. C. C. Gestos de interpretação e olhar (es) nas fotos de Curt Nimuendajú: índios no Brasil. **Revista FSA**, Teresina, v. 10, n. 2, p. 287-301, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www4.unifsa>.

com.br/revista/index.php/fsa/article/view/144. Acesso: 23 mar. 2025.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Odisseia**, Natal, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/issue/view/170>. Acesso em: 06 abr. 2025.

THE GIFT. Direção: Julio Pot. Produção: Cecília Baeriswyl. Chile: Miniestudio MMSIII, 2014. 1 vídeo (7 min 50 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eOFeSM1E2F0>. Acesso em: 10 jan. 2025.

TRAJANO, R. M. **Hip-hop – sujeito e(m) movimento**: análise discursiva da imbricação entre as materialidades linguística, imagética e musical em um videoclipe publicado no Youtube. com. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3342>. Acesso em: 24 mar. 2025.

VELHA HISTÓRIA. Direção: Claudia Jouvin. Brasil: Vaca Louca/ Escola UNESA, 2004. 1 vídeo (5 min 30 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eUBwzAgkDhE>. Acesso em: 05 fev. 2025.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. 3. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2005.

ZERO. Roteiro e direção: Christopher Kezelos. Austrália, 2010. 1 vídeo (12 min 33 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bHc7pv3s7NE&list=PLpSrumdDRttOlgbqpT4vAeQ0qf-AhTBfx>. Acesso em: 05 fev. 2025.

DISCURSO DE ESCRITORALIDADE E ENSINO

Solange Leda Gallo

FORMA DISCURSO DE ESCRITA E EFEITO-AUTOR

Há anos venho trabalhando sobre a noção de autoria. Muitos dos meus trabalhos incidiram sobre a autoria na escola. Ainda no mestrado, pude formular duas noções importantes para essa reflexão: as noções de forma-discurso de escrita e efeito-autor. Defini os discursos de escrita como sendo aqueles com efeito de legitimidade – uma forma discursiva ligada a instituições de poder. Nessa categoria, podemos pensar em discursos como o religioso, o científico, o jurídico etc. – discursos que produzem efeito-autor. Por outro lado, entre as formas do discurso de oralidade, estariam discursos sem o efeito-autor, sempre provisórios, sem efeito de fecho ou unidade, como o juridismo (Lagazzi, 1988), o discurso indígena, o discurso pedagógico, o discurso do cotidiano dos espaços enunciativos não institucionalizados.

Para nossos propósitos, nós diremos que a escrita é o motor de certas formações imaginárias, inconcebíveis sem ela. Quando dizemos isso, nós chamamos a atenção para a importância do que nós conhecemos como a materialidade técnica da linguagem. Essa prática técnica, a ortografia, determina de forma específica os enunciados, constituindo o que chamamos - uma forma-discurso de escrita. Portanto, não se trata somente de uma forma técnica, mas de uma forma discursiva, constituída a partir da prática técnica ortográfica. Trata-se de uma forma discursiva institucionalizada como 'direito', 'ciência' etc, e que, através dessas especificidades, interpela os sujeitos (Gallo; Pequeno; Silveira, 2025, p. 7).

Ao formular a noção de forma-discurso de escrita, fiz uma distinção entre a grafia e a escrita, propriamente, pois percebi que se tratava de diferentes instâncias materiais: uma técnica, a outra discursiva. Ao relacionar essas duas materialidades à prática pedagógica da produção de textos, pode-se compreender que os efeitos de unidade e legitimidade das formas do discurso de escrita não são atribuíveis aos textos dos alunos em formação, pois a escola não se constitui como uma instituição produtora de um discurso de escrita, mas uma instituição mantenedora (Althusser, 1985). Assim, o que se passa nessa instância de produção de texto é o que segue:

Quando o estudante entra na Escola, sua produção se inscreve na forma discurso de Oralidade. Mesmo depois da alfabetização, seus textos permanecem inscritos nesse discurso, e assim permanecerão até o fim do período de escolarização. Nada acontecerá a esse aluno para que ele apreenda o Discurso de Escrita. Seus textos, a princípio não-modelares, e sua forma não-normativa, assim

permanecerão. Se, no entanto, o aluno consegue, por um exercício alucinado de cópia, leitura etc, produzir textos modelares e corretos do ponto de vista da norma, ainda assim seu texto, por não ser legítimo (como seria o texto de um jornalista, de um publicitário, de um escritor) não produzirá um efeito de sentido único, ao contrário, produzirá um sentido ambíguo e inacabado, um texto de discurso de Oralidade (Gallo, 1994, p. 59).

Essa passagem nos permite refletir sobre coisas importantes: a primeira delas é que a materialidade da língua não é a materialidade da escrita. Além disso, é preciso compreender que a materialidade técnica concreta, a grafia, não garante uma discursividade. Ou seja, grafar não é garantia de se produzir escrita, que entendemos como tendo o efeito de autoria. A materialidade técnica, a grafia, precisa ser vinculada a um processo de legitimação e de poder para produzir o efeito de autoria. Foram as instituições de poder às quais a grafia foi se vinculando que atribuíram o efeito de autoria às produções gráficas.

A escola, equivocadamente (ou não), começa o processo de alfabetização pelo ensino da materialidade gráfica (letras, palavras), quando poderia começar pela materialidade discursiva, pelas formas discursivas legítimas, como a literatura, por exemplo, e chegar, por essa via, à grafia. Adotei essa perspectiva quando desenvolvi a experiência pedagógica de produção de textos, que descrevo e analiso no livro *Discurso da escrita e ensino* (1994). Foi possível observar, na ocasião, que, ao constituirmos o sujeito-aluno enquanto escritor de histórias infantis, portanto, sujeito de um discurso de escrita –

o discurso literário – o efeito de autoria se produz. Na ocasião, começamos nossas aulas de produção de texto na biblioteca da escola, onde deveria ser, pois é ali que a grafia se encontra vinculada a um discurso de escrita, o literário. A partir dessa experiência de leitura, a escrita dos alunos, inscrita nessa discursividade, foi produzida com efeito de autoria.

Mal sabíamos, naquele momento (final do século XX), que a hegemonia das formas de discurso de escrita estaria com seus dias contados, que estávamos vivendo seus últimos anos.

FORMA-DISCURSO DE ESCRITORALIDADE

Hoje, estamos diante de uma nova forma discursiva, a escritoralidade. Trata-se de uma forma discursiva que vem se constituindo em outra materialidade técnica concreta – a materialidade digital.

Hoje, nossa tese é a de que, assim como a materialidade da escrita, também a materialidade digital desloca a forma do pensamento, dos enunciados e dos sujeitos, no seio do que nós chamamos *espaços enunciativos informatizados* – EEI. Em outros termos, isso que denominamos ‘espaços enunciativos informatizados’ constitui um novo tipo de instituição que interpela os sujeitos de forma específica, em função de sua relação intrínseca com as mídias (Gallo; Pequeno; Silveira, 2025, p. 7, grifo dos autores).

Ter partido da distinção entre grafia e escrita permitiu entendermos que a forma discurso que hoje se insinua como hegemônica não é mais essa da escrita, mas uma outra forma discurso, a que denominamos escritorialidade (Gallo, 2011), cuja materialidade técnica concreta é o digital. Essa forma discursiva se coloca SOBRE as outras duas – a da oralidade e a da escrita – sobredeterminando-as.

Em relação à oralidade, a determinação dessa forma concreta técnica digital produz um efeito de notoriedade, em razão do processo de normatização e de mediação, próprio dessa nova forma discursiva. Ou seja, os discursos sem legitimidade ou efeito de unidade, antes inscritos na forma discurso de oralidade, agora, ao inscreverem-se na forma discurso de escritorialidade, passam a produzir um efeito de notoriedade e de unidade, dada sua circulação. Esse é o caso dos discursos das redes sociais.

Por outro lado, em relação à escrita, essa forma concreta técnica digital produz um efeito de fragmentação, de ilegitimidade, em razão dos mesmos processos de normatização e de mediação próprios da materialidade digital. Ou seja, os discursos legítimos e com efeito de unidade – efeito-autor, antes inscritos na forma discurso de escrita, agora, ao inscreverem-se na forma discurso de escritorialidade, perdem esse efeito-autor e se misturam aos demais. Esse fenômeno pode ser observado nas mesmas redes sociais: textos produzidos por perfis ditos “oficiais” (como por exemplo

o perfil do presidente da república, @lulaoficial), em meio aos demais, produzidos por *youtubers* e *influencers*.

Em outras palavras, uma forma técnica concreta nunca é somente isso, mas é, sim, determinante das discursividades, assim como das formações ideológicas e imaginárias. Na verdade, como diz Pequeno (2020), trata-se de uma terceira forma de esquecimento²⁶. Essa forma de esquecimento é o esquecimento da materialidade técnica concreta e relaciona-se ao efeito de transparência da língua.

Também faz parte do jogo, a materialidade de suas formas concretas de circulação. O apagamento regular do papel dessa materialidade técnica constitui, na nossa leitura, algo que não pode ser descrito como menos do que uma forma de esquecimento discreta e definível para a análise de discurso (Pequeno, 2020, p. 280).

Como dissemos anteriormente, essa forma técnica concreta, que é o digital, produz dois processos: o de normatização e o de mediatização, ao engendrar-se nos espaços informatizados em que se encontram: o primeiro relacionado à formulação, e o segundo relacionado à circulação.

Em relação às especificidades desses processos, que não são exclusivos dessa forma discursiva, já que temos esses mesmos processos na escrita, podemos dizer que os processos de normatização, aqui, funcionam diferentemente,

26 Estamos considerando os outros dois esquecimentos propostos por Pêcheux (esquecimento n. 1 e 2) relativos ao efeito de realidade do sentido e o centramento do sujeito (Pêcheux, 1988, p. 173).

pois demandam uma forma sujeito que é técnico-discursiva, o sujeito-avatar. Quanto ao processo de mediação, ele produz uma memória, também técnico-discursiva, que chamaremos “efeito de arquivo”, distinta da memória das formas discursivas de escrita, o arquivo. Vejamos.

SUJEITO-AVATAR E EFEITO DE ARQUIVO

O sujeito-avatar não é exatamente o sujeito do discurso. Enquanto esse último é uma posição no discurso, o avatar é um constructo técnico.

[...] precisamos compreender o arquivo no cruzamento de duas determinações: ao mesmo tempo, um ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão (Pêcheux, 2010, p. 51) e uma instituição, que propõe efeitos de pertinência (maços, fundos, acervos) e torna disponíveis os documentos por uma política de inventário que não é lateral, mas constitutiva do processo de leitura (Pequeno, 2020, p. 239).

É no âmbito da circulação, portanto, que as formas materiais se definem discursivamente. Ao falar sobre a forma-discurso de escrita e seu poder de produzir o efeito-autor, estamos dizendo que não se trata, exclusivamente (ou especialmente), da formulação como instância produtora desse efeito, e que é preciso considerar o papel da circulação. Ou seja, não é autor o sujeito que (somente e eventualmente) escreve corretamente do ponto de vista de uma norma, mas o sujeito que inscreve seu texto em um discurso de escrita, que

já circula como discurso de autor (literário, jurídico, religioso etc.). Encontra-se aí a questão da materialidade técnica, da circulação e da formação dos arquivos.

Se a noção de forma material nos conduz ao nível da formulação dos discursos, dando abertura para o simbólico, que pode ser pensado para além da língua, algo também acontece no nível da circulação, para além dos textos (ou para aquém deles), e que é responsável pela formação dos arquivos. Por esse motivo são tão atuais as questões colocadas por Pêcheux (1994), em *Ler o arquivo hoje*.

Ao pensarmos na circulação dos textos no âmbito de um discurso de escrita, como o discurso literário, por exemplo, recorremos a um saber histórico que nos permite reconhecê-los, localizá-los, agrupá-los – sempre pela via de sua historicidade. No entanto, ao pensarmos na circulação de textos no âmbito da forma-discurso de escritorialidade, o critério não é sua historicidade, mas sua indexação em um banco de dados, seja pela via de uma palavra-chave, de uma *hashtag* etc. – sempre pela via de um critério técnico.

Por tratar-se da sobreposição de uma forma sobre a outra, o que temos não é o desaparecimento de um funcionamento em razão de um outro que a ele se sobrepõe, mas dois funcionamentos concomitantes, com um dominante.

Desse modo, esse conjunto de documentos (conteúdos) acessíveis pela via de um buscador, assemelha-se a um arquivo, embora não o seja, e dizemos isso, principalmente,

porque não há arquivos que estejam armazenados *a priori*, antes de uma busca, mas ao contrário, é a busca, exatamente, que faz acontecer um conjunto de documentos, ou melhor, um ajuntamento de conteúdos, provocado pelo buscador, produzindo o que estamos chamando de “efeito de arquivo”, cujo critério de produção é o gesto de busca de um sujeito-avatar.

Esse mesmo sujeito-avatar faz circular e formular conteúdos em espaços enunciativos informatizados (uma rede social, por ex.), de acordo com os processos de normatização e de midiatização do referido espaço. O sujeito-avatar é resultado de uma imbricação de um sujeito de discurso com um constructo técnico programado para sua navegabilidade no espaço. Esse sujeito avatar é, portanto, determinado técnica e discursivamente. Normalmente, resulta de um *login* e senha. É individualizado e individuado pelo próprio lugar enunciativo, tecnicamente forjado na materialidade digital.

Assim, por exemplo, ao adentrar um espaço enunciativo informatizado como o *YouTube*, um sujeito professor, acostumado a dar aulas no espaço não informatizado que é uma sala de aula, se depara com outras determinações desse espaço, seus processos. De acordo com a normatização do espaço, esse sujeito-professor já estará logado, o que determina sua forma de navegabilidade, de acordo com o sujeito-avatar no qual ele se constitui. Além disso, a forma do conteúdo que será produzido deverá seguir a normatização do espaço, que pede textos formulados em audiovisual, de

um certo tamanho, etc. Mas será a forma de circulação desse conteúdo que, ao obedecer às determinações do processo de midiaticização, deslocará esse “saber discursivo do professor” para outros efeitos de sentido, diferentes daqueles produzidos na sala de aula. Isso porque os leitores do espaço *YouTube* são outros, diferentes dos alunos da sala de aula, e, portanto, as formações imaginárias para o que deve ser dito e de que forma esse sujeito-avatar deve dizê-lo também são específicas.

Ao analisar o perfil (conjunto de conteúdos) de Céline Chevallier, uma “professora” de francês do *YouTube*, Falconi, Selhorst e Queda (2023) mostram uma diferença considerável entre a primeira “aula” postada (em 2017) e a última, cinco anos depois (em 2022). Enquanto na primeira, o sujeito-avatar professora formulou algo que se assemelha a uma aula própria de um espaço enunciativo não informatizado, na última, esse mesmo sujeito-avatar, já com 600 mil inscritos e cerca de 20 milhões de visualizações, apresenta-se fazendo uma mala no seu quarto, em meio a objetos íntimos e a uma “conversa”, o mais informal possível, comentando, nessa cena, uma viagem à Paris. Os autores concluem:

No vídeo mais antigo, há uma formatação de aula: um quadro branco no qual as palavras e as expressões vão aparecendo e sendo explicadas pela professora, que está em frente a este quadro [...] o Discurso de Escrita, que atravessa essa composição, ainda tem seu lugar de normatização na passagem para a escritorialidade, como já demonstramos. No vídeo mais recente, vemos uma paráfrase de vídeos de ‘sujeitos-youtubers’, como: dicas para facilitar a vida; listas de coisas a

saber; situações inusitadas; em um apagamento da relação ‘fetiche-consumo’ que parece alimentar o algoritmo do *Youtube* em sua normatização que chamamos aqui de tecnopolítica, própria do espaço enunciativo informatizado *Youtube* (Selhorst; Falconi; Queda, 2023, p. 447).

O deslocamento discursivo está relacionado à mudança do sujeito-avatar:

Com essas duas imagens, percebe-se que a submissão às normatizações do espaço enunciativo informatizado e o confronto entre a legitimação e a mediatização faz com que haja também uma mudança na posição-sujeito, pois da posição-sujeito-professor, que parecia estabilizada no primeiro vídeo, ela passa a ocupar uma posição-sujeito-youtuber, forjada tecnicamente, e não historicamente como a primeira (Selhorst; Falconi; Queda, 2023, p. 449).

Esse é um exemplo que ilustra a impossibilidade do sujeito do discurso se manter impermeável aos processos de normatização e de mediatização do espaço enunciativo informatizado. Como vimos, as determinações incidem não só sobre o “conteúdo”, mas principalmente sobre os discursos e sobre os sujeitos.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA, HOJE

Como podemos pensar a autoria, hoje?

Para essa reflexão temos que elencar alguns pontos:

1. A forma discursiva de escrita, que, pelo processo histórico de legitimação, produz o efeito-autor para os discursos nela inscritos, continua presente, no entanto, com importante atravessamento da materialidade digital, o que resulta em sua sobredeterminação por uma outra forma discursiva, a de escritorialidade. É preciso compreender como isso afeta a memória discursiva;
2. A forma discursiva de escritorialidade abarca muitas práticas languageiras, atualmente, sejam práticas que têm na base um discurso de escrita, ou de oralidade. É preciso conhecer o seu funcionamento;
3. Se o efeito-autor é inerente às formas discursivas de escrita, isso é diferente nas formas discursivas de escritorialidade, que não produzem efeito-autor. É preciso compreender, então, como se constitui o sujeito.

Vamos primeiramente retomar a diferença entre efeito-autor e função-autor. Enquanto o primeiro é um efeito do discurso, a segunda é uma função do sujeito. Isso significa que estamos diante de dimensões diferentes da autoria. O efeito-autor é produzido pelos discursos de escrita em razão de seu processo de legitimação. Ou seja, ele se produz originariamente no confronto de formações discursivas dominantes, como uma nova discursividade que decorre de um acontecimento discursivo, mas a partir daí é um efeito recorrente que incide sobre os textos nela inscritos. Por exemplo, o discurso jornalístico, uma vez materializado na

história, passa a produzir efeito-autor para os textos nele inscritos, determinados pelos seus processos de legitimação.

Quanto à função-autor, trata-se da dimensão mais social do sujeito do discurso, vinculada à responsabilidade pelos sentidos, e pela unidade do enunciado. É por meio dessa função que o sujeito se identifica ou se contrai-identifica com os sentidos, e ainda se responsabiliza por sua produção. Quanto mais identificado com os sentidos dominantes de um discurso, mais reforçado pelo efeito-autor, pois, nesse caso, efeito-autor e função-autor estão alinhados. Por exemplo, ainda no caso do jornalismo, poderíamos pensar em um sujeito âncora do JN como identificado ao sentido dominante de jornalismo, no Brasil, hoje. Ao contrário, quanto menos identificado com esses sentidos, menos reforçado está esse sujeito pelo efeito-autor. Por exemplo, poderíamos falar, aqui, do jornalismo alternativo.

Refletindo, agora, sobre o funcionamento da forma-discurso de escritorialidade, poderíamos nos perguntar, inicialmente, se essa forma discursiva, assim como a escrita, produz efeito-autor. A resposta é não, se considerarmos que o efeito-autor decorre da legitimidade e do poder atribuído por pares a discursos historicamente reconhecidos. Não é assim que funciona a forma discurso de escritorialidade. Nela não há legitimidade, o que há é notoriedade (popularidade) decorrente do processo de mediação. O critério de atribuição é quantitativo (quanto mais visto, mais notório).

Por outro lado, sujeitos do discurso de oralidade, que historicamente não tiveram acesso a discursos de escrita, nem acesso ao ritual de reconhecimento que conferiria autoria a sua produção, hoje têm acesso à visibilidade, não por meio da publicação de seus textos, já que isso ainda depende de rituais de reconhecimento e legitimação, mas por meio da publicização de seus conteúdos, que podem circular em espaços enunciativos informatizados (como as redes sociais). Para isso não há necessidade de reconhecimento, nem há ritual, já que os critérios são técnicos e não históricos. Por exemplo, um “*influencer*” pode ser lido por milhares de “seguidores”, ou até milhões, sem qualquer identificação com critérios de legitimidade historicamente constituídos, mas com critérios de notoriedade. Isso tem relação com a memória que sustenta esses dizeres, que, no caso do discurso de escritorialidade, refere-se, basicamente, a um perfil, e não a uma formação discursiva. A memória e os saberes das formações discursivas são intercambiáveis nesses espaços.

Recentemente, apresentamos um trabalho no qual pudemos mostrar que, em uma enquete do *Twitter*, que perguntava sobre a atuação do ministro Alexandre de Moraes, tanto os que o apoiam quanto os que o atacam reagiram à enquete da mesma forma, no mesmo espaço, submetidos aos mesmos processos e, inclusive, mobilizando as mesmas palavras-chave. Portanto, as posições-sujeito que materializam discursos políticos opostos, nesse caso, são secundárias se comparadas às práticas dos sujeitos-avatars, igualmente

determinadas nos espaços enunciativos informatizados, no caso analisado, o *Twitter* (Gallo *et al.*, 2025).

Aqui nos deparamos, portanto, com um problema que ultrapassa a questão da materialidade técnica digital e que tem relação com o funcionamento não só das redes sociais, mas das próprias plataformas e *bigtechs* que possuem e controlam essas redes, ou seja, *Microsoft*, *Apple*, *Google*, *Meta* e *Amazon*, que são as *big five*, empresas estadunidenses que dominam, em grande parte, a circulação dos discursos, hoje. Essas plataformas têm o controle social das relações de consumo e, conseqüentemente, o controle financeiro. É o que se resume pela expressão “plataformização da vida”.

Sobre a sociedade de plataformas no Brasil, conclui-se que os países do Sul Global, como o Brasil, sofrem um novo colonialismo de dados, ameaçando a sua soberania. Ações urgentes devem ser tomadas (Lemos, 2023, p. 6).

Essa realidade nos devolve ao problema: como garantir a autoria das produções dos nossos alunos?

Se a internet pode ter significado uma via de democratização da produção linguageira, inclusiva e universal, hoje, bem pouco tempo depois de sua disseminação em massa, ela já se apresenta fortemente privada e seus processos são determinantes de uma forma de vida igual para todos, baseada no consumo.

Os sujeitos, nesses espaços privados, são sujeitos-avatars que respondem a essa conjuntura e cujas produções

não têm efeito-autor. Quanto à função de autoria, essa está sempre presente, no entanto, com a tendência à reprodução dos sentidos dominantes, como foi o caso exemplar que mencionamos a respeito dos argumentos sobre a atuação do ministro, formulados nos comentários da postagem, ou ainda a respeito dos argumentos da aula de francês.

Voltamos, então, à questão da autoria dos alunos.

As produções que são repetitivas, predominantemente parafrásticas, automatizadas, sempre existiram na escola. Formas discursivas autoritárias e livros didáticos baseados em produções automatizadas sempre fizeram parte do contexto escolar. Redações escolares centradas em produção de conteúdo, sem preocupação com o efeito de unidade e de autoria, sempre fizeram parte das práticas de produção de texto. Portanto, a produção automatizada não é um mal, nascido nos espaços enunciativos informatizados. Ela já fazia parte do repertório de alunos e professores. Talvez por essa razão tenha sido tão rápida a passagem da folha de papel para a tela do celular.

Para vencer esse estágio e essa forma de produção, é preciso começar a fazer perguntas. Em vez de respostas, perguntas. Textos no lugar de conteúdos. Em vez de reprodução, ruptura e produções textuais engajadas historicamente. Leitura. Quantos de nós temos praticado a leitura crítica em sala de aula? Leitura e interpretação a partir dos sentidos não ditos, porém determinantes. Levar para a

sala de aula a leitura investigativa. Isso pode habilitar os alunos para a prática de produção de texto em espaços enunciativos informatizados. Uma produção não automatizada. Em vez de conteúdo, texto – uma produção com efeito de unidade, baseada em memória discursiva. Para isso será necessário sair dos espaços privados da internet. Procurar espaços públicos. Fundar espaços ainda não devastados pelo automatismo. Redes alternativas, aplicativos não tão conhecidos. Espaços de aprendizagem e relações diversificadas. Espaços nos quais possamos preservar os nossos arquivos, acessá-los, constituir-los, reconstituí-los, mobilizá-los nas nossas leituras, historicizando-as.

A materialidade digital não é a vilã da história, assim como não o era a grafia, quando os processos de exclusão se instalaram. Da mesma forma, vemos esses mesmos processos instalando-se, agora. Nossa reação à exclusão que eles promovem pode e deve ser uma prática na própria materialidade digital.

Em relação às chamadas inteligências artificiais, também nessa relação é necessário manter o distanciamento analítico, o objeto como objeto (não como sujeito), o instrumento como tal. A relação não é de interlocução, embora em alguns casos pareça ser. Trata-se de um efeito de interlocução que uma IA pode produzir tecnicamente, não retornando ao sujeito pela via de formações imaginárias, como as que produzimos para significá-la, mas retornando pela via de projeções algorítmicas (Gallo; Selhorst, 2023). São milhões de cálculos que levam em

consideração e metabolizam os dados do nosso próprio perfil, dados que nós damos e que são devolvidos pela IA, como se partissem dela, o que pode nos confundir. Precisamos refletir com os nossos alunos sobre esse funcionamento algorítmico que leva à identificação com sentidos que nos capturam, trazidos por um outro que parece nos conhecer, quando somos nós mesmos refletidos, somente nós, diante do espelho. E apesar desse funcionamento narcísico, as IAs podem ser muito úteis para a pesquisa, desde que mobilizadas como instrumentos que são e instruídas para determinadas tarefas, sob o nosso gerenciamento. Está aí uma prática que precisamos experimentar com os alunos.

Como educadores, mais do que nunca, precisamos preservar nossa humanidade diante das máquinas, tomando-as como instrumentos e produtos de consumo (elas e não nós), distinguindo-nos e levando nossos alunos a distinguirem-se.

Vamos à procura do que pode nos devolver a autoria, hoje, na forma-discurso de escritorialidade. Não foi fácil conquistá-la nos discursos de escrita, também não será agora. Mas precisamos encontrar o caminho. Precisamos pesquisar, explorar, subverter a lógica do avatar. Não somos máquinas. Somos capazes de projetar um devir!

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução Walter José Evangelista, Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GALLO, S. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora Unicamp, 1994.

GALLO, S. Da escrita à escritorialidade: um percurso em direção ao autor *online*. In: RODRIGUES, E. A. *et al.* (org.). **Análise de discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre: uma homenagem à Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011. p. 411-423.

GALLO, S. Processo de legitimação no discurso de escritorialidade. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 7., 2015, Recife. **Anais eletrônicos** [...]. Recife, 2015. Disponível em: https://www.discoursead.com.br/_files/ugd/27fcd2_5fb3aae015224f6c81891e7b7fa08633.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

GALLO, S. ChatGPT: hiperautor ou não autor? **Traços de Linguagem**: Revista de Estudos Linguísticos, Cáceres, v. 7, n. 1, p. 84-95, 2023. DOI: 10.30681/2594.9063.2023v7n1id11199. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/11199>. Acesso em: 2 maio 2025.

GALLO, S.; PEQUENO, V. Redes sociais, autoria e silêncio. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 25, p. 69-84, 2022. Edição especial. DOI: 10.20396/lil.v26iEspecial.8671178. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671178/30598>. Acesso em: 09 set. 2023.

GALLO, S.; PEQUENO, V. Gestos de leitura do arquivo, hoje. *In*: GRIGOLETTO, E.; CARNEIRO, T. C. C. (org.). **Diálogos com analistas do discurso**: reflexões sobre a relevância do pensamento de Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2023. p. 371-387. *E-book*. Disponível em: https://www.pgletras.com.br/_documentos/acervo/ebooks/Dialogos_com_Analistas_E-book.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

GALLO, S. M. L.; SILVEIRA, J.; PEQUENO, V. A Análise do discurso materialista face à materialidade digital. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 25, p. 1-15, 2025. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/26952/20184. Acesso em: 28 set. 2025.

GALLO, S.; SELHORST, L. ChatGPT: a grande bolha! *In*: FLORES, G. *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2023. v. 6, p. 325-346.

GALLO, S.; SILVEIRA, J. Forma-discurso de escritorialidade: processos de normatização e legitimação. *In*: FLORES, G. *et al.* (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. 2017. v. 3, p. 171-195.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

LEMO, A. O futuro da sociedade de plataformas no Brasil. **Intercom**: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v. 46, e2023115, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-58442023115pt>. Acesso em: 12 out. 2025.

ORLANDI, E. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora Unicamp, 1994. p. 55-66.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014.

PEQUENO, V. **Tecnologia e esquecimento**: uma crítica a representações universais de linguagem. Campinas: Pontes, 2020.

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. Plataformização. **Revista Fronteiras**: Estudos Midiáticos, v. 22, n. 1, p. 2-10, jan./abr. 2020. DOI: 10.4013/fem.2020.221.01. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01>. Acesso em: 28 set. 2025.

QUEDA, B.; FALCONI, T.; SELHORST, L. A. Ensino de francês no YouTube: entre o agenciamento político de enunciação e a normatização técnica. *In*: FLORES, G. B. *et al.* (org.). **Discurso, cultura e mídia**: pesquisas em rede. Campinas: Pontes, 2023. v. 5, p. 441-461.

ENTRE O EPILINGUÍSTICO E O METALINGUÍSTICO: ENSINAR O FUTURO DO PRETÉRITO EM UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA

Luiz Francisco Dias

INTRODUÇÃO

A compreensão e o ensino dos tempos verbais da língua portuguesa envolvem diferentes níveis de relação com a linguagem. Comumente, distinguem-se três extratos: a atividade linguística, entendida como o uso espontâneo em contextos de comunicação; a atividade epilinguística, que ocorre quando o falante reflete sobre a própria prática de linguagem sem formalizá-la conceitualmente; e a atividade metalinguística, voltada à nomeação e à classificação gramatical. Essas distinções são importantes para pensar o ensino do chamado “futuro do pretérito”, tempo verbal frequentemente associado a hipóteses e a construções condicionais.

Ao longo do texto, partindo das reflexões de Franchi (1987) e dos aportes da Semântica da Enunciação, mostra-se que o saber epilinguístico se manifesta quando o falante pensa e age sobre a língua, reestruturando ou reformulando enunciados. Essa consciência é operante e propicia a manipulação da língua em situações de uso, sem recorrer imediatamente à terminologia gramatical. Por sua vez, as atividades metalinguísticas consistem em categorizar, denominar e sistematizar os fatos da língua, como ocorre nas gramáticas normativas. Para ensinar o futuro do pretérito de forma significativa, defende-se que o professor crie situações de suposição, convidando os alunos a completar enunciados condicionais (“Se eu fosse invisível, _____”) e a perceber que a forma em -RIA depende normalmente de uma oração condicional no pretérito imperfeito do subjuntivo.

O trabalho também se insere num quadro mais amplo da Semântica da Enunciação, que concebe a língua como prática social historicamente constituída. Essa abordagem valoriza conceitos como domínio de mobilização, referencial histórico e pertinência enunciativa (Dias, 2018), destacando que a significação dos enunciados se constrói nas relações entre formas linguísticas e sentidos socialmente partilhados.

A partir desses fundamentos, a discussão se volta para a análise de cinco coleções de livros didáticos do PNLD 2024 e investiga em que medida elas propõem atividades epilinguísticas para o ensino do futuro do pretérito, deslocando-se da simples

classificação gramatical para uma reflexão sobre os efeitos de sentido e a construção de hipóteses.

LÍNGUA E ENSINO: O EPILINGUÍSTICO E O METALINGUÍSTICO

A discussão sobre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas no ensino de Língua Portuguesa é crucial para compreender as propostas de renovação pedagógica. Ambos os conceitos, fundamentados por Franchi, são abordados em documentos oficiais e na literatura acadêmica, visando a um ensino que prioriza a reflexão e conhecimento do funcionamento da linguagem.

A **atividade linguística** é definida como o uso pleno da linguagem em situações cotidianas de comunicação, sejam orais, sejam escritas. A escola, ao proporcionar atividades que simulam ou criam ambientes de interação social, favorece o desenvolvimento do “saber linguístico” dos alunos.

O conceito de **epilinguístico** surge no campo dos estudos da linguagem para dar conta de um tipo particular de relação que os falantes estabelecem com o funcionamento da língua, distinto tanto da prática efetiva de uso (atividade linguística) quanto das atividades voltadas para o conhecimento metalinguístico. Para compreender o conceito de epilinguístico, é preciso situá-lo no quadro mais amplo da reflexão linguística

e do ensino de língua. Esse conceito tem sido trabalhado, sobretudo no Brasil, em abordagens do ensino crítico da linguagem.

De modo geral, concebe-se a atividade epilinguística como uma relação de conhecimento do sujeito sobre a própria linguagem em uso, ainda que de forma não sistemática ou conceitualizada. Ou seja, trata-se de um movimento de reflexão e manipulação que se dá dentro do próprio funcionamento linguístico, mas que não atinge o nível da formalização metalinguística. Quando falamos em metalinguagem, estamos nos referindo a um discurso sobre a língua, produzido e sistematizado frequentemente pela gramática normativa ou pela linguística científica. Já o epilinguístico ocorre num patamar intermediário: não é mero uso espontâneo, mas também não chega à explicitação conceitual.

Um exemplo simples pode nos ajudar na compreensão dessa diferença: um falante do português consegue identificar como “estranha” uma frase “Eu faz a lição”, em vez de “Eu faço a lição”, mesmo que não saiba explicar por que a conjugação do verbo ‘fazer’ está alterada. Essa “percepção” de estranheza é uma manifestação do conhecimento epilinguístico. Dessa maneira, o epilinguístico é uma dimensão imanente ao uso, ligada à própria prática discursiva.

Do ponto de vista da teoria enunciativa, o epilinguístico revela a forma como o falante lida com a língua enquanto prática de significação. A correção, a hesitação, o jogo de

palavras, o reconhecimento de ambiguidade ou de polissemia são momentos epilinguísticos que indicam uma consciência não explícita, mas operante, da materialidade linguística. É como se o falante, na sua prática de linguagem, fosse capaz de “olhar de dentro” para sua própria linha de progressão material da enunciação, sem se distanciar dela a ponto de transformá-la em foco.

No campo do ensino de Língua Portuguesa, essa categoria ganha relevância porque permite valorizar práticas que escapam ao ensino estritamente normativo. Trabalhar com o epilinguístico significa explorar atividades em que o aluno manipula a língua em situações de uso, refletindo sobre efeitos de sentido, variação, adequação e escolhas lexicais ou sintáticas, sem necessariamente traduzir isso em metalingua gramatical. Por exemplo, ao propor uma reescrita de textos em diferentes registros ou ao analisar a comicidade em tirinhas que exploram ambiguidades, o professor coloca o aluno em contato com a dimensão epilinguística: o estudante percebe, ajusta, compara e avalia a língua, mesmo sem nomear conceitos formais.

Dessa forma, o epilinguístico tem valor pedagógico porque atua como um caminho entre a experiência cotidiana e a formalização. É uma etapa importante para que o aprendiz construa consciência crítica da linguagem, partindo de situações concretas de enunciação e, a partir daí, podendo chegar a explicitações metalinguísticas mais sistemáticas.

Além disso, há um aspecto discursivo e político no conceito. Ao destacar que todo sujeito realiza atividades epilinguísticas, reconhece-se que a reflexão sobre a língua não é monopólio do saber científico ou da gramática escolar. Todos os falantes, em seu cotidiano, realizam escolhas, fazem correções, ajustes, trocadilhos e comentários que manifestam uma relação ativa e reflexiva com a língua. Isso valoriza a pluralidade das práticas linguísticas.

Dessa maneira, a atividade epilinguística refere-se à reflexão sobre a própria linguagem, levando os alunos a diversificarem seus recursos expressivos, comparar expressões, transformá-las e experimentar novos modos de construção. Atribui-se a Antoine Culioli, linguista francês, o uso inicial do termo ‘epilinguismo’.

No Brasil, Franchi (1987) utilizou esse termo em um estudo voltado para a compreensão da atividade linguística. No seu entender, a atividade epilinguística opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, investe as formas linguísticas de novas significações. A palavra “epilinguística”, de origem grega “epí”, significa “por cima de”, “sobre”, “a respeito de”, indicando que a atividade epilinguística se realiza sobre a linguagem, operando nela. Exemplos incluem a reflexão sobre o significado de uma palavra e suas possibilidades de substituição, trocadilhos, questionamentos sobre a pertinência de uma expressão, e a reformulação de algo que não ficou claro. Perguntas como “O que você quis

dizer com isso?” ou ‘Por que o autor usou essa palavra?’” envolvem atividades epilinguísticas.

As **atividades metalinguísticas**, por sua vez, são o terceiro nível dessa escala, referindo-se à denominação, classificação e sistematização dos fatos linguísticos à luz de uma teoria gramatical. Elas são realizadas pelos alunos para demonstrar seu conhecimento sistemático e classificatório da língua, no estilo do ensino tradicional da gramática. Atividades metalinguísticas são aquelas que permitem a descrição e a caracterização de elementos linguísticos e referem-se à língua usando nomenclaturas e terminologias a respeito dela. Elas predominam nas gramáticas normativas. Segundo Geraldini (2013, p. 25), as atividades metalinguísticas constituem “atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações”.

O conhecimento metalinguístico é o que se adquire na escola, por meio do estudo formal da gramática. É a capacidade de nomear as classes de palavras, de analisar a estrutura sintática de uma frase (sujeito, predicado, complemento) e de explicar as regras de concordância. Um professor de português, por exemplo, utiliza seu conhecimento metalinguístico para ensinar e avaliar. Um linguista utiliza esse conhecimento para teorizar e descrever a língua.

A proposta de Franchi, reiterada no discurso de renovação do ensino, defende uma concepção de linguagem como forma de interação. Em vez de focar apenas na metalinguagem e nas

nomenclaturas gramaticais, o ensino deve incentivar o aluno a usar e refletir sobre a própria linguagem, com a metalinguagem sendo introduzida progressivamente. Essa proposta de renovação busca superar uma perspectiva instrumental do ensino de língua, voltada para sua função social.

Em suma, a distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas é crucial para a metodologia do ensino de Língua Portuguesa. Enquanto as atividades linguísticas focam no uso real da língua, e as epilinguísticas na reflexão sobre ela, as metalinguísticas se dedicam à sistematização e classificação gramatical. A integração progressiva dessas abordagens visa a um ensino mais dinâmico e contextualizado, em que a gramática serve ao propósito maior da produção e compreensão textual.

Vejamos a seguir um aspecto dos estudos linguísticos que pode ser abordado com ganho significativo do ponto de vista do epilinguístico.

A “SUPOSIÇÃO” EM ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS

A partícula “se” é um operador típico de subordinação condicional. Seu papel central é o de criar um espaço de suposição, uma cena hipotética que suspende a validação do enunciado em uma instância de realidade experienciada, deslocando-o para um campo de possibilidade, uma instância do não experienciado.

Em “Se eu tivesse dinheiro, viajaria pelo mundo”, a oração subordinada (Se eu tivesse dinheiro) projeta um cenário hipotético, no nível do não experienciado, do não factual, que serve de pano de fundo para a oração principal (viajaria pelo mundo). O valor de suposição fica claro porque a validade da oração principal depende inteiramente da condição apresentada.

A relação com o futuro do pretérito é direta e intrínseca. O futuro do pretérito (ex.: faria, diria, poderia) é o tempo verbal da consequência hipotética no passado, basicamente. A oração com esse tempo verbal não se sustenta sozinha; precisa de uma condicionante que justifique sua hipoteticidade. É aí que o “se” entra: SE [oração subordinada adverbial condicional] + ENTÃO [oração principal com futuro do pretérito]. O “então” frequentemente fica subentendido, mas a relação de consequência permanece.

Nesse quadro, o futuro do pretérito aparece como o tempo verbal que expressa justamente o resultado possível, condicionado à realização da suposição. Assim, “se” organiza a estrutura argumentativa: é a condição de possibilidade que sustenta a conclusão.

Dessa maneira, o “se” é peça-chave não apenas sintática, mas sobretudo discursiva: sua função é ancorar raciocínios em hipóteses, permitindo ao falante explorar mundos possíveis, contrafactuais ou potenciais.

No nível epilinguístico, o aluno pode ser levado a operar com a língua, testando variações, percebendo efeitos de sentido e experimentando diferentes usos, sem precisar formular regras explícitas quanto a essa relação de ancoragem hipotética e sua consequência.

Na prática, por exemplo, o professor pode propor enunciados como “Se eu fosse invisível, _____”. Os alunos poderiam completar o enunciado de modo criativo.

Depois, o professor pode pedir comparações: “O que muda se eu digo ‘Se eu fosse rico, eu compraria uma casa’ em vez de ‘eu comprarei uma casa’?”. Nessa manipulação, o estudante perceberia que o verbo no futuro do pretérito (compraria) está diretamente atrelado à suposição criada pelo “se”, e que outro tempo verbal não produz o mesmo efeito.

Já no nível metalinguístico, esse conhecimento é sistematizado: o professor pode explicitar que o “se” introduz oração subordinada condicional, geralmente no pretérito imperfeito do subjuntivo, e que a oração principal, em consequência, recorre ao futuro do pretérito para marcar a projeção hipotética.

Os exercícios de composição de cenários hipotéticos podem ser estendidos para construções como “Se eu tivesse...”, “Se eu pudesse...”, “Se houvesse...”, pedindo que os alunos completem com verbos no futuro do pretérito. Em seguida, compara-se o efeito de sentido quando os alunos tentam usar outros tempos verbais (presente, futuro

do presente), levando-os a perceber por contraste o encaixe “natural” do futuro do pretérito.

Nessa direção, pode-se explorar a troca de tempos verbais, apresentados em pares, como:

a) “Se ele estudasse, passaria na prova”.

b) “Se ele estuda, passa na prova”.

No âmbito da exploração dessa diferença, o professor pode solicitar que os alunos discutam o que muda no sentido. Aqui, a atividade epilinguística revela a diferença entre uma hipótese contrafactual (não realizada) e uma hipótese real ou provável.

Além disso, pode-se explorar a escrita criativa, no trabalho com “narrativas condicionais”. Em pequenos grupos, os alunos criam histórias começando por “Se eu fosse...”. Cada grupo inventa consequências em cadeia usando o futuro do pretérito. Depois, comparações entre as narrativas ajudam a destacar o papel do “se” como gatilho da imaginação condicional.

Em suma, o “se” é fundamental para instaurar o espaço da hipótese, e o futuro do pretérito surge como tempo privilegiado para marcar os efeitos decorrentes dessa condição. No nível epilinguístico, as atividades devem explorar manipulação, contraste e criação de enunciados com “se”, para que o aluno perceba o funcionamento sem precisar formalizá-lo. A partir daí, o professor pode conduzir a sistematização metalinguística,

explicitando as categorias (oração subordinada condicional + futuro do pretérito) e seus efeitos semânticos e discursivos.

ENUNCIÇÃO E FUTURO DO PRETÉRITO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A abordagem enunciativa da linguagem, tal como a desenvolvemos, é inspirada nos trabalhos de Bally (1965), Ducrot (1987), Carel e Ducrot (2005), na França, e Guimarães (2018), no Brasil. Ela parte da concepção de que as formas linguísticas se articulam segundo uma dinâmica de produção de sentido que é histórica, social e situada. Nesse campo teórico, estudar a língua não é somente analisar palavras, frases ou estruturas, mas compreender como os enunciados produzem sentido nas cenas enunciativas.

A enunciação é, assim, entendida como o acontecimento da produção do enunciado. Esse acontecimento não é “visível” de imediato. Percebemos o produto pronto (o enunciado), mas não todas as relações de sentido que o tornaram possível (a enunciação). A proposta enunciativa, portanto, visa tornar visível o que está implicado nesse processo invisível: os referenciais históricos que sustentam os sentidos e as condições de pertinência que fazem com que os enunciados se inscrevam em um presente do dizer.

Um dos conceitos centrais dessa abordagem é o de *domínio de mobilização*, que se refere aos modos de conceber socialmente um objeto, situação ou ideia. Por exemplo, dizer “amanhã será um novo dia” pode significar apenas uma sucessão cronológica, mas também é suporte para uma dimensão de esperança, de superação – dependendo do domínio de mobilização acionado. Essa articulação entre a dimensão cronológica de amanhã e uma dimensão histórica nos autoriza a afirmar que a significação é relacional: não está unicamente em dada unidade da linguagem (seja um vocábulo, seja uma unidade mais extensa), mas nas relações que essa palavra estabelece com outras formas e com os sentidos sociais concebidos nas tramas sócio-históricas.

Outro conceito fundamental é o de *referencial histórico*, isto é, os sentidos constituídos socialmente que já circulam e que o sujeito mobiliza ao enunciar. Não se trata de evocar contextos ou intenções, mas de assumir posicionamentos em relação a formas já significadas. Por isso, enunciar é sempre um ato social, mesmo quando individualmente realizado. O sujeito da enunciação se constitui nesse espaço social, adotando posições discursivas que são socialmente provocadas.

A *pertinência enunciativa* diz respeito à adequação de certas formas e sentidos ao campo discursivo em que são produzidos. Um enunciado é pertinente quando se articula de modo reconhecível com os referenciais históricos e com as expectativas de sentido de uma determinada prática discursiva.

A *articulação*, nesse quadro teórico, não é apenas ligação gramatical entre palavras, mas as relações, determinadas enunciativamente, pelas quais formas linguísticas se vinculam a sentidos socialmente construídos. Um mesmo termo, como “pássaro”, pode significar um corpo enunciativo da ciência biológica, figura de afeto, problema urbano, símbolo de liberdade, dependendo de como se articula em rede com outras formas linguísticas.

Estudar a linguagem pela enunciação, portanto, é observar como essas articulações formam unidades significativas. O *enunciado* é uma unidade com consistência de sentido, e sua análise envolve captar as articulações que o sustentam, tanto do ponto de vista estrutural (as formas materiais que o compõem) quanto do ponto de vista semântico-discursivo (os sentidos que o atravessam). Um enunciado como “O medo impede as pessoas de serem felizes” se articula com diversas outras formas que ativam os mesmos referenciais: redes que associam felicidade à permissão ou impedimento, e redes que descrevem o medo como força paralisante.

Por fim, a proposta teórica da Semântica da Enunciação se consolida em três conceitos operacionais: referencial histórico, pertinência enunciativa e domínio de mobilização (Dias, 2018). Esses conceitos permitem deslocar a análise linguística da estrutura para o acontecimento, da regra para a regularidade social, da forma para o sentido em circulação. Trata-se de uma abordagem que observa a língua não como código, mas como prática social historicamente situada,

na qual cada enunciado se apresenta como atualização de sentidos anteriores e abertura para novos modos de significar.

No âmbito dessa perspectiva teórica, Dias e Rodrigues (2024) analisaram a constituição enunciativa do futuro do pretérito.

O trabalho propõe que, no caso do futuro do pretérito, a temporalização pode não ser o principal impulsionador, focando nas articulações que semanticamente fundamentam a relação entre as duas formas verbais desse molde verbal complexo. O fundamento dessa concepção encontra-se na tese segundo a qual as relações entre condicionante e consequente são os elos fundamentais do molde que sustenta o tempo verbal designado como futuro do pretérito, e não uma sequencialização temporal, que funciona apenas secundariamente.

A abordagem teórica se fundamenta na Semântica da Enunciação, em que a língua é concebida como um sistema de regularidades mobilizado pela tensão entre uma memória histórica de sentidos e as demandas da atualidade enunciativa. As formas verbais em “-RIA” são compreendidas como mobilizadas em acontecimentos enunciativos para vislumbrar o possível, provável ou pertinente diante de uma condição, sendo regularmente determinadas por um condicionante “SE -SSE” (SE houveSSE, SE foSSE, SE ganhaSSE etc).

Mesmo sem um condicionante explícito (“você indicaria o meu trabalho?”), a regularidade das formas da língua permite o funcionamento do molde verbal em “-RIA”, invocando uma

condição hipotética e tornando o enunciado pertinente na contemporaneidade do dizer.

As considerações finais reforçam a pertinência de uma abordagem enunciativa do futuro do pretérito, argumentando que a conexão entre as formas verbais é determinada pela relação entre referencial histórico e pertinência enunciativa, superpondo-se a um eventual suporte temporal. Segundo Dias e Rodrigues (2024, p. 58),

Os referenciais históricos que se sobressaem na articulação desse molde verbal recaem sobre a experiência de novas possibilidades de configuração social, de novos modos de vida, de diferentes realidades históricas. Dessa maneira, produzem-se com esse molde verbal conjecturas, perspectivas em suposição. A articulação proporciona a concepção de novos cenários, novas ordenações históricas alternativas ao mundo compreendido no plano da expressão por um falante histórico.

O artigo conclui que a denominação “futuro do pretérito” é inconsistente e sugere “molde condicional” como uma alternativa mais precisa.

No presente estudo, voltado para o ensino, observamos como os livros didáticos atuais abordam o futuro do pretérito, especificamente, buscamos traços de atividades epilinguísticas nas coleções didáticas.

Tradicionalmente, os manuais didáticos apresentam o futuro do pretérito pelo prisma da metalinguagem, unicamente. Aos poucos, com a integração entre atividades de leitura e

atividades voltadas para a análise linguística, começaram a surgir abordagens que exploram o processo semântico de constituição do futuro do pretérito.

Para uma análise desses livros didáticos, dentre as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do PNLD 2024, selecionamos as seguintes:

Quadro 1 – Informações resumidas das coleções

COLEÇÃO	AUTOR/EDITOR	EDITORA
<i>Jornadas: novos caminhos – Língua Portuguesa</i>	Dileta Delmanto; Juliana Vegas Chinaglia; Laiz B. de Carvalho	Saraiva
<i>Português: linguagens</i>	William Cereja; Carolina Dias Vianna	Saraiva
<i>Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem</i>	Marisa Balthasar; Shirley Goulart	Moderna
<i>SuperAÇÃO! Português</i>	Silvana Rossi Júlio; Márcia Lenise Bertoletti	Moderna
<i>Teláris essencial: português</i>	Ana Trinconi; Terezinha Bertin; Vera Marchezi	Ática

Fonte: Autoria própria (2025).

Analisamos, portanto, cinco coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa dentre as 11 coleções aprovadas no PNLD 2024 para o ensino fundamental, anos finais (6º ao 9º ano). São coleções representativas dentre os livros solicitados pelas escolas em todo o país. Além disso, são as que dedicam mais espaço físico nas obras ao futuro do pretérito.

O FUTURO DO PRETÉRITO EM LIVROS DIDÁTICOS

Vimos que, no uso do futuro do pretérito, a partícula “se” cria um espaço de suposição, deslocando o enunciado para um campo hipotético. O futuro do pretérito aparece como o tempo verbal que expressa o resultado condicionado à realização dessa suposição. Atividades epilinguísticas incluem propor enunciados do tipo “Se eu fosse invisível,___”, testar variações (viajaria × viajarei), comparar pares como “Se ele estudasse, passaria na prova” e “Se ele estuda, passa na prova” e pedir que os alunos discutam as diferenças de sentido. A partir dessas manipulações, o professor pode conduzir à sistematização metalinguística, explicitando que a oração subordinada no pretérito imperfeito do subjuntivo exige, na principal, o futuro do pretérito.

Com base nessa fundamentação, analisamos as coleções didáticas do *corpus* para verificar em que patamar o epilinguístico se situa em relação ao extrato metalinguístico no ensino do futuro do pretérito.

JÚLIO; BERTOLETTI. *SuperAÇÃO! Português*

As atividades da coleção compreendem exercícios voltados à leitura de tirinhas e ao reconhecimento de formas verbais. Após perguntas de compreensão, as autoras observam que, dependendo do modo verbal, os verbos expressam diferentes ideias de tempo, e listam os principais tempos do

modo indicativo: **presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro do presente e futuro do pretérito**. A abordagem é, portanto, classificatória.

A sequência de atividades inclui um exercício de completar lacunas com verbos nos tempos indicados. Um dos itens propõe: “*Se Jorge e Sofia ____ conosco, nosso passeio ____ melhor*”, indicando que o aluno deve preencher com verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo e no futuro do pretérito (“fossem, seria”). Embora a atividade articule a condição “se” e o futuro do pretérito, ela é apresentada como mero treino de conjugação: o aluno aplica as formas corretas para atender à exigência do enunciado. Não há exploração de efeitos de sentido nem proposta de discussão sobre a hipótese levantada, como recomendam as atividades epilinguísticas no presente estudo.

A coleção também apresenta questões sobre o modo indicativo e subjuntivo (“O verbo ‘estar’ indica possibilidade?”), reforçando o foco no reconhecimento de modos e tempos. As atividades são essencialmente gramaticais e não envolvem produção criativa ou reflexão semântico-enunciativa.

Em suma, as tarefas do *SuperAção!* representam exercícios de **prática metalinguística**. Embora apareça um exemplo de período condicional envolvendo o futuro do pretérito, ele é tratado como conjugação. A coleção, portanto, fica no **estrato metalinguístico**, oferecendo aos alunos treino de classificação e preenchimento, mas pouco incentivo para

refletir sobre os usos e os efeitos discursivos do futuro do pretérito.

BALTHASAR; GOULART. *Novo singular & plural*

Nessa coleção, Balthasar e Goulart apresentam um quadro que resume os tempos do indicativo. Elas explicam que o futuro se divide em “futuro do presente” e “futuro do pretérito”, definindo o primeiro como fato que certamente ocorrerá e o segundo como fato dependente de uma condição. O trecho também diferencia os outros tempos (presente, pretéritos) e exemplifica cada um com frases simples. Em seguida, as autoras comentam o uso do presente histórico em títulos de notícia e indicam como o futuro do pretérito pode exprimir **cortesia**, exemplificando com a frase “Eu gostaria de saber mais sobre o resgate do filhote”. Essa abordagem amplia a compreensão enunciativa do tempo verbal, mas permanece na esfera da descrição.

Mais à frente, a coleção exibe um quadro sobre conjugação verbal (“Verbos variam em número e pessoa... Modo e tempo...”) e classifica o futuro do pretérito no quadro do modo indicativo (“Estaria doente”). Não há propostas para que os alunos manipulem enunciados, criem hipóteses ou comparem efeitos de sentido; as informações aparecem como definições e listas. Embora mencione a função de cortesia, a coleção não explora atividades que façam o aluno observar

essa polidez em textos ou produzir pedidos usando formas em –RIA.

Assim, a abordagem predominante nesta coleção é **metalinguística**. Ela define tempos verbais, classifica modos e descreve usos de forma expositiva. Há ausência de tarefas que mobilizem o uso do futuro do pretérito em atividades de produção ou interpretação. Dessa forma, situa-se no **extrato metalinguístico** e oferece poucas oportunidades de se desenvolver atividades epilinguísticas.

TRINCONI *et al.* Teláris essencial: português

A coleção traz uma sequência intitulada “Usos do futuro”, que começa com a leitura de uma tirinha de Schulz. Os alunos respondem a perguntas sobre a preocupação dos personagens e escolhem, em alternativas, se a forma verbal “vai ver” exprime um fato passado, presente ou futuro. O texto mostra que a forma “vai ver” indica um fato que ainda não aconteceu e que pode ser substituída por “verá”; ambas exprimem o futuro do presente, mas a locução “vai ver” é mais comum no cotidiano, enquanto “verá” é empregada em situações mais formais. Em seguida, a coleção define os dois tipos de futuro do indicativo: o futuro do presente, que expressa maior certeza sobre algo que vai realizar-se, e o futuro do pretérito, que indica um fato incerto dependente de uma condição. A relação condicional aparece em exemplos como “Se chegássemos cedo, pegaríamos um bom lugar na plateia”. Os autores destacam que essas

formas exigem o subjuntivo na oração condicionante e que, em contextos de fala espontânea, nem sempre se observa a coerência temporal.

Outra atividade (7º ano, p. 101-102) apresenta uma tirinha da Turma da Mônica, em que o personagem Cebola usa “ia gostar” (pretérito imperfeito) em vez de “iria gostar” (futuro do pretérito). O livro pergunta se isso seria considerado incoerência em situação formal segundo a gramática normativa e lembra que é comum o uso de formas do pretérito no lugar de formas de futuro em situações informais. O texto oferece exemplos de trocas entre pretérito imperfeito e futuro do pretérito (“Se eu ganhasse na loteria, parava de trabalhar” *versus* “Se eu ganhasse na loteria, pararia de trabalhar”) e observa que, embora essas formas sejam frequentes, é importante conhecer o emprego mais formal para textos escritos. Em seguida, a coleção propõe um exercício de completar frases com formas verbais, contrastando os tempos (por exemplo, “Eu gostaria de fazer a tarefa só quando o jogo acabasse”, “Se nós estudássemos um pouco mais, não ficaríamos em recuperação”). Na parte final, inclui um quadro de conjugação do verbo “vender”, listando as formas simples e compostas do futuro do presente e do futuro do pretérito.

Enfim, as atividades da *Teláris essencial* situam-se predominantemente no **extrato metalinguístico**. O material oferece definições dos tempos verbais, explora o contraste entre formas sintéticas e locuções verbais e apresenta tabelas de conjugação. Há um breve momento de reflexão sobre a

variação entre o pretérito imperfeito e o futuro do pretérito em contextos formais *versus* informais, o que constitui indício de atividade epilinguística. No entanto, não há propostas de produção de enunciados hipotéticos nem de exploração de efeitos de sentido, e a ênfase recai na correção gramatical e no reconhecimento das formas.

VIANNA; CEREJA. Português: linguagens

O trecho pertinente desta coleção se situa logo após a explicação sobre o pretérito imperfeito do subjuntivo. Os autores afirmam que o futuro do pretérito “indica uma atitude do falante em relação ao que é dito” (6º ano, p. 255) e pode exprimir incerteza, probabilidade ou dúvida sobre fatos passados, presentes ou futuros. Em seguida, mencionam que, na língua portuguesa atual, é mais comum usar locuções verbais (ia + infinitivo, iria + infinitivo) do que as formas sintéticas dos tempos do indicativo. Esse trecho é essencialmente **metalinguístico**, pois define funções e traz exemplos abstratos (“Vamos chegar a 4 graus de aquecimento... / chegaríamos” etc.) sem solicitar produção do aluno.

Contudo, a coleção também conduz uma leitura crítica de um artigo sobre humor politicamente incorreto. Após reproduzir o texto, os autores pedem que os alunos observem que a maioria das formas verbais está no presente, mas perguntam **por que o autor usa as formas “teriam” e “estaria”, no futuro do pretérito**. A resposta sugerida ao

professor no exemplar do docente aponta que o emprego do futuro do pretérito sinaliza para o fato de que as afirmações não são opiniões do autor, mas de outras pessoas. O exercício leva o aluno a interpretar o efeito de sentido do tempo verbal na construção de distância enunciativa e modalização. Há, portanto, um momento de reflexão sobre como a escolha de tempo verbal afeta a adesão do autor à informação, o que constitui uma atividade epilinguística vinculada à leitura.

Tendo isso em vista, a coleção apresenta uma base definatória robusta e enfatiza a nomenclatura gramatical do futuro do pretérito. Entretanto, também propõe análises de efeito de sentido em textos reais, levando o estudante a identificar que o uso do futuro do pretérito evita que o autor assuma integralmente uma afirmação. Por combinar explicação metalinguística com uma pequena abertura para a reflexão epilinguística, ela pode ser situada em um **extrato intermediário: o metalinguístico com indícios epilinguísticos**.

DELMANTO *et al.* Jornadas novos caminhos: língua portuguesa

No *corpus*, a coleção de Delmanto, Chinaglia e Carvalho inicia uma sequência sobre o “modo subjuntivo” com um texto jornalístico imaginando um mundo onde todos falassem o mesmo idioma. Após a leitura, os alunos respondem a perguntas e, numa questão aberta, a proposta espera que eles construam **pelo menos uma frase utilizando o futuro do pretérito**. Trata-se de uma atividade criativa que os

leva a projetar um mundo hipotético e a empregar o molde condicional de forma espontânea. Essa exploração de cenários contrafactuais corresponde ao nível **epilinguístico**, pois os estudantes manipulam a língua em uso para exprimir hipóteses, sem serem obrigados a nomear as categorias gramaticais.

Na mesma sequência, os autores apresentam uma tirinha de Armandinho e pedem aos estudantes que identifiquem se “vou pegar” e “vou trazer” indicam tempo presente ou futuro. A pergunta leva à observação do uso da locução verbal como forma corrente de futuridade (vou + infinitivo) em contraste com o futuro simples, mas não exige construção de enunciados. Há, portanto, um momento de **reflexão sobre uso**, ainda que sem produção.

A coleção também integra outra notícia (“E se a água potável acabar?”) e solicita que os alunos indiquem **situações que poderiam acontecer se a água do mundo acabasse**, usando as formas verbais destacadas na notícia. Ao responder, os alunos têm de retomar verbos como “haveria”, “faltariam” etc., o que os coloca diante do efeito semântico do futuro do pretérito como projeção de consequências hipotéticas. O enunciado posterior esclarece que essas formas verbais “indicam uma ação que só se realizaria se outra também acontecesse”, explicitando a relação condicional sem exigir nomenclatura. Essa atividade dialoga com os fundamentos do epilinguístico aqui expostos, no sentido de propor enunciados condicionais e pedir aos alunos que completem com verbos no futuro do pretérito.

Mais adiante, o material traz um texto da *Superinteressante* sobre a extinção da humanidade e solicita que os alunos reescrevam um parágrafo, trocando verbos no futuro do presente por formas no futuro do pretérito e indiquem em qual versão o texto parece mais realista. A tarefa exige manipulação de formas verbais e análise de efeito de sentido – uma prática epilinguística –, e apenas depois surge a explicação metalinguística de que o futuro do pretérito indica hipótese, probabilidade ou desejo.

Dessa maneira, a coleção *Jornadas* articula leituras e produções textuais que levam os estudantes a imaginarem cenários hipotéticos e a testar o futuro do pretérito em contextos de suposição. Embora traga explicações gramaticais, a ênfase recai sobre atividades de uso e reflexão. Portanto, desenvolve o conhecimento do futuro do pretérito no **patamar epilinguístico**, pois privilegia o exercício da língua em atividades de constituição de sentido e só posteriormente apresenta a metalinguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do futuro do pretérito nos livros didáticos do PNLD 2024 revela uma forte presença de abordagens metalinguísticas. As coleções *Novo singular & plural* e *SuperAção!* seguem a tradição de expor definições e treinar conjugação, correspondendo ao patamar mais alto

de abstração e distante do uso vivo da língua. A coleção *Português: linguagens* avança ao relacionar o uso do futuro do pretérito com a modalização discursiva, mas ainda se apoia em categorização gramatical. Por sua vez, *Jornadas: novos caminhos* se destaca por propor atividades epilinguísticas: os estudantes são convidados a imaginar cenários e reescrever textos, percebendo que o futuro do pretérito exprime consequências condicionadas sem necessariamente nomear o termo gramatical.

Essa prática responde às recomendações contemporâneas quanto ao ensino dos estudos linguísticos, que ressalta a importância de explorar hipóteses, contrastar tempos verbais e relacionar a forma “-RIA” ao operador “se”.

A análise demonstra que a implementação de atividades epilinguísticas para o ensino do futuro do pretérito ainda é limitada; apenas uma das quatro coleções examinadas conseguiu deslocar-se do plano da classificação para a reflexão sobre o funcionamento da língua em contextos de uso.

Em suma, embora tenhamos uma coleção que atende aos modernos requisitos de uma abordagem epilinguística da Língua Portuguesa, pouco se exploram os aspectos histórico-sociais do fenômeno identificado como futuro do pretérito. Esses aspectos são relacionados à experientiação de possibilidades de conceber novos cenários, novos acontecimentos, novos lances de futuros imagináveis, formulando acontecimentos

prováveis ou possíveis, explorando novas realidades históricas, novas ordenações alternativas a uma realidade.

REFERÊNCIAS

BALLY, C. **Linguistique général et linguistique française**. 4. ed. Berne: Éditions A. Francke, 1965.

BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Novo singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2022.

CAREL, M.; DUCROT, O. **La semántica argumentativa**. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2005.

DELMANTO, D.; CHINAGLIA, J. V.; CARVALHO, L. B. **Jornadas novos caminhos**. São Paulo: Saraiva, 2022.

DIAS, L. F. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas: Pontes, 2018.

DIAS, L. F.; RODRIGUES, C. R. Futuro do pretérito em usos cotidianos: uma abordagem enunciativa. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 50, p. 39-58, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15210/cdl.vi50.29076>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/29076>. Acesso em: 28 set. 2025.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**: ensaio sobre a polifonia e a enunciação na língua. 2. ed. Tradução Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1987.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GUIMARÃES, E. **Semântica, enunciação e sentido**. Campinas: Pontes, 2018.

JÚLIO, S. R.; BERTOLETTI, M. L. **SuperAção! português**. São Paulo: Moderna, 2022.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Teláris essencial**. São Paulo: Ática, 2022.

VIANNA, C. D.; CEREJA, W. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2022.

UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DO DIMINUTIVO

Rosiveth Aparecida do Espírito Santo

Vera Regina Martins e Silva

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma prática de leitura, escrita e gramática, realizada com uma turma do 6º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Cuiabá – MT, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), câmpus Cáceres – MT. A proposta fundamenta-se, teórico e metodologicamente, nos pressupostos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa – Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil –, em articulação com os princípios da Semântica da Enunciação. O foco do estudo concentra-se na análise do funcionamento do diminutivo, sob uma perspectiva discursiva, e sua formação, à luz da Enunciação. Trata-se do ensino da gramática pelo funcionamento da língua e não

a simples categorização das formas linguísticas; a gramática como instrumento de ensino de leitura para novos gestos de interpretação no espaço escolar.

Partindo da compreensão de que a produção de sentido pela língua é social e que há um funcionamento no cotidiano da nossa língua, propusemos uma atividade sobre como se constitui o sentido das palavras, a partir de formativos que a gramática designa de sufixos (-inha, -inho, -ote). Buscamos, assim, compreender as relações linguísticas constitutivas da nominalidade, com vistas ao processo da constituição das unidades nominais, estabilizadas como unidade de significação na língua, em articulação com formantes.

Apresentamos, inicialmente, os pilares que sustentam nosso trabalho com a gramática e a leitura. Na sequência, abordamos a formação do diminutivo, destacando as razões enunciativas que impulsionam seu uso e circulação nos diversos espaços de enunciação, com base nos conceitos da Semântica da Enunciação.

SOBRE A LÍNGUA, A GRAMÁTICA E A LEITURA

Antes de tecermos considerações do lugar e da relevância da língua no campo da AD e da Semântica da Enunciação, é necessário observar o deslocamento que resultou na cisão da linguagem em *língua* e *fala*. A partir da obra de Sausurre, *Curso de linguística geral* (1916), a língua começa a ser abordada

de maneira sistêmica, ou seja, como um fato social, produto do coletivo. O corte epistemológico colocou em destaque o funcionamento da língua, objeto de reflexão nesse campo de trabalho intervencionista.

Dessa forma, ao estabelecer a oposição entre *língua/fala* e dissociar o *social do individual*, Saussure instaura a língua como objeto da linguística, visto que é nela que “podem ser examinadas as relações e sistematicidades de seus elementos constituintes” (Indursky, 2010, n.p.).

Nessa concepção, a língua

[...] é um objeto asséptico, de onde todo e qualquer elemento que não seja interno, próprio ao sistema linguístico, nela não encontra lugar e dela deve ser excluído. Como se vê, a oposição *língua/fala*, princípio fundante da ciência linguística, exclui a atividade do homem com/na língua e, nesse mesmo movimento, dela exclui toda e qualquer relação com a exterioridade (Indursky, 2010, grifo da autora).

Compreende-se, portanto, que a concepção de língua formulada por Saussure – de caráter sistêmico – restringe-se ao domínio estritamente linguístico, valorizando apenas as relações internas da própria língua e desconsiderando aspectos extralinguísticos. No entanto, essa é apenas uma entre diversas interpretações possíveis sobre o funcionamento da linguagem. Para a abordagem adotada neste estudo, o modelo de Saussure serviu como ponto de partida para a reflexão sobre a língua, numa articulação entre a AD e a Semântica da Enunciação.

Em *Estudos da linguagem: língua e ensino* (2010) realiza um panorama conciso sobre diferentes concepções de língua, começando pelas formulações de Saussure, passando por Benveniste e culminando nas propostas de Pêcheux. Em suas análises, Indursky (2010) destaca que os estudos de Benveniste evidenciam como elementos que foram deixados à margem por Saussure – atribuídos à fala – podem, na verdade, ser investigados de forma sistemática, pois revelam marcas da ação humana inscritas na própria língua. Ainda assim, embora o autor se concentre em categorias que marcam as atividades linguageiras do homem, essas categorias ainda pertencem à ordem da língua sistêmica.

Importa dizer que

[...] os estudos de Benveniste recuperam elementos até então considerados residuais, os quais vão subsidiar uma nova relação com a língua. Esta língua, por conseguinte, não é mais estritamente idêntica à língua sistêmica, pois elementos extralinguísticos são associados ao linguístico (Indursky, 2010, n.p.).

Na perspectiva da AD, a língua está sempre vinculada à exterioridade e é concebida como um meio pelo qual o ideológico se manifesta, pois carrega marcas das condições sociais e históricas que a atravessam (Indursky, 2010). A partir desse entendimento, reconhecemos que a língua não é pura ou estável, mas atravessada por falhas, ambiguidades e deslizamentos — elementos que a constituem e a tornam significativa no processo de produção de sentidos.

Para tanto, concebemos, como movimento inicial, a compreensão de que “[...] a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (Orlandi, 2015, p. 15). Dito de outra maneira,

[...] a língua está no mundo com homens (históricos) que falam e significam em determinadas condições de produção, que definem a exterioridade da/à linguagem. Pensar a língua em sua condição histórica faz definir a linguagem, [...] como fato sempre possível de ser interpretado (Souza, 2019, p. 89).

A gramática constitui o segundo eixo estruturante do projeto de intervenção. Para compreendermos o significado que o conceito de gramática carrega na atualidade, realizamos uma breve retomada histórica de sua origem na Antiguidade Clássica. Essa abordagem está ancorada na perspectiva de Auroux (2014, p. 12), que afirma que “todo conhecimento é uma realidade histórica”. Ou seja, não há saber que não esteja inscrito na história, que rompa com tudo o que já foi produzido anteriormente.

Sendo uma realidade histórica,

[...] o ato de saber, possui por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectão (Auroux, 1987b), assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado [...] ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina, o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber (Auroux, 2014, p. 12).

Em se tratando da produção de conhecimento linguístico, entendemos que todo saber é constitutivo de uma esteira de saberes que o precedem e servem-lhe de fonte. Segundo Auroux,

quando falamos de origem, não se trata evidentemente de um acontecimento, mas de um processo que podemos delimitar num intervalo temporal aberto, às vezes consideravelmente longo (Auroux, 2014, p. 23).

O surgimento das primeiras gramáticas na Grécia, por volta do século V a.C., esteve estreitamente vinculado à retórica, campo que orientava o ensino da arte de falar, difundida pelos sofistas. Esses mestres tinham como objetivo formar oradores capazes de se expressar de maneira eloquente e persuasiva, de modo que os primeiros tratados gramaticais consistiam, essencialmente, em compilações de recursos retóricos empregados na prática oratória. Séculos mais tarde, em um contexto cultural profundamente distinto, destaca-se a *Téchne grammatiké*, de Dionísio da Trácia (séc. II a.C.), considerada a primeira gramática sistemática da tradição ocidental. Sua relevância decorre do fato de ter estabelecido categorias e procedimentos de análise que exerceram forte influência sobre os estudos posteriores.

Convém, entretanto, sublinhar a correlação entre as tradições grega e latina. Foram as reelaborações promovidas pelos romanos que se converteram em modelos normativos, transmitidos à Idade Média e transformados em referência para a constituição das gramáticas vernáculas.

Nesse processo, foram sobretudo as gramáticas latinas — e não diretamente as gregas — que desempenharam papel decisivo na formação das gramáticas medievais e, em consequência, das gramáticas da língua portuguesa.

Com o passar do tempo, a gramática consolidou-se como disciplina autônoma, vinculada de modo direto ao universo escolar. Nesse âmbito, assumia a função de apoiar o estudo de textos escritos, funcionando como instrumento destinado ao ensino da leitura e da escrita. Não se tratava, portanto, de uma produção teórica propriamente dita, mas de manuais de caráter eminentemente prático, elaborados para auxiliar o processo de aprendizagem dos leitores (Desbordes, 1889 *apud* Costa, 2019).

Dessa perspectiva histórica, compreende-se que tais manuais, ao orientar os leitores, instituíam-se como a forma legítima de representação da norma culta ou padrão, relegando as demais variedades linguísticas à condição de desvios. Essa concepção, herdada da tradição normativa que remonta às práticas escolares da Antiguidade e da Idade Média, perpetua-se no ensino até a atualidade, sobretudo no ensino fundamental, por meio da gramática normativa, cujo interesse é marcado pela preocupação de como falar e escrever *bem*. É nesse horizonte que reconhecemos, nas palavras de Dias (2007, p. 142), que

[...] a gramática passou a adquirir um caráter prescritivo e pedagógico, determinando como fazer uso da linguagem escrita. Desse modo, conservou e intensificou a elitização do saber gramatical,

evidenciando a distorção na sociedade, sendo um eficiente instrumento diferenciador de estratos sociais. Dominá-la significa bem falar e escrever uma variante linguística eleita como padrão. A divulgação e institucionalização da gramática e seu estudo ganham consistência com a escrita, pela relativa estabilidade que ela empresta às regras gramaticais.

Consequentemente, sob esse olhar, os conteúdos e as atividades giram em torno da modalidade escrita e, não raro, confundem-se o ensino de língua com o ensino da norma culta *ideal*, conforme menciona o autor, ao postular que

[...] quando se fala em ensino de português, o que normalmente aparece como ideia predominante é o aprimoramento da habilidade no uso da língua, e sendo habilidade de uso normalmente confundida com domínio da norma culta, pode-se entender o ‘apego’ à gramática tradicional no ensino de português nas nossas escolas (Dias, 2006, p. 44).

A história sobre a gramática tem seu peso na passagem do aluno pela instituição escolar, ou seja, no que ele deve *fazer* no espaço escolarizado – do processo da oralidade para a escrita –, porém, dado o imediatismo da escola, esse aluno acaba por re(de)sistir a esse processo, acarretando, frequentemente, o fracasso escolar. Afinal, “não há, pois, como desconhecer a história do sujeito e da língua na produção de sentidos”, afirma Orlandi (2002, p. 29). Nessa perspectiva, pensamos a gramática como objeto histórico e “sobre o modo como ela inscreve o sujeito na vida social, em relações pelas quais ele se identifica com “seu” grupo social,

como sujeito de um Estado, de um país, de uma nação” (Orlandi, 2002, p. 17).

A gramática, desse modo, configura-se como um saber em que ressoam outros saberes que foram se constituindo ao longo da história e que, ao permanecerem em uma dada comunidade, adquiriram estatuto de conhecimento. É por esse viés que propusemos o trabalho com a gramática neste projeto de intervenção.

Auroux (2014, p. 70) declara que

[...] a gramática não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas [...].

Dessa forma, nosso interesse consiste na compreensão da gramática como instrumento linguístico construído a partir do saber do sujeito/aluno, e não como um sistema fechado, normativo, que determina padrões do *bem falar* e do *bem escrever* – definição recorrente, sustentada ideologicamente e reproduzida no ambiente escolar. A rigidez dessa visão tradicional, pautada na dicotomia entre o certo e o errado, acaba por impor um modelo único de linguagem, silenciando outras formas legítimas de expressão e uso da língua. Nessa dicotomia entre *certo* e *errado*, impõe-se um padrão, comumente usado para excluir socialmente aqueles que não dominam a língua

imaginária²⁷, imposta pela gramática, validando, desse modo, a desigualdade entre os sujeitos. A produção de conhecimento sobre a língua é uma construção por/pelo sujeito, a partir de gesto interpretativo sobre um objeto instado a interpretar.

Assim, ao nos apropriarmos do instrumento linguístico como objeto discursivo que constitui a nossa língua, retomamos a História das Ideias Linguísticas para propor novos gestos de leitura, visto que

[...] a articulação da história das ideias (teorias) linguísticas com a história da constituição da língua nacional traz novos elementos para a compreensão da gramática e a explicação da relação da língua com o Estado. Ela trabalha a ligação necessária entre a unidade (formal) e a diversidade (concreta) no campo dos estudos da linguagem (Orlandi, 2001, p. 21).

Dessa maneira, assentamos nosso olhar sobre o que nos diz Orlandi (2002, p. 196), ao afirmar que:

Se considerarmos, agora, a gramática como instrumento linguístico, como objeto histórico, o ensino ganha nova perspectiva. Quando a pensamos como instrumento linguístico, o que se ressalta não é mais a simples utilização da

27 As noções de língua imaginária e língua fluida são concebidas por Eni Orlandi, quando em suas pesquisas de campo, na área indígena, refletindo discursivamente, sobre sua língua (na beira do rio Xingu) – a língua brasileira –, percebeu que dela nada sabia (a língua portuguesa se impunha). Foi então que a autora sentiu a necessidade de distinguir, de formular aqueles saberes. Língua imaginária: “são as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, estáveis em sua unidade e variações. São construções. Sujeitas a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas imaginárias. A língua gramatical”. Língua fluida: “[...] é a língua movimento, mudança contínua, a que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas, não se deixa imobilizar, a que vai além das normas” (Orlandi, 2009, p. 18).

gramática no ensino. Não falamos mais da função da gramática, mas do funcionamento da produção de um saber sobre a língua na relação desta com o sujeito e a sociedade na história. Falamos do funcionamento histórico-social da gramática, ou, mais largamente, dos estudos linguísticos na escola, no ensino, na formação do cidadão brasileiro.

Partindo desses fundamentos, não vemos a gramática como objeto sacralizado — e nem profano —, cujas respostas são verdadeiras e universais, mas como resultado da construção de um saber por sujeitos afetados ideologicamente em dadas condições históricas de produção. Assim, abordamos a gramática na perspectiva de um processo de ensino, de conhecimento sobre a língua, fundamentado no seu funcionamento. Outrossim, caso insistamos em ensinar a língua separada da história e do social, “continuaremos reprovando na escola exatamente aqueles que a sociedade já reprovou, enchendo as salas especiais e curtindo o fracasso dos nossos projetos”, como postula Possenti (2011, p. 22).

Em relação aos instrumentos linguísticos, Orlandi (2001, p. 8) aduz que

quando se constrói uma gramática, um dicionário, de imediato impõe-se a questão do ensino. Não falamos, então, dessa perspectiva, na função da gramática ou do dicionário na escola, mas do funcionamento deles na relação do sujeito com a sociedade na história. Não se trata apenas da aplicação, mas da constituição do saber da língua, na instituição (Orlandi, 2001, p. 8).

Para tal, é necessário conceber os alunos como sujeitos falantes, que, frente às práticas de uso, interpretam e dão sentido àquilo que os constituem mediante os efeitos de sentido produzidos.

Conforme Costa (2019, p. 31-32):

Inscrevermo-nos no lugar de onde falamos já significa, portanto, um dado posicionamento [...]. O que importa destacar, portanto, é que, da perspectiva discursiva, há uma injunção à interpretação que faz com que o sujeito [...] diante de qualquer objeto simbólico, atribua-lhe sentido, o signifique.

Para constituirmos o tripé que sustentou nosso trabalho – tomamos, por fim, a concepção de leitura nos espaços da escola.

A leitura/interpretação que circula no espaço da escolarização é determinada por instâncias ideológicas que põem em *xequê* o funcionamento do trabalho com a leitura. Dessa maneira, o que se vê é a dicotômica relação entre alunos e professores. Se, de um lado, vemos o aluno empreendendo toda sua habilidade em provar que fez a leitura mecanizada, seja por meio de avaliação, de preenchimento de fichas e/ou provas; por outro lado, temos os professores que precisam formular essas atividades avaliativas, que evidenciem a leitura desse aluno.

Para Nunes (1998, p. 26-27),

há uma economia da leitura: acumular livros na biblioteca, emprestá-los, adquiri-los, trocá-los; e

há uma administração da leitura: organizar grupos de leitura, elaborar fichas, resumos, dar visibilidade aos gestos interpretativos.

Reconhecemos, nas palavras postuladas pelo autor, que há um trabalho com a leitura preconizado no ambiente de escolarização, sistematizado em duas vertentes, sustentadas pela concepção equivocada de leitor/leitura.

O princípio dessas práticas de leitura consiste meramente em adequar o aluno como decodificador e repetidor, ignorando que o aluno-leitor se constitui na sua relação com a linguagem, de acordo com suas histórias de leituras e suas condições de produção.

Assim,

[...] as condições de produção incluem [...] os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito, ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo (Orlandi, 2017, p. 17).

Partilhamos da perspectiva de Romão e Pacífico (2006, p. 29), que afirmam que “a leitura acontece dentro de um processo histórico, que também é ideológico, vinculado a determinadas instituições sociais, que orientarão a direção que a leitura poderá tomar”. Ou seja, é um processo historicamente situado e, por isso, inevitavelmente atravessado por dimensões ideológicas. Trata-se de uma prática vinculada a instituições sociais, que direcionam e moldam os sentidos possíveis de produção. Nesse

sentido, linguagem e ideologia são inseparáveis, uma vez que os discursos predominantes – em especial os impostos pela classe dominante – tendem a estruturar formas de leitura que mais aprisionam do que libertam, ao delimitar o que pode ou não ser significado.

Dessa forma,

[...] a classe dominante vê na leitura um aprendizado para exercer a dominação; enquanto para a classe dominada a leitura seria um meio de aprendizagem para defesa. Ou para vir a fazer parte da classe dominante (Romão; Pacífico, 2006, p. 29-30).

A leitura, nesse sentido, coloca os sujeitos em contato e confronto com outros sujeitos, outras vozes, que, muito embora com objetivos distintos, se constituem, se significam na/pela leitura.

A formação do diminutivo: da gramática normativa à Semântica da Enunciação

Ao adotarmos uma perspectiva enunciativa sobre o funcionamento do diminutivo na língua, torna-se inevitável refletir sobre sua constituição formal, especialmente considerando o deslocamento teórico-metodológico que propomos no campo da gramática. Esse deslocamento nos orienta a observar como certas palavras, ao se formarem nominalmente, adquirem sentidos que se projetam tanto sobre os nomes quanto sobre os enunciados em que se inserem. Assim, nosso olhar recai sobre o processo de formação

do diminutivo à luz da Semântica da Enunciação, por compreender que tal abordagem permite analisar como os elementos morfológicos se articulam por razões de ordem enunciativa, conforme propõe Dias (2018).

Partindo dessa perspectiva, realizamos uma análise de diferentes gramáticas, tanto normativas quanto descritivas, com o objetivo de identificar pontos de convergência e divergência entre os estudiosos, no que se refere à formação do diminutivo.

Na edição de 2001, Bechara define os diminutivos como formas que indicam aumento ou diminuição de significado, resultantes da aplicação de sufixos derivacionais. Já na edição posterior (37ª), o autor retifica um equívoco comum: a confusão entre flexão e derivação. Ele, então, distingue dois graus de significação — aumentativo e diminutivo — e afirma que esses processos se dão por derivação sintética, ou seja, pela adição de sufixos derivacionais específicos (Bechara, 2009).

Dessa forma, Bechara propõe uma divisão conceitual do diminutivo em dois níveis: um referente à noção de tamanho e outro relacionado ao funcionamento semântico-discursivo dessa forma na língua. Essa abordagem vai além da concepção convencional, na medida em que avança ao conceituar a formação do diminutivo, deslocando-a do conceito de tamanho.

Fora da ideia de tamanho, as formas aumentativas e diminutivas podem traduzir o nosso desprezo, a nossa crítica, o nosso pouco caso para certos

objetos e pessoas, sempre em função da significação lexical da base, auxiliados por uma entonação especial (eufórica, crítica, admirativa, lamentativa etc.) e os entornos que envolvem o falante e ouvinte (Bechara, 2001, p. 141).

Cegalla (2008) caracteriza o diminutivo como uma flexão que indica a redução do tamanho habitual de um ser, ressaltando que, além do valor dimensional, diminutivos e aumentativos podem também expressar sentidos pejorativos, como desprezo ou troça. Já Barros (1985) enfatiza o diminutivo apenas como marcador de pequenos volumes ou coisas pequenas, ilustrando com exemplos, como *mulherzinha* e *gatinha*, sem detalhar a formação sintética do diminutivo.

Poucas gramáticas exploram outros valores do diminutivo além dos dimensionais, limitando-se, geralmente, a associá-lo a afetividades positivas, como o carinho. Na perspectiva da enunciação, a linguagem é uma prática social, na qual os enunciados que produzimos podem incluir ou excluir aspectos da vida coletiva, manifestando nossas relações sociais. Dessa forma, a produção linguística é uma forma de interação com o outro e com o mundo, e é por meio dessa dimensão social da língua que nos constituímos como sujeitos inseridos na sociedade.

Na morfologia, os afixos se definem como unidades significativas, divididos em prefixos e sufixos, e, quando acrescentados ao radical de um vocábulo, são responsáveis pela criação de novas palavras, dividindo-se em prefixos e sufixos. Para grande parte dos gramáticos, os morfemas —

prefixo e sufixo — são apresentados sem possibilidades de mobilização de sentidos, focalizados na forma e não nos processos de subjetivação da/pela língua. Por esse olhar, a formação das palavras é concebida com significação fixa. Trata-se de um conceito de maneira isolada, estagnada, que silencia o funcionamento e o sentido dado às construções nominais pelos sujeitos da língua.

Por outro lado, a unidade temática abordada pela ótica enunciativa, ao contrário da gramática normativa, busca explicitar as relações entre formante (sufixos) e base (radical), ancorada na relação entre os referenciais históricos e as pertinências enunciativas, a partir de uma análise das articulações intranominais, e não simplesmente de um significado pré-concebido de sufixos.

Para Dias,

O referencial histórico é definido como o domínio de ancoragem da significação na língua, a partir das relações sociais. Trata-se da filiação institucional dos nossos dizeres, quando a enunciação adquire suporte na constituição histórica da sociedade. Ao mesmo tempo em que um enunciado adquire relação com os referenciais históricos da enunciação, ele também adquire relação com a sua ocorrência no presente do enunciar. Daí nasce o conceito de *pertinência enunciativa*, definida como a relação que um enunciado mantém com as cenas que nos acionam a dizer algo na instância do presente enunciar (Dias, 2018, p. 142-143, grifo do autor).

Os enunciados se apresentam de diferentes maneiras e, portanto, se adaptam às situações, ancorando-se em um histórico da enunciação, enquanto “mantém a relação com as cenas que nos acionam a dizer algo na instância do presente enunciar” (Dias, 2018, p. 142), o que o autor designa como *pertinência enunciativa*.

Logo, nessa concepção, a palavra adquire mais de um sentido se concebermos as relações que ela estabelece com a memória social e as condições de produção dos falantes, ou seja, a palavra só é significada quando em relação a. Em termos mais precisos, a formação de diminutivos apoia-se em duas bases conceituais fundamentais: a relação da palavra com seus referenciais históricos — promovendo distintas possibilidades de sentidos no movimento da língua — e a *pertinência enunciativa* que se manifesta no funcionamento da língua.

Nessa perspectiva, a emergência de novas formações nominais está diretamente relacionada aos processos históricos e culturais que atravessam a sociedade. A partir da análise dos formantes linguísticos, torna-se possível identificar um conjunto de atitudes, valores e visões de mundo social e historicamente situados, que se integram a diferentes matrizes enunciativas, contribuindo para a constituição da dinâmica enunciativa da língua.

Com base nesse arcabouço teórico, compreende-se que as novas palavras formadas na língua não constituem

produtos neutros, mas expressões carregadas de sentidos, que refletem a historicidade dos sujeitos que as enunciam. Trata-se de sujeitos atravessados por processos sociais e históricos, que, ao ocuparem determinadas posições no ato enunciativo, manifestam uma perspectiva singular tanto sobre o mundo quanto sobre si mesmos.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A atividade que apresentamos a seguir integra um conjunto maior de práticas de leitura em sala e foi organizada em diferentes etapas, de modo a articular pesquisa, prática lúdica e reflexão metalinguística. O objetivo central consistiu em trabalhar a compreensão dos processos de formação de palavras – em especial da derivação sufixal no diminutivo – por meio de uma experiência dinâmica e participativa.

O trabalho iniciou-se com uma pesquisa preparatória, na qual os alunos foram convidados a consultar diferentes gramáticas escolares e normativas, a fim de identificar definições e exemplos de diminutivos. Essa etapa buscou oferecer um repertório de referência para a prática posterior. Em seguida, foi realizada a construção do material, elaborado a partir de vocábulos selecionados, que deram origem a um jogo de quebra-cabeça linguístico, composto por palavras embaralhadas e fichas de registro. Na etapa seguinte, os alunos, organizados em duplas, receberam o material e

tiveram como tarefa reconstruir os vocábulos, relacioná-los às palavras de origem e organizar as informações em um quadro sinóptico. Durante esse processo, foram incentivados a recorrer ao dicionário, tanto para confirmar hipóteses quanto para ampliar o vocabulário, além de observar o uso entre diferentes diminutivos. Após a realização da dinâmica, os resultados foram socializados em um debate coletivo, no qual se discutiram as semelhanças e diferenças entre os processos observados. Por fim, os próprios estudantes elaboraram uma reflexão final, registrando suas percepções acerca do funcionamento dos sufixos diminutivos, destacando aspectos de seu uso em diferentes espaços.

A seguir, apresentamos a atividade objeto de análise, com a descrição do material produzido pelos alunos. A proposta consiste na montagem de um quebra-cabeça linguístico, cujo objetivo consiste na formação e análise de palavras.

A ATIVIDADE

Cada dupla recebeu um conjunto de vocábulos embaralhados e uma ficha para registro. Ao reconstituírem as palavras, os alunos foram orientados a relacioná-las com as palavras de origem e organizá-las em um quadro sinóptico, possibilitando a visualização dos processos de formação do diminutivo.

O quadro ficou assim constituído.

Quadro 1 – Quebra-cabeça

Palavra encontrada no quebra-cabeça	Origem/primitiva
casebre	casa
casinha	casa
velhinho/velhote	velho
filhinho/filhote	filho
calminho	calmo
mocinha	moça
cantinho	canto

Fonte: Oliveira (2021).

Na apresentação dos conceitos relacionados à formação do diminutivo, não tínhamos como objetivo induzir os alunos à memorização de classificações morfológicas, mas sim favorecer uma compreensão mais ampla de como o diminutivo é abordado nas gramáticas, no livro didático e de que modo suas diferentes interpretações podem gerar sentidos diversos, conforme discutido em momentos anteriores.

Para tornar essa explicação mais acessível e concreta, retomamos algumas palavras formadas durante a atividade com o quebra-cabeça linguístico, como *casinha*, *casebre*, *velhinho* e *velhote*, ilustrando, assim, a diversidade de sentidos que o uso de sufixos pode provocar no campo semântico.

Nossa abordagem inicial fundamentou-se nos conceitos apresentados no livro didático utilizado pela turma – *Português linguagens*, de Cereja e Magalhães (2015, p. 149) – no qual o diminutivo é classificado como uma flexão

de grau aplicada a substantivos e adjetivos, para expressar a ideia de aumento ou diminuição. Segundo os autores, tais modificações ocorrem, predominantemente, por meio da anexação de sufixos – uma abordagem que se restringe a uma perspectiva estrutural da língua, sem contemplar os aspectos subjetivos e discursivos que permeiam essas formas linguísticas.

A investigação realizada em várias gramáticas nos permitiu formular uma proposta pedagógica orientada pela construção de uma concepção de língua que, para além da norma, considerasse sua dimensão constitutiva e constituidora dos sujeitos. Assim, buscamos desenvolver, com os alunos, uma compreensão da linguagem como prática social significativa, capaz de refletir e produzir sentidos no contexto de uso. Nosso intuito era construir com os alunos uma concepção de língua como prática viva, em constante transformação, atravessada por sentidos plurais e por processos de subjetivação.

Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 2 – Quebra-cabeça

Palavra encontrada no quebra-cabeça	Origem/primitiva	Sufixos (afixo)
casebre	casa	-ebre
casinha	casa	-inha
velhinho/velhote	velho	-inho/-ote

Fonte: Oliveira (2021).

Tomamos, para efeito de análise, as palavras *casinha*, *casebre* e *velhote* à luz da enunciação. A palavra *casinha* é formada pela base “casa”, constituinte como razão enunciativa (Dias, 2018), agregado a um formativo – INHA. A significação de *casinha* em um enunciado está assentada em modos sociais (pontos de vista) que a sociedade, na sua história, desenvolveu para conceber tipos de moradia. Podemos vislumbrar, em *casinha*, pelo menos dois pontos de vista:

1) relacionado ao conceito de medição, apresentado no dicionário (Houaiss, 2015), e 2) que também pode estar associado a uma concepção de um ambiente aconchegante, ligado à afetividade que se tem pela moradia. Nesse caso, o elemento de medição, o formativo -INHA e a afetividade — um ponto de vista social — se relacionam, ancorados no referencial histórico que os torna pertinentes, coerentes, aceitáveis no uso da língua.

Casebre é afetado pela associação de medição, porém, diferente de *casinha*, *casebre* denuncia um referencial histórico depreciativo, relacionado às questões de ordem social, a um

espaço sem conforto, socialmente definido e aceitável pelos modos como a sociedade manifesta seu ponto de vista. De acordo com Dias (2018), sempre que mobilizamos a linguagem, ajustamos nosso modo de falar ou escrever às diferentes situações de enunciação, de acordo com nossas posições sociais.

Ao explorarmos a palavra *velhote*, temos o formativo -OTE na articulação com sua base, formando outro diminutivo possível para a palavra *velho*. Porém, o resultado dessa contração entre base e formativo se direciona para um referencial histórico depreciativo. Enquanto *velhinho* geralmente é uma forma definida socialmente como tratamento carinhoso, *velhote* é usado pejorativamente para se referir a pessoas idosas.

Contudo, não se deve realizar uma análise generalizante acerca dos sentidos produzidos pela junção desses formativos a diferentes bases, especialmente no que diz respeito a uma interpretação exclusivamente depreciativa. A exemplo disso, podemos tomar o diminutivo *filhote*, que é formado pelo mesmo formativo -OTE, mas que apresenta um referencial histórico que nos remete à afetividade, distinto da palavra *velhote*.

De acordo com a visão teórica de Dias, para promovermos a compreensão de como as formas da língua se articulam, orquestradas pela constituição dos múltiplos sentidos, assumimos o ponto de partida dos conceitos de

significado e significação, na perspectiva da enunciação. Nas palavras de Dias (2018, p. 21),

A significação nunca é algo pronto, definitivo, [...] ao contrário, o homem precisa significar o tempo todo. Na nossa concepção, significado denota o estático, já realizado, ao passo que significar combina com a ideia de dinamismo, daquilo que está em desenvolvimento em cada gesto de construir e de interpretar.

Assim, quando pensamos em significado, estamos nos referindo à palavra isolada, estagnada, dicionarizada e, logo, nos remetemos à presença do dicionário como instrumento exclusivo de pesquisa. Essa prática é comum nas aulas de Português, quando o professor propõe atividades que silenciam o funcionamento e o sentido dado às palavras pelos falantes da língua.

Para a teoria da enunciação, o significado das palavras vai além do que é posto no dicionário, pois é concebido em relação a pontos de vistas sociais e a outros prismas que, muitas vezes, não estão contidos no dicionário. Sendo assim, o funcionamento das palavras *velhinho/velhote* está na articulação entre essas palavras e outros termos do enunciado em que participam. Quando o aluno formula o enunciado *meu avô é bem velhinho e mora com a gente*, ele relaciona *velhinho* a uma construção de sentidos, e não a outra. Dessa maneira, dá-se a construção dos sentidos – na relação do referencial histórico (a retomada de sentidos já estabilizados) e a pertinência enunciativa (a relação de consistência entre unidades linguísticas e o enunciado), assentados nas redes

enunciativas (relações de sentido de um enunciado). Para Dias e Bezerra (2006, p. 22),

[...] o dicionário, enquanto instrumento linguístico, exerce uma função pedagógica. Mas ele opera sob o efeito da completude e sustenta uma legitimidade do saber sobre a significação. Nesse sentido, nele se inscreve uma relação dos falantes com a língua. E trata-se de uma relação historicamente sustentada.

A segunda etapa da atividade foi explorar, nos dicionários, a constituição dos diminutivos destacados na atividade do quebra-cabeças. É interessante ressaltar que, na perspectiva apresentada por Dias, na formação dos diminutivos, poderíamos trabalhar a construção dos sentidos sem a participação dos dicionários, visto que, segundo o autor, a existência de uma palavra em uma determinada língua não é arbitrária, mas resulta de uma necessidade ou interesse social que legitima sua inserção e permanência no uso linguístico. Entretanto, de acordo com nossa proposta inicial, consideramos pertinente lançar mão do dicionário, por ser um instrumento linguístico usado nas aulas de Língua Portuguesa, sendo aquela uma oportunidade importante para trabalharmos uma abordagem discursiva, diferente do que os alunos estavam acostumados a ver.

O dicionário tomado como objeto discursivo provocou diferentes leituras, e é sob esse novo olhar que o aluno evoca o seu direito de crítica, da “tomada de uma palavra por outra [...] estabelecendo o modo como as palavras significam” (Orlandi, 2015, p. 42).

Historicamente, existe uma dicotomia que separa os sujeitos que sabem sua língua daqueles que *não sabem*, o que pressupõe que só quem a sabe “é capaz de mobilizar a variedade culta da língua, excluindo os/as demais” (Petri, 2010, p. 20). Quem nunca ouviu a afirmação que o dicionário é o pai dos burros? Essa formulação ainda repousa no imaginário das pessoas e ecoa nos bancos escolares, suscitando a ideia de sujeito letrado, de prestígio, que domina as informações contidas nos instrumentos linguísticos – gramática e dicionário. Esse discurso promove ainda mais o abismo que se estabelece entre o sujeito falante e os instrumentos linguísticos. Se promovermos o uso do dicionário apenas para consultas de palavras *desconhecidas*, estaríamos tentando estabelecer uma relação direta entre as palavras e as coisas, o que não é pertinente à teoria a que nos filiamos.

Segundo Orlandi (2000, p. 98), “consideramos que o dicionário assegura, em nosso imaginário, a unidade da língua e sua representabilidade: supõe-se que o dicionário contenha (todas) as palavras da língua”. É o que persiste na memória coletiva, tanto de alunos como de nós professores.

Nunes (2010, p. 7) define dicionário “como um discurso sobre a língua, mais especificamente sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas”. Sendo assim, o uso do dicionário, nas nossas aulas, ganha outro papel, ou seja, passa a estabelecer relações entre os sujeitos-alunos e o saber, num processo de interlocução, de produção de sentidos, distante

da compreensão que concebíamos; um estatuto de consulta e não de aprendizado. Silva (2003, p. 112) assim o define:

O dicionário é um dos símbolos de nacionalidade, na medida que legitima uma língua nacional, ao registrar as formas, os usos e os sentidos que irão configurar o léxico de uma língua, de um povo. O dicionário é também o lugar onde, imaginariamente, atesta-se a existência de uma palavra e de um sentido, onde podemos encontrar a certeza e a verdade, apaziguando as nossas dúvidas e incertezas.

Dessa maneira, achamos pertinente, nessa atividade, estabelecer as relações entre o saber dos alunos/falantes e o saber institucionalizado (dicionário), deixando explícito nosso objetivo quanto ao uso desse instrumento linguístico.

[...] embora já se tenha sentidos cristalizados, dados como já ditos, já instituídos, no dicionário; acreditamos que a sala de aula seja um espaço de fundação de novos e outros sentidos possíveis, rompendo, talvez, com o que já está posto, com o que é da ordem da evidência e da certeza, da ordem do instituído e do dicionarizado (Petri, 2010, p. 40).

Nesse percurso, continuamos a experienciar junto aos alunos as palavras *casinha/casebre* e seus respectivos significados *dicionarizados*.

1. *casebre* – (*Dicionário mini Aurélio*); s.m. Casa pequena e pobre; cabana.
2. *casebre* – (*Dicionário Aurélio on-line*); pequena casa, rústica, sem conforto ou em ruínas.

3. *casinha* – (*Dicionário mini Aurélio*); dimin. de casa.
4. *casinha* – (*Dicionário Aurélio on-line*); dimin. de casa.

Propusemos que lessem o resultado de suas pesquisas feitas no dicionário e observassem se o que estava disposto como significado dos verbetes *casinha/casebre* fazia sentido para eles. A primeira voz veio do canto direito da sala: “*minha casa é pequena, mas não é um casebre em ruínas*”; “*nem a minha*” – disse outro aluno.

Notamos que, no *Dicionário mini Aurélio*, *casebre* é significada como uma casa pequena e pobre, uma cabana; já no *Dicionário Aurélio on-line*, *casebre* é caracterizada como uma pequena casa, rústica. A palavra *pobre*, presente no primeiro dicionário, é silenciada, sendo usado em seu lugar o eufemismo *sem conforto*. Dessa maneira, observamos que a articulação da base *casa* (*base*) + *-ebre* (*formante/sufixo*) não é sustentada apenas a partir do conceito dominante do diminutivo, ou seja, no conceito de medição de tamanho. Tanto o dicionário físico como o dicionário *on-line* trazem uma definição depreciativa para a palavra *casebre*.

Os vocábulos, tal como aparecem de forma isolada nos dicionários, apenas passam a compor efetivamente um enunciado, quando inseridos em uma dinâmica enunciativa. Em outras palavras, as palavras adquirem sentido socialmente, à medida que se articulam no enunciado, processo mediado pela interação entre seus referenciais históricos e suas pertinências enunciativas.

Isso nos leva a refletir que, ao escolher a palavra *casinha* para representar sua moradia – *minha casa é pequena, mas não é um casebre* – o aluno faz uso do formativo *-inha*, porque melhor respalda a ideia de uma casa pequena que ele quer expressar. Ou seja, acrescenta à base da palavra um formativo afetivo, com o objetivo de mostrar seu sentimento ao seu interlocutor. De outra maneira, o aluno faz uso da palavra *casinha*, porque já faz parte de uma memória coletiva dos interlocutores dos grupos sociais aos quais ele pertence. Nesse caso, de acordo com as condições de produção desse grupo de alunos, para o diminutivo *casinha* existe uma associação entre medição (tamanho) e o referencial histórico de afetividade, a exemplo de outros diminutivos, como *pezinho*, *olhinho*, que nos remetem ao tamanho e ao mesmo tempo sugere afetividade.

Tomamos a palavra *velhote*, encontrada no *Dicionário mini Aurélio* e *Dicionário Aurélio on-line*, para refletirmos sobre seus significados.

1. *velhote* – (*Dicionário mini Aurélio*); s.m. Homem já um tanto velho.
2. *velhote* – (*Dicionário Aurélio on-line*); diz-se de, ou indivíduo um tanto velho; velhusco.

Retomamos a análise dos vocábulos com o objetivo de verificar se alguém conhecia a palavra *velhote*. Foram feitas perguntas se já haviam escutado o termo e se o associavam a um significado semelhante ao da palavra *velhinho*. Observou-se, contudo, a ausência de reações por parte da turma, o que

indicou que o termo não fazia parte do repertório linguístico dos estudantes, tampouco parecia circular nos contextos sociais aos quais pertenciam. Tal compreensão significa que o dicionário, ainda que abrangente, não é capaz de abarcar a totalidade dos sentidos que emergem do funcionamento da língua, ou seja, da palavra significada na voz do falante, em sua dimensão histórica, social e enunciativa.

Finalizamos a atividade e propusemos aos alunos que fizessem uma avaliação, expondo os pontos que eles apontaram como os mais relevantes. Todos participaram discorrendo e fazendo avaliação sobre a atividade.

Dos pontos elencados na avaliação da atividade, destacamos a seguinte formulação:

SD-1 – O mais importante, prá mim, foi saber que o significado da palavra não é um só, pode ser muitos.

Corroboramos com as palavras de Nunes (2010, p. 7),

[...] as palavras não são tomadas como algo abstrato, sem relação com os sujeitos e as circunstâncias em que eles se encontram, mas sim como resultantes das relações sociais e históricas, relações essas que são complexas e, por vezes, polêmicas ou contraditórias. Assim, o dicionário é visto como um discurso sobre a língua, mais especificamente sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas.

Posto isso, o dicionário não pode ser visto apenas como um material de consultas imediatas. Ele precisa ser

ressignificado nas escolas “como parte de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana” (Nunes, 2010, p. 8).

GESTOS DE FINALIZAÇÃO

Com o objetivo de levar os alunos à compreensão do conceito de língua em sua relação com a produção de sentidos, fundamentamos as atividades propostas em nosso projeto de intervenção em duas bases teóricas que sustentaram nossa prática em sala de aula: Orlandi (2015, p. 56), quando afirma que “o sentido sempre pode vir a ser outro”, e Dias (2001, p. 73), ao defender que “os fatos gramaticais sejam também concebidos como fatos discursivos”.

A partir dessa perspectiva, associamos o trabalho com a leitura aos instrumentos linguísticos – gramática e dicionários – buscando compreender, na prática, o funcionamento da língua viva: com sujeitos falando, comunicando-se, com palavras e/ou silêncios, (se)significando.

Esse percurso foi sendo delineado em conjunto com os alunos, consolidando a proposta de trabalhar a gramática de forma discursiva. Apresentamos textos, realizamos releituras e produzimos nosso próprio material de pesquisa, para que, nesse momento, pudéssemos nos debruçar sobre os instrumentos linguísticos – gramática e dicionários – não

como simples ferramentas de consulta, mas como espaços de materialização de discursos. Discutimos, assim, os elementos que neles ganham visibilidade: terminologias, conceitos, definições, descrições e a própria língua enquanto objeto de reflexão.

Esse deslocamento epistemológico possibilitou redirecionar o olhar dos estudantes para novas perspectivas por meio de práticas de leitura, releitura e autoria, promovendo uma apropriação discursiva da língua. A abordagem favoreceu a desconstrução das concepções empíricas, ultrapassando a instrumentalização do texto como mero pretexto para o ensino da gramática. Tal processo foi sustentado pelos pilares metalinguísticos da gramática e do dicionário, articulados aos referenciais da Análise do Discurso, da História das Ideias Linguísticas e da Semântica da Enunciação.

Dessa forma, abriu-se um espaço para que os alunos elaborassem uma linguagem mais autêntica, fluida e inovadora, rompendo com o imaginário escolar hegemônico que subestima suas competências interpretativas. Acreditamos que este projeto de intervenção sobre os diminutivos, bem como seus resultados, contribui para o trabalho do professor de língua, em atuação docente, com possibilidades de adotar, em suas aulas, a língua na sua dinamicidade, na sua fluidez, passível de mudanças. Uma língua que questiona, indaga, impressiona, argumenta, mas que, sobretudo, faz sentido, que significa, na relação constitutiva do sujeito/aluno/língua/história.

Do lugar em que falamos — como educadores e pesquisadores — afirmamos nossa crença na possibilidade de uma escola que promova práticas de ensino mais reflexivas e significativas, que convide o aluno a se desenvolver de forma crítica, participativa e ativa. Uma escola em que o estudante possa não apenas aprender, mas também se envolver, questionar e se constituir como sujeito da linguagem e da história.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni. P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014.
- BARROS, Enéas Martins. **Nova gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Atlas, 1985.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens: 6º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COSTA, Thaís de Araújo. **Discurso gramatical brasileiro: permanências e rupturas**. Campinas: Pontes, 2019.

DIAS, Luiz Francisco; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gramática e dicionário. *In*: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. (org.). **Da palavra à frase**. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-37. (Introdução às ciências da linguagem).

DIAS, Luiz Francisco. Novas perspectivas no ensino de gramática na escola: o estatuto do exemplo em questão. *In*: OLIVEIRA, Sheila Elias de; SANTOS, Josalba Fabiana dos (org.). **Mosaico de linguagens**. Campinas: Pontes, 2006. p. 42-53.

DIAS, Luiz Francisco. A constituição do fato gramatical em três fases da gramática brasileira. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 41-56, 2007. DOI: 10.20396/lil.v10i20.8659604. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8659604>. Acesso em: 28 set. 2025.

DIAS, Luiz Francisco. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas: Pontes, 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, [s.d.]. Disponível em: <https://aurelioweb.editorapositivo.com.br>. Acesso em: 28 set. 2025.

HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: língua e ensino. **Organon**, v. 24, n. 48, n.p., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28637/17317>. Acesso em: 10 maio 2020.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 26-37.

NUNES, José Horta. Dicionários: história, leitura e produção. **Revista de Letras**, Brasília, DF, v. 3, n. 1/2, p. 6-21, dez. 2010.

OLIVEIRA, R. A. E. S. **O funcionamento discursivo do diminutivo**: práticas de linguagem no ensino fundamental. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021. Disponível em: <https://caceres.unemat.br/faculdades/facel/stricto/profletras/dissertacoes-2015-a-2020>. Acesso em: 28 out. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Lexicografia discursiva. **Alfa**, São Paulo, v. 44, p. 97-114, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **História das ideias linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Editora Unemat, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

PETRI, Verli. Os dicionários merecem que lutemos por eles. *In*: PETRI, V.; SIVERIS, D.; DELEVATI, D.; RODRIGUES, N. R. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. Santa Maria: PPGL-Editores, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Questões de linguagem**: passeio gramatical dirigido. São Paulo: Parábola, 2011.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma vez uma outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: DCL, 2006.

SILVA, Mariza Vieira. Delimitações, inversões, deslocamentos: sujeito e história. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 1., 2003. Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://anaisdosead.com.br/sead1.html>. Acesso em: 12 dez. 2024

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. O ensino da língua portuguesa numa perspectiva discursiva. *In*: NASCIMENTO, Lucas (org.). **Presenças de Michel Pêcheux**: da análise do discurso ao ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 79-96.

SOBRE OS ORGANIZADORES E OS AUTORES

ORGANIZADORES

Maristela Cury Sarian

Graduada em Letras – Tradutor pela Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho* (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto. Mestra em Estudos Linguísticos pela mesma universidade e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/Cáceres). Foi vice-coordenadora (2013-2018) e coordenadora do ProfLetras Unemat/Cáceres (2019–2021), onde atua como professora do corpo permanente. Compõe a coordenação da Linha 1 – História das Ideias Linguísticas - do GTAD/ANPOLL desde 2018. É vice-coordenadora do GTAD/ANPOLL (2025-2027). Ocupa a função de Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas na Editora Unemat, com início em agosto de 2023.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3659-5435>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1586873682372220>

E-mail: maristelasarian@unemat.br

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Licenciada em Letras pela Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT) e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales (UNIJALES). Mestra e doutora em

Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atuou nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública estadual de Mato Grosso (1981–2014). Atualmente, é docente adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat – câmpus de Cáceres), no curso de Pedagogia (áreas de Ensino-aprendizagem e Métodos e Técnicas de Ensino) e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras – Unidade Unemat/Cáceres). É integrante do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância e desenvolve pesquisas sobre Alfabetização e Letramentos, Leitura e Escrita no ensino fundamental. Atualmente é Diretora de Gestão de Acompanhamento Editorial da Editora Unemat (2024–2026).

E-mail: mariajose.landivar@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9505461459746742>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7112-413X>

José Leonildo Lima

Mestre e doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Licenciado em Letras pela Universidade Franciscana (UFN, 1988). É Professor Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Atualmente, ministra as disciplinas de Leitura e Produção de Textos, na graduação, e Fonologia, Variação e Ensino no Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras. Possui experiência no ensino de disciplinas de graduação e pós-graduação, entre as quais: Morfologia, Sociolinguística, Dialetoлогия, Latim e Sintaxe. Coordena o projeto de pesquisa denominado Atlas Linguístico do Estado de Mato Grosso – ALIMAT (2023–2026).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9691-5349>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7205996134648701>

E-mail: lima@unemat.br

Nilce Maria da Silva

Licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Mestra em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É Professora Titular da Faculdade de Educação e Linguagem da Unemat, em Cáceres, Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROEG) – gestão 2023-2026 –, professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras – Unemat/Cáceres) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI – Sinop). Foi vice-reitora da Unemat (2019–2022). Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: LIBRAS, Surdez, Prática Pedagógica do Professor, Educação de Surdos e Análise de Discurso.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8713-054X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8357041002327017>

E-mail: nilcem@unemat.br

Vera Regina Martins e Silva

Graduada em Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora aposentada pela Faculdade de Educação e Letras (Facel) do Câmpus Universitário de Cáceres. Professora no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat – Unidade Cáceres) de 2013 a 2024. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura e escrita, texto e discurso, gramática e educação especial. Foi coordenadora do ProfLetras de Cáceres de 2013 a 2018.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2044-2242>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0345191585502598>

E-mail: pachacut@unemat.br

AUTORES

Ana Maria Di Renzo

Possui graduação em Letras pela Universidade Paranaense (1985), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e doutorado em Linguística pela mesma instituição (2005), com participação no doutorado sanduíche realizado em Lyon, França, na *École Normale Supérieure Lettres Sciences Humaines* (2003). Na docência superior, atua na área de Linguística, Aquisição da Linguagem e Análise de Discurso, como docente colaboradora dos Programas de Pós-graduação em Linguística e ProfLetras da Unemat – Cáceres. Na pesquisa acadêmica, dedica-se aos seguintes temas: língua-história-escola, argumentação-escrita-interpretação, estado-língua-texto-leitura-gramática. Possui experiência na organização político-pedagógica de instituições de ensino superior, no que diz respeito à organização curricular, avaliação institucional, autorização e reconhecimento de cursos, bem como ao credenciamento de IES. Desde 2019, exerce a função de conselheira do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT). Atualmente, é Diretora Acadêmica da União das Faculdades Católicas de Mato Grosso (UNIFACC) e Assessora do ICET (Instituto Católico de Ensino Técnico Profissionalizante).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1906-1092>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8767491819871914>

E-mail: arenzo@unemat.br

Anne Graciela França Campos

É graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), câmpus de Tangará da Serra, desde 2004. Professora efetiva de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino, atuando com dois vínculos desde 2007. Atualmente, leciona na Escola Estadual Prof.^a Francisca de Souza Alencar, no município de Nova

Olímpia – MT. Em 2024, concluiu o Mestrado em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), consolidando sua trajetória acadêmica e profissional na área de estudos linguísticos e literários.

E-mail: annecampos716@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8469371740207659>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4662-3729>

Carolina Fernandes

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Licenciada em Letras – Português-Francês – pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora associada do curso de Letras na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Suas pesquisas integram o campo da Análise do Discurso e suas interfaces, focalizando o estudo do discurso pedagógico e da análise discursiva de imagens. É líder do Grupo de Pesquisa Estudos Pêcheuxianos, que reúne membros de diferentes instituições de ensino superior, e membro do Grupo de Pesquisa Oficinas de Análise do Discurso: conceitos em movimento (UFRGS). É tutora do Programa de Educação Tutorial PET-Letras, câmpus Bagé, com bolsa FNDE.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5395-827X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3664492405958216>

E-mail: carolinafernandes@unipampa.edu.br

Eliane Cristina Dalcico

É graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat, 2003) e especialista em Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana pela mesma instituição (2007). Concluiu curso de Espanhol por apostilamento pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 2012). É mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – ProfLetras (2015) e doutora em Linguística

pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (2021), ambos programas da Unemat. Atua como professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira, em Cáceres-MT, desde 2012. Possui experiência nas áreas de ensino de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7459-5316>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1248442160633189>

E-mail: eliane.dalcico@edu.mt.gov.br

Eliete Oliveira de Souza Marzochi

Professora mestra em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Atua na rede estadual de ensino de Mato Grosso, no município de São José do Povo, na Escola Estadual Ludovico Vieira de Camargo. Também leciona na rede municipal de Rondonópolis, em regime de unicodência, na Escola Municipal de Educação Básica do Campo Padre Dionísio Kuduavicz.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5946-5115>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0194694827223940>

E-mail: andreiadaltoe@gmail.com

Eni Puccinelli Orlandi

Pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora colaboradora do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da mesma universidade. Atualmente, é professora visitante da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), atuando nos Programas de Pós-Graduação em Letras (ProfLetras) e Pós-Graduação em Linguística (PPGL). Possui experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8254-5212>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3674250332927722>

E-mail: enip@uol.com.br

Irlei Gomes de Oliveira Andrade

Nasceu em 19 de novembro de 1973, na cidade de Jauru – MT. É graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), 1996, e mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pela mesma instituição, 2016. Desde 2000, atua como professora de Língua Portuguesa, coordenadora pedagógica e orientadora de área na rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso. Trabalhou como professora em diversas instituições de ensino particular. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção de texto, Eletiva, Estudo Orientado e Tutoria na Escola Estadual de tempo integral Deputado Bertoldo Freire, em São José dos Quatro Marcos – MT.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0228-5069>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4618934745116263>

E-mail: irlei.andrade@edu.mt.gov.br

José Horta Nunes

É graduado em Letras (Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987), tem mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1992), DEA de Linguistique Théorique et Formelle na Université Paris 7 (1992-1993), doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e pós-doutorado na *École Normale Supérieure* de Lyon/França (2004). Atualmente é pesquisador no Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp. Atua na Área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas. Principais temas: Estudos históricos e discursivos de dicionários, Estudos do léxico urbano e Lexicografia discursiva.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2932-6923>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1024565396827015>

E-mail: johnnunes@unicamp.br

José Leonildo Lima

Mestre e doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Licenciado em Letras pela Universidade Franciscana (UFN, 1988). É Professor Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Atualmente, ministra as disciplinas de Leitura e Produção de Textos, na graduação, e Fonologia, Variação e Ensino no Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras. Possui experiência no ensino de disciplinas de graduação e pós-graduação, entre as quais: Morfologia, Sociolinguística, Dialetoleologia, Latim e Sintaxe. Coordena o projeto de pesquisa denominado Atlas Linguístico do Estado de Mato Grosso – ALiMAT (2023–2026).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9691-5349>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7205996134648701>

E-mail: lima@unemat.br

Luciana Alves da Paz Silva

Graduada em Letras – Língua Portuguesa, Inglês e respectivas literaturas – pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Cuiabano de Educação (ICE) e mestra em Letras pela Unemat. É lotada na rede pública estadual de educação (Secretaria de Estado de Educação – MT) e atua no ensino fundamental da educação básica da Escola Estadual Dr. Leônidas Antero de Matos, em Cuiabá – MT.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9786-6073>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6999659306565750>

E-mail: luciana.silva@unemat.br

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá (UEM), atuando na graduação em Letras, no Programa de Mestrado Profissional

em Letras (ProfLetras) e no Programa de Pós-graduação em Letras (PLE), na linha Estudos do Texto e do Discurso. As pesquisas desenvolvidas e por ela orientadas giram em torno de gestos de leitura de materialidades diversas e pesquisas ligadas à relação discurso e ensino, a partir da formulação de propostas e/ou implementações em sala de aula, cujo propósito é fomentar a autoria nas práticas.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1039-8318>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0666049825005265>

E-mail: lcfdraimo@uem.br

E-mail: lcfdraimo@uem.br

Luiz Francisco Dias

Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisador bolsista do CNPq. Possui doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado pela Universidad de Buenos Aires, Argentina. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Semântica, atuando principalmente nos seguintes temas: relação semântica e sintaxe; enunciação e gramática; ensino do português e História das Ideias Linguísticas. É autor dos livros *Os sentidos do idioma nacional* e *Enunciação e relações linguísticas*. É fundador e coordenador do Núcleo de Estudos da Enunciação (ENUNCIAR). Também fundou e coordenou o Grupo de Trabalho (GT) Semântica e Estudos Enunciativos da ANPOLL. Exerceu o cargo de Secretário Executivo da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e foi membro titular do Conselho Editorial da Editora da UNICAMP.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0819-4797>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4264522545656657>

E-mail: ldias@ufmg.br

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Licenciada em Letras pela Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT) e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales (UNIJALES). Mestra e doutora em

Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atuou nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública estadual de Mato Grosso (1981–2014). Atualmente, é docente adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat – câmpus de Cáceres), no curso de Pedagogia (áreas de Ensino-aprendizagem e Métodos e Técnicas de Ensino) e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras – Unidade Unemat/Cáceres). É integrante do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância e desenvolve pesquisas sobre Alfabetização e Letramentos, Leitura e Escrita no ensino fundamental. Atualmente é Diretora de Gestão de Acompanhamento Editorial da Editora Unemat (2024–2026).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7112-413X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9505461459746742>

E-mail: mariajose.landivar@unemat.br

Maristela Cury Sarian

Graduada em Letras – Tradutor pela Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho* (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto. Mestra em Estudos Linguísticos pela mesma universidade e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/Cáceres). Foi vice-coordenadora (2013-2018) e coordenadora do ProfLetras Unemat/Cáceres (2019–2021), onde atua como professora do corpo permanente. Compõe a coordenação da Linha 1 – História das Ideias Linguísticas - do GTAD/ANPOLL desde 2018. É vice-coordenadora do GTAD/ANPOLL (2025-2027). Ocupa a função de Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas na Editora Unemat, com início em agosto de 2023.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3659-5435>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1586873682372220>

E-mail: maristelasarian@unemat.br

Marta Barbosa da Silva

Graduada em Letras – Português e suas literaturas (UNIR, 2000), especialista em Psicopedagogia (CELER, 2007) e mestra em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat, 2019). Atualmente, atua na coordenação pedagógica da Escola em Tempo Integral Marechal Rondon, em Vilhena/RO.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3187-0065>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4143127991505740>

E-mail: martabarbosadasilva873@gmail.com

Nilce Maria da Silva

Licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Mestra em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É Professora Titular da Faculdade de Educação e Linguagem da Unemat, em Cáceres, Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROEG) – gestão 2023-2026 –, professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras – Unemat/ Cáceres) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI – Sinop). Foi vice-reitora da Unemat (2019–2022). Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: LIBRAS, Surdez, Prática Pedagógica do Professor, Educação de Surdos e Análise de Discurso.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8713-054X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8357041002327017>

E-mail: nilcem@unemat.br

Rosiveth Aparecida do Espírito Santo

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Mestra em Letras com ênfase em Análise do Discurso pela Universidade de Mato Grosso – Unemat; doutoranda em Linguística

pela Universidade de Minas Gerais – UFMG; professora titular da Secretaria do Estado de Mato Grosso – SEDUC e Secretaria do Município de Cuiabá-SME

E-mail: rosivethespiritosanto75@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3493746596157069>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8684-5291>

Solange Leda Gallo

Meu objeto de pesquisa sempre foi a AUTORIA. Primeiramente investiguei o funcionamento da autoria em relação à produção de textos na Escola. A partir daí, com base na Análise de Discurso, produzi a noção de efeito-autor, um efeito dos discursos de escrita. Esse período corresponde ao mestrado e ao doutorado, que desenvolvi na Unicamp, sob a orientação de Eni Orlandi, e também no Collège International de Philosophie de Paris, sob a orientação de Paul Henry, que concluí em 1994. Depois disso investiguei a autoria dos discursos de divulgação de conhecimento e atualmente a investigo em relação à materialidade discursiva digital. Faço parte do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNISUL desde seu início, em 1999, e nele tenho orientado teses e dissertações na perspectiva discursiva da linguagem. Também sou pesquisadora do Instituto Ânima. Atualmente temos investido em um dispositivo analítico para a análise de discursos que circulam, se formulam e se constituem nas redes sociais. O foco dessas pesquisas tem sido a materialidade languageira digital.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0243-4983>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7394219474074195>

E-mail: solangeledagallo@gmail.com

Vera Regina Martins e Silva

Graduada em Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora aposentada pela Faculdade de Educação e Letras (Facel) do Câmpus Universitário de Cáceres. Professora no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat – Unidade Cáceres) de 2013 a 2024. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura e escrita, texto e discurso, gramática e educação especial. Foi coordenadora do ProfLetras de Cáceres de 2013 a 2018.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2044-2242>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0345191585502598>

E-mail: pachacut@unemat.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

alteridade 284, 285, 286

Análise de discurso 126, 127, 159, 160, 196,
218, 248, 250, 251, 252, 253, 256,
259, 260, 262, 265, 267, 270, 272,
274, 315, 316, 317, 339, 340, 406

análise linguística 31, 50, 60, 355, 358

argumentação 138, 164, 165, 166, 168, 169,
170, 173, 185, 186, 187, 191, 193,
194, 196, 411

arquivo 95, 96, 97, 99, 102, 103, 104, 105,
106, 109, 110, 111, 112, 114, 115,
116, 117, 118, 119, 121, 122, 123,
125, 127, 146, 150, 160, 169, 176,
177, 178, 181, 190, 191, 202, 244,
261, 277, 288, 315, 318, 327, 328,
329, 340, 341

assujeitamento 135, 136

autoria 23, 25, 40, 98, 112, 152, 154, 159,
173, 186, 188, 192, 195, 200, 218,
224, 227, 255, 258, 262, 266, 268,
269, 270, 271, 272, 274, 276, 300,
307, 310, 312, 316, 317, 318, 320,
321, 323, 324, 331, 332, 334, 335,
336, 338, 339, 403, 416, 419

B

biblioteca escolar 66, 71, 72, 73, 74, 87, 93

BNCC 28, 32, 53, 70, 72, 96, 110, 166, 167

C

cinema 218, 273, 276, 277, 279, 286, 298,
306, 316, 319

circulação 92, 95, 96, 97, 124, 136, 159,
196, 206, 215, 221, 224, 236, 276,
286, 299, 317, 325, 326, 327, 328,
330, 335, 340, 355, 372

coerência 55, 56, 70, 266, 363

coesão 55, 70, 148, 151

competências 35, 77, 80, 85, 132, 155, 403

completude 134, 202, 213, 216, 223, 288,
292, 396

concepções 34, 59, 203, 204, 205, 221,
251, 308, 374, 403

concordância verbal 43, 47, 48, 49, 50

condições de produção 97, 110, 112, 129,
131, 132, 133, 139, 141, 143, 144,
147, 153, 155, 163, 164, 165, 167,
180, 181, 199, 202, 204, 206, 209,
211, 221, 222, 224, 244, 254, 259,
261, 262, 264, 267, 269, 272, 281,
287, 291, 296, 304, 375, 383, 388,
400

contexto 28, 30, 32, 34, 36, 38, 61, 65,
67, 75, 77, 85, 97, 111, 112, 113,
114, 130, 200, 202, 204, 208, 209,
211, 215, 216, 217, 254, 336, 376,
383, 392

contradição 135, 266, 278, 282

D

descrição 30, 130, 156, 229, 230, 282, 286,
288, 348, 361, 379, 390

deslizamentos 140, 148, 257, 264, 312, 374

deslocamentos 24, 101, 142, 204, 209, 229,
244, 252, 253, 255, 264, 270, 279,

288, 312, 407

desnaturalizar 133, 276

destinatário 33, 56, 68, 138

dicionários 198, 201, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 231, 234, 237, 241, 243, 244, 245, 396, 399, 402, 407, 414

didatismo 223, 225, 239, 240, 241

diminutivo 371, 372, 384, 385, 386, 389, 390, 391, 394, 399, 400, 406

disciplinarização 157

discursividades 124, 131, 326

discurso 37, 40, 44, 96, 98, 99, 100, 104, 107, 111, 113, 114, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 147, 149, 151, 152, 153, 155, 159, 160, 164, 165, 169, 173, 175, 177, 178, 179, 184, 191, 194, 195, 196, 199, 200, 218, 222, 227, 228, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 256, 259, 260, 262, 264, 265, 267, 270, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 281, 282, 295, 300, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 334, 338, 339, 340, 341, 345, 348, 397, 401, 406, 407, 410, 412, 416, 420

discurso pedagógico 100, 107, 123, 124, 126, 151, 155, 222, 314, 321, 412

dispersão 158, 173, 266, 267, 268, 309

ditados populares 198, 199, 200, 201, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217

diversidade 24, 29, 68, 69, 80, 82, 84, 125, 185, 203, 220, 221, 242, 252, 380, 391

E

educação básica 23, 26, 131, 279, 415

efeitos de sentido 61, 108, 110, 138, 165, 172, 180, 198, 199, 200, 260, 261, 293, 309, 330, 344, 346, 351, 360, 361, 364, 382

ensino 23, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 47, 53, 57, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 69, 75, 79, 87, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 100, 102, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 143, 146, 154, 155, 157, 163, 164, 165, 168, 171, 181, 193, 195, 197, 198, 200, 202, 211, 215, 216, 217, 218, 223, 226, 228, 234, 235, 250, 251, 272, 273, 274, 275, 280, 290, 307, 318, 319, 323, 339, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 357, 358, 359, 368, 371, 372, 374, 376, 377, 378, 380, 381, 403, 404, 405, 406, 407, 409, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417

ensino-aprendizagem 87, 132, 155, 181

ensino fundamental I 66, 93

ensino fundamental II 128, 163, 250, 275

epilinguístico 343, 344, 345, 346, 349, 351, 352, 359, 366, 367

equivoco 130, 135, 137, 156, 199, 203, 255, 271, 385

escolarização 69, 77, 129, 130, 132, 152, 292, 318, 322, 382, 383

escrita 24, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 42, 47, 50, 51, 52, 53, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 73, 75, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 99, 103, 115, 126, 143, 144, 145, 146, 148, 151, 153, 154, 158, 164, 166, 168, 172, 174, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 192, 195, 198, 199, 202, 211, 215, 216, 225, 253, 258, 259, 263, 266, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 287, 288, 308, 312, 314, 318, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 332, 333, 334, 338, 339, 352, 371, 377, 378, 410, 411, 419, 420

escritorialidade 324, 325, 328, 330, 332,

333, 334, 338, 339, 340
 esquecimento 122, 137, 138, 326, 341

Estado 23, 62, 92, 94, 106, 111, 117, 118,
 121, 123, 130, 131, 136, 157, 158,
 195, 211, 217, 219, 227, 228, 229,
 231, 236, 244, 251, 275, 339, 371,
 379, 380, 406, 408, 409, 410, 411,
 412, 413, 414, 415, 417, 418, 419

F

formação discursiva 95, 99, 100, 111, 114,
 119, 123, 124, 134, 136, 139, 140,
 141, 142, 152, 157, 172, 181, 185,
 189, 200, 256, 257, 263, 266, 288,
 292, 334

formação ideológica 132, 139, 172, 200

formações imaginárias 138, 152, 221, 289,
 322, 330, 337

formulação 96, 103, 131, 137, 139, 141,
 159, 171, 173, 179, 196, 200, 204,
 207, 208, 216, 254, 256, 259, 261,
 262, 276, 299, 310, 312, 317, 326,
 327, 328, 340, 397, 401, 416

funcionamento 28, 32, 34, 66, 96, 97, 104,
 126, 127, 135, 140, 159, 164, 191,
 198, 199, 200, 206, 218, 222, 224,
 247, 251, 263, 269, 274, 276, 277,
 278, 279, 282, 285, 289, 290, 294,
 295, 297, 299, 303, 304, 305, 309,
 311, 312, 317, 328, 332, 333, 335,
 338, 344, 345, 352, 356, 368, 371,
 372, 373, 381, 382, 384, 385, 387,
 388, 390, 395, 401, 402, 406, 419

futuro do pretérito 342, 343, 350, 351, 352,
 353, 356, 357, 358, 359, 360, 361,
 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368

G

gênero musical 66, 67, 81, 82

gêneros textuais 33, 65, 66, 67, 87, 251

glossário 37, 38, 43, 45, 58, 197, 198, 199,
 201, 206, 208, 211, 212, 213, 214,
 216, 217

grafia 52, 322, 323, 324, 325, 337

gramática 24, 28, 31, 47, 60, 61, 63, 157,
 216, 234, 239, 240, 241, 244, 246,
 280, 345, 347, 348, 349, 363, 369,
 371, 372, 375, 376, 377, 378, 379,
 380, 381, 384, 387, 397, 402, 403,
 404, 405, 410, 411, 416, 420

gramática normativa 216, 345, 363, 377,
 384, 387

H

história das ideias linguísticas 245, 247, 380

historicidade 140, 141, 149, 199, 201, 206,
 286, 328, 389

I

ideologia 95, 100, 104, 110, 134, 136, 137,
 140, 141, 149, 152, 156, 157, 159,
 163, 165, 194, 288, 290, 307, 384,
 406

incompletude 135, 140, 158, 178, 199, 202,
 204, 211, 215, 282, 291, 297, 306

individação 136, 280

informatividade 70

injunções 178, 304

institucionalização 130, 378

instrumento linguístico 151, 202, 203, 379,
 380, 396, 398

interdiscurso 102, 104, 106, 114, 118, 134,
 139, 141, 142, 146, 148, 149, 152,
 160, 167, 181, 189, 200, 207, 209,
 210, 213, 215, 266

interlocutores 36, 67, 156, 200, 211, 213,
 222, 254, 400

interpretação 84, 88, 96, 104, 105, 106,

112, 116, 117, 118, 130, 133, 134,
137, 140, 141, 143, 145, 146, 147,
148, 149, 153, 156, 158, 163, 167,
171, 172, 174, 176, 177, 178, 179,
180, 181, 185, 186, 189, 191, 192,
193, 210, 215, 232, 253, 265, 268,
270, 271, 272, 280, 281, 282, 286,
287, 288, 294, 297, 299, 300, 307,
310, 312, 319, 336, 362, 372, 382,
394, 407, 411

intradiscurso 149, 152, 207, 282

J

já-dito 139, 144, 148, 149, 152, 172, 207,
215, 252

L

legitimidade 106, 130, 321, 322, 325, 333,
334, 396

leitor 69, 74, 88, 91, 133, 141, 142, 146,
152, 153, 157, 180, 183, 187, 228,
231, 236, 237, 255, 259, 263, 268,
280, 290, 294, 295, 311, 383, 397,
401, 406

leitura 24, 26, 28, 33, 34, 35, 39, 48, 50,
51, 53, 55, 61, 64, 65, 66, 68, 69,
70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 86,
87, 88, 89, 91, 92, 93, 97, 99, 101,
102, 103, 105, 106, 107, 108, 109,
112, 113, 118, 119, 120, 122, 123,
125, 126, 127, 128, 129, 130, 132,
133, 134, 141, 142, 143, 144, 146,
148, 150, 152, 153, 154, 155, 156,
157, 158, 159, 160, 163, 164, 166,
168, 169, 172, 176, 178, 179, 180,
183, 184, 186, 188, 190, 191, 192,
195, 198, 199, 201, 202, 205, 212,
215, 216, 218, 222, 228, 237, 246,
250, 251, 252, 253, 254, 257, 258,
259, 261, 262, 263, 265, 266, 267,
268, 269, 270, 271, 272, 273, 274,
275, 276, 277, 278, 279, 280, 286,
287, 290, 291, 294, 297, 300, 302,
307, 308, 310, 312, 314, 315, 317,
318, 323, 324, 326, 327, 336, 337,

340, 341, 357, 358, 359, 362, 364,
365, 369, 371, 372, 377, 380, 382,
383, 384, 389, 402, 403, 406, 407,
410, 411, 416, 420

letramentos 28

lexicografia 223, 247

língua nacional 219, 223, 248, 380, 398,
406

língua portuguesa 25, 61, 95, 129, 130, 154,
166, 197, 216, 217, 224, 227, 229,
234, 239, 243, 244, 246, 247, 344,
349, 358, 364, 365, 377, 380, 396,
404, 405, 407

Linguística Textual 24, 28, 31, 32, 58

M

materialidade digital 324, 325, 329, 332,
337, 340

materialidade discursiva 100, 107, 199, 278,
323, 419

materialidade do discurso 147

memória discursiva 102, 107, 139, 146, 171,
172, 176, 178, 181, 185, 207, 209,
253, 259, 282, 285, 332, 337

memória metálica 167

metáfora 149, 179, 284, 285, 297, 316

metalinguístico 205, 248, 344, 348, 351,
359, 360, 362, 363, 364, 365, 406

N

normas 33, 65, 91, 92, 225, 230, 380

normatização 199, 230, 325, 326, 329, 330,
331, 340, 341

O

opacidade 99, 107, 118, 124, 145, 158, 215,
266, 269, 272, 276, 280, 287, 291,
297, 312, 320

oralidade 31, 146, 148, 153, 184, 321, 325,
332, 334, 378

ortografia 42, 47, 50, 234, 322

P

PCNs 32, 73, 74, 77

polissemia 98, 101, 104, 112, 121, 156,
199, 222, 242, 252, 254, 255, 262,
263, 266, 268, 271, 282, 290, 294,
312, 317, 346

políticas 129, 130, 131, 132, 146, 155, 156,
157, 158, 165, 187

pragmática 140, 191

prática discursiva 98, 102, 120, 123, 183,
195, 273, 345, 354

práticas pedagógicas 65, 66, 79, 87, 165,
169, 171, 200, 216

pré-construído 108, 139, 149, 172

produção de texto 38, 51, 52, 55, 59, 71,
322, 324, 336, 337

R

reescrita 39, 43, 59, 60, 61, 93, 170, 288,
346

regionalismos 226, 239

relações de força 134, 138, 304

repetição 123, 146, 149, 152, 155, 173,
200, 216, 270, 271, 276, 294, 312

resistência 96, 116, 124, 125, 144, 154,
217, 298, 310, 314

ressignificação 30, 44, 58, 61, 212, 213,
214, 288

revisão 39, 43, 48, 57, 59, 60, 93, 229

S

Semântica da Enunciação 343, 371, 372,
373, 384, 385, 403

simbólico 96, 135, 136, 140, 142, 145, 156,
159, 164, 167, 176, 177, 178, 194,
195, 211, 218, 276, 279, 282, 297,
307, 312, 317, 328, 382

sócio-histórico 96, 111, 112, 139, 254, 258,
264, 383

Sociolinguística Variacionista 27

subjetividade 135, 137, 157, 217, 247, 253

sujeito-aluno 95, 102, 107, 111, 116, 119,
120, 122, 123, 179, 180, 186, 187,
188, 189, 190, 258, 259, 263, 268,
271, 323

T

tecnologia 169, 170, 172, 179, 181, 182,
189, 191, 195, 314, 318, 319

teoria 31, 32, 71, 86, 87, 97, 103, 154, 165,
183, 194, 216, 251, 259, 272, 345,
348, 395, 397

textualidade 31, 141, 274, 316

V

variação linguística 30, 34, 37, 43, 45, 46,
57, 58, 59, 61

verbetes 67, 148, 223, 225, 226, 230, 234,
235, 239, 240, 241, 399

A obra *Ensino de Língua Portuguesa no ProfLetras Cáceres: leitura e escrita em debate*, que compõe a coleção *Veredas da Lingu@gem*, tem como objetivo dar visibilidade aos trabalhos dos egressos e docentes vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras Unemat/Cáceres. Nesta edição, quando o Programa completa treze anos, o volume IV, o terceiro filiado aos Estudos Linguísticos, oferece aos leitores um conjunto de doze textos centrados em distintas teorias, como a Análise do Discurso Materialista e/ou a AD Materialista em articulação com a História das Ideias Linguísticas, a Fonologia, a Sociolinguística e a Linguística Textual. Nesse recorte de trabalhos com foco em leitura, escrita e gramática, são apresentados os efeitos de uma formação comprometida com a produção de conhecimento na relação escola – universidade, com vistas a semear reflexões, germinar discussões e florescer inspirações na formação e no fazer cotidiano de professores de Língua Portuguesa. A coletânea conta também com a participação de pesquisadores parceiros que, com seus trabalhos, ampliam as possibilidades de se olhar para a relação ensino-aprendizagem de português na educação básica.

