

MARCELO LIMA CALIXTO

**O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA DO AUTOR
DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**PORTO ALEGRE,
2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS AREA: ESTUDOS DA
LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS ENUNCIATIVAS**

**O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA DO AUTOR
DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**MARCELO LIMA CALIXTO
ORIENTADORA: Profa. Dra. ANA ZANDWAIS**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras: Estudos da Linguagem: Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE,
2022**

CIP - Catalogação na Publicação

Calixto, Marcelo Lima
O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA DO AUTOR DO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA / Marcelo Lima Calixto. -- 2022.
173 f.
Orientadora: Ana Zandwais.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Imaginário. 2. Língua. 3. autor. 4. Livro
didático. I. Zandwais, Ana, orient. II. Título.

MARCELO LIMA CALIXTO

**O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA DO AUTOR
DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras: Estudos da Linguagem: Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 09 de setembro de 2022.

Ana Zandwais, UFRGS, Dra.
Presidente/Orientadora

Doris Maria Luzzardi Fiss, UFRGS, Dra.
Membro Titular

Luciana Vedovato, UNIOESTE, Dra.
Membro Titular

Vejane Gaelzer, IFFAR, Dra.
Membro Titular

Para meus pais, meus maiores incentivadores.

AGRADECIMENTOS

Ao povo brasileiro, que ao pagar seus impostos contribui para que exista uma Universidade pública, gratuita e de qualidade;

Ao deus Baco por suas inúmeras inspirações;

À professora Ana Zandwais pelas orientações, pelas provocações e reflexões, mas principalmente por acreditar em mim;

Aos meus amados Danielo, Cauã e Izandra.

RESUMO

Este estudo está alicerçado no campo teórico da Análise de Discurso Francesa, da Semiótica Russa e da filosofia, sobre imaginário, desenvolvida por Cornelius Castoriadis e tem como objetivo investigar o imaginário de língua do autor do livro didático de língua portuguesa. O *corpus* discursivo de análise é composto de interlocuções realizadas com 2 (dois) autores do livro didático de língua portuguesa intitulado “Língua portuguesa: linguagem e interação”. Para tratar de concepções materialistas de língua. A Tese está amparada em autores como Bakhtin (2007), Volóchinov (2017), dos quais nos servimos da visão marxista de linguagem, além de buscarmos fundamentação teórica nos conceitos de polifonia, gêneros discursivos, enunciado e discurso. Outro autor importante é Pêcheux (1997, 2002), precursor da Análise do Discurso, e que institui a possibilidade de pensar a relação entre questões linguísticas e extralinguísticas, como uma relação histórica e constitutiva do processo linguístico e que entende o discurso como um efeito de sentido entre interlocutores, concebendo-o em sua materialidade histórica e dialética. Respeitando nosso foco de pesquisa, procuramos, a partir de Pêcheux (2002) e Castoriadis (1982) compreender como as questões do imaginário interferem na edificação do discurso sobre língua. Também fomos buscar nossa base teórica em Foucault (1992) e Orlandi (1996) para refletirmos sobre autor e autoria. As análises das sequências discursivas de referência, o imaginário de língua do autor do Livro Didático de Língua Portuguesa é um dos pontos determinantes tanto na construção da compreensão do que seja língua para esses autores como da compreensão de até onde essas reflexões atendem as perspectivas dos professores, alunos leitores e, porque não dizer, do que almejamos como sociedade.

Palavras-chave: autor do livro didático. Língua. Autor. Imaginário de Língua.

ABSTRACT

This study is based on French Discourse Analysis, Russian Semiotic and Philosophy about imaginary of language, that was developed by Cornelius Castoriadis, and aims to investigate the imaginary of language of the author of the Portuguese language textbook. The discursive corpus is composed of dialogues carried out with 2 (two) authors of the Portuguese language textbook entitled “Portuguese language: language and interaction”. To talk about materialists language conceptions, the thesis is supported by authors such as Bakhtin (2007), Voloshinov (2017), with their Marxist view of language and concepts of polyphony, discursive genres, utterance and discourse. Another important author is Pêcheux (1997, 2002), precursor of Discourse Analysis, and who creates the possibility of thinking about the relationship between linguistic and extralinguistic issues, as a historical and constitutive relationship of the linguistic process and that understands the discourse as an effect of meaning between interlocutors, comprehending it in its historical and dialectical materiality. Based on Pêcheux (2002) and Castoriadis (1982), we also try to understand how issues from the imaginary interfere in the construction of discourse about language. To reflect on issues related to author and authorship, we based our discussions on Foucault (1992) and Orlandi (1996). The analysis of the discursive sequences of reference, the imaginary of language of the author of the Portuguese language textbook may determine the conception of language of these authors and how their reflections answer the perspectives of teachers, student readers and, why not say, of what we aspire to as society.

Keywords: Textbook author. Language. Author. Imaginary of language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

CLG – Curso de Linguística Geral

CP – Condições de Produção

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LD – Livro Didático

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

Sd – Sequência Discursiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA	17
1.1. A "língua" de Saussure.....	17
1.2. A visão marxista do Círculo de Bakhtin.	30
1.2.1. Polifonia e gêneros discursivos	37
1.2.2. Enunciado e discurso.....	42
1.2.3. A base para pensar os processos discursivos sob a ótica da Escola francesa de AD	45
CAPÍTULO II - LÍNGUA, REPRESENTAÇÃO E IMAGINÁRIO EM PÊCHEUX E CASTORIADIS.....	69
CAPÍTULO III - AUTOR: UMA DEFINIÇÃO A DEFINIR.....	79
CAPÍTULO IV - A CONSTITUIÇÃO DE UM CORPUS NA ANÁLISE DE DISCURSO.....	87
CAPÍTULO V – UM LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE.....	95
5.1 Bronckart e o Interacionismo Sociodiscursivo.....	98
5.2 Os PCN para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	103
CAPÍTULO VI - REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS	107
6.1. “A modalização e os modos verbais indicativo e subjuntivo”	127
6.2 - “A modalização e a construção argumentativa”	135
6.3 - Uma proposta de análise	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
BIBLIOGRAFIA	153

INTRODUÇÃO

O trabalho com o Livro Didático é uma prática constante em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa. Seja pela utilização dos textos que os livros trazem, seja pelas práticas pedagógicas que propõem. Grande parte dos discentes da educação básica brasileira encontram no Livro Didático a oportunidade ímpar de acesso ao conhecimento. Conforme os dados do Censo Escolar 2017, mais de 80% dos professores da rede pública utilizam esse recurso em sala de aula pelo menos uma vez por semana.

Acreditamos que este trabalho possa contribuir para um novo “olhar” e para uma nova “prática” no ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. A proposta é de trabalharmos com o imaginário de língua do autor sobre o Livro Didático produzido por este, ou seja, com os conceitos e as “ideias” que esse autor tem sobre os “consumidores” de seus livros, no nosso caso os professores que utilizam o Livro Didático em sala de aula e os alunos que são automaticamente “obrigados” a utilizarem-se desse livro.

O Livro Didático de Língua Portuguesa, na condição de aliado tanto do professor quanto do aluno, requer uma avaliação dentro do contexto das práticas em sala de aula de ensino de Língua Portuguesa. Isto pode parecer óbvio, mas existem visões que assumem uma postura crítica e de forma isolada, como se este fosse o responsável por quase todos os males da educação no Brasil. Ora, o livro é tão-somente um instrumento de trabalho do professor e é útil ou inútil à medida que o professor sabe escolher melhor o livro que vai utilizar e que sabe utilizá-lo bem.

O agente principal no ensino escolar é o professor, pois ele é o responsável pela produção de um determinado conteúdo a uma determinada turma de alunos. Existem professores que utilizam o Livro Didático como subsídio em suas práticas. Nesse processo pedagógico existem aqueles professores que fazem do conteúdo do Livro Didático o seu próprio conteúdo, concordando com o que está escrito nele e orientando os alunos para que se apropriem daqueles conteúdos.

Não obstante, existem docentes que tomam o Livro Didático como um material exclusivamente auxiliar do seu processo de ensino, assumem uma posição crítica frente aos conteúdos ali expostos, despertando nos seus alunos o senso crítico necessário. Nesse caso, o livro é o subsídio, o auxiliar do professor no processo de ensino e o auxiliar do aluno no processo de aprendizagem. Em ambos os casos, o Livro Didático pode ser um acessório e acaba se tornando peça importante no processo de aprendizagem escolar.

Como existe um problema grave tanto de estrutura do sistema educacional quanto de formação dos professores, o Livro Didático acaba transformando-se em muleta. Os autores dos livros didáticos produzem livros que têm um mercado definido, com expectativas e demandas definidas. E a maior demanda isolada provém fundamentalmente do governo, principalmente do Ministério da Educação, que adquire, através do Fundo Nacional do Livro Didático - FNLD, o material didático para as escolas públicas brasileiras.

Na condição de maior consumidor de livros didáticos, o governo federal teria amplas condições de assessorar-se de especialistas para avaliar a melhoria de qualidade do produto que compra. No entanto, não o faz. O Plano Nacional do Livro Didático - PNLD¹, até hoje, tem-se caracterizado como um consumidor de serviços gráficos, e não um agente que contribui sobretudo para o debate? Um agente fomentador do desenvolvimento do material didático.

Estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa circulam por diferentes e variados documentos, tais como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o “Caminhos do Rio Grande”, no caso específico do Rio Grande do Sul, além do discurso pedagógico que se move dentro da escola, uma vez que o Livro Didático continua sendo o modelo de aulas de Língua Portuguesa para muitos professores.

Esse sistema tem uma virtude básica, que é a da escolha pelo professor. Mas essa virtude está também na raiz dos principais problemas. Professores despreparados escolhem livros ruins; professores mal pagos abandonam a carreira e seus sucessores, em inúmeros casos, não querem trabalhar com o livro escolhido pelo antecessor e jogam fora o material recebido; estruturas educacionais completamente viciadas, sem currículos elaborados a partir de reflexões independentes de discussões sobre diretrizes teóricas e práticas, induzem à escolha de livros também inadequados. Essa é uma realidade amplamente conhecida e que exige mudanças profundas e radicais.

A qualidade do Livro Didático no Brasil está ligada à qualidade do ensino que se proporciona à população, com tudo o que isso implica desde a estruturação de currículos

¹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses quase 70 anos, o programa foi se aperfeiçoando e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil.

adequados até a política de formação de professores e de sua remuneração e condições de trabalho.

Quais seriam os propósitos do autor do Livro Didático de Língua Portuguesa ao “imaginar” o professor e o aluno que trabalharão com o Livro Didático de sua autoria? Estaria ele, autor, preocupado em colaborar para o crescimento da qualidade da educação no Brasil e ficar, conseqüentemente, contribuindo para a formação de uma sociedade mais letrada, justa e humana? Ou, estaria ele, autor, somente preocupado em ter o seu livro consumido pelas diferentes escolas de nosso país, indiferente às dificuldades e às diferentes realidades que essas escolas apresentam e enfrentam nas diferentes regiões de nosso país?

Esses livros didáticos de Língua Portuguesa tratam o professor e o aluno de uma forma ingênua, fazendo-os acreditar que para tudo o que se tem a dizer existe uma expressão adequada, pronta e disponível; quando nos faltam palavras, é nosso desconhecimento destas o responsável pelos equívocos que cometemos para dizer o que queremos dizer. O fato de nosso interlocutor não compreender a “mensagem” não é visto como uma negociação possível de sentidos entre locutor e interlocutores, mas como a falta de recursos expressivos do próprio locutor.

Nosso objetivo é ver quais são as questões que dominam o imaginário de língua do autor do Livro Didático de Língua Portuguesa sobre a sua produção. Qual a ideia e qual a visão que o autor de Livro Didático tem sobre aqueles que irão “consumir” a sua obra; quais são os verdadeiros motivos que fazem com que determinadas práticas se mantenham padrão dentro dos diferentes livros didáticos; será que para os diferentes autores o discente e o docente que irão utilizar estes livros são os mesmos tanto no extremo sul, quanto no extremo norte de nosso país? Será que estes autores conhecem nossas diversidades culturais, nossas diferentes produções literárias, nossas variações dialetais, diferenças lexicais? Ou será que esses autores estão apenas preocupados em venderem livros?

Por que nossos livros didáticos insistem em manterem uma repetição das práticas de ensino da língua portuguesa sustentadas em concepções arcaicas? Por que nossos livros didáticos ignoram, pelo menos nas práticas que propõem, a situação histórico-social da língua? Por que não trazemos para dentro do Livro Didático e, conseqüentemente, para dentro da sala de aula a visão de que a aprendizagem da língua é já um ato de reflexão sobre a linguagem?

A instituição da escola brasileira e, em especial, dos compêndios escolares, conta com poucas centenas de anos. O encontro das diferentes culturas, os embates sociais e políticos, os

conflitos ideológicos, foram moldando durante estes cinco séculos a atual estrutura da educação brasileira.

Quando ingressamos na escola, somos “educados” a aceitar a ciência, a tecnologia, a religião, a arte e as demais construções do engenho humano, oriundas dos grupos sociais privilegiados ou dominantes, nas diferentes épocas da história do Brasil. Esses grupos, graças ao controle que sempre tiveram sobre o financiamento das formulações teóricas, sempre decidiram sobre o que deveria ser preservado e disseminado das criações da inteligência humana.

Em toda a história do Brasil, principalmente entre as esferas sociais mais estratificadas, os valores das classes dominantes ou por elas controladas têm constituído a denominada “cultura letrada”. Por constituir-se como a expressão dos que detêm o poder, na grande maioria das vezes aparecem como a cultura dominante a ser transmitida para as atuais e futuras gerações.

Seguindo a mesma linha de pensamento, escutamos a todo o momento, afirmações sobre a “falta de cultura” das classes menos favorecidas. Mesmo que algumas vezes tenhamos escutado sobre os seus diferentes modos de entender a realidade, suas análises e interpretações quase nunca são levadas em consideração e, por isso mesmo, refutadas dos processos de acumulação e transmissão do patrimônio cultural e, conseqüentemente, eliminadas dos currículos escolares.

Com a língua não é diferente, a todo o momento a “variante dos mais desaparelhados linguisticamente” confronta-se com a denominada “variante padrão”. Essa concepção de língua espelha uma visão elitista que se sustenta pelo viés linguístico que fortalece a estratificação social e exclusão já existentes. O modelo de língua nada mais é do que a língua do poder político, do poder econômico e do poder social, imposto na escola e, por conseguinte, em muitos livros didáticos.

Esta língua foi e continua sendo a língua dos grandes escritores, língua a partir da qual foram elaboradas as gramáticas que são ensinadas nas escolas. Segundo Michel Pêcheux (1997, p. 160), as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam e, conseqüentemente, a linguagem deve ser estudada de forma a contextualizar as formas de criatividade de expressão dos grupos, dentro da sociedade que a mobiliza. Nesse sentido, Magda Soares, em *Linguagem e Escola*, diz que:

[...] num quadro de confrontos culturais, a linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos

sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada”. (SOARES, 1989, p. 17)

Determinadas temáticas nortearão a nossa pesquisa: a concepção de língua, a concepção de autoria e a concepção de imaginário. As concepções de língua serão analisadas na visão dos autores de compêndios escolares, na medida em que o imaginário de língua desses autores é proposto em suas obras, e que, conseqüentemente, passam a ser a visão de língua dos professores e dos alunos que utilizam esses livros didáticos.

Preliminarmente iremos apresentar concepções distintas e antagônicas de língua, refletindo sobre as mesmas, a fim de construir lastros teóricos que possibilitem compreender que fundamentos estão presentes nas propostas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa nos Livros Didáticos. Serão refletidas e analisadas através das perspectivas de autores estruturalistas e materialistas como Saussure, Volóchinov e Pêcheux.

Michel Pêcheux e Volóchinov são pensadores que, por sua reflexão sobre a língua, encadearam um diálogo com Ferdinand de Saussure. Através de uma leitura crítica das teses de Saussure apresentadas no Curso de Linguística Geral (CLG), eles puderam eleger aquilo que na teoria do fundador da Linguística moderna permitiria avançar na reflexão acerca de seus problemas específicos e descartar aquilo que se apresentava, segundo seus pontos de vista, como inadequações ao tratamento da língua sob uma perspectiva materialista.

As leituras que Pêcheux (1997, 2002) e Volóchinov (2017) fizeram de Saussure e do CLG, no entanto, nem sempre se aproximaram. Isso é perfeitamente compreensível se temos em conta que são pensadores de países distintos, que produziram em épocas distintas e dialogaram com diferentes referenciais.

Contaremos também com a contribuição de Castoriadis a partir de suas reflexões sobre linguagem, além dos estudos desenvolvidos por ele sobre a noção de imaginário. Entendemos também que a visão de Pêcheux sobre imaginário tenha muito a contribuir para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Os conceitos que Ferdinand de Saussure desenvolveu no “*Curso de Linguística Geral*” (2002) abrem a nossa discussão, visto que a visão do CGL apresenta muitos contrapontos com a visão dos autores materialistas. Muitos livros didáticos trazem-nos a visão de uma língua

imutável, de uma língua cuja realidade seria invariável e que acaba contribuindo de forma relevante para a formação acadêmica dos alunos.

Foi dentro de uma visão estruturalista que fomos alfabetizados, já que as diferentes disciplinas foram trabalhadas e dentro desta abordagem, principalmente a disciplina de Língua Portuguesa. Estudávamos a Língua Portuguesa somente em seu aspecto formal, como um sistema fechado, “algo morto”, imóvel, separado do texto e da contextualização verbal, sobretudo separado das necessidades reais de comunicação.

Vários aspectos importantes concernentes às condições de uso da Língua Portuguesa eram e ainda são ignorados: as diferentes variantes sociais, econômicas, regionais e políticas, a contextualização histórica, econômica, política e social de determinado grupo, em determinadas situações de uso da língua.

Essa visão conservadora contribui para a construção de um imaginário de língua moldado por uma teoria objetivista, em que a concepção de uma língua abstrata, de uma língua de ficção, de uma língua que não trata com campo da prática, de uma língua que segue uma norma, de uma língua imutável, uma língua distante do real se sobrepõe.

Uma língua onde a heteroglossia dos falantes era ignorada, uma língua que não aceitava a mutabilidade linguística de seus usuários e, conseqüentemente que contribuía para uma para a alienação dos sujeitos em relação a ela.

O *corpus* discursivo de análise é composto de interlocuções realizadas com 2 (dois) autores do Livro Didático de Língua Portuguesa intitulado “Língua portuguesa: linguagem e interação”. O roteiro de coleta do *corpus* envolve quatro questões que entendemos serem pertinentes para auxiliar nossa pesquisa.

CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

Para que possamos compreender que as concepções de língua não são as mesmas e que podem ser distantes umas das outras, primeiramente iremos refletir sobre as essas concepções em diferentes autores como Ferdinand de Saussure, tal como apresentado no “Curso de Linguística Geral” (2002), Valentin Volóchinov em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2017) e em Michel Pêcheux nas obras intituladas “Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio” (1997), “Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux” (1997), “Papel da Memória” (1999) e “O Discurso: estrutura ou acontecimento” (2002).

A visão de Saussure, embora contraditória e até mesmo incompatível muitas vezes com a visão de Volóchinov e de Pêcheux, faz-se necessária tendo em vista que o primeiro autor, através da leitura do CGL, torna-se objeto de críticas de Volóchinov e de Pêcheux, cujas concepções de língua são materialistas e, portanto, os conceitos de Saussure vêm para reflexão em contraponto com as leituras críticas.

Precisamos acrescentar ainda, que mesmo os ideais do CGL, tendo sido objeto de várias leituras que caracterizam seus limites, há muitos livros didáticos de Língua Portuguesa que ainda estruturam suas propostas de ensino com base em conceitos tomados do CLG. De forma preliminar, iremos apresentar concepções distintas e antagônicas de língua, refletindo sobre as mesmas, a fim de construir lastros teóricos que possibilitem compreender que fundamentos estão na base das propostas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa.

1.1. A "língua" de Saussure

No *Curso de Linguística Geral*² (2002), doravante CLG, Saussure estabelece algumas dicotomias. A primeira, entre *língua e fala*, baseia-se numa outra, a de sincronia/diacronia. A sincronia é o estudo do funcionamento da língua enquanto sistema, num determinado momento, que pode ser tanto do presente quanto do passado. Na diacronia, o objeto de estudo é a relação entre um determinado fato e outros anteriores ou posteriores.

² O Curso de Linguística Geral não foi um livro escrito por Ferdinand de Saussure, mas, na verdade, uma obra editada após sua morte por Charles Bally e Albert Sechehaye, com base em anotações feitas ao longo de cursos oferecidos pelo linguista na Universidade de Genebra (1906-1911). Bally e Sechehaye contaram com as anotações de mais um dos alunos de Saussure, que colaborou na edição do texto, Albert Riedlinger.

Saussure especifica que a relação entre os elementos da língua só é estrutural, sistêmica, na sincronia. Na diacronia, essa relação deixa de ser sistêmica para tornar-se temporal, nos limites do que a diacronia possibilita, já que a diacronia somente permite observar os fatos da língua em eixos como o da linearidade e da sucessividade.

Para Saussure, a língua é tida como um sistema de signos linguísticos que funciona segundo leis internas e próprias que em nada se relacionam com o que lhe é exterior. Nesse sistema, não há lugar para o estudo do sujeito, já que ele é apenas o usuário da língua, cujo funcionamento não depende dele – a língua já está dada e não cabe a ele alterá-la ou criticá-la.

Como seria possível estruturar e precisar dados sobre uma materialidade tão fluída como a fala? Para Saussure, a fala não é mais do que “variações fortuitas” das formas normativas e são essas variações que constroem a evolução da língua. Sendo a fala um ato individual a língua não depende do sujeito falante, logo, a fala confronta-se com a língua tal qual o individual se opõe ao social. Por esses motivos, o pesquisador genebrino optou por se dedicar ao estudo da língua em seu aspecto puramente formal, isto é, concebê-la como sistema, no qual a regularidade e as relações de significação são estabelecidas por leis internas, inerentes ao próprio sistema.

Portanto, para o linguista suíço, o significado de um signo é atribuído ao seu significante pela presença de outros signos, que vão determinar, por oposição e exclusão, seu significado. Assim, cada signo tem seu próprio significado justamente porque convive com os demais signos da língua e porque o signo é arbitrário em sua relação com o significante. Ilustrando esse fato, o linguista cita os sinônimos *recear*, *temer* e *ter medo*, que só teriam valor próprio pela oposição entre si (SAUSSURE, 202, p. 135).

Saussure elucida que, no que concerne ao significado e ao significante, na língua só existem diferenças. De outra forma, o signo considerado em sua totalidade seria algo positivo, uma vez que comparado a outro signo não apresentaria *diferenças*, mas, apenas, *oposição*: Vejamos como o autor define a língua como sistema:

Um sistema linguístico é uma série de diferenças de sons combinadas com uma série de diferenças de ideias; mas essa confrontação de um certo número de signos acústicos com outras tantas divisões feitas na massa do pensamento engendra um sistema de valores; e é tal sistema que constitui um vínculo efetivo entre os elementos fônicos e psíquicos no interior de cada signo. Conquanto o significado e o significante sejam considerados, cada qual à parte, puramente diferenciais e negativos, sua combinação é um fato positivo; é mesmo a única espécie de fatos que a língua comporta, pois o próprio da instituição linguística é

justamente manter o paralelismo entre essas duas ordens de diferenças (Ibid., p. 139-140).

Dessa forma, enquanto a imagem acústica e o conceito são negativos em sua constituição, o signo, uma vez instituído por esse sistema negativo, comparativo e restritivo, de forma paradoxal se tornaria um elemento positivo. O conceito, por sua vez, não teria nada de parecido a uma figuração ou a uma ideia positiva do referente, mas seria determinado por um processo psíquico, próprio dos sistemas representativos, ou sistemas de valor internos a um dado sistema. A noção de conceito seria, portanto, associada a uma imagem acústica igualmente estabelecida por um processo de valoração. Esse conceito não deve ser confundido com a referência que diz respeito à função que pode ter um signo linguístico de referir objetos do mundo. A passagem abaixo ilustra nossa reflexão:

De um lado, o conceito nos aparece como a contraparte da imagem auditiva no interior do signo, e, de outro, este mesmo signo, isto é, a relação que une seus dois elementos, é também, e de igual modo, a contraparte dos outros signos da língua. (...) A língua [é] um sistema em que os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros (SAUSSURE, 2002, p. 133).

Saussure confronta o sintagma ao paradigma, dizendo que um, no caso o primeiro, tem ordem e número limitado de elementos, e outro, no caso o segundo, inversamente, não tem nem ordem nem número limitado, conforme ilustramos a seguir

Enquanto um sintagma suscita em seguida a ideia de uma ordem de sucessão e de um número determinado de elementos, os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada. Se associarmos *desej-oso*, *calor-oso*, *medr-oso*, etc., ser-nos-á impossível dizer antecipadamente qual será o número de palavras sugeridas pela memória ou a ordem que aparecerão. Um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida (SAUSSURE, 2002, p. 146).

Quanto ao aspecto conceitual do valor linguístico, Saussure considera que o conceito de signo é associado à noção de significante não por um processo de simetria entre ambos, significado e significante são as duas faces de uma mesma moeda. O significado, ainda que seja o complemento do significante no interior do signo, não lhe seria atribuído diretamente, mas pela oposição de um signo aos demais. Por exemplo, o adjetivo “grande” se diferencia de “pequeno”

em função das propriedades de cada um. No entanto essa relação é da língua é do que já está dentro da língua, pois o valor diz respeito ao interior do sistema.

Para Saussure, os sons de que se serve a língua se encontram organizados de alguma forma na imagem acústica e no cérebro. Porém, a língua seria o intermediário entre o pensamento e os sons, possibilitando, assim, que entre o pensamento humano e a produção de sons, se possa compreender o modo de ser da língua. Sendo assim, não haveria “*nem materialização do pensamento, nem espiritualização do som*”, afirma (Ibid., p. 131), mas, tão somente a constituição da língua.

Segundo o linguista, a língua pode ser vista como o domínio das articulações, pois, nela, as ideias se fixam a sons, formando articulus, isto é, os membros da língua. Esses elementos se encadeiam entre si, compondo inúmeras combinações, as articulações.

Saussure dá destaque para o fato de que esses ajustes produzem formas e não substâncias, princípio posteriormente questionado por Emile Benveniste em Problemas de Linguística Geral I (1995, p. 53). Em um estudo intitulado “Natureza do signo linguístico” Benveniste observa o signo linguístico já constituído e em funcionamento no seio da sociedade. Esse ponto de vista reclama outra interpretação sobre a natureza do signo linguístico na relação com aquele que o mobiliza, ou seja, o locutor.

A interpretação que alça a atribuição do caráter necessário à relação fundante do signo linguístico a um incômodo do teórico, advém do silenciamento de que Benveniste (1939) observa e dimensiona, conforme temos dito aqui, a natureza do signo sob o ponto de vista da língua em uso e do ponto de vista do locutor.

Para um locutor qualquer a língua serve para significar e para comunicar em termos de efeito pragmático, porque o fundamento da linguagem é dialógico. Nos termos de Benveniste o signo linguístico circula socialmente e para o locutor, o signo, necessariamente, apresenta significante e significado? A relação é contingente, não é estável, por isso ele converte a língua em discurso. Se assim não for, o locutor não terá como mobilizar a língua e convertê-la em discurso em um ato de enunciação, de modo a produzir, em correferência com o interlocutor, o efeito pragmático de comunicação.

Benveniste, portanto, trabalha essa relação no processo que transpõe a língua, enquanto possibilidade, à língua em emprego e em ação, tornando-a matéria de enunciação. Dito de outro modo, Benveniste, ao adentrar o empreendimento saussuriano, estando *nele* e fora *dele* ao mesmo

tempo, deteve-se em uma vertente de análise linguística que se ocupou do exame da língua em sua *dimensão enunciativa*.

A substância fônica, considerada em sua perspectiva abstrata, não pertence ao domínio da língua, mas é tomada por ela, de forma arbitrária e associada a alguma ideia. Assim, o estudioso chega a dois aspectos do valor linguístico: o aspecto conceitual e o aspecto material.

Saussure deixa claro que a prioridade deve ser o estudo sincrônico. Ele entende que o falante nativo não tem consciência da sucessão dos fatos da língua estar pontuado no tempo. A única realidade palpável que se apresenta de forma imediata seria a do estado sincrônico da língua. Para ele não existe nenhuma ligação entre a imagem acústica e o conceito a ela associado e é isso que torna o signo linguístico resistente.

O entendimento dessa resistência moveu Saussure à concepção dos conceitos aparentemente antagônicos de mutabilidade e imutabilidade do signo. Se o signo linguístico é resultado da ligação de imagem acústica e conceito, necessitamos investigar e debater a imagem acústica, o conceito e a própria associação entre eles, para que possamos compreender a natureza o signo.

Parte substancial do signo, a imagem acústica, na continuação das introspecções do CLG, é inicialmente assim denominada com um objetivo que se mostra apenas na medida em que se trata da questão em termos teóricos. Esse termo abrange dois elementos distintos de percepção sensorial, visto que é uma construção sinestésica que se apresenta fundamental para a compreensão do próprio conceito de significante.

As imagens são captadas pela perspectiva da visão, ao passo que os elementos acústicos, pela perspectiva da audição. Saussure (2002, p. 80), ao afirmar que as imagens acústicas seriam impressas na memória, pressupõe que esse processo mnemônico de armazenamento da língua necessitaria de que tal encadeamento sonoro ficasse gravado na memória de forma visível.

Dito de outra forma, é como se o falante estruturasse uma imagem do som do signo em seu pensamento. Seria essa imagem do som do signo que estaria relacionada a uma ideia, e seria identicamente potente para conjurar esse conceito tão logo se lhe escutasse a impressão nos ouvidos. Dessa forma, o termo imagem acústica não fora cunhado ao acaso, mas elaborado de forma cuidadosa para condensar o processo mnemônico de armazenamento e retomada dos fatos da língua.

Na continuação CLG, a posteriori, a imagem acústica é denominada por Saussure de significante, porque é uma das peças fundamentais do signo linguístico que, junto com o significado forma a plenitude desse signo e em companhia do significado e do próprio signo, realiza função essencial na estrutura da língua.

A imagem acústica é de caráter linear, isto é, sujeita-se ao tempo para ser processada, uma vez que é necessário pronunciar cada fonema por vez a fim de realizá-la. Essa imagem é assim marcada numa sequência fônica temporal linear. Tal particularidade do significante será responsável por um dos aspectos da performance da língua denominado por Saussure de relações sintagmáticas.

Outro elemento fundamental do signo linguístico é a noção de conceito. Conjurado pela imagem acústica, esta noção é um componente da ordem das abstrações. Dessa forma, a imagem acústica, ou significante, não faz alusão direta a um objeto do mundo, mas rememora uma concepção a qual já está afiliada. Ao ouvir um significante qualquer o falante da língua não recorda na memória uma imagem daquilo que o signo relata, mas somente um conceito. Essa noção de conceito seria, portanto, uma abstração.

Se um falante escuta o signo ‘copo’ não vai imaginar um copo, melhor dizendo, esse copo não o fará ver em sua memória a imagem de um copo. Entretanto, evocará o conceito ‘copo’, ou seja, o conceito de copo. Esse conceito não é uma entidade natural, ou pelo menos, não é o copo que se pode encontrar na natureza, nem sequer uma imagem dele, mas é um conceito linguístico, linguisticamente formado e da mesma maneira vinculado ao significante. Esse conceito é o significado.

Para Saussure, o signo linguístico se estabelece por meio da combinação de um significado a um significante, portanto, o signo seria a oposição de três percepções: significante, significado e signo – este último denominado a totalidade das suas relações constitutivas. Os elementos dos quais se constitui o signo seriam de ordem linguística, ligados em nosso cérebro por um vínculo memônico. Esse vínculo se daria de forma arbitrária.

Ao fazer essa asserção, Saussure pretende mostrar que não existe nenhuma relação entre a sucessão sonora que compõe o significante e o significado que lhe é associado. Esse atributo da língua é nomeado de arbitrariedade do signo, considerando como arbitrário o próprio signo linguístico. Partindo do princípio da arbitrariedade do signo linguístico existente no caráter de

associação entre as duas partes que o integrariam, ele aponta algumas decorrências para a vida da língua.

A grande resistência do signo às mudanças seria uma delas, o que levaria ao aspecto de imutabilidade da língua. Em contrapartida, existiria a ocorrência de que o signo experimentaria alterações se submetido (como indubitavelmente estará) à atuação simultânea do próprio tempo e da massa de falantes. Embora supostamente contraditório, Saussure assevera que, sem a ação simultânea dessas duas forças, o signo não muda, não mudando, portanto, a língua.

A resistência do signo seria dada pelo seu caráter arbitrário de composição, o que conduz a uma combinação que não pode ser refutada em si mesma, na medida em que é arbitrária. Como declara o mestre genebrino, o falante já recebe essas associações prontas na língua. Todo usuário de uma língua vai usufruindo dessas associações, isto é, os signos linguísticos e não lhe cabe questionar porque se diz leão ou navio, pois antes dele já se dizia leão e navio.

Ao propor o conceito de signo pela ligação entre um significante (conceito) e um significado (imagem acústica), os quais não existem de forma isolada, o linguista coloca em perspectiva duas características essenciais: a arbitrariedade do signo e o caráter linear do significante. Sobre a primeira delas, o CLG traz a afirmação de que “o laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo linguístico é arbitrário” (grifos no original) (SAUSSURE, 2002, p. 81). Não há, portanto, para ele, nenhuma associação natural e preexistente entre a ideia de “céu” (o significado), por exemplo, nem como ele se constitui na realidade, e a imagem acústica c-é-u (o significante). Vale lembrarmos que há em Saussure a concepção de convencionalidade, porém ela não se aplica somente ao signo, mas ao sistema (língua): Segundo observa Saussure: “Com efeito, todo meio de expressão aceito numa sociedade repousa em princípio num hábito coletivo ou, o que vem a dar na mesma, na convenção” (Ibid., p. 82).

Segundo os argumentos de Saussure, a arbitrariedade do signo viabiliza que o autor rompa com a ideia da língua como nomenclatura. Sendo assim, ele define a língua como um sistema de signos e diz que “necessário se faz estudar a língua em si” (SAUSSURE, 2002, p. 24) para elaborar o problema semiológico do objeto da Linguística.

Saussure escreveu alguns constituintes de seus entendimentos sobre a ciência geral dos signos quando ele abordou diferentes problemáticas. É de conhecimento que essa ótica

permaneceu inédita em sua vida. Com 26 anos, três anos após a defesa da sua tese, o linguista genebrino sugeriu que os sons de uma língua são determinados pela confluência de três perspectivas: delimitação em nome da semiologia do fonema, delimitação acústica do fonema e delimitação das causas fisiológicas do fonema.

Nos registros de Saussure, o campo semiológico não parou de crescer no curso de sua carreira. A ideia central é de que os signos estabelecem um sistema solidário sujeito a mudanças constante. No que se refere ao CLG, a perspectiva no domínio da semiologia focaliza em primeiro lugar o ato de linguagem e destaca o papel do contexto, dos agentes enunciativos e da poética.

Partindo dessa concepção, a imutabilidade da língua baseia-se em uma convenção arbitrária, que uma vez estabelecida, passaria a valer para todos os falantes de uma determinada língua, sendo o tempo e a tradição os principais responsáveis pela conservação da língua.

Pode-se observar pelas considerações já feitas que uma das principais propriedades do signo linguístico é sua arbitrariedade. O signo é arbitrário na medida em que a afinidade que une seu significante ao seu significado não é conduzida por nenhuma norma, não possui uma definição lógica, ou seja, não há nenhuma relação essencialmente motivada entre significado e significante. É globalmente arbitrária.

A língua ascende à massa social por meio da tradição, e assim, comparecem também os signos, ou melhor, ao significante “cachorro” incorpora-se o significado “cachorro”, porque anteriormente já foi realizada essa ligação. Como a analogia que liga um ao outro é integralmente arbitrária, ela se torna, assim, axiomática, uma vez que, para que algo seja contradito, é preciso que, antes, seja conduzido por alguma lógica a ser contestada. Ao tratar do arbitrário, portanto, nos referimos ao fato de que a relação significado/significante no interior da língua é imotivada, pois segundo Saussure:

Dizemos homem e cachorro porque antes de nós se disse homem e cachorro. Isso não impede que exista no fenômeno total um vínculo entre esses dois fatores antinômicos: a convenção arbitrária, em virtude da qual a escolha se faz livre, e o tempo, graças ao qual a escolha se acha fixada. Justamente porque o signo é arbitrário, não conhece outra lei senão a da tradição, e é por basear-se na tradição que pode ser arbitrário. (SAUSSURE, 2002, p. 88)

Apesar disso, esse mesmo tempo que dá encadeamento ao signo linguístico, tem também o a capacidade de alterá-lo rapidamente, podendo-se assim falar em mutabilidade e imutabilidade do signo linguístico. No CLG encontra-se uma nota muito importante dos organizadores que afirma que Saussure, através da contraposição entre a imutabilidade e a mutabilidade do signo, quis afirmar que o sistema linguístico está sujeito a alterações, no entanto, não cabe ao falante alterá-lo, a língua assim seria intangível, mas não inalterável.

Seria injusto censurar a F. de Saussure o ser ilógico ou paradoxal por atribuir à língua duas qualidades contraditórias. Pela oposição de dois termos marcantes, ele quis somente destacar uma verdade: que a língua se transforma sem que os indivíduos possam transformá-la. Pode-se dizer também que ela é intangível, mas não inalterável (SAUSSURE, 2002, p. 89)

Anuncia-se nesse pensamento que a língua é um sistema formado pela ligação de uma reunião de signos e de normas de combinação. A língua é, conseqüentemente, um objeto soberano, supraindividual, mas comunitário, comum aos elementos de uma comunidade. O ser humano não é considerado como individual, particular e complexo, mas como parte de um todo.

Esse sujeito é, muitas vezes, tido como, apenas, o porta-voz dos pensamentos já existentes. Nesse arquétipo, o texto nada mais é que a consequência da codificação. O ouvinte não insere nada à mensagem e o texto continua sendo visto como algo pronto, acabado. Essa noção moveu ao conhecimento da língua como sendo um código virtual, afastado de sua utilização, desconsiderando os sujeitos participantes e a situação de uso da linguagem como constituintes da língua: afastou o indivíduo do que é social e histórico na língua.

Saussure pretere a diacronia, pois entende que a língua é um produto acabado diretamente imposto aos indivíduos pela cultura e pela tradição, desprezando o fato de que são esses indivíduos que constroem a língua e é através dessa língua que impulsionam a consciência de si próprios. Desconsidera que a língua em evolução não é um produto acabado e estagnado, daí que a sua formalização e sistematização só seja realmente verificável quando cessa a criatividade, isto é, nas línguas mortas, desconsiderando também que a compreensão de uma língua se orienta pelo contexto social e histórico em que está inserida.

No que diz respeito à imagem acústica ou significativa, Saussure atesta que o indivíduo é incapaz de transfigurá-lo em qualquer ponto, ou seja, está “atado à língua tal qual é” (SAUSSURE 2002, 9. 85). Essa singularidade mostra que:

A língua não pode, pois, equiparar-se a um contrato puro e simples, e é justamente por esse lado que o estudo do signo linguístico se faz interessante; pois, se se quiser demonstrar que a lei admitida numa coletividade é algo que se suporta e não uma regra livremente consentida, a língua é a que oferece a prova mais concludente disso. (SAUSSURE 2002, p. 85)

Uma das evidências disso é que, independente da época, “a língua aparece sempre como uma herança da época precedente” (Ibid., p. 85). Sendo assim, a questão da origem da língua acaba sendo menor, uma vez que o que tem valor é a vida regular e normal do idioma já constituído. O mestre genebrino considera como importante e essencial para a imutabilidade da língua: 1) o caráter arbitrário do signo; 2) a multidão de signos necessários para construir qualquer língua; 3) o caráter demasiado complexo do sistema e 4) a resistência da inércia coletiva a toda renovação linguística.

Esse entendimento ignora totalmente os neologismos como “laranja” para o falso proprietário, “gato” para o roubo de energia, “deletar” para apagar, “clicar” para pressionar um botão no computador ou no celular, “ape” para apartamento, “sextou” para sexta-feira e assim sucessivamente.

Uma das questões centrais para sustentar a condição de inércia da língua, proposta por Saussure apoia-se no estabelecimento de uma dicotomia entre a diacronia e a sincronia, onde Saussure privilegia a última. O estudo sincrônico foi, pois, a metodologia escolhida por Saussure para tratar das relações no sistema, uma vez que estabelecer a importância adquirida pelas “peças” no jogo unicamente é possível através de um corte na temporalidade. Para Saussure:

Um estado absoluto se define pela ausência de transformações e como, apesar de tudo, a língua se transforma, por pouco que seja, estudar um estado de língua vem a ser, praticamente, desdenhar as transformações pouco importantes, do mesmo modo que os matemáticos desprezam as quantidades infinitesimais em certas operações, tal como no cálculo de logaritmos. (SAUSSURE, 2002, p. 118).

O paradigma é uma espécie de “banco de dados” da língua, um conjunto de elementos suscetíveis de aparecer num mesmo contexto linguístico. Sendo assim, as unidades do paradigma se opõem, se uma está presente, as outras estão ausentes. Por outro lado, fora do plano sintagmático “as palavras que oferecem algo em comum se associam na memória e assim se

formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas” (Ibid., p. 143). São elementos que se encontram na nossa memória de falante.

A língua, na visão saussuriana, funciona sincronicamente e com base em relações opositivas (paradigmáticas) no sistema e contrastivas (sintagmáticas). Saussure preocupou-se somente em saber o modo como as línguas funcionam em termos de sua estrutura formal despreocupando-se com o modo como elas se modificam, ou seja, deu preferência ao estudo sincrônico, que serviu como ponto de partida para a Linguística Geral e para o chamado método estruturalista de análise da língua. Para o mestre genebrino, o linguista deve examinar a língua, mas apenas uma parte dela. Saussure faz questão de distinguir no seio do fenômeno total que representa a linguagem, dois fatores: a língua e a fala; de acordo com o autor, “A língua é para nós a linguagem menos a fala. É o conjunto de hábitos linguísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender”. (Ibid., p. 92).

O linguista suíço observa que a dicotomia entre língua e fala é uma equação simples: “língua é linguagem menos fala” (p. 92). Convida-nos, desta forma, a considerar a linguagem como um objeto bem determinado, resultante do somatório de duas associações igualmente bem definidas, a fala e a língua. A língua é abstrata, pensada de modo independente das condições concretas de uso. Para chamar a atenção sobre o caráter arbitrário do signo, Saussure utiliza-se de uma metáfora, deliberada a contrapor a língua enquanto conjunto de signos imotivados com o que poderia ser considerado um sistema de símbolos motivados. Fala-nos da metáfora do casamento, que nos é apresentada na seguinte passagem do Curso, em capítulo dedicado ao tema da imutabilidade e mutabilidade do signo:

Pode-se por exemplo discutir se a forma monogâmica do casamento é mais razoável do que a forma poligâmica e fazer valer razões para uma e outra. Poder-se-ia, também, discutir um sistema de símbolos, pois que o símbolo tem uma relação racional com o significado; mas para a língua, sistema de signos arbitrários, falta essa base, e com ela desaparece todo terreno sólido de discussão. (Ibid., p. 87)

A linguagem seria como um contrato obrigatório. Dessa forma, Saussure não levou em conta as transformações, inerente às línguas, deixando o fenômeno da mudança por conta da *fala*. O que é fato da língua (*langue*) está no campo social; o que é ato da fala ou *parole* situa-se na esfera do individual. E esta é uma estratégia concreta de expulsar dos estudos linguísticos as relações entre sujeito e objeto.

Como acervo de unidades significativas, a língua seria “o conjunto dos hábitos linguísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender” (Ibid., p. 92). Ou seja, ao mesmo tempo em que vê a língua como o instrumento utilizado pelos seres humanos para comunicarem-se, Saussure não está interessado em questões de subjetividade, pois ao tratar do social como estável e o individual como o resíduo relega para um plano marginal as circunstâncias em que toda comunicação ocorre.

Um dos argumentos mais contundentes é de que a língua é “uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos” (Ibid., p. 27). Como veremos a seguir, quando abordaremos as teorias semióticas de Volóchinov (2017) e discursiva de Pêcheux (2002), que nem todas as palavras “são depositadas” no cérebro de cada indivíduo. As mesmas palavras podem ter diferentes significados, ou, pelo menos, diferentes referentes, em diferentes contextos e condições de uso.

A fala constitui-se de atos individuais, o que a torna múltipla, imprevisível, irredutível a um sistema e, portanto, secundária, segundo a classificação do CLG. Todo ato linguístico individual é ilimitado, incapaz de ser organizado em um sistema. Por conseguinte

O estudo da linguagem comporta duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psicofísica (Ibid., p. 27).

Aqui fica clara a posição do CLG, para quem a língua deve ser estudada fora de seu contexto social-histórico e fora de seu contexto de uso. Isso acaba dificultando o estudo da língua, já que não permite compreender o processo, as condições de uso pelos falantes, nem as variações e transformações que seu uso determina.

Saussure, ao estabelecer uma diferença entre o individual e o social, dispensa que, como será mostrado a seguir por Volóchinov (2017) e Pêcheux (2002), a relação entre a língua e o campo das práticas linguísticas, que se dá de forma recíproca, ou seja, o individual só existe na sua interação com o social e o social depende do histórico.

Para Ferdinand de Saussure, a língua, tomada sincronicamente, seria algo estável, semelhante a um conjunto de normas introjetadas na consciência individual enquanto que os atos de fala individuais nada mais seriam do que simples deformações dessas formas normatizadas.

Ao estabelecer a dicotomia língua-fala e ao caracterizar a "língua" como algo sincronicamente imutável e homogêneo, o CLG acabou tratando a "língua" como algo inorgânico.

Como consequência disso, a linguística estruturalista acabou ignorando as variações de uso da língua não padrão, reflexo das formas de estratificação dos falantes e, portanto, acabou ignorando os saberes linguísticos de diferentes grupos sociais que praticam essas variantes.

Em razão da influência que essas teorias linguísticas tiveram no decorrer do século XX, o estruturalismo em Linguística tendeu a incentivar a escola a ignorar a realidade da língua em suas condições de uso. A língua “morta” passou a ser a única variedade linguística aceita. E essa concepção de língua se fortaleceu nos diversos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Ao ignorar as diferentes produções discursivas, nos diferentes ambientes, a sociedade em geral, a escola em particular, mesmo de forma inconsciente, acabou contribuindo para o afastamento da grande maioria dos indivíduos da escola e, conseqüentemente, para que estes indivíduos tenham uma aversão muito grande a tudo o que diz respeito ao estudo da língua.

Do mesmo modo, nas interpretações mais comuns do CLG, estes mesmos atos de fala individuais explicariam as mudanças da língua, na medida em que, em razão da opção de separar o estudo sincrônico do estudo diacrônico, no momento em que muda uma só unidade da língua, todo o sistema da língua mudaria, já que todas as unidades da língua são solidárias uma da outra, formando uma estrutura.

Essa teoria é bastante idealista, pois de acordo com o entendimento que temos dela, cada ser humano possui um “dicionário” repartido em sua mente para que exista a possibilidade de comunicação mediante a virtude do significado (conceito). Partindo-se desse entendimento, nada justificaria uma discussão, uma discordância, uma vez que todos devem pensar da mesma forma, pois tudo que está na cabeça de um indivíduo é transferido para a cabeça do outro indivíduo. Esse sistema composto por regras linguísticas não pode depender da criação individual, nem depender de gostos estéticos, já que as leis linguísticas, na visão estruturalista, são arbitrarias e, já que não é um aspecto individual que impera é, sem desconfiar, um coletivo social que obedece a norma.

A teoria saussuriana estuda uma língua viva como se ela fosse morta e uma língua nativa como se fosse estrangeira, não reconhecendo a importância da contextualização e da palavra em uso nos diferentes momentos históricos, sociais e culturais. A palavra é polissêmica e é a partir da interação que a comunicação, os sentidos se constroem, o que é desprezado pela tese de Saussure.

O diálogo não é a simples transposição passiva de signos de uma mente para outra, mas existe uma disputa presente na comunicação diante do ato de “significar”. Sendo assim, quem fala atribui um significado a um significante, dependendo do contexto social e histórico, completamente diferente do atribuído por quem falou, pois na comunicação tanto quem fala, quanto quem ouve são igualmente ativos, embora os significantes (as imagens acústicas) transmitidos na comunicação sejam os mesmos, seus significados podem ser distintos, os signos que compõem os dois lados da comunicação podem ser bem diferentes em uma comunicação concreta.

O centro organizador de todo diálogo, de toda comunicação, não é interior, mas exterior, está situado no meio social que envolve o indivíduo. Volóchinov (2017) propõem a ideia de que a consciência individual é um fator socioideológico, os signos não são transcendentais, mas estão na sociedade, quando alguém se comunica com outro, o signo é transformado pelo meio social, devido a ideologia, que está no exterior do homem. Quando esse signo chega ao interior de outra mente, ele já chega transformado, pois a audição também exerce atividade transformadora, ou seja, a tensão e a importância da linguagem está no diálogo, direto ou indireto; está na incompletude do espaço discursivo concebido entre os interlocutores.

1.2. A visão marxista do Círculo de Bakhtin³.

Alguns anos após a publicação póstuma do CLG (1916), no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov (2017) apresenta uma crítica do modelo teórico de Saussure, mostrando que sua principal fraqueza foi de não compreender que as línguas funcionam (até mesmo na percepção dos falantes) não como sistemas imutáveis, nem como sistemas fechados e autônomos, mas, ao contrário, são flexíveis e em constante mutação.

No início do século XX (1929-1930), o Círculo de Bakhtin já criticava a visão estruturalista da linguagem verbal como sistema de signos e afirmava que o signo linguístico seria a materialidade específica da ideologia. Volóchinov, na obra intitulada *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017), via a língua como um produto social e o sujeito como um

³ O círculo de Bakhtin era formado pelo filósofo Mikhail Bakhtin (1895 – 1975), pelo linguista Valentin Volóchinov (1895-1936) e pelo teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938).

elemento participativo e atuante na língua, mas numa condição de constante interação com a linguagem, a história e a sociedade.

O signo, para Volóchinov, é um recurso de natureza ideológica. Ele afirma que todo signo é ideológico em sua condição simbólica.

Tudo que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia*". (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91 – grifos do autor).

Desta forma é possível afirmar que o signo linguístico é carregado de valores ideológicos. Todo signo deve ser inscrito em uma ordem histórica para ganhar valores. Se um elemento sógnico não contiver em si uma carga de valores históricos, não poderá ser considerado um signo ideológico. Assim sendo, Volóchinov ressalta:

Qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade. Qualquer fenômeno ideológico sógnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94)

A palavra, em sua condição de signo, é adquirida no meio social. A seguir, interiorizada pelo sujeito, retorna ao meio social por meio de interação, em uma forma diferenciada, ou seja, ela é dialeticamente alterada. Segundo Volóchinov:

Esse papel excepcional da palavra como um meio da consciência determina o fato de que *a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável*. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de qualquer fenômeno ideológico (de um quadro, música, rito, ato) não podem ser realizados sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem separados dele por completo. (Ibid., 2017, p. 100 – 101 – grifos do autor)

Volóchinov nos mostra o fundamento, o alicerce, a base de entendimento sobre de que modo a língua, numa perspectiva marxista, pode escancarar de forma explícita as relações de poder e de significância daquilo que é escrito, dito, materializado pela palavra através da relação verbal. Para Volóchinov, o estudo do enunciado tomado em seu contexto de produção é o meio mais adequado para entender a problemática da relação conflitante entre infraestrutura e

superestrutura, pois ela (a palavra entendida enquanto signo ideológico) serve de indicador latente para observação das mais delicadas transformações sociais. De acordo com o autor

Esse processo de inserção da realidade na ideologia, da geração do tema e da forma, pode ser mais bem observado no material da palavra. O processo de formação ideológica na língua refletiu-se em larga escala na história mundial, ou seja, nas significações linguísticas estudadas pela paleontologia, que revela a inserção das partes ainda não diferenciadas da realidade no horizonte social dos homens primitivos; mas também em uma escala menor, que cabe nos limites da modernidade, pois a palavra como a conhecemos reflete sensivelmente as mudanças mais sutis da existência social. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 112)

Para Volóchinov a infraestrutura compõe-se por meio das relações de produção de uma sociedade, da totalidade de forças econômicas, materiais e sociais ou seja, o modo como a infraestrutura significa os signos é que torna esse ideológico, e essa, por sua vez, envolve o conjunto de dados da cultura não-material arrolada, fruto das relações de produção, como fatores históricos, que dão forma às ideologias.

Para Volóchinov (2017), a ação mental do indivíduo, bem como sua manifestação exterior, forma-se a partir da superfície social, resultando o enunciado como expressão verbal socialmente dirigida, já que os enunciados construídos a partir de determinada interação verbal exprimem e realimentam a ideologia do cotidiano, que se expressa através de nossos atos, gestos ou palavras, refletindo na cristalização dos sistemas ideológicos. Dessa forma, a concretização da palavra como signo ideológico acontece no fluxo da interação verbal, transformando-se ou ganhando novos sentidos dependendo do contexto histórico em que a palavra é empregada.

A dinamicidade social, ao longo dos tempos, promove as mudanças de significação de um determinado signo ideológico. As transformações culturais, históricas, sociais e políticas, isto é, a dialética entre a infraestrutura e a superestrutura, intervém diretamente na organização do signo ideológico. As relações de produção e a estrutura sócio-política determinam os modos de atribuição de sentidos às palavras.

Como observamos, essas relações de produção estão diretamente ligadas aos problemas da linguagem, visto que são as relações de produção que estabelecem de que modo a infraestrutura deve organiza-se como fonte criadora dos signos ideológicos. Os signos não podem ignorar o momento histórico em que estão exteriorizados.

Cada momento histórico, cada grupo social tende a valorizar determinados signos ideológicos, de acordo com a realidade em que está inserido. Esta realidade para Volóchinov é a superestrutura social, que se explica a partir das relações infraestruturais que é regida pelas relações de produção que a permeiam.

Em Volóchinov, a língua é um terreno de todos. Pertence a todos e não é propriedade de ninguém. Mas o modo como os sentidos são estabelecidos é permeado por diferentes processos ideológicos. Zandwais em “Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua” diz que a língua “corporifica a ideologia em suas múltiplas formas de realização e de variação” (ZANDWAIS, 2012, p. 181), ou seja, o sujeito passa a se identificar e a se reconhecer como sujeito estratificado dentro de uma organização social, a partir do vivido e dos registros linguísticos que ele usa para conviver com a própria memória e com o meio social em que está inserido.

As palavras refletem, não na forma de uma engrenagem, os conflitos e apontam as marcas ideológicas distintas dos grupos sociais tal como se reconhecem na divisão entre as classes. A atividade mental do sujeito pertence totalmente ao campo social, pois a palavra e o signo são inseparáveis, mas sempre remetem a significantes historicamente marcados, que tem origem num campo social e histórico.

Porém, se palavras idênticas servem a classes sociais distintas, forçosamente acontecerá o confronto de valores contraditórios conferidos aos signos. Isso é que torna o signo vivo, móvel e plurivalente, apto a se transformar. Na visão de Volóchinov a refração do ser no signo ideológico é determinada pela luta de classes (enfrentamento de interesses sociais nas fronteiras de uma única e mesma comunidade semiótica). Para Volóchinov:

Na medida em que isolamos previamente os fenômenos ideológicos e suas leis da consciência individual, os relacionamos de modo mais estreito com as condições e as formas de comunicação social. A realidade do signo é inteiramente determinada por essa comunicação. Pois a existência de um signo não é nada mais que a materialização dessa comunicação. Isso se refere a todos os signos ideológicos. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98)

Essas tensões da luta social pertencem ao signo, assim como o transformam em instrumento de deformação e refração do ser. A classe que detém o poder, ou seja, a classe dominante inclina-se a dar ao signo um caráter de equivalência única. Contudo o signo vivo não

se condiciona a essa monovalência, ele reflete a ordem heterogênea do real, traz consigo a crítica e o elogio, a verdade e a mentira, em sua dialética interna, que reflete as contradições externas.

Volóchinov nos chama a atenção de que “o cruzamento de interesses sociais multidirecionados se produz nos limites de uma coletividade sógnica, isto é, *a luta de classes*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 112, grifos do autor), pois o signo transforma-se no palco da luta de classes, ou seja, a língua é um terreno neutro, um terreno de todos e pertence a todos e não é propriedade de ninguém, mas o modo como as arestas do terreno são aparadas é permeado por diferentes valores simbólicos.

O processo de interação não ocorre fora do contexto social e histórico, é fruto da interlocução de falantes pertencentes a um meio social, onde se reconhecem em suas diferenças.

As questões de classe social e de lutas de classes são determinantes para a construção dos sentidos. Não existe interlocutor abstrato, uma vez que o horizonte social é determinante no processo de uso da palavra. Esse horizonte é internalizado pelo falante, que passa a fazer inferências e considerações com base nas relações sócio-políticas que determinam as suas formas de interação.

A palavra, em sua condição de signo, é adquirida no meio social que, internalizada pelo sujeito, retorna ao meio social por meio do processo de interação, numa forma diversa, ou melhor, ela é dialeticamente alterada devido às colorações ideológicas que marcam as CP do dizer das diferentes classes sociais. Segundo Volóchinov,

O ideológico em si não pode ser explicado a partir de raízes animais, sejam elas pré ou supra-humanas. Seu verdadeiro lugar na existência está em um *material sógnico* específico, que é social, isto é, criado pelo homem. A sua especificidade está justamente no fato de que ele existe entre indivíduos organizados, de que representa o seu meio e serve como *médium* para a comunicação entre eles. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 96, grifos do autor).

Volóchinov entende a língua num espaço semiótico, como uma arena que permite aprender o modo como se produzem as lutas sociais. Defende a existência de duas forças operando na língua: as forças centrípetas e as forças centrífugas. As forças centrípetas atuam com vistas a normatizar, a unificar e tornar homogênea a língua, já as forças centrífugas agem no sentido de estratificar e tornar heterogênea a língua. Ambas podem ser entendidas como

diferentes discursos que atuam sobre as línguas, o que torna os enunciados dialéticos em torno de funcionamentos reais onde essas forças duelam.

Para ele, o discurso monológico é construído por influência da força centrípeta, onde o falante procura padronizar os modelos retóricos e os elementos linguísticos em uma única forma de enunciado. A força centrípeta do discurso monológico procura reduzir as diferenças das variedades linguísticas construída em imaginário de língua homogênea, isto é, corresponde à existência de uma língua padrão, a qual todos os falantes deveriam dominar.

De outra forma, as forças centrífugas permitem compreender o papel da heteroglossia⁴, que entende a língua a partir de sua pluralidade de procedimentos retóricos, de léxico, de idiosincrasias linguísticas e, conseqüentemente, está mais ligada à força centrífuga.

De acordo com Volóchinov (2017) o sentido está em algum lugar no intermédio, comum e múltiplo. Cada um pode significar o que diz, mas só indiretamente, com palavras que são tomadas da comunidade e que são a ela devolvidas, de acordo com os sentidos que os sujeitos atribuem às palavras.

Para o falante empírico não importa a forma linguística, mas o que permite que a condição linguística figure num dado ambiente, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta. Para o falante importa somente a condição linguística como signo sempre variável e flexível, levando em deferência a correlação de força entre as classes.

Sendo assim, o entendimento da palavra no seu sentido específico depende da compreensão da orientação que é conferida a essa palavra por um contexto e uma situação precisos. Conforme Volóchinov: “*A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*”. (Volóchinov. 2017, p. 181 – grifos do autor).

Não existe interlocutor abstrato, pois não haveria linguagem comum com tal interlocutor. Quando pretendemos nos expressar de forma impessoal, como se o nosso interlocutor fosse o mundo, estamos, na verdade, falando do ponto de vista do espaço social concreto que nos engloba. E, conforme Volóchinov:

Na maioria dos casos, pressupomos um certo *horizonte social* típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; isto é, para um contemporâneo da nossa literatura, da nossa

⁴ Heteroglossia é um conceito formulado pelo Círculo de Bakhtin para apreender o movimento contínuo da língua, evitando dessa forma a hegemonia de uma linguagem única.

ciência, da nossa moral, das nossas leis. (VOLÓCHINOV. 2017, p. 205, grifos do autor).

Dessa forma, cada sujeito realiza suas reflexões e tem seu próprio mundo interior baseado nas intervenções e nas influências externas e determinado por relações sócio-históricas. A palavra que usa é o resultado das determinações históricas, é o efeito da interação do locutor e do ouvinte e, ainda que, como signo, essa palavra seja retirada pelo locutor de um depósito social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social, o enunciado concreto, é inteiramente estabelecido pelas relações sociais. Até os estratos mais profundos da estrutura do enunciado “são determinados por ligações sociais mais duradouras e essenciais, das quais o falante participa”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 207).

O mestre russo valoriza a fala, o enunciado não tem natureza individual, estando, assim, ligado às condições histórico-ideológicas de classes na sociedade. Para ele, por outro lado, a palavra é um signo neutro que pode preencher qualquer espécie de função ideológica, já que ela cabe em diversas esferas: moral, estética, científica.

Tendo a capacidade de refletir a realidade em vários aspectos, ela, a palavra, acompanha essencialmente toda concepção ideológica. Mesmo os signos não-verbais são forçosamente banhados pela palavra; ainda que não mutáveis, mas apoiados nela. A palavra é um lugar de embate entre valores contrastantes e os contrastes da língua revelam os conflitos de classe no labirinto social.

Em Volóchinov, o discurso traz esse emblema social e, sendo assim, a língua é capital no desenrolar de qualquer processo de aprendizagem-ensino. Partindo do entendimento de que na palavra convertida em signo ideológico afrontam-se valores sociais e históricos podemos nos remeter à questão do dialogismo⁵ como forma de suscitar a importância do outro e do conflito no sistema escolar.

Ao gerar discursos, não somos a origem deles, mas intermediários que conversam e polemizam com outros discursos presentes em nosso meio social, em nosso meio cultural. Não há passividade na relação dialógica, porque ela carrega uma função responsiva. O discurso é um jogo, é deslocamento, é tentativa de transformação dos sentidos.

⁵ Nos reportamos ao dialogismo como função responsiva através da palavra sendo um preceito interno da palavra, que no discurso tem significado mergulhado de valores e definições, fazendo com que o usuário da língua se encontre com vários caminhos e vozes ao redor desse objeto.

Ao teorizar o funcionamento da ideologia, Volóchinov reconhece a necessidade de perceber a multiplicidade de vozes, a polifonia que toda linguagem provoca, materializa e permite emergir. Segundo Zandwais, em “Relações entre a filosofia da práxis e a filosofia da linguagem sob a ótica de Mikhail Bakhtin: um discurso fundador”:

É a partir dessa ótica que a polifonia, como condição constitutiva da subjetividade, passa a testificar relações de coincidências entre vozes que povoam a enunciação, mas não pode testificar, divorciada de injunções históricas, as condições em que se produz o modo de reação da palavra à palavra, e as quais dotam o aglomerado de vozes que constituem a enunciação de sentido. (ZANDWAIS, 2005, p. 96).

Sendo assim, instala-se uma lacuna para a formalização de que, não somente a ficção, mas a própria linguagem guarda uma propriedade singular – o dialogismo. Dialogismo entendido aqui como textura de múltiplas vozes, momento em que as palavras se entrecruzam e replicam umas às outras.

1.2.1. Polifonia e gêneros discursivos

O início do conceito de polifonia nos estudos da literatura deve-se aos trabalhos realizados por Bakhtin para caracterizar o romance de Dostoiévski. Segundo o autor russo em Problemas da poética de Dostoiévski: "Dostoiévski é o criador do romance polifônico. Criou um gênero romanesco essencialmente novo" (BAKHTIN, 2005, p. 5).

Assim como na polifonia musical, onde várias vozes ou melodias se sobrepõem em simultâneo, de forma independente mas ao mesmo tempo harmônica, na polifonia literária os diferentes personagens falam uns com os outros e, às vezes, com o leitor, que nessas circunstâncias também se torna um protagonista. No entendimento de Bakhtin o gênero romance, em Dostoiévski, apresenta diferentes vozes sociais que se defrontam, que se entrecrocaram, apontando diferentes pontos de vista sociais sobre determinados objetos e/ou situações. Na polifonia, o dialogismo se deixa ver ou entrever por meio de muitas vozes polêmicas.

A polifonia é porção substancial de todo enunciado, uma vez que em um mesmo texto sucedem inúmeras vozes que se apresentam e que todo discurso é formado por diversos discursos. É importante acentuar que a dimensão de Bakhtin a respeito de polifonia não está

centrada estritamente na produção da metáfora de “várias vozes soando ao mesmo tempo”, mas na vinculação ao processo de multiplicidade de vozes que se confrontam e que se realizam discursivamente.

Precisamos também trazer para discussão a não-unicidade do sujeito em Volóchinov. Para esse autor o sujeito é composto nas relações com outros sujeitos, ou seja, para um sujeito ser sujeito é indispensável existir um outro que lhe dê existência. Volóchinov, assim como Bakhtin, entende que é totalmente impossível a existência de um “eu” sem um “outro”. Dessa forma, ele não concede ao eu uma posição central, mas coloca o outro como núcleo de todo seu trabalho, ou seja, não se cerceia ao movimento de um eu que se direciona para o outro, mas compreende-se o outro como condição necessária para a formação do eu.

A ‘vivência do nós’ não é de modo algum uma vivência gregária primitiva: ela é diferenciada. Mais do que isso, a diferenciação ideológica e o aumento da consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à convicção da orientação social. Quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificado e complexo será seu mundo interior. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 208-209)

Para Volóchinov, a consciência só obtém sua materialidade no encontro/confronto com outra consciência, uma vez que os signos se manifestam nas interações que se concretizam no interior de determinado grupo social. O sujeito é conceituado dentro de uma interação constitutiva com a sociedade, isto é, ele precisa da sociedade para existir e a constitui em suas relações com outros sujeitos.

Em “Estética da criação verbal”, Bakhtin afirma que “Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262), ou seja, que nas diferentes esferas da comunicação humana existem enunciados que já atingiram um determinado modo de estabilidade, dado sua utilização continuada. Esses tipos de enunciados que se estabilizam são nominados gêneros.

Em seus estudos sobre os gêneros do discurso, Bakhtin evidencia que todas as práticas humanas estão associadas à utilização da língua, o que confere a essa língua uma imensidão de diversidades em seu uso e, conseqüentemente, uma variedade incalculável de gêneros. Também atenta que toda essa atividade se materializa “(...) em forma de enunciados (orais e escritos)

concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Bakhtin mostra-nos que os gêneros discursivos não são criados, a cada momento, pelos falantes, contudo são difundidos social e historicamente. Ainda assim, os falantes coadjuvam de forma dinâmica, tanto para sua conservação como para sua incessante transformação e renovação.

O gênero e o enunciado conservam uma relação bastante insólita, visto que o enunciado é não-repetível e próprio, quando o gênero é relativamente estável, histórico e não-individual, pois

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), [...], a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há e nem pode haver um plano único para o seu estudo [...] (BAKHTIN, 2000, p. 262).

Dessa forma, temos consolidada a já tão difundida definição de gênero, ou seja, a de que: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2000, p. 262, grifos do autor).

Para Bakhtin a vida humana e a língua interpenetram-se de uma forma que um gênero não será, jamais, simples ato individual, mas uma forma de inscrição social dos sujeitos nas relações de produção. Existe uma relação estreita entre os diferentes processos de construção dos gêneros e as ações humanas, tanto as do indivíduo como as do coletivo, envolvendo as condições históricas em que os sujeitos interagem. Os gêneros do discurso não são tipos abstratos e formais de textos, são formas históricas características de enunciados. O texto, seja ele oral ou escrito, é uma unidade que ocorre na realidade imediata analisável, não no domínio formal da língua.

Um outro fator constitutivo do gênero, que tem relevância, é a questão de ele ser alcançado e investido como uma forma que adquire estabilidade pelas condições de uso estável. O próprio querer-dizer (intuito discursivo) de um locutor realiza-se, fundamentalmente, na escolha de certo gênero que se acha acessível.

Dessa forma, todo enunciado é vinculado a um determinado gênero do discurso, visto que não temos como desagregar as marcas ideológicas do dizer, vinculado a uma determinada ideologia, de um determinado discurso, assim como não podemos compreender o discurso dissociado da história. Os gêneros que influenciam a língua e o sujeito têm sua nascente nas ideologias do dia a dia e nas ideologias oficiais, compondo assim, um dos moldes onde se desenvolvem as relações entre as duas ideologias. Para o autor russo:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Para Volóchinov, em “Marxismo e Filosofia da linguagem” (2017) não existe a expectativa de que um ou qualquer discurso seja produzido desagregado de um pensamento, de um ponto de vista ou de uma referência valorativa relacionados com o seu objeto. Todo enunciado está imperiosamente associado a um contexto cultural, social e histórico, e é sempre fruto de uma tomada de posição semântica-axiológica.

O gênero é uma força agregadora e consolidadora no centro de um determinado “local do enunciar”, é uma forma específica de organizar as ideias, os meios e os recursos considerados expressivos, dentro de uma determinada cultura, que se destinam a expressar os valores dos sujeitos de uma determinada época para outra época.

De certa forma, é o gênero que direciona as orientações sociais de uso da linguagem. Por estar enquadrado na dinâmica de uma cultura, as orientações que preferencialmente se apresentam num gênero não se sustentam infinitamente, mas operam numa relação tensa, dialética, entre a constante transformação e a pretensão de estabilização, o que afasta o pressuposto de que o gênero seja imperiosamente conservador.

A linguagem como produto da interação entre individualidades comporta “duas faces”, pois origina-se de alguém e se dirige a alguém, sempre buscando a reação do outro. Em razão disso, para a teoria de Volóchinov, não existe discurso neutro e nem “fala individual”, pois essa fala é sempre constituída de discursos já-ditos e dirigida a alguém.

Os gêneros são singulares em uma esfera social porque conservam um certo equilíbrio e normatividade quanto aos seus enunciados integrantes. Dado ao relativo equilíbrio e normatividade dos enunciados que compõem os gêneros do discurso, é possível assimilá-los. De acordo com Bakhtin:

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar é aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 2003, p. 283).

O enunciado para Bakhtin é conjecturado como a unidade mínima da comunicação discursiva e, como tal, é percebido como uma conexão na cadeia discursiva, porque a todo momento depreende outros tantos enunciados que o precedem e outros que o sucedem, ajustando-se desse modo de passagem à palavra do outro (BAKHTIN, 2003, p. 371). A comunicação concreta se dá através de enunciados expressados por sujeitos históricos e ideológicos que imbuem de acento valorativo e entonação significativa as palavras. Nessa definição, o enunciado se antagoniza à frase, à oração, que é constituída por elementos estáveis e reiteráveis.

De acordo com Bakhtin (2003), “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual a forma em que ela se dê)” (p. 272). O próprio falante logo aguarda um entendimento ativo, não apenas o pensamento idêntico em voz alheia, “mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção etc.” (p. 272). Sob esse prisma, o intelectual russo critica a análise linguística que não pondera o ouvinte como componente real da comunicação discursiva.

Em lugar de utilizarmos o movimento da seleção das unidades da língua para desencadear uma seleção das unidades do discurso, nós, como sujeitos falantes, situados numa esfera social, selecionamos o gênero do discurso adequado à esfera social em questão, que, por sua vez, é dotado de enunciados característicos, tratando-se assim, de um movimento de seleção das unidades do discurso, o qual acarreta as formas da língua típicas, porque o "gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos compositivos" (Ibid., 2003, p. 286).

1.2.2. Enunciado e discurso

Com Volóchinov, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o signo possui uma sucessão de movimentos que desassossegam a formação do discurso. Ao refletir e refratar a espessura do universo que o frutificou, este evidencia-se lacunar e fragmentado. Em situação de uso, abre fendas e lacunas que possibilitam a interposição do outro na constituição do sentido. No interior desse desafio dialético - da palavra que interliga a palavra - o sujeito falante, que absorve o discurso do outro, não é um indivíduo silencioso e apático. Diversamente, é um indivíduo perpassado, dividido pelas suas palavras e pelas do outro.

Ao insinuar a sua palavra a partir da palavra do outro, o falante estabelece a sua subjetividade conjecturando sobre os sentidos do outro. Essa prática atua como um espelho em que o falante busca refletir-se, daí o fato de a palavra ter dupla face, pois é determinada tanto pelo fato de proceder de alguém, como por dirigir-se a alguém. A existência da palavra está intrinsecamente ligada à realidade social, fora do contexto de uso é destituída de sentido. A palavra é uma arena em miniatura onde se perpassam e lutam os valores sociais de orientações contraditórias.

É a partir da compreensão de que o sujeito é um ser propriamente ideológico, uma vez que a palavra pode converte-se em um signo ideológico, que o sujeito constrói a sua visão de mundo. Dessa forma:

A classe não coincide com a coletividade sígnica, ou seja, com a coletividade que utiliza os mesmos signos da comunicação ideológica. Por exemplo, várias classes podem utilizar a mesma língua. Em decorrência disso, *em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionais*. O signo transforma-se no palco da luta de classes. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 112, 113, grifos do autor).

A subjetividade é histórica e social e precisa ser entendida a partir da relação do sujeito com o outro e do sujeito com a sociedade. A subjetividade está estruturada a partir do momento em que são transpostas as interações humanas e sociais, experimentadas pelo sujeito através da linguagem. Na e pela linguagem afloram marcas do sujeito configurando a subjetividade, a qual, concomitantemente, é produto e processo das interações humanas e sociais experimentadas pelo sujeito inserido em um contexto histórico, dentro de um círculo social.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov entende que:

Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas de comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas. Existe uma unidade ininterrupta e orgânica entre a forma da comunicação (por exemplo, a comunicação direta e técnica do trabalho), a forma do enunciado (uma réplica curta relacionada ao trabalho) e o seu tema. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 43).

Pelo fato dos enunciados constituírem os gêneros do discurso, eles também estão imbricados entre si e para que o sujeito se coloque a partir de determinado lugar nas relações entre as classes, os grupos, frente às instituições. O emprego dos gêneros do discurso está vinculado a uma história social que toma como referência seus produtores e destinatários.

Retomemos o entendimento de dialogismo, onde Volóchinov considera o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e como a condição de sentido de qualquer discurso. Dessa forma, identificamos que o dialogismo é ingrediente não só da comunicação concreta, mas, igualmente, da própria consciência, que se expressa por meio da linguagem de acordo com Volóchinov (2017).

O dialogismo mostra-se como premissa para a concepção de sentido do enunciado, uma vez que ao reportar-se ao outro, o sujeito traz sempre no seu discurso o dizer do outro. As marcas dialógicas da enunciação são de diferentes tipos, uma vez que aparecem imbricadas nos usos reais da linguagem. Essas marcas refletem e refratam questões de ordem social e individual e são “determinantes” dos sentidos que os enunciados fazem circular. Dessa forma, considerá-las é primordial à construção de sentido.

Isso mostra que a linguagem comporta valores sociais e históricos, através dos quais as posturas do sujeito são representadas, e essas posturas se revelam por meio dos signos. Para Volóchinov

[...] qualquer enunciado real, em um grau maior ou menor e de um modo ou de outro, concorda com algo ou nega algo. Os contextos não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro, mas estão em estado de interação e embate tenso e ininterrupto. (2017, p. 197)

As relações dialógicas são compreendidas como espaços de tensão entre falas sociais. É dessa forma que se pode afirmar que não existe qualquer objeto de discurso que não seja de natureza dialógica.

Apoiado na compreensão do enunciado, o ouvinte se torna falante, isto é, na marcha discursiva da linguagem os enunciados se entrelaçam ativamente respondendo à palavra do outro e podem se configurar como respostas instantâneas, ou retardatárias, ou refratadas. Além do mais, em concordância com essa ideia. Bakhtin, em “Estética da Criação Verbal” afirma:

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a esta compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). (2003, p. 272).

Além do enunciado ser elemento autêntico e concreto da comunicação, ele simboliza a ação verbal de cada sujeito, isto é, o enunciado é a ação discursiva que produz determinados sentidos a partir da compreensão e da mobilização do discurso do outro.

Sendo assim, o falante, partindo da compreensão do discurso do outro, transita ativamente na relação entre o dizer de um e o dizer de outro, em conformidade com as mais diversas situações interativas, constituindo-se o discurso de apropriações de trocas entre o dizer de um e o dizer de outro.

Para Volóchinov, o enunciado é de outra ordem que não a da língua e que não pode ser confundido com esta última, pois estabelece relações dialógicas com outros enunciados no campo discursivo, o que o torna complexo em sua totalidade.

Ao considerarmos o funcionamento semântico dos enunciados, percebemos que todo enunciado aponta para outros enunciados. Dessa forma podemos afirmar que o enunciado é concreto, ativo e dialógico, uma vez que aponta para um comportamento responsivo.

Discutir a palavra como signo ideológico é, conseqüentemente, considerá-la em sua materialidade e, partindo daí, mergulhar em sua subjetividade, transcendendo a constituição material da língua.

Como produto das interações sócio-histórico-ideológicas, as palavras são ajuizadas como “podendo assumir *qualquer* função ideológica: científica, estética, moral, religiosa.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 39, grifo do autor) pela sua faculdade de refletir e refratar as CP sócio historicamente constituídas pelo discurso.

Para Volóchinov, a materialidade do sentido reside no signo ideológico, que é simbólico e histórico. É o elemento material, que pertence a um determinado grupo social, que nas diferentes relações de interação atribuem-lhe significado(s), o(s) qual(is) remete(m) a algo situado fora de si mesmo. Dessa forma, é nas significações que residem as ideologias, pois tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.

Conforme Volóchinov explica:

O signo é um fenômeno do mundo externo. Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa. (Ibid., p. 94)

Sendo assim, é a palavra, enquanto signo ideológico, que formará a consciência nos encadeamentos de convívio social. É devido à materialidade do signo ideológico, em sua função de palavra e de gestos, que os signos são constituídos no decorrer dos enunciados concretos.

Os sentidos trazem as marcas tanto dos elementos verbais quanto dos extras verbais que os determinam, pois não estão dissociados das condições sócio históricas que os produziram. O signo, nessa visão dialética, alcança um estatuto diferenciado da perspectiva linguística de base saussuriana.

A materialidade histórica é inerente ao signo ideológico. Se dá no desenrolar da atividade humana e na dialética do embate entre grupos conforme sua função ou posição, sendo que alguns grupos se sobrepõem a muitos outros, ou seja, a palavra é a arena da luta de classes, mas seu funcionamento ideológico somente pode ser compreendido na história.

Os signos não são neutros, nem arbitrários, mas socialmente marcados, por quanto ideológicos e trazem em sua materialidade, o diálogo, concebido com as marcas que os determinam socialmente. Tanto as relações de poder quanto as de pertencer a uma determinada classe social, ou de filiação a uma certa corrente política, filosófica ou religiosa, são refletidas e refratadas pelo signo ideológico.

1.2.3. A base para pensar os processos discursivos sob a ótica da Escola francesa de AD

Pelo final dos anos 60 do século XX, com as escolas de Michel Pêcheux e Michel Foucault, na França, mais uma teoria materialista também instituiu a possibilidade de pensar a

relação entre questões linguísticas e extralinguísticas, como uma relação histórica e constitutiva do processo linguístico e que entende o discurso como um efeito de sentido entre interlocutores, concebendo-o em sua materialidade histórica e dialética, e que em vez de promover o apagamento ou o silenciamento da opacidade constitutiva do dizer, permite a reflexão sobre os diferentes efeitos de sentidos construídos em torno dessa opacidade.

Michel Pêcheux em suas primeiras reflexões elabora categorias para tratar do funcionamento discursivo nos possibilitando uma visão de língua não mais voltada para sua estrutura, mas como uma base para seu funcionamento discursivo. Dessa forma, quando ponderamos sobre um texto qualquer, seja ele escrito ou falado, verbal ou imaginado sob uma perspectiva discursiva, somos guiados a uma análise que vai mais à frente da aparência textual, atravessamos condições extralinguísticas como as CP, a memória, as formações discursivas e as ideologias, considerando que tudo o que se fala ou escreve, emerge “de um certo lugar no interior de uma formação social dada” (PÊCHEUX, 1997c).

Em “A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas”, Pêcheux e Fuchs servem-se da combinação de três regiões do conhecimento:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a Linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a Teoria do Discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Pêcheux observa que: convém explicitar ainda que essas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica). (PÊCHEUX; FUCHS, 1997b)

Em “Análise Automática do Discurso” (1997c), Pêcheux conclui que a natureza do funcionamento discursivo não é totalmente linguística, pois também está relacionada diretamente com suas CP. Sendo assim, a Análise do Discurso (AD) institui seu modo particular de análise, que se realiza no encontro da língua como materialidade, com a ideologia que se confunde e se identifica com todo enunciado produzido.

A Análise do Discurso manifesta-se com o debate de conteúdos que pleiteiam contra o formalismo da língua, inquirindo sobre a negação da exterioridade. A linguagem não é mais

entendida como apenas um sistema de regras formais com os estudos discursivos. Ela passa a ser pensada em sua práxis, conferindo valor ao trabalho com o simbólico, com uma divisão política dos sentidos, uma vez que o sentido é móvel e oscilante.

Pêcheux, em *Discurso Estrutura e acontecimento* (ano) verificou que um dos fatores determinantes da homogeneidade das CP do discurso era uma concepção de discurso como estrutura e não como acontecimento. Propôs como solução refletir sobre a questão da volatividade dos sentidos, o “ajuste” entre os campos distintos de conhecimento, como o literário e o científico, de forma a granjear tão fielmente quanto possível os movimentos de leitura de um determinado arquivo. Dessa forma, apresenta o analista de discurso como parte primordial por se ocupar do que considera como uma disciplina de entremeio.

Ao conceber o discurso como seu objeto, a AD associa a linguagem à sua exterioridade: não se ocupa da língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com seres humanos manifestando-se oralmente e por escrito, articulando e produzindo sentidos, na qualidade de sujeitos históricos e de membros da sociedade.

Por consequência, pensa o linguístico como parte da práxis do discurso e enxerga a história e a sociedade como indissociáveis do acontecimento que significa. Ocupa-se do discurso como palavra em movimento, prática de linguagem. A língua deve fazer sentido enquanto trabalho simbólico, que significa a partir do trabalho social, constitutivo do homem e da sua história. A linguagem deve ser entendida como mediação necessária entre o homem e a realidade social.

Baseada nessa associação da linguagem com a exterioridade, a AD rejeita as convicções de linguagem que a restringem ora como manifestação do pensamento, ora como dispositivo de comunicação. Para Orlandi a linguagem é compreendida como ação, como transformação, como um trabalho simbólico em “que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc.” (ORLANDI, 1998, p. 17)

Saussure delineou a língua como um sistema que apresenta um movimento, uma ordem própria. Essa demarcação é extremamente necessária para a Análise do Discurso, pois Pêcheux fez ponderações sobre essa noção e situou brechas para uma teoria do discurso.

Ao desenvolver a concepção de funcionamento discursivo, Michel Pêcheux (1997) recorda a conhecida analogia feita no CLG entre a língua e um jogo de xadrez. Recordemos que,

para Saussure, na mesma condição que no xadrez cada peça tem sua importância pela disposição que pode desempenhar no tabuleiro em comparação a outras peças, na língua os termos têm seu valor determinados por sua posição relativa a outros termos, se estabelecendo assim por um jogo de similitude e diferença, cujas regras “sobrevivem a todos os acontecimentos” (SAUSSURE, 2012, p. 112). De forma crítica, Pêcheux conclui que na língua “não se deve procurar o que cada parte *significa*, mas *quais são as regras que tornam possível* qualquer parte” (PÊCHEUX, 1997c, p. 62, grifos do autor).

De acordo com Pêcheux, uma outra “abertura” do corte saussuriano é ter conduzido à preferência da compreensão do sistema da língua e de suas unidades-valores, porém com restrição às unidades inferiores à frase, tendo isso causado o deslocamento da Linguística das unidades superiores à frase. Tais unidades, relacionadas ao texto (o discurso) e sua significação, ficaram postergadas ao campo do não-pertinente, do residual, uma vez que consistiriam em unidades que “não funcionam”, ou seja, que não poderiam ser compreendidas como um sistema, como um funcionamento.

Conforme Michel Pêcheux, a “operação de exclusão” sobre o segundo termo da dicotomia língua/fala, que atesta a cientificidade do objeto da Linguística na teoria saussuriana, tem como resultado indesejado “a reaparição triunfal do sujeito falante como subjetividade em ato, unidade ativa de intenções que se realizam pelos meios colocados à sua disposição” (PÊCHEUX, 1997c, p. 71).

Portanto, um regresso ao panorama da ciência clássica: a língua como um conjunto de funcionamento (um sistema) teria como “avesso indispensável” a autonomia do sujeito, o que recomporia, contraditoriamente, a continuação clássica entre sistema e uso, entre meio e expressão.

Para Pêcheux: “a linguística excluiu de seu campo as questões do sentido, da expressão das significações contidas nos textos” (PÊCHEUX, 2011, p. 69); tal acontecimento possibilitou que essas questões fossem contestadas a seu modo por inúmeras ciências sociais e insistissem ante a linguística para serem resolvidas. A Análise do discurso proposta por Pêcheux denunciava uma das implicações da dicotomia “língua/fala”, ou melhor, o par “sistema x liberdade”.

Em virtude de que a análise dos processos discursivos considera o estudo das relações de força (poder), nos quais estamos inseridos, e de sentido existentes em determinadas CP do dizer, a proposta de Pêcheux não consente o que ele denomina de oposição saussuriana entre os

sistemas institucionais jurídicos e políticos e os sistemas institucionais semiológicos, pois conforme afirma Pêcheux:

[...] a nossos ver, a necessidade de uma teoria materialista do discurso; essa evidência da existência espontânea do sujeito (como origem ou causa de si) é imediatamente aproximada por Althusser de uma outra evidência, presente, como vimos, em toda a filosofia idealista da linguagem, que é a evidência do sentido. (PÊCHEUX, 1997, p. 153)

As duas divisões do idealismo (realismo metafísico e empirismo lógico) não são legitimadas por Volóchinov ou Pêcheux, uma vez que ele aplica uma orientação contrária, pois diversamente de uma concepção em que o pensamento termina na existência, o materialismo preza pela existência, pois o caminho adotado pelo materialismo é o de primeiro significar o mundo real ao seu redor, depois significar dentro de si. Nas palavras de Pêcheux as teses fundamentais do materialismo são:

a) o mundo ‘exterior’ material existe (objeto real, concreto-real); b) o conhecimento objetivo desse mundo é produzido no desenvolvimento histórico das disciplinas científicas (objeto do conhecimento, concreto de pensamento, conceito); e o conhecimento objetivo é independente do sujeito (PÊCHEUX, 1997, p. 74).

O discurso não é um terreno que pertence somente ao pensamento e à ideia, mas se considera também os efeitos discursivos que estão encobertos no funcionamento da linguagem. Dessa forma, a concepção de discurso volta-se para a ideia de que o sujeito acredita ser o dono do seu dizer, do seu discurso. Para que se possa modificar o entendimento de discurso como objeto, é essencial sobrepujar a ideia de um sujeito idealista e ter como base a exterioridade para alcançar um objeto real, empírico. Como ocorre nas teorias pragmáticas.

Em *Análise Automática do Discurso* (1997c), a argumentação realizada por Pêcheux sobre o efeito da oposição entre língua e fala estruturada no CLG cumpre uma função importante, pois afirma a preparação de pontos primordiais na determinação da instância do discurso: no que se refere ao discurso, não é de uma “liberdade humana” que se trata; antes, “um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas” (PÊCHEUX) 1997c, p. 77, destaque do autor).

Para Pêcheux, essa oposição permitiria que a declaração de um deputado na Câmara fosse compreendida, do ponto de vista de Saussure, como algo da ordem da fala, como a manifestação da liberdade do locutor, da ordem do individual.

No entanto, para Pêcheux, a fala enquanto discurso, precisa ser entendida como “um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que derivam da estrutura de uma ideologia política, correspondendo, pois, a um certo *lugar* no interior de uma formação social dada” (PÊCHEUX, 1997c, p. 76-77).

Pêcheux coloca em evidencia que o discurso desse deputado se introduz “no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado” (Pêcheux, 1997c, p. 77, destaque do autor), representando, portanto, a “um certo *lugar* no interior de uma formação social dada” (Pêcheux, 1997c, p. 77, destaque do autor). Assim, ele posiciona em cena “a relação necessária entre um discurso e seu lugar em um mecanismo institucional extralinguístico” (PÊCHEUX, 1997c, p. 77).

O desempenho do dizer não é plenamente linguístico e, por essa razão, apenas pode ser investigado por meio do acatamento dos protagonistas e do objeto do discurso inscritos em certas CP e de sua relação com outros dizeres, em função dos lugares que esse sujeitos ocupam. O mestre francês irá discorrer especificamente sobre as CP, no núcleo das quais o discurso instaura o dizer e gera “efeito de sentidos” entre os interlocutores.

Pêcheux (1997c) institui a ideia segundo a qual os sentidos não se constituem na língua, não sendo imprescindíveis às unidades x e y , mas formam-se da ligação que elas determinam entre si, sobre determinadas condições históricas, e do deslizamento de um termo a outro, pois

o ponto essencial aqui é que não se trata somente da natureza das palavras empregadas, mas também e, sobretudo, das construções nas quais essas palavras se combinam, na medida em que essas construções determinam a significação que essas palavras terão”, isto é, “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. (...) as palavras ‘mudam de sentido’ ao passar de uma formação discursiva para outra (PÊCHEUX, 2011, p. 73).

Analisar apropriadamente o entendimento dos sentidos requer uma “mudança de terreno”, ou seja, carece da admissão de uma expectativa materialista que os compreende como resultado das “relações sociais, que resultam de relações de classe características de uma dada formação social” (PÊCHEUX, 2011, p. 72).

A língua é sustentáculo para os processos discursivos, é perspectiva para o discurso e espaço privilegiado para sua materialização. Contudo, o movimento da discursividade não é plenamente linguístico, uma vez que a relação que liga as ‘significações’ de um texto às condições sócio históricas desse texto não é de modo algum secundária, mas constitutiva das próprias significações.

A argumentação desenvolvida por Pêcheux sobre a inconsistência da noção de texto, é a concepção de que a constituição da Linguística como ciência deixou a descoberto o estudo do texto, e a questão negligenciada por essa mesma linguística continuou a se fazer ouvir: “O que quer dizer este texto?” (PÊCHEUX, 1997a, p. 63). Para Pêcheux, a fundação da “Linguística científica” concebe um resto que não deixa de retornar, impelindo-se de forma insistente como uma indagação acerca do sentido: “Que significação contém este texto?” (PÊCHEUX, 1997a, p.63).

A concepção discursiva de Pêcheux permite refletir sobre a natureza desse funcionamento e afirmar

Que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos “condições de produção” do discurso. (PÊCHEUX, 1997a, p. 78)

Dessa forma, a AD instaura seu modo particular de análise que não é nem simplesmente linguístico, sociológico ou histórico: muito menos preenchido pelas Ciências Sociais (que se ocupam do extralinguístico), situa-se exatamente no ponto não preenchido pela Linguística (que só se ocupa da língua) e, no ponto em que ocorre o encontro da língua (como materialidade) com a ideologia (constitutiva da própria linguagem), no trabalho conjunto de produção do sentido.

No entendimento de Paul Henry (1990) a relação palavra – significado – referência é sempre inserida pelo imaginário, atravessada pelo ideológico e estabilizada por um discurso. É esse imaginário, em torno da autoria do livro didático, que será o objeto maior de nossa investigação. Para Pêcheux (1997b), os processos discursivos ocorrem a partir de uma série de formações imaginárias, que permitem dizeres, geram efeitos de sentido, pois, marcam o dizer em uma malha de memórias. As formações imaginárias designam a imagem que cada um (A e B) atribui a si e ao outro no discurso, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

A sequência verbal emitida por A e B, reporta-se a um efeito de sentidos entre os locutores. O sujeito é interpelado pela ideologia (dominante), concretizada/materializada no discurso, que é constituído pelas formações imaginárias.

O que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1997c, p. 82).

O discurso gerado por um sujeito presume um destinatário que se localiza num lugar determinado dentro da estrutura de uma formação social. Tal lugar apresenta-se representado no discurso por formações imaginárias que apontam os lugares que o sujeito e o destinatário se imputam mutuamente, isto é, a imagem que constituem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Dessa forma, num discurso estão presentes um sujeito A e um destinatário B, que se encontram em lugares determinados na estrutura de uma formação social. Esses lugares se encontram não apenas retratados nos processos discursivos.

Um discurso não provoca obrigatoriamente uma mera troca de informações entre A e B, senão um jogo de “efeitos de sentido” entre os participantes. Os sentidos seriam produzidos por um certo imaginário, que é social e é, no que lhe diz respeito, resultado das correspondências entre poder e sentidos.

Na visão de Pêcheux, a língua, nas investigações da AD, aceita o lapso, o equívoco, a ambiguidade, que deixam de ser um defeito, um problema que deva ser sanado, e passam a ser uma possibilidade de manifestação real da língua. Sendo assim, as concepções de língua e de discurso foram sendo aprofundados na AD, de modo que o deslize, a falha e a ambiguidade passam a ser considerados como elementos constitutivos da linguagem.

Conclui-se daí que a língua não é transparente, que ela possui resistência, que efeitos de sentido distintos se cruzam num mesmo enunciado, pois esses sentidos são produzidos a partir do que as condições históricas dos sujeitos lhes possibilitem significar através dos enunciados. A própria língua apresenta falhas que possibilitam a fuga de um direcionamento de sentido. Concomitantemente ao fato de a língua possibilitar ao sujeito ter ilusão da determinação do sentido, ela torna-se resistente à determinação desse sentido, uma vez que sua materialidade é também histórica e, dessa forma, dessa resistência, pode-se ter acesso ao outro e ela, resistência, pode manifestar-se sob a forma de equívoco, de lapso, de mal-entendido.

Na AD, os equívocos não constituem um problema que precisa ser resolvido, uma vez que são constitutivos da língua, são uma forma de resistência própria da ordem da língua. Dessa forma, a língua acaba comportando em si mesma o lugar da falta, possibilitando assim, deslizamento de sentidos. É na ambiguidade que os equívocos terão visibilidade e o estudo do equívoco torna-se um ponto importante de análise da língua, uma vez que é ele que permitirá o acesso à dimensão discursiva.

Para a AD, toda representação está intrinsecamente articulada ao equívoco da língua e as determinações históricas. Dessa forma todo enunciado é passível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, distanciar-se discursivamente de seu sentido para derivar para outro, contanto que não haja proibição explícita de interpretação própria ao logicamente estável. Em outras palavras, toda descrição de um enunciado ou de uma sequência coloca em jogo

O discurso-outro que, enquanto espaço virtual de leitura ou presença virtual na materialidade descritível, marca, no interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço e de memória histórica, como o próprio princípio do real sócio-histórico) (PÊCHEUX, 2002, p. 55)

É por conta dessa conexão entre o sujeito e o equívoco que assumimos a compreensão de que o entendimento do equívoco não precisa se manifestar na língua. Ou seja, o equívoco pode ser olhado no vínculo com outros sentidos além do que está formado linguisticamente, uma vez que o funcionamento da idealização do sujeito acontece sem ele se dar conta de que se constitui como objeto do seu próprio dizer, o equívoco é ponderado na ilusão da não coincidência entre o sujeito e o objeto, ou seja, quando o ser não se percebe como Outro (a coisa que o define).

Em vista disso, o equívoco é entendido como a extensão onde todo enunciado está “susceptível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2002, p. 53). O equívoco é a região onde se instituem pontos de deriva de sentido e da própria constituição da subjetividade. É no e pelo equívoco que os sentidos deslizam à apreensão. O equívoco é a fenda da língua na história e, consideramos que existe um descerramento da língua para o equívoco.

Essas questões permitem compreender que o sentido está na ordem do discurso e não na ordem da língua, que o improvável de achar, o equívoco, a falha e a ambivalência são característicos da língua e, por isso, o sentido como efeito de sempre se desprende, mas escapa,

também, em materialidades discursivas que comportam a língua e outras bases simbólicas de significação ou somente outras bases simbólicas de significação.

É por intermédio dessa ambiguidade, resultante dos equívocos, que se pode perceber que a autonomia da língua é relativa, pois os diferentes efeitos de sentido produzidos pelo equívoco vão se manifestar no ponto de conflito entre língua e história, onde a história dá visibilidade aos efeitos de sentidos e a língua tenta contê-los.

O equívoco é um elemento essencial para o estudo da língua em AD. Para Pêcheux (2002), o equívoco aparece exatamente como o ponto de convergência entre o impossível (linguístico) e a contradição (histórico), ou seja, é o ponto de encontro da língua com a história. Ele trata o equívoco como um fato ao mesmo tempo linguístico e discursivo:

O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. (PÊCHEUX, 2002, p. 51).

A AD preocupa-se com a forma como a língua trabalha, com o funcionamento discursivo, na dialética *o como foi dito e o que foi dito*. Ela busca o sentido, não o que o texto quer dizer, mas como ele faz para dizer, por isso a linguagem é considerada em sua opacidade, pois a relação linguagem – mundo – pensamento não é única. A prática discursiva trabalha, então, para que os efeitos de sentidos constituídos produzam a ilusão de um sentido único. Por isso tem-se a ilusão de que os sujeitos são a fonte do sentido (ilusão esquecimento nº 1) e de que têm domínio pleno do que dizem (ilusão esquecimento nº 2).

Em Pêcheux, a noção de sujeito é realizada através da interpelação do indivíduo em sujeito ideológico, inscrito em uma determinada FD, a partir da qual constrói seu discurso. O lugar ocupado pelo sujeito do enunciado é aparentemente vazio, pois ele é preenchido pelo sujeito universal, pelo sujeito de saber próprio a uma FD determinada. Esse lugar ocupado pelo sujeito é um lugar histórico e ideológico, só podendo ser preenchido por um sujeito ideologicamente assujeitado ao domínio de saber em que está inscrito esse lugar que ele passa a ocupar.

Na visão de Pêcheux, é a Forma-sujeito que refrata o interdiscurso no intradiscurso, como um já-dito do intradiscurso, enquanto superfície do discurso, ou seja, o interdiscurso produz

efeitos sobre o intradiscurso, por constituir uma exterioridade que é determinada por condições históricas.

O intradiscurso é do nível da interioridade linguística. Ele lineariza o dizer tornando-o opaco o interdiscurso.

[...]. Nesse sentido, pode-se dizer que o intradiscurso, enquanto “fio do discurso” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior. E o caráter da forma-sujeito, com o idealismo espontâneo que ela encerra, consistirá precisamente em reverter a determinação: diremos que a forma-sujeito (pela qual o “sujeito do discurso” se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, (...). (PÊCHEUX, 1997, p. 167)

O sujeito do discurso relaciona-se com o sujeito de saber da FD em que está inscrito, através de uma relação que esse estabelece entre eles, a qual é denominada de posição-sujeito. As diversas relações que o sujeito estabelece com o sujeito de saber de uma FD⁶ irão produzir diferentes posições sujeito. O sujeito, sob essa perspectiva, não pensa sobre a ideologia (como algo exterior a ele), mas a partir dela, como parte constitutiva de sua identidade.

Esse sujeito é essencialmente histórico, porque sua fala revela o tempo e o lugar em que foi produzida. É a partir do lugar em que o sujeito ocupa numa determinada formação social que ele situa seu discurso em relação ao discurso do outro. Outro esse, que é tanto a antecipação do seu interlocutor para o qual regula sua fala, quanto os discursos já produzidos anteriormente (interdiscurso).

Partindo dessa referência aprofundamos a questão relacionada à *ilusão subjetiva do sujeito* que - segundo Pêcheux (1997, p. 168–169) - se concretiza por dois tipos de *esquecimento*. No *esquecimento de nº 1* – de natureza inconsciente e ideológica – o sujeito se coloca como origem do seu dizer, o sujeito falante tem a ilusão de estar na *fonte de sentido* e de que o seu discurso começa nele.

Apesar disso, o seu dizer não tem origem nele, uma vez que o sujeito se caracteriza pela dispersão de outros sujeitos e retoma sentidos preexistentes. Nesse esquecimento, o sujeito rejeita, apaga, inconscientemente, qualquer elemento que represente o exterior de sua FD, ou

⁶ Conforme terminologia de Jean Jacques Courtine em *O discurso comunista endereçado aos Cristãos* (2009).

melhor, o que ele diz tem o sentido que ele deseja. Nesse esquecimento é que se inscreve o *assujeitamento* do sujeito. Vejamos o que nos fala Pêcheux sobre esse esquecimento:

Caracterizamos como esquecimento nº 1, inevitavelmente inerente à prática subjetiva ligada à linguagem. Mas, simultaneamente, e isto constitui uma outra forma deste mesmo esquecimento, o processo pelo qual uma sequência discursiva concreta é produzida, ou reconhecida como sendo um sentido para um sujeito, se apaga, ele próprio, aos olhos do sujeito. (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, p. 168 – 169).

O *esquecimento de nº 2* – que está inserido na ordem da enunciação – se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente. O sujeito, na seleção entre o falado e o não falado, não possui um controle total sobre o que diz e deixa deslizar sentidos múltiplos. Por esse esquecimento, o sujeito confia que o que diz só pode significar aquilo, só pode ser dito daquela forma, com aquelas palavras e não com outras, o que denota a ilusão de domínio do sentido. Nesse deslumbramento, que é denominado *ilusão de transparência dos sentidos* ou *ilusão referencial*, o sujeito estabelece uma relação entre coisas e palavras, entre pensamento, linguagem e mundo. Endossamos tais afirmações com as palavras de Pêcheux, para o qual o esquecimento é “a fonte da impressão de realidade do pensamento para o sujeito (eu sei o que eu digo, eu sei do que eu falo)” (PÊCHEUX, 1997b, p. 176).

Esse esquecimento, de natureza pré-consciente, pode ser retomado para reformular aquilo que se queria dizer. Quando o sujeito reformula o seu dizer, retoma-o para explicar adequadamente o que disse. Faz isso de forma consciente, utilizando-se de estratégias discursivas, por meio de famílias parafrásticas. Cabe observar que entendemos por família parafrástica o agrupamento de enunciados apoiado nas relações de sentido que se dão no interior de uma determinada FD. Tais enunciados têm os seus termos deslocados contextualmente uns pelos outros, conservando o mesmo sentido do discurso. Essa operação faz com que o sujeito tenha a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo da realidade. Pêcheux também afirma que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente para derivar para um outro” (Pêcheux, 2002: 53), o que é significativo para a AD, pois o sentido não é compreendido como uma unidade fixa, já que é histórico.

O sujeito faz parte das CP do discurso, que também é constituído por determinações históricas e pela relação de sentidos, ou seja, um discurso sempre aponta para outros que o

sustentam, sendo este um processo contínuo. Ao se colocar na posição de outro interlocutor, o sujeito passa a trabalhar dentro de uma formação imaginária, o que significa que o dizer do sujeito será constituído a partir da forma como o outro o idealizou, para que produza determinados efeitos que correspondam à formação imaginária produzida sobre o outro. Em outras palavras, todo discurso produzido por um sujeito (A) pressupõe a existência de um destinatário (B), que se encontra em um determinado lugar na estrutura de uma formação social.

Esses lugares estão representados nos processos discursivos a partir de uma série de imagens que designam os lugares que os sujeitos (A e B) se atribuem mutuamente: o seu próprio lugar e o lugar do outro, dentro de uma estrutura social determinada. Esta correspondência entre as situações e as posições não é simétrica: uma situação pode corresponder a diferentes posições, ao passo que o inverso também é possível: uma posição corresponder a várias situações.

Um candidato a uma vaga de emprego, em sua entrevista com o futuro chefe, construirá seu discurso partindo de uma totalidade de concepções do que seja um bom empregado, da eficiência das atuações do dia a dia e do delineamento humano e profissional indispensável para a conquista da vaga, em conciliação com o máximo de limite de liberdade pós-admissão que seja capaz de mediar neste momento.

Para a AD, o que interessa é verificar o funcionamento discursivo em que sistematicidades linguísticas agem, juntamente com a história, na produção de sentido, ou seja, para a AD a língua é apenas uma base com autonomia relativa, enquanto que para a Linguística importa a língua em sua forma abstrata.

Conforme propõe Pêcheux em *Semântica e Discurso* em suas críticas ao estruturalismo que não converge com o que a AD propõe para isso:

[...] a oposição concreto/abstrato não poderia se superpor à oposição discurso/língua: *a discursividade não é a fala* (parole), isto é, uma maneira individual “concreta” de habitar a “abstração” da língua, não se trata de um uso, de uma utilização ou da realização de uma função. (PÊCHEUX, 1997, p. 91)

Sendo assim, se a Linguística vê a língua como autônoma e abstrata, ignorando a importância da exterioridade para a produção de sentido, como já foi abordado anteriormente, para a AD, essa autonomia da língua é relativa, pois ela é sempre afetada pela história e pelas condições de funcionamento, sobre a qual se desenvolvem os processos discursivos constitutivos do sentido

O objeto de estudo do analista do discurso inscreve-se na articulação de diferentes áreas, conforme propõe Pêcheux, em “Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio” (1997), a Linguística e o materialismo histórico usam a teoria semântica dos processos de determinação, ou seja, a AD se constrói como uma disciplina de interpretação ancorada em determinações históricas. Ela concebe o linguístico vinculado ao seu exterior, o qual determina o dizer do sujeito interpelado ideologicamente. O objeto de estudo da AD é a palavra em movimento, tomada no âmbito da sua historicidade

A AD não separa a língua da linguagem ou da fala, uma vez que não se pode encontrar a língua fora de uso, desprovida de sujeito e de sentido. Para a AD, a noção de discurso não vem se colocar no lugar da linguagem concebida como exercício da fala. O discurso é compreendido, no entendimento da AD, não como mera execução, mas como ato social (histórico-ideológico) em que a língua se inscreve, no qual estão mobilizados o sujeito, o sentido e a história (ideologia). Há várias possibilidades de produzir sentidos de acordo com a posição em que está inscrito o sujeito no discurso.

Para a AD, o sentido, sempre que ponderado por intermédio da língua, sofre um processo de refração, torna-se opaco pelo modo como funciona, pois a língua, em sua materialidade, em uso se inscreve no discurso pela história, exige interpretação, e seus sentidos não podem ser contidos. Não há como garantir que a história de uma estrutura linguístico-discursiva seja a mesma para todos os interlocutores expostos a uma determinada situação discursiva.

As CP são fundamentais para que sejam produzidos efeitos de sentido. Além delas, outros conceitos, como formação discursiva, formação ideológica, interdiscurso, são importantes para entendermos como são produzidos os efeitos de sentido de um discurso. Dessa forma, como o discurso é uma das práticas em que a ideologia se materializa e para que se possa entender a relação do discurso com a ideologia, é necessário destacar dois conceitos fundamentais: o conceito de Formação Ideológica (FI) e o conceito de Formação Discursiva (FD).

No entendimento de Pêcheux, a instância ideológica não é determinada somente pela instância econômica. O ideológico nos permite compreender as formas de reprodução/transformação da base econômica, mais definidamente das relações de produção que a sustentam. É a partir dessa compreensão que Pêcheux chega à representação da exterioridade na língua. Uma das formas em que a reprodução das relações de produção funciona é por intermédio

da interpelação e do assujeitamento do sujeito. Essa interpelação é da ordem do inconsciente e produz para o sujeito a impressão de que ele é a origem de seu dizer e dono de seu desejo.

Para Pêcheux (1997a), as Formações Ideológicas representam posições de classes em conflito. Isso justificaria a possibilidade de se falar dos mesmos instrumentos/objetos de forma distinta desde que os sujeitos estejam afetados por Formações Ideológicas que são contraditórias ou antagônicas.

Para Althusser (1999), cada grupo assenhora-se da ideologia que é conveniente a atitude que ele deve ocupar na sociedade de classe; a ideologia é uma reprodução da vinculação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência. Essa ideologia defini os comportamentos do sujeito. O que lhe compete ou não “dizer” é definido pela posição que ele ocupa, ou seja, as formações discursivas, através das quais o sujeito se reconhece, são determinadas pelas suas formações ideológicas.

Pêcheux agrega que é no seio de uma Formação Discursiva que se reflete, na materialidade da língua, o modo como o sujeito se reconhece no interior de uma FId. É a partir da FD que sujeito e sentido se compõem e o fazem de forma simultânea.

Um exemplo, embora conjectural, apresentado por Pêcheux, para perceber a relação entre formação discursiva e formação ideológica é o que pondera a formação ideológica religiosa, dominante num dado momento. É possível atribuir uma formação discursiva própria ao campesinato que justificaria a pregação aos camponeses pelo Baixo Clero e uma formação discursiva da classe dominante, que se manifestaria no sermão do Alto-Clero para a nobreza, sobre as mesmas coisas (pobreza, morte, submissão, pecado...) sob formas diferentes e também sob valores diferentes.

Pêcheux entende, assim, que uma palavra adquire seu sentido a partir de suas relações com outros elementos que formam a mesma FD; a palavra não tem um sentido literal, os efeitos de sentido são construídos em função das posições ideológicas num determinado processo histórico-social em que essa palavra é produzida.

Uma mesma sequência discursiva poderá ter efeitos de sentido diversos, segundo Pêcheux e Fuchs (1997b), dependendo da FD em que estiver inscrita, isto é, as palavras mudam de sentido de acordo com os lugares daqueles que as empregam. Os efeitos de sentido são produzidos a partir da associação de uma palavra a uma determinada FD.

Pêcheux postula que os processos discursivos “relações de paráfrase interiores ao que chamamos a matriz do sentido inerente à formação discursiva”, (PÊCHEUX, 1997a, 170) não se originam no sujeito, mas nele se efetuam necessariamente, pois

[...] Queremos dizer que, para nós, a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a “matriz do sentido”, (...). (PÊCHEUX, 1997a, 169).

Inspirado pela tese de Althusser sobre a interpelação ideológica é que Pêcheux amadurece a noção de subjetividade no discurso. A matéria relacionada à evidência do sujeito e do sentido colabora para que seja feita uma analogia entre ideologia e inconsciente: tanto o inconsciente como a ideologia têm a peculiaridade de simular sua existência através de evidências subjetivas.

Quando falamos sujeito e em interpelação, entendemos que esse sujeito interpelado é levado a reconhecer-se a partir do lugar ocupado numa determinada classe social. As classes sociais, por sua vez, mantêm, entre si, relações de confronto, de aliança, de antagonismo ou dominação.

A noção de sujeito e a noção de FD estão fortemente intrincadas na AD, pois para Pêcheux, “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (Pêcheux, 1997, p. 161), ou seja, é a identificação do sujeito com determinados saberes de uma dada FD, representada também pelas práticas constituintes de uma determinada FI.

Mais adiante o filósofo francês afirma:

[...] que o funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos do seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – determinadas. (PÊCHEUX, 1997, p. 162)

Sendo assim, dentro do quadro teórico da AD, a ideologia e o sujeito são tomados como princípios organizadores da FD (o que pode e deve ser dito pelo sujeito). A identificação do

sujeito se dá de modo direto com a Forma-Sujeito, encarregada pela ordem dos saberes que se inscrevem na FD.

Encontraremos um sujeito dividido em relação a ele mesmo, materializando estas divisões em suas tomadas de posição diante dos saberes que estão inscritos na formação discursiva em que se inscreve.

Pêcheux reconhece que uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois mantém uma relação paradoxal com seu “exterior” ao ser consistentemente “invadida por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repetem nela, sob a forma de pré-construído e de discursos transversos” (PÊCHEUX, 1997a, p. 314).

Segundo sua reflexão, as modalidades de tomada de posição são:

A primeira modalidade consiste numa superposição (um recobrimento) entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza o seu assujeitamento sob a forma de ‘livremente consentido’: essa superposição caracteriza o discurso do ‘bom sujeito’ que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos “em plena liberdade”). (PÊCHEUX, 1997, p. 215)

Temos um sujeito do discurso plenamente identificado com a forma sujeito da FD que desafia o sujeito, caracterizando o que Pêcheux chamou de “bom-sujeito”. Existiria uma relação de especularidade entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, entre o sujeito individualizado e o sujeito da ideologia.

Essa modalidade de tomada de posição está associada à relação entre o inconsciente e o real, entre o imaginário que o sujeito tem das suas próprias condições de existência através das quais se identifica de forma plena com a forma sujeito da FD.

A palavra terra, dentro da FD de um latifundiário, significa lucro, poder, desenvolvimento, uma forma de controlar os meios de produção e, conseqüentemente, ter mais ganhos de capital, mais avanço, mais prosperidade, mais capacidade de progresso. Em síntese, o latifundiário ao identificar-se com sua classe, identifica-se plenamente com o controle econômico do latifúndio e com o controle dos que trabalham em suas terras.

A segunda modalidade, já elaborada por Pêcheux e que se distancia da teoria de Althusser, diversa da primeira, caracteriza o processo de relação do sujeito com os saberes da FD,

do que ele chama de “mau sujeito”, pois nessa tomada de posição o sujeito do discurso se contrapõe ao sujeito universal da FD.

Há um certo distanciamento entre o sujeito e os saberes da FD, o que o leva a contra-identificar-se. Essa inquietação entre o pleno reconhecimento dos saberes da FD e a contra-identificação com os mesmos saberes ocorre no interior da FD, isto é, o sujeito do discurso questiona saberes pertencentes à FD em que ele se inscreve e o realiza de dentro desta mesma FD. É o que Pêcheux denomina “contra-identificação”.

Por exemplo, o emprego da palavra terra, dentro da FD do Movimento dos Trabalhadores Sem Terras (MST) significa justiça social, terra para quem produz na terra, terra como fonte de sustentação do plantio, terra coimo elemento fundamental para sobrevivência, terra como necessidade básica para as condições mínimas de sobrevivência e bem-viver com a natureza.

Os sentidos diferentes atribuídos a mesma palavra, em diferentes formações discursivas, demonstra que o valor das palavras não está na língua e que os sentidos não são estáticos. Dessa forma, teremos um sujeito do discurso que não se identifica plenamente com os saberes que a forma-sujeito representa, tornando essa relação tensa, trazendo para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, caracterizando a própria heterogeneidade da FD, pois segundo Pêcheux

caracteriza o discurso do ‘mau sujeito’, discurso no qual o *sujeito da enunciação* ‘se volta’ *contra o sujeito universal* por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) *com respeito ao que o ‘sujeito universal’ lhe ‘dá a pensar’*: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno. (PÊCHEUX, 1997, p. 215, grifos do autor)

A terceira modalidade, subjetiva e discursiva, consiste em uma desidentificação do sujeito com determinada FD e sua forma-sujeito. Cabe destacar que essa desidentificação não é uma supressão da forma-sujeito, o que acarretaria em perceber que seria possível escapar à interpelação ideológica. O que acontece, de fato, é um deslocamento, em que o sujeito se desidentifica de uma FD e já se identifica com outra, assumindo uma identificação com outra forma-sujeito, uma vez que “essa relação, ponto central da prática política e ideológica do proletariado, não está ‘fora da ideologia’” (PÊCHEUX, 1997, p. 230).

O sujeito do discurso desidentifica-se de uma FD e sua forma-sujeito para mover sua identificação para outra FD e sua respectiva forma-sujeito. Funcionaria como uma interpelação

da ideologia ao contrário, ou seja, com o deslocamento, que passa a desidentificar-se com o sujeito universal dessa FD e se desloca para uma outra FD. É pela tomada de posição que o sujeito demonstra as diferentes formas de associar-se com a ideologia.

Por exemplo, um trabalhador que ao começar a desenvolver suas atividades laborais identifica-se com um sindicato e filia-se para “lutar” pelos direitos básicos para a sua categoria, mas com o passar dos anos, ao ocupar um cargo de chefia, abandona essas reivindicações e passa a defender a posição dos donos do capital, dos donos da empresa.

O interdiscurso, noção fundamental para a AD, é definido como um todo complexo com “dominante” das formações discursivas. Seria um conjunto de discursos de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos, em épocas diferentes. Nesse entendimento de Courtine (1999), o interdiscurso frutifica “formulações constitutivas de uma relação imaginária no momento da enunciação com o domínio da memória” (COURTINE, 1999, p. 20), concebendo com que não exista sujeito no interdiscurso, mas posições de sujeito que estabelecem o ato de enunciação conforme a posição ideológica apropriada pelo enunciador.

Sendo assim, o enunciável é, segundo Courtine (2009), exterior ao sujeito, uma vez que o sujeito falante se esquece da formação discursiva a qual pertence e reproduz discursos a partir de um já-dito, como se fosse a origem do dizer. Nesse sentido, todo enunciado retoma outro que reflete numa sucessão de outros enunciados, onde o sentido não está no enunciado, mas na relação que este mantém com quem o produz, regulamentada pelo todo complexo das formações ideológicas, onde a memória representa condição de existência do acontecimento discursivo.

O interdiscurso oferece sob a forma de citação, recitação, pré-construído, os motivos do discurso em que a enunciação se ampara ao mesmo tempo em que estrutura a identificação enunciativa (através do regramento das marcas pessoais, dos tempos, dos aspectos, das modalidades...) típica da produção da formulação por um sujeito enunciador, se ocultando aos olhos de quem enuncia, garantindo na aparição de um “eu”, “aqui!”, “agora” a eficácia do assujeitamento (COURTINE, 1999, p. 20).

É importante trazer à luz a noção de *pré-construído* proposta por Paul Henry e retomada por Pêcheux (1999: 163 – 164) como um dos elementos do *interdiscurso*, o que corresponde a enunciados provenientes de discursos anteriores, outros, como se esses elementos já estivessem *sempre-já-aí*, resultante da interpelação ideológica, segundo a qual a *realidade* oferece, determina e impõe seu *sentido sob a forma da universalidade*.

Outro elemento do interdiscurso lembrado por Pêcheux corresponde às *articulações* justamente por possibilitar uma relação do sentido pré-construído, com um sentido a ser elaborado. Para Pêcheux, o *pré-construído* “remete simultaneamente àquilo que todo mundo sabe, isto é, aos conteúdos de pensamento do sujeito universal, suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma situação dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do contexto situacional” (1997, p. 171).

O termo pré-construído foi introduzido por Paul Henry (1997, p. 95 – 103) nas reflexões da AD para designar uma construção anterior, exterior e independente em oposição àquilo que está sendo formulado num determinado discurso. Paul Henry e Pêcheux trazem para o interior da própria linguagem aquilo que era considerado como o mundo das coisas do pensamento, cuja apreensão se daria independentemente do mundo do discurso. Os sentidos das palavras são produzidos através dos discursos, onde esses sentidos são retomados como se fossem sentidos literais, monossêmicos pelo efeito da ideologia.

Nessa ação de acomodação dos sentidos, o sujeito “se esquece” de onde vem esse sentido e imagina-se na origem do seu dizer. Ao ser recuperado o dizer, apaga-se dele toda sua historicidade, toda a opacidade de sua constituição e o discurso passa a transitar como se o sentido ali produzido tivesse uma única direção e, sendo assim, o sujeito do discurso tem a ilusão de que está na origem desses sentidos.

O pré-construído remete, de acordo com Pêcheux (1997), às evidências (o já-lá) através dos quais o sujeito constrói seu discurso: aquilo que cada um sabe, que cada um domina numa determinada situação. Se o pré-construído dá seus objetos ao sujeito enunciador sob a condição da exterioridade e preexistência, essa propriedade se apaga à medida que o sujeito se identifica com a Forma-sujeito da FD.

Para Pêcheux (1997), o pré-construído remete a uma discrepância entre dois domínios do pensamento, de forma que um elemento de um domínio se mostra num outro domínio, como se esse elemento “já se encontrasse ali”. O autor acrescenta que essa disparidade se dá de tal forma que o sujeito encontra um desses domínios como o impensado do pensamento, impensado que pré-existe ao sujeito.

Desta maneira entendemos que o *pré-construído* corresponde a uma construção anterior, exterior, a um enunciado já-dito, produzido em outro lugar. Ao participar do gesto interpretativo, o sujeito está preocupado com o sentido do discurso e o *pré-construído* é um elemento que

possibilita a edificação do sentido. É o *interdiscurso* que determina o efeito de encadeamento do *pré-construído*. A noção de *interdiscurso* designa o exterior de uma FD. É o lugar onde o sentido é edificado pelo sujeito através da recordação, do esquecimento, do silêncio e da incompletude. É o *puro-já-dito*, o interdito do discurso. É a partir do *interdiscurso*, de uma FD, que poderão ser analisadas os efeitos das formas de assujeitamento do sujeito a determinados saberes.

A partir da concepção de Courtine (2009) o *intradiscurso* é o que estamos dizendo em determinado momento, em determinadas condições, ou seja, aquilo que se diz (e faz sentido) agora, está na esfera da formulação, do *intradiscurso*. É no intradiscurso que podemos encontrar as materialidades do discurso. Já os processos de interpelação acontecem na relação entre o interdiscurso de uma formação discursiva e o intradiscurso de uma sequência discursiva, e é na relação entre esses dois eixos que ocorre a articulação entre discurso e língua.

Segundo Pêcheux (1999, p. 167), o intradiscurso, enquanto *fio do discurso* do sujeito, é um efeito de *interdiscurso* sobre si mesmo. É ele que nos consente buscar o discurso do outro pela memória discursiva, pois entendemos que tanto o *intradiscurso* quanto o *interdiscurso* fazem parte de uma cena discursiva sócio-histórica-ideológica.

É através da língua que o sujeito se constitui, é a partir dos primeiros contatos com a língua que o sujeito vai reproduzindo/produzindo a sua imagem, os seus saberes sobre o mundo e sobre si mesmo. Incutido pelas ideias do Barão de Münchhausen, o qual dizia se erguer no ar puxando-se pelos próprios cabelos, Pêcheux (1997b) chama de *efeito Münchhausen*⁷ ao efeito sujeito, a ilusão subjetiva.

É o *intradiscurso* e o *interdiscurso* que nos remeterão à rede completa das FDs as quais todo dizer está inserido. O interdiscurso que nos dará o caminho para entender a exterioridade discursiva. É na dimensão vertical (*interdiscurso*) que se coloca o saber da FD. É na dimensão horizontal (*intradiscurso*) que esses elementos do saber se linearizam. O intradiscurso está relacionado àquilo de que estamos falando naquele momento real, em determinadas condições empíricas.

O *interdiscurso* disponibiliza as CP e os saberes que afetam o intradiscurso em uma determinada situação discursiva. Tudo o que já se disse sobre um tema e seus correspondentes estão, de algum modo, produzindo sentidos e interpelando os sujeitos. Todas essas formulações já

⁷ Na tradição germânica, o Barão de Münchhausen foi aquele que, para atravessar um rio sem se molhar, levantou-se pelos próprios cabelos. É através dessa imagem anedótica que Pêcheux formula o conceito de que o sujeito só se dá como efeito e que a ilusão de origem do sujeito nele próprio se dá pela ideologia.

ditas por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito longínquos, têm um efeito sobre o que é dito em algum lugar e trazem diferentes pressuposições.

Dentro dessa perspectiva, os elementos do interdiscurso, que Pêcheux denomina *pré-construídos* disfarçam o *assujeitamento* do sujeito-falante, embora ele acredite, sob o aspecto de uma autonomia, ser a fonte de seu discurso. Contudo, o bom-sujeito nada mais é do que o suporte.

No entendimento de Pêcheux, o interdiscurso, enquanto discurso transverso, atravessa e põe em conexão os elementos discursivos provenientes da exterioridade, enquanto pré-construído, fornecendo, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, a partir da FD que o assujeita. A noção de interdiscurso acarreta uma reformulação da noção de Formação Discursiva, pois a possibilidade da presença da contradição no interior de uma mesma FD atesta um novo elemento para a noção de FD, a heterogeneidade.

[...] que o *interdiscurso enquanto discurso-transverso* atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito-falante”, com a formação discursiva que o assujeita. (...). (PÊCHEUX, 1997, p. 167).

Outra noção fundamental, relacionada às noções de interdiscurso e pré-construído, para nosso trabalho é trazida por Courtine (1999), é a noção de *memória discursiva*. Ao trazer o domínio de memória para o âmbito da AD, afirma que essa noção, assim constituída, inscreve-se no interdiscurso como algo exterior, pré-construído do qual o sujeito se apropria para produzir o seu dizer, porém, deve-se ressaltar que esse sujeito, capturado pela ilusão de origem do sentido, realiza uma apropriação inconsciente e, sendo assim, esses pré-construídos passam a se constituir de uma “voz sem nome”, conforme Courtine.

Essa memória discursiva permite ao sujeito produzir o seu dizer, enquanto pré-construído, sob a forma do já-dito, que naturaliza e sustenta todo o dizer, assemelhando-se à memória plena. Para Courtine (1999a), o termo “memória discursiva” constitui algo diverso de qualquer lembrança ou memorização psicológica. Tal caracterização diz respeito à “existência histórica do enunciado” no interior de práticas discursivas que são conduzidas por aparelhos ideológicos. Ou seja, um texto se inscreve em uma FD, em função de uma memória discursiva que o texto retoma e do qual é parte.

Pêcheux, em “Discurso: estrutura ou acontecimento” (1999), afirma que a memória discursiva atualiza, reestabelece os implícitos que permitem ao dizer produzir sentido. Esses implícitos são, no dizer de Pêcheux, os pré-construídos, os discursos transversos; são as definições do interdiscurso no intradiscurso, ou seja, tudo tem uma exterioridade constitutiva, uma história, a partir da qual esses dizeres afloram, podendo ser acatados através da memória discursiva. Para ele a memória discursiva não é uma memória psicológica, individual, mas uma memória vinculada a práticas sociais inscritas na história, ou seja, uma memória coletiva.

Discutir memória discursiva permite refletir sobre as formas de circulação de saberes propostos pelos livros didáticos de língua portuguesa no Brasil. A importância que este instrumento pedagógico adquiriu no interior da cultura escolar transforma-o em agente privilegiado dentro de qualquer diagnóstico que queira ser capaz de compreender os saberes veiculados pela escola, no nosso caso, os saberes sobre a língua.

No Brasil, o livro didático de língua Portuguesa foi e é utilizado amplamente no ensino básico (fundamental e médio), moldando não só as definições de língua a serem apreendidas pelos alunos, como também a atividade docente. O saber de língua transmitido pela escola é resultado de uma série de estudos sobre os esforços de grupos humanos mais ou menos organizados que no decorrer do tempo foram promovendo escolhas e selecionando os saberes a serem veiculados às novas gerações.

Neste processo é que ganha importância o livro didático de língua Portuguesa, portador de alguns destes saberes. Esse livro assume grande importância nos processos de ensino-aprendizagem, sendo um dos pontos de demarcação mais fortes na metodologia de configuração e reconfiguração do ensino de língua portuguesa em nossas escolas.

Quando trabalhamos com a ideia de saber de língua na escola, não estamos tomando-o como algo desarticulado do saber em geral, nem muito menos como algo distante do mundo social do qual é parte, mas sim de uma língua que adquiriu no decorrer da história uma série de especificações e funções bastante distintas daquelas “oficializadas” e “reconhecidas” pelo livro didático de língua portuguesa.

Existem saberes que são populares, que caracterizam o uso cotidiano da língua, e saberes que são formais, que caracterizam o uso da gramática, cabendo ao Livro Didático de Língua Portuguesa estabelecer uma ponte entre esses saberes.

Para Courtine (1999), há uma relação intrínseca do esquecimento com a memória na enunciação política. Ao produzir efeitos de sentidos, a língua está exposta aos deslizamentos de sentidos e à opacidade. Ao retomar os sentidos, essa língua opaca pode acarretar o surgimento de um novo sentido. Para Pêcheux, um enunciado só adquire sentido à medida que essa sequência discursiva pode ser concebida como pertencente a uma determinada Formação Discursiva.

Os saberes sobre a língua que acabamos de apresentar diferenciam-se muito do imaginário de língua que é imobilizado pelo discurso escolar, discurso esse reproduzido por professores e autores de diferentes livros didáticos. É esse imaginário de língua, principalmente do autor do livro didático, que pretendemos explorar/entender nos próximos capítulos de nosso estudo.

CAPÍTULO II - LÍNGUA, REPRESENTAÇÃO E IMAGINÁRIO EM PÊCHEUX E CASTORIADIS

O imaginário nos conduz à afirmação de Pêcheux (1997c) de que “um discurso é sempre pronunciado a partir de CP dadas”, sendo estas definidas pelo autor como “as circunstâncias de um discurso”. Dentre tais circunstâncias, Pêcheux destaca as formações imaginárias:

O que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. (1997c, p. 82)

Esse movimento imaginário é um dos fatores que define a construção de um discurso. A imagem que concebemos de nosso sujeito-interlocutor, a imagem que ele constitui de nós, a imagem que constituímos do objeto de nosso diálogo. A imagem que o autor do livro didático faz de seus leitores. As CP em que tais formações imaginárias ocorrem, ao mesmo tempo em que se atravessam, interpolam-se, interferindo umas nas outras.

É esse jogo que causa os efeitos de sentido e viabiliza a edificação do discurso, de modo que a imagem que o autor do livro didático faz dos professores e dos alunos também é atravessada por uma memória discursiva que permite a formação das imagens que, possivelmente, influenciem na opção pela elaboração deste ou daquele livro didático. A AD concebe o real e o imaginário como instâncias necessárias para a constituição dos discursos.

O real não é sinônimo de um referente pré-estabelecido que o discurso representa, mas uma instância com a qual o sujeito mantém pontos de contato a partir de sua relação com a língua e a história.

A relação do sujeito com o real, portanto, é sempre incompleta, tendo como ponto de partida o imaginário sob suas condições de existência desse sujeito. É a partir dela que o sujeito constitui permanentemente os sentidos. A língua é vista como a possibilidade de materialização do discurso, entretanto a forma material da língua apresenta resistência, opacidade, com suas diferentes possibilidades de produzir sentido.

As Formações Imaginárias intervêm na formação dos efeitos de sentido, à proporção que transcorrem das imagens que o sujeito projeta sobre o seu lugar e sobre o lugar do outro e sobre o referente, ao proferir/interpretar um determinado discurso. O sentido do discurso, de acordo com

Pêcheux (1997a) ocorre no entreato entre os interlocutores do discurso, os quais não representam uma figura física, empírica, mas lugares determinados na estrutura de uma formação social.

Ao discutir temas como o pensamento, a vida cotidiana, a percepção e a expressão, em “o Dizível e o Indizível. Homenagem a Maurice Merleau-Ponty”, Castoriadis (1978, p. 136) evidencia a relevância da linguagem na construção social da realidade, concebendo-a como o mais importante sistema de sinais da sociedade humana. Através de seus conceitos podemos entender porque a linguagem pode relacionar-se com a discussão de temas tão diferentes. Segundo ele, a reflexão sobre linguagem é simultaneamente "reflexão dos últimos e primeiros problemas da filosofia; não porque ela os reabsorve, mas, exatamente ao contrário, porque é a sua encruzilhada privilegiada que se espalha em todas as direções" (Ibid. p. 136).

A linguagem é um fenômeno inicial, anterior até mesmo ao pensamento, pois este só se torna possível através dela; não sendo permitido pensar sem uma estrutura linguística que expresse sentimentos, conceitos ou dúvidas. Castoriadis, seguindo a Merleau-Ponty⁸, é categórico: "só se pode pensar se se recebe uma linguagem" (Ibid., p. 137). Neste sentido, a linguagem é conformadora da ação. É anterior e primordial para todas as atitudes. Ela é um elemento da cultura.

Para Castoriadis, a ligação entre sociedade e linguagem é entendida desta forma: "toda organização da língua apoia-se na organização do mundo, pois ela se apoia necessariamente no invisível do visível" (Ibid., p. 141). A língua exprime o significado do visível, o valor simbólico que ele possui, sua relatividade, que varia de acordo com a cultura, assumindo diversos significados. Castoriadis observa ainda que:

A língua não organiza somente um mundo natural, ou seja, perceptivo, mas faz existir um mundo histórico e faz os dois de uma só e mesma vez. Mesmo a possibilidade de tratar o mundo como junção de coisas ‘puras e simples’, desencantadas e manipuláveis à vontade, mesmo essa possibilidade só existe no mundo; mas ela não pode ser efetivamente sem uma dada organização do mundo social-histórico cujas figuras centrais são a racionalidade medíocre, a operação, a manipulações aplicadas simultaneamente aos homens e às suas relações, às coisas e evidentemente à própria língua, prática e na pretensa teoria. O que a língua como língua exprime, portanto, é também a socialidade-historicidade. (Ibid., p. 144).

⁸ Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) filósofo francês.

A relevância da língua ainda decorre do fato de que ela faz existir o mundo, organiza-o como mundo perceptivo, histórico e constituído como natural; uma organização do mundo sócio histórico, cujos elementos centrais são a racionalidade, a operação e a manipulação colocadas de forma simultânea aos homens e as suas relações, as coisas, e, conseqüentemente, à própria língua. Tal qual o pensamento, a percepção só é possível se posterior às significações ligadas à linguagem. Castoriadis lembra que:

A própria percepção é instituída, uma vez que a linguagem só pode deitar ‘raiz num mundo sensível que já havia deixado de ser mundo privado’, uma vez que, clássica ou não, há sempre de uma forma qualquer, uma perspectiva e que esta não é uma lei de funcionamento da percepção, que ela depende da ordem da cultura, que ela é uma das maneiras inventadas pelo homem de projetar diante dele o mundo percebido e não o decalque desse mundo (Ibid., p. 145).

Podemos entender a percepção como a compreensão da realidade, pelo modo como é objetivada. Na percepção, o que vale é a significação do objeto ou a das emoções. Ela é o elemento identificador no mundo dos objetos e no mundo dos valores. A percepção é uma esfera através do qual o homem pode compreender o mundo e o realiza através da linguagem. Sendo assim, a linguagem traz um mundo social que atravessa toda interpretação e percepção que se tem dos objetos e suas situações subjetivas. Em tal contexto, o pensar, o perceber e o ter consciência tornam-se acontecimentos interligados e existentes somente através da linguagem. O pensar pode ser visto como uma ação de perceber, entender ou ter uma consciência do mundo, que por sua vez (numa relação dialética) também se organiza, e, por vezes, se (re)cria a partir da própria ação de pensá-lo.

A linguagem dialoga com o outro, expressa diferentes significados e torna compreensível àquele que fala o seu próprio ser. Na hora em que ele dialoga com o outro, a linguagem torna evidente a sua subjetividade, não somente ao seu interlocutor, mas também para si próprio, sendo um objeto de reflexão do sujeito sobre si mesmo. A reflexão do sujeito leva a uma forma diferente de transcendência; através do pensamento, da objetivação linguística, torna-se possível conhecer e/ou experimentar um mundo, diferente ou não, atual ou não.

Essa linguagem compõe-se de campos semânticos que dizem respeito à significação das palavras, a gestos, a expressões, compostos a partir da experiência histórica e que podem ser conservados, acumulados e/ou objetivados. Há campos semânticos referidos aos conhecimentos

técnicos, artísticos, esportivos; campos que variam infinitamente de sujeito para sujeito. Acionados na vida cotidiana explicitam a interação com os demais sujeitos; dão sentido à ação que está sendo desempenhada; esteja esta última ligada às relações propriamente sociais ou à reflexão isolada.

No entendimento de Castoriadis a linguagem opera como um elemento primordial para o incremento da individualização do sujeito num grupo específico e para a sua demarcação de posições e recepções, sentimentos, com relação aos demais. Demarcação que pode se expressar através de mitos, hábitos, valores morais, organização familiar, divisão sexual e social do trabalho, ritos religiosos. Expressões sociais que são reproduzidas e transmitidas de forma legitimada, ou seja, a linguagem tem a capacidade de expressar infinitas ideias, percepções, sensações e juízos, indo muito além do hoje, do agora. Tem a capacidade de trazer às novas gerações o que foi vivenciado pelas mais antigas, assentindo uma manutenção do que foi construído, ou dando condições para possíveis transformações.

Castoriadis aclara a importância da linguagem na elaboração social da realidade, entendendo-a como o mais relevante sistema de sinais da sociedade humana. Para ele a reflexão sobre a linguagem é concomitantemente: “Reflexão dos últimos e primeiros problemas da filosofia; não porque ela os reabsorve, mas, exatamente ao contrário, porque é a sua encruzilhada privilegiada que se espalha em todas as direções.” (Ibid., p 136).

Nos processos de socialização e individualização a linguagem é um fenômeno primeiro, anterior até mesmo ao pensamento, pois este só se faz possível através dela; não sendo possível se pensar sem uma estrutura linguística que expresse dúvidas, conceitos ou sentimentos. Castoriadis é conclusivo: “só se pode pensar se se receber uma linguagem (Ibid., p. 137). Nesse entendimento, a linguagem é conformadora da ação. É preliminar e fundamental para todas as atitudes.

O autor afirma: “toda organização da língua apoia-se na organização do mundo, pois ela se apoia necessariamente no invisível do visível” (Ibid., p. 141). A língua expressa o significado do visível e do invisível, o valor simbólico que ele possui, sua eventualidade, que oscila de acordo com a cultura, assumindo diversos significados. Castoriadis adverte ainda que a língua

Não organiza somente um mundo natural, ou seja, perceptivo, mas faz existir um mundo histórico e faz os dois de uma só e mesma vez. Mesmo a possibilidade de tratar o mundo como junção de coisas ‘puras e simples’, desencantadas e

manipuláveis à vontade, mesmo essa possibilidade só existe no mundo; mas ela não pode ser efetivamente sem uma dada organização do mundo social-histórico cujas figuras centrais são a racionalidade medíocre, a operação, a manipulações aplicadas simultaneamente aos homens e às suas relações, às coisas e evidentemente à própria língua, prática e na pretensa teoria. O que a língua como língua exprime, portanto, é também a socialidade-histotividade. (Ibid., p. 144)

A significação da língua também decorre do fato de que ela faz existir o mundo, agrupa-o como mundo histórico, perceptivo e formado como “originário”, uma disposição do mundo sócio histórico, cujas figuras centrais são a racionalidade, a operação e a manipulação aplicadas simultaneamente às coisas, aos homens e suas relações. Assim como o pensamento, a percepção só é possível se subsequente às significações ligadas à língua, Castoriadis observa que:

A própria percepção é instituída, uma vez que a linguagem só pode deitar ‘raiz num mundo sensível que já havia deixado de ser mundo privado’, uma vez que, clássica ou não, há sempre de uma forma qualquer, uma perspectiva e que esta não é uma lei de funcionamento da percepção, que ela depende da ordem da cultura que ela é uma das maneiras inventadas pelo homem de projetar diante dele o mundo percebido e não o decalque desse mundo. (Ibid., p. 145)

Pode-se entender a percepção como a captura da realidade, pelo modo como esta é objetivada. Na assimilação o que vale é a significação do objeto ou a significação das emoções, ou seja, a significação é o elemento diferenciador no mundo dos objetos e no mundo das emoções.

A percepção é um meio por intermédio do qual o homem pode entender o mundo, e o faz baseado na linguagem. Nesse processo, a linguagem argumenta de um mundo social que permeia toda interpretação e percepção que se tem dos objetos e suas situações subjetivas. Dessa forma, pensar, perceber e ter consciência tornam-se fenômenos interligados e existentes somente através da linguagem.

Na intenção de ocasionarmos uma melhor compreensão das relações entre imaginação, linguagem e significação trazemos as formulações de Castoriadis sobre o imaginário. Para Castoriadis, as questões do imaginário devem ser tratadas em sua dimensão social-cultural, em suas relações com as instituições e o simbólico, particularmente com a linguagem. Em suas formulações, a capacidade criativa do imaginário é reconhecida como sua principal característica:

O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos (CASTORIADIS, 1982, p.13).

Para Castoriadis, em “A Instituição Imaginária da Sociedade” (1982), o imaginário é uma maneira de pensar, uma matriz de sentido socialmente produzida, da qual os componentes de uma dada sociedade procedem suas noções de realidade. O imaginário (social) estrutura os elementos peculiares da realidade (social) de forma conexa e consente que eles façam sentido para o sujeito (individual).

Esse imaginário se associa e se manifesta por meio de símbolos, isto é, elementos significantes que remetem a significados socialmente atribuídos a eles e relevantes para a constituição dos grupos humanos. A realidade não se opõe ao imaginário, pois ela é produto do imaginário. Ao não opor o real ao imaginário ele vai ao encontro de uma reflexão materialista.

Criação é a capacidade de fazer surgir o que não estava dado, e a imaginação, a capacidade de colocar uma nova forma – capacidades que são comuns a todos os homens. Criação não é indeterminação. É posição de novas determinações, criação de novas formas. Um conjunto de determinações, de leis, de possíveis e impossíveis é definido a partir do momento em que a nova forma é colocada. Deste modo, as sociedades, as obras e os indivíduos que florescem no desenvolvimento da história humana, são criações e não atualizações de possíveis já postos. “Eles são criações, a partir das quais aparecem novos possíveis que anteriormente não existiam, pois eram privados de sentido” (CASTORIADIS, 1982, p. 87).

Para Castoriadis, é o imaginário social enquanto capacidade criadora do anônimo coletivo, que cria a linguagem, as instituições, os costumes. Mas a liberdade da sociedade para constituir seu simbolismo não é absoluta: “o simbolismo se crava no natural e no histórico (ao que já estava lá)” (Ibid., p.152). Em sua perspectiva, a linguagem é, então, “uma criação do coletivo anônimo, é o imaginário instituinte, é o imaginário social” (Ibid., p. 91).

Castoriadis vai elucidar seu entendimento de imaginário, discernindo-o do sentido vigente do imaginário como falso, como invenção, como engano — e posicionando-o como fazendo parte indiscriminável do que acarreta ser humano. Descrevendo as instituições sociais, ele assegura que tudo de que se fala, tudo o que se apresenta para e pelos indivíduos está associado a uma rede

simbólica, um simbólico que evidentemente está na linguagem, mas que também está nas instituições.

Aquilo que define uma instituição, o que se elabora e o que se fala ali, não se elucida perfeitamente pela sua aplicabilidade, ou pelas consequências lógicas destes atos/palavras, mas a transcende, isto é, abrange algo mais que escapa à ordenação simbólica. Os símbolos institucionais, aquilo que significam, não são assim instituídos apenas sensatamente e também não o são naturalmente, mesmo que sustentados de alguma forma na realidade. Isto que não é redutível ao simbólico, mas que a ele está impreterivelmente associado, é uma primeira aproximação do que Castoriadis irá chamar de *imaginário*.

Percebemos assim uma intrincada relação entre o imaginário e a linguagem ou o simbólico e o social de uma maneira geral: o imaginário utiliza o simbólico, não somente para exprimir-se, mas para existir enquanto tal; inversamente, o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária, a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é ou de vê-la diferente do que é.

O filósofo grego, em “A Instituição Imaginária da Sociedade” (1982) estabelece uma distinção entre o que denomina *imaginário radical* e o *imaginário efetivo* ou *imaginado*. O imaginário radical é apreendido como a habilidade de fazer aparecer como imagem alguma coisa que não é e não foi; como habilidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la discrepante do que é; como faculdade originária de por ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são; como capacidade elementar e irredutível de evocar uma imagem. O imaginário radical, enquanto capacidade elementar e irredutível de evocar uma imagem. Esta proposição do imaginário radical como raiz do simbólico coloca este último na posição de produto do imaginário.

Mas ao mesmo tempo em que o simbólico origina-se do imaginário – é seu produto – ele torna-se produção, à medida que é nele e por ele que novas significações imaginárias são criadas e interpretadas. A linguagem pode então ser compreendida como imaginário instituinte/instituído: produto do imaginário radical, a linguagem não é apenas meio de expressão das significações imaginárias sociais, como é ainda seu próprio modo de existência.

As significações de uma sociedade são também instituídas, direta ou indiretamente pela linguagem. Esta, para Castoriadis, apresenta dois enfoques inseparáveis: existe como língua, enquanto significa, enquanto se refere a um conjunto de significações; e como código, enquanto organiza e se organiza. A linguagem comporta, então, uma dimensão conjuntista-identitária no

que tange aos seus significados. Colocando de outra forma, “as significações são também constituídas, em parte, como código” (CASTORIADIS, 1982, p. 282). Toda significação possui essa dimensão lógica, mesmo as que não têm nenhuma relação com o real ou o racional, concebidas de forma estrita.

Dessa forma, em Castoriadis, embora a escolha da linguagem por uma dada sociedade seja sempre determinada “pelo que já estava lá”, pelo sistema de significações já constituído historicamente, ela é também aberta, à medida que a própria linguagem permite e possibilita novas articulações, novos sentidos e ressignificações. Se não podemos sair da linguagem, nossa mobilidade nela é ilimitada e possibilita “tudo questionar, inclusive a própria linguagem e nossa relação com ela” (CASTORIADIS, 1982, p. 153). Assim, nem o indivíduo nem a sociedade são livres na constituição do simbolismo, mas ao mesmo tempo podem usá-lo para criar diferentes realidades.

É importante lembrar que, segundo Castoriadis, a sociedade é auto instituição, autocriação e as organizações que a compõem são instituições derivadas, constituindo uma espécie de representação de instituições centrais, originárias, constituídas como “magma de significações imaginárias sociais” que acontecem no processo de socialização da psique. Talvez por isso, o processo da psique retome as formas socialmente instituídas e as significações que as acompanham nas práticas educativas escolares, por exemplo.

Entendemos que a norma culta é a que predomina no ensino de língua materna das escolas brasileiras, afinal, ela representa quem possui o poder. Falar em norma culta seria irrelevante, pois ainda estamos colocados em um sistema de escrita e de situações orais formais que inscrevem tais leis gramaticais, uma vez que elas estão apontadas histórica e ideologicamente em nossa sociedade.

Ao trabalharmos com a norma culta, ignoramos a dinamicidade da língua e como a linguagem tomada como realização simbólica sócio histórica, isto é, como configuração de ação entre os indivíduos, se dispõe para estes como condição própria de constituição.

Dessa forma, uma prática metodológica deve ponderar que, ao labutar com a linguagem, fundamentalmente a materna, o aluno/criança/jovem já é determinado por um efeito de constituição da linguagem que o localiza como sujeito em uma sociedade. Sendo assim, a língua produz sentidos entre os indivíduos socialmente constituídos, e, completando, o ensino de língua portuguesa há de considerar os sentidos.

A psique se apropria do social pela constituição de uma interface de contato entre o mundo privado e o mundo público ou comum. Esses fatores estariam presentes no conceito de Imaginário Social como ‘rede de sentidos’ que

Consiste em ligar símbolos (significantes) a significados (representações, ordens, injunções, ou incitações para fazer ou não fazer, consequências ou significações no sentido amplo do termo) e fazê-los valer como tais, ou seja, a tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou o grupo considerado (CASTORIADIS, 1982, p. 414).

Nesses sistemas ratificados apareceriam crenças e fantasias, desejos e necessidades, raciocínios e intuições: uma escala de elementos estruturais que perpassam das atividades da razão e da imaginação e estabelecem o processo de simbolização. Sendo assim, a Teoria das Representações Sociais e o Imaginário Social apontam para um fragmento da realidade, como uma associação, que institui histórica e culturalmente, o conjunto das interpretações, das experiências individuais, vividas e construídas coletivamente.

Este conceito é fundamental para o nosso estudo, uma vez que a partir de uma perspectiva histórico-materialista não se pode mais opor imaginário e real, mas é preciso pensar como o imaginário significa o real a partir de experiências sociais coletivas produzidas em diferentes momentos sociais históricos.

Essa rede de sentidos inicia, sob diversos aspectos, o comportamento coletivo, na medida em que valores, normas e proibições, como códigos coletivos, são internalizados, atribuídos pelos agentes sociais.

Códigos que exprimem as necessidades, os interesses, os desejos, as expectativas desses agentes. Eles apontam para além das suas necessidades objetivas: falam dos desejos e das fantasias que conferem aos objetos, às imagens, às próprias relações de dupla dimensão: real e imaginária.

A partir disso, o simbólico apresenta-se como uma maneira de pensar o imaginário, de representá-lo, de evocar uma imagem. Sobre isso, Castoriadis escreveu que:

As profundas e obscuras relações entre simbólico e o imaginário aparecem imediatamente se refletimos sobre o seguinte fato: o imaginário deve utilizar o simbólico não somente para “expressar-se”, o que é óbvio, mas para “existir” para passar do virtual a qualquer coisa a mais. (CASTORIADIS, 1982, p. 154)

Para Castoriadis o imaginário se define pela imagem que os indivíduos e os grupos sociais têm do mundo, dos objetos e dos seres que compõem este mundo, bem como a imagem que fazem de si mesmos, de suas necessidades, de suas finalidades e de seus valores. Essa imagem que temos do mundo, essa imagem, mais especificamente, que o autor do livro didático faz de seus leitores (professores e alunos) é que nos interessa e que será objeto de estudo de um próximo capítulo desse trabalho.

CAPÍTULO III - AUTOR: UMA DEFINIÇÃO A DEFINIR.

Nessa secção vamos refletir sobre o autor em questões focalizadas a partir de Foucault e a partir de Orlandi.

Na obra intitulada *O que é um autor?* (1992), Michel Foucault associa o revés do conceito de autor com um cenário mais abrangente, que ultrapassa o espaço literário e discute os aspectos de constituição e circulação de discursos em geral e as condutas de concepção da subjetividade. A crítica à concepção de autor adentra à uma concepção mais geral e explora a noção de sujeito, mais notadamente à função fundadora atribuída ao sujeito, especialmente pela filosofia moderna.

Ao dialogarmos sobre o autor de textos escritos, falamos não somente de um escritor, mas daquele cujo nome dá identificação e competência ao texto. Por conseguinte, o nome do autor endereça a diferentes significações e perspectivas em relação ao texto publicado, o que corrobora a relevância que hoje em dia ainda se outorga ao autor.

Dessa forma, o autor aparenta ser não só aquele que escreve, mas também aquele que tem a sua obra publicada. A título de exemplo, no campo acadêmico, a figura do autor é extremamente importante para a fundamentação e reconhecimento das pesquisas. Se observarmos os Livros Didáticos, as editoras, ao nomearem os autores, descrevem suas formações acadêmicas e todas as suas experiências profissionais vinculadas à educação, uma vez que veem isso como uma forma de valorizar o livro.

Partindo das colocações do filósofo Michel Foucault é possível delinear um pouco mais sobre concepção de autor e autoria. Foucault destaca que este tipo de conexão do autor “proprietário” do seu trabalho e da sua obra definiu-se a partir do momento que os autores se tornaram sujeitos a punições, uma vez que seus discursos se caracterizassem como transgressores das estruturas das sociedades estabelecidas.

Foucault (1992, p. 70) ressalta que “O autor [...] é com certeza apenas uma das especificações possíveis da função sujeito”. Ele realça o papel que o autor desempenha na disposição, classificação e movimentação dos discursos. A relevância do interesse de Foucault não está apontado exatamente para as questões da teoria e crítica literárias, mas primeiro para a metodologia interna de controle e delimitação dos discursos.

O autor tem sua atenção voltada para o conhecimento das modalidades de presença dos discursos: “os modos de circulação, de valorização, de atribuição, de apropriação dos discursos variam com cada cultura e modificam-se no interior de cada uma” (Foucault, 1992, p. 68-69).

No entendimento de Foucault, não basta escrever ou produzir algo para que sejamos, imediatamente instituídos na posição de autor. É no contexto de determinada ordem do discurso que essa posição-sujeito aparece e entra em movimento. Conseqüentemente, é necessário investigar as condições historicamente constituídas que autorizam os indivíduos que escrevem a disporem de certo caráter autoral.

O autor é analisado como um lugar que se pode ocupar no discurso e que realiza certas funções. Foucault não está negando a existência do “indivíduo que escreve”, mas propõe, simplesmente, ponderar que esse “indivíduo” não tem um lugar imediato e natural no discurso. O indivíduo não apreende de forma direta a palavra, mas a emprega sempre ocupando uma posição-sujeito específica.

Nessa perspectiva, é imperativo acontecer um estudo da função no interior do qual algo como um autor pode vir a existir. Enfim, o indivíduo só opera como sujeito do discurso e, em particular, como autor, ao preencher um determinado lugar e apropriar-se de certas funções. Sem essa “investidura”, não se pode falar precisamente em autor. Tal como, depois de adquirido - o lugar - no e pelo discurso, também não se consegue continuar a tratar os sujeitos como meros indivíduos naturais preexistentes.

As considerações sobre a função-autor feitas por Foucault mostram que tal conceito se trata de um problema complexo, que estabelece relações com o papel do sujeito, com o discurso e com os mecanismos de poder que atravessam o direito de deter e de se apropriar da palavra.

Com a efígie do autor, o discurso obtém uma suposta unidade, coerência e inteligibilidade. O autor trabalha como um princípio de rarefação do discurso, isto é, ele rarefaz a multiplicação anônima da palavra determinando-lhe um lugar, dispondo-a, outorgando-a a alguém e assegurando-lhe uma singularidade e uma visibilidade social.

De acordo com a proposta da aula inaugural de Foucault no Collège de France, o processo de produção, organização e controle do discurso dá-se por meio de procedimentos próprios (como a realização da função-autor) e ganha robustez junto de um amplo conjunto de técnicas, instituições e comportamentos. Dessa forma, mais do que uma questão exclusivamente discursiva

(ou de procedimentos internos ao discurso), é importante investigar como esses procedimentos, entre eles a função-autor, abraçam práticas sociais e vínculos de poder específicos.

É necessário perceber que o autor é apreendido como um lugar ocupado por um indivíduo em uma práxis discursiva, ou seja, como o sujeito de um enunciado, aquele que escreve, que toma a palavra ou que produz um discurso. Essa definição vai muito além do espaço propriamente literário, científico ou artístico, embora esses sejam os domínios por excelência dos discursos autorais modernos. Foucault favoreceu a análise da ligação entre o autor e o texto, em uma ponderação que acentuará a impossibilidade de reduzirmos o autor a uma instância meramente não discursiva ou a mera propriedade jurídica.

É pelo papel que desempenha em um modo de existência dos discursos que o autor é definido. Esse autor não se confunde com o sujeito em geral. De modo diferente das formas de subjetivação comuns, Foucault instiga-nos a pensar em formas contingentes de subjetivação ou de se tornar sujeito.

Dessa forma, o autor é uma especificação da função-sujeito, uma posição que o indivíduo pode preencher no discurso e, assim, converter-se sujeito, tomar a palavra e efetuar um papel determinado. Ser autor é uma forma de caracterizar o ser sujeito, de mover-se como sujeito do discurso. Desse modo, a função-autor não se confunde com outras posições que o indivíduo pode ocupar no discurso.

O autor francês questiona também como se pode definir uma obra enquanto uma unidade, já que ela está sujeita a comentários, à dispersão, aos aforismos e as notas de rodapé. Para ele, o texto enquanto unidade constitui uma problemática a ser pensada no que se refere a questão da individualidade do autor.

Dessa forma a noção de função-autor remete à dispersão, como sintetiza Foucault (1992, p. 45), “o nome de autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso”, que alcançará então certa condição e será recebido de certa maneira. Salientando o caráter histórico e cultural da noção de autor e de sua função na produção e movimento dos discursos, Foucault é efusivo ao desaprovar o caráter despretensioso e natural dessa figura. Nem sempre e nem todos os discursos podem ser sistematizados em torno da figura do autor como individualidade.

Não podemos misturar o simples fato de existir um escritor com a função-autor exercida pelo escritor na movimentação e no exercício de certos discursos, no interior de uma determinada sociedade, atribuindo um modo singular de ser aos discursos. Para Foucault a figura do autor é

bastante complexa, nem sempre visível no texto, podendo ser apagada, tornada invisível para o leitor.

Nos textos literários, filosóficos e científicos é necessário ter o entendimento de que a noção de função-autor caracteriza o efeito de unidade, e em que o autor emerge “como um princípio de agrupamento do discurso” (ibid. 1992, p. 68), o que possibilita representá-lo como a origem do sentido e colocá-lo como sendo responsável pelo dito. Conforme observa Foucault:

A função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar. (FOUCAULT, 1992, p. 56-57)

Para Foucault a função-autor não localiza-se no indivíduo e, sim, nos discursos, uma vez que é necessário tentar delinear a relação do sujeito com a função. A procura da *subjetividade* do autor em textos de natureza diversa como experiência de estabelecer a autoria não faz mais do que entregar à pessoa do autor uma atribuição que não é dela, mas sim do nome que ela porta.

Orlandi, em “Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico” (2005), remete à caracterização de autor ou efeito-autor, deslocando a noção posta por Foucault (2009), e afirma que um texto (enquanto obra) é sempre produzido como efeito de diferentes leituras. Para Orlandi a noção de autor pode ser compreendida como uma função sujeito, isto é, não se trata de pensar o autor como sendo a fonte do seu sentido, e também não como aquele que se coloca como responsável pela unidade do texto. Ou seja, é a função-autor que confere ao texto um efeito de unidade.

Texto, no sentido que Orlandi (2005) legitima, não faz referência apenas ao movimento da escrita, mas apreende as mais diversas produções que pressupõem um autor; o texto, que na qualidade de “peça”, funciona diferentemente em condições específicas de produção.

O texto é uma matéria simbólica, por conseguinte, não é só uma matéria empírica, mas um ambiente de circulação e de produção de sentidos. Dessa forma, de acordo com Orlandi é a ação de interpretação que irá ocupar espaço central para que se possa compreender a noção de autoria.

Por este viés, a obra é lugar de uma convergência entre sujeito/autor; discurso/texto e que não pode prescindir da interpretação. De acordo com Orlandi:

Isto nos leva a afirmar que a constituição do autor supõe a repetição, logo, como estamos procurando mostrar, a interpretação. Mais especificamente podemos mesmo afirmar que o dizível é o repetível, ou melhor, tem como condição a repetição. Não porque é o mesmo, mas é o que é passível de interpretação [...] (p. 70-71).

Sendo assim, o estabelecimento do sujeito no lugar discursivo de autor, ou seja, na função-autor, só é plausível pela conexão que pode ser sustentada com a interpretação, com a condição do sujeito de ocupar a função-leitor. Para Orlandi (2005) compreender é entender que “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer.” (Orlandi, 2005, p. 70).

Caso a sua produção não seja interpretável, o sujeito não se desloca, ele somente repete, tendo a sensação de que é origem de seu dizer. Orlandi distingue três formas de repetição: empírica, formal e histórica. A empírica, também chamada de mnemônica, seria aquela que só repete; a formal seria um procedimento de dizer o mesmo de outra forma, e a histórica é aquela que inscreve o dizer no interdiscurso.

As duas primeiras não historicizam; a terceira historiciza esse dizer, uma vez que seu mecanismo se inscreve na exterioridade da língua (memória discursiva), e é exatamente essa memória que, segundo Orlandi (2005), faz a língua significar. Sendo assim, sentido, memória e história estão implicados na noção de interdiscurso, pois conforme Orlandi:

A inscrição do dizer no repetível histórico (interdiscurso) é que traz para a questão do autor a relação com a interpretação, pois o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível (cf. Orlandi, 1987). Isto nos leva a afirmar que a constituição do autor supõe a repetição, logo, como estamos procurando mostrar, a interpretação. Mais extensamente podemos mesmo afirmar que o dizível é o repetível, ou melhor, tem como condição a repetição. Não porque é o mesmo, mas é o que é passível de interpretação: o que é passível de ser repetido, efeito de pré- construído (já dito) na relação com o interdiscurso. (ORLANDI, 2005, p.70-71)

Para Orlandi (2005, p. 69), “a função do autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações”. Sendo assim, entende-se que o autor, mesmo não estabelecendo

discursividade (como o autor “original” de Foucault), fornece um lugar de interpretação no meio dos outros. “O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer.” (Orlandi, *Ibid.*, 69).

Em Orlandi (2005), o dizível é o repetível, isto é, tem como conjuntura a repetição. Como podemos perceber, na função-autor, apresenta-se de forma mais visível a ação da historicidade inscrita na linguagem.

Ao dialogar sobre autoria, Orlandi fala da questão da interpretação, uma vez que é a noção de autor que está em questão nas formas de interpretação:

O que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação do sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que o interpreta. (ORLANDI, 2005, p. 97).

Partindo dessa colocação, é possível afirmar que a autoria é tocada pela interpretação, uma vez que na função autor o sujeito é responsável pela formulação do sentido. É impossível tratar da questão da autoria sem falar da interpretação.

A autora reitera que a existência do autor supõe a repetição e a interpretação. É por meio da interpretação que a historicidade se renova na função-autor, ou seja, “a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação” (*Ibid.*, p. 75).

Ainda para Orlandi, é necessário reconhecer que os fatos estão sujeitos à interpretação e que a língua, “na medida em que é constituída pelo deslize, pela falha, pela ambiguidade, faz lugar para a interpretação” (*Ibid.*, p. 97), uma vez que não há como normatizar o emprego dos sentidos, apesar de muitas vezes as regras e gramáticas tentarem fazer que ocorra uma regulamentação dos sentidos.

Faz-se necessário ressaltar o tópico da incompletude da linguagem. Para Orlandi, o “incompleto na linguagem é o lugar do possível, é condição do movimento dos sentidos e dos sujeitos. É na incompletude que inscrevemos a questão do silêncio, e, por esta via, a da interpretação como movimento.” (ORLANDI, 2005, p. 71).

A Analista de Discurso alega que existem certas circunstâncias em que ocorre estancamento do movimento da interpretação, lugar em que há silenciamento da autoria.

Segundo ela, todo discurso resulta: “de um efeito de sustentação no já dito que, por sua vez, só funciona quando as vozes que se poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e da universalidade. (ORLANDI, 2005, p. 71 - 72).

É dessa ilusão que resulta o movimento da identidade e o movimento dos sentidos. Eles se modificam, movem sua região na rede de filiações históricas, se idealizam em novos sentidos. O autor é função da forma-sujeito e dos modos de individuação sócio historicamente determinados. A partir do momento que o sujeito se coloca como autor, ele entra em pleno processo de interpretação, pois está outorgando sentido às suas próprias palavras em determinadas condições.

Portanto, a historicidade marcada na linguagem problematiza os procedimentos de produção de sentidos que movem-se no dizer. O traço dado pelo trabalho da ideologia produz o efeito de saturação dos sentidos e do apagamento dos sujeitos pela sua des-historicização.

Conseguimos discorrer que o efeito de unidade da obra permite a produção (ilusória) de fechamento e unidade da mesma, no entanto, esse “efeito discursivo deriva do princípio de autoria”, como afirma Orlandi (2005, p. 75). Dessa forma, a autoria seria uma função discursiva que regula a entrada do sujeito na ordem do dizer, sua tomada de posição dentro de determinadas condições estabelecidas e condicionadas pelas formações discursivas e ideológicas.

Colocar em discussão o nome próprio, e, mais estritamente o nome de autor, mexe, de modo impreterível, com sua conexão, com o social e com o histórico, uma vez que todo nome próprio, que o nome de autor possui uma função, uma posição sujeito-autor, um sujeito duplamente afetado pela língua e pelas condições históricas de sua existência. E a autoria é a função mais afetada pelo contato com o ordenamento social e histórico e as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os “procedimentos disciplinares”. Pois segundo Orlandi:

[...] Não basta falar para ser autor. A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem [...]. (ORLANDI, 2005, p. 75-76).

Para a AD o autor não é meramente aquele que escreve o texto, ele é aquele que concatena o discurso, dando unidade e início às suas significações. A autoria é uma função discursivo-enunciativa. Desempenhar a função de autor pretende que o sujeito assumira responsabilidade pelo que enuncia. O discurso do sujeito-autor sempre é afetado pela exterioridade, isto é, pela história, pela ideologia, pelas relações de poder, e dessa forma está assujeitado às diversas regras institucionais. Volóchinov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017) propõe *que o dizer de cada um carrega sempre o dizer do outro*.

O sujeito, na utilização que faz da linguagem, nas diferentes e variadas esferas e situações da comunicação social, movimentando basicamente três grandes conhecimentos para a efetuação do ato de enunciação em que se constitui autor: o da discursividade, o da enunciação e o da língua. O sujeito desempenha uma responsabilidade enunciativa quando adentra numa determinada ordem de discurso, isto é, quando se inscreve num espaço da atividade humana, com todas as consequências que disso decorrem.

Ao realizá-la, esse sujeito marca sua inscrição mediante utilização de índices linguísticos, com os quais produz os mais variados efeitos de sentido determinados pela situação sócio histórica, tanto instantânea como anterior em que ocorre o evento enunciativo. A autoria deve ser compreendida como um aspecto pertencente ao sujeito que enuncia, o que significa dizer que estamos sempre comprometidos naquilo que dizemos e na forma como dizemos.

Ao abranger um lugar linguístico-textual e enunciativo-discursivo, o sujeito autor encontra-se numa zona frágil de uso da linguagem, situando-se entre o que é da ordem do individual e o que é da ordem do social, ou seja, o espaço de sua constituição/representação é retratado pela forte tensão entre aquilo que é seu, ou seja, a organização temática, estilística, composicional e aquilo que vem do outro.

O universo discursivo do sujeito autor é habitado por outras realizações discursivas, oriundas de sua relação com seus interlocutores imediatos, nos convívios cotidianos, e por sua ligação com a exterioridade que o estabelece, ou seja, com o conjunto de enunciados consolidados sócio historicamente, o interdiscurso.

Dessa forma, sua integração na ordem da discursividade só lhe é concedida se sua inscrição ocorrer na ordem da heterogeneidade do discurso, lugar esse, amplamente habitado, povoado, uma vez que é essa a condição para que ele perfaça seu espaço no cenário enunciativo, assumindo a posição de autor.

CAPÍTULO IV - A CONSTITUIÇÃO DE UM CORPUS NA ANÁLISE DE DISCURSO

Optamos em trabalhar com procedimentos metodológicos da Análise do Discurso (AD), na linha francesa de estudos de Pêcheux, uma vez que ela é uma disciplina que nos consente considerar as CP, ou seja, a conjuntura social e política em que os Livros Didáticos de Língua Portuguesa são elaborados a fim de reconhecermos a compreensão de língua que os autores dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa possuem, qual o imaginário de interlocutores que possuem, bem como a concepção de língua eles empregam em seus Livros Didáticos.

O *corpus* discursivo de análise é composto de interlocuções realizadas com 2 (dois) autores do Livro Didático de Língua Portuguesa intitulado “Língua portuguesa: linguagem e interação”. O roteiro de coleta do *corpus* envolve quatro questões que entendemos serem pertinentes para auxiliar nossa pesquisa. São elas: 1. Todos nós, professores de Língua Portuguesa, simpatizamos mais com uma ou outra concepção de língua. Qual a concepção de língua que você usa para nortear seus escritos? 2. Quais são as razões que fazem com que você adote determinada concepção de língua para o livro didático de sua autoria? No seu entendimento, em que medida essa concepção pode auxiliar os alunos a compreenderem melhor o funcionamento da própria língua? 3. Que tipos de propostas pedagógicas, que você teoriza no seu livro, trabalham com questões práticas sobre a língua? No seu entendimento, são questões mais voltadas para a sintaxe ou para a perspectiva semântica. Como você vê essa questão? 4. Como a seleção de textos que você faz para o seu livro conversa com as práticas de ensino? Qual o critério para sua seleção de texto?

As questões foram enviadas por e-mail e as respostas também retornaram por e-mail. Procedemos o recorte dentro daquilo que entendíamos ser pertinente para nossa proposta de pesquisa. Esses recortes foram chamados de sequência discursiva (SD) e optamos por trabalhar com duas sequências discursivas.

A AD dispõe de ferramentas teórico-metodológicas que procuram reconhecer a posição que cada grupo ou classe social assume em seu discurso, levando-se em consideração as condições em que ele foi produzido.

Para a AD, os posicionamentos que um grupo ou classe assume frente ao jogo de forças sociais, apontam para formas distintas de reconhecimento identitário, de filiações dos sujeitos em relação às condições em que vivem, produzem.

Os dispositivos analíticos, portanto, nos permitem identificar tanto os imaginários dos sujeitos como as filiações ideológicas que se situam em torno desses imaginários, os quais, em nossa pesquisa, chamamos de imaginário do autor.

Isso porque eles configuram posições que apontam um modo de vislumbrar e sistematizar a realidade de um modo de produção de conhecimento de um grupo ou classe social através de sua produção discursiva. Os dispositivos analíticos, no entanto, estão sujeitos a condições instáveis.

Para Michel Pêcheux a língua não é simplesmente estrutura. É estrutura e acontecimento. A língua está embebida de história, de valores, de conceitos, de imagens. Ao assimilar uma língua, assimilamos junto com ela sua estrutura e todo um complexo de significados que concebe a matriz semântica pela qual conferimos significados ao mundo.

Para a AD, nada na língua é arbitrário. A utilização de palavras e frases não é decorrência da autonomia do falante. Essa utilização é determinada pelas eventualidades de dizer, que, no que lhe concerne, são estabelecidas pelas condições sócio históricas de produção. Apesar de que o sujeito seja capaz de dizer tudo na língua – na qualidade de falante do idioma –, ele não é capaz de dizer tudo na língua – na qualidade de sujeito do discurso.

Existem fronteiras jurídicas, éticas, morais, políticas, econômicas, afetivas etc. que restringem o sujeito na sua liberdade de enunciar. Consequentemente, o dizer é contingenciado. Cada circunstância de fala põe o indivíduo em uma posição-sujeito. A posição-sujeito é uma concepção da AD que se relaciona ao lugar de onde se fala e se ocasiona sentido. Contudo, quando falamos em lugar, não é do lugar físico, mas do lugar simbólico, construído historicamente nas relações sociais.

Perceber a língua como prática social, demanda trabalhar com o papel constitutivo do imaginário. Portanto, o discurso também é a relação da língua com o imaginário, qualificando o sujeito e designando o sujeito e os sentidos.

Não existe discurso isolado de determinadas CP. Todo discurso está em relação a outros discursos. Existe sempre conflito de sentidos entre discursos na sociedade. Eles competem para que permaneçam os sentidos que os sustentam.

O discurso religioso cristão define que a vida é um dote ofertado por Deus e que por esse motivo somente Deus pode dar ou tirar a vida de uma pessoa. Por esse motivo, no discurso religioso cristão, o aborto e a eutanásia não são aceitos como possibilidades, são não-sentidos. Já

no discurso feminista, a mulher tem o direito de deliberar sobre o seu corpo. Isso compreende interceptar uma gravidez indesejada. São duas formações discursivas que se afrontam ideologicamente, tendo, inclusive, termos diferentes para se referir à condição da vida humana.

O próprio discurso religioso tradicional entende a relação afetuosa como possível apenas entre um homem e uma mulher, sendo a relação homoafetiva um afastamento dos planos de Deus. Outras formações discursivas agnósticas vão defender que a família pode se constituir, sim, com dois sujeitos do mesmo sexo biológico.

Os sentidos se distanciam não por escolhas individuais, mas por filiações ideológicas. Destas filiações e suas correlações de força dependem as formas de controle, de força conjuntural para controlar decisões normativas na sociedade.

Discursos se sustentam tentando apagar discursos antagônicos. É um enfrentamento que não cessa e que se exterioriza nas práticas sociais. Dessa forma, a língua é uma prática social de sujeitos ideológicos que, em constante correlação de forças e jogos de interesses pretendem que seus sentidos sejam os sentidos predominantes. O acontecimento da ideologia na língua materializa-se no discurso. A história constitui o sujeito e origina condições de enunciação particulares.

É importante lembrar que sujeito e sentido se estabelecem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que contribuem o imaginário e a ideologia. Em nosso estudo, o imaginário de língua do autor do Livro didático de língua Portuguesa é que será o objeto de reflexões e de questionamentos.

Para a AD, os sujeitos e os sentidos são elaborações sócio históricas, processamento no qual interferem o imaginário e a ideologia. As CP do discurso (o contexto sócio histórico ideológico, a situação imediata e o sujeito) lhe são constitutivas. Dessa forma, existe uma determinação histórica dos sentidos a determinadas direções. Eles não são transparentes ou notórios, uma vez que não são a própria língua que, sujeita a falhas, ao se inscrever na história para funcionar, abre lugar para o equívoco (possibilidade de outros sentidos).

Para Pêcheux toda descrição “está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se discursivamente de seu sentido para o equívoco para um outro” (PÊCHEUX, 2002, p. 53). Sobre o equívoco, enquanto falha da língua na história, Orlandi afirma:

Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, 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. (1999, p. 37).

Isso é determinação histórica. Há algum tempo, as pessoas fumavam dentro dos ônibus. Hoje isso é um não-sentido. As discursividades sobre o fumo e sobre a saúde mudaram. Nas publicidades antigas as pessoas que fumavam eram apresentadas como saudáveis e atléticas. Hoje, essas publicidades sobre fumo foram eliminadas. Um fumante nos dias atuais é um excluído, no sentido de estar à margem do conhecimento e das discursividades científicas.

Nos dias de hoje, as mulheres participam da vida política do país e exercem atividades laboriosas fora de casa também. Isso era inadmissível até começo do século passado no Brasil. A escravidão de negros era uma atividade socialmente aceita no século 16, mas hoje qualquer tipo de escravidão é sem sentido. É por isso que, hoje, a escravidão choca quando é revelada em fazendas ou fábricas de fundo de quintal. Existem discursos relativamente estabilizados e outros em amplo desenvolvimento de embate de sentidos, como os que se dedicam a homoafetividade. Articulamos a mesma língua, porém isso não é prerrogativa de compreensão. A possibilidade do equívoco é o que concebe com que os discursos se movam, se refaçam, se revigorem ou desapareçam.

O enunciado “Precisamos de mais terra” tem significação diferente se proferido por latifundiários, por sem terras, por índios, por garimpeiros, uma vez que são posições diferentes. O enunciado pode significar dinheiro, tomada de posição política, lugar de moradia ou lugar a ser explorado economicamente. É como diz Pêcheux:

As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (...) nas quais essas posições se inscrevem. (1997, p. 160)

Pretendemos, nesse trabalho, dar destaque à determinação de quem é, no imaginário do autor do Livro Didático de Língua Portuguesa, o leitor/usuário desse livro didático, conforme a definição de Orlandi:

Um leitor constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos ‘formações imaginárias’ em *Análise do Discurso*, trata-se do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para o seu texto e para quem ele se dirige. (1993, p. 9)

O objetivo aqui, ao analisar o entendimento de língua no imaginário do autor do Livro Didático de Língua Portuguesa, é estudar o discurso, o qual não é formado somente da materialidade linguística, mas também pela materialidade histórica. É importante perceber quais são as condições em que o discurso, em que o entendimento de língua para o autor do Livro Didático de Língua Portuguesa é produzido para que possamos compreender como, a partir daí esse autor constrói o leitor imaginário, aquele para o qual o autor do discurso imagina dirigir seu texto, mas que não diz respeito, necessariamente, ao leitor real.

Quando reiteramos que o discurso vai acolá da sua materialidade linguística, temos que lembrar que um discurso sempre remete a discursos anteriores, assim como diz Pêcheux: “o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio” (1997c, p.77). É devido a essa movimentação vertical, a qual impulsiona a memória discursiva e viabiliza o processo de leitura, que o leitor pode se identificar com o que lê, sempre sendo levado a crer, pela interpelação ideológica, na univocidade e na estabilidade de sentidos.

Um discurso não se estabelece apenas pela sua materialidade linguística, mas também pela materialidade histórica. A última requer que a exterioridade seja sempre parte integrante do discurso, uma vez que o autor é a todo o momento um sujeito ideologicamente interpelado e está posicionado em circunstâncias históricas.

Nos anos 70, o ensino de Língua Portuguesa sofreu uma radical mudança em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71), que foi resultado da intervenção militar de 1964. Essa nova lei colocava a educação a serviço das ideologias e dos objetivos do governo da época e a língua passou a ser considerada como instrumento de comunicação, mudando-se a denominação da disciplina de Português para Comunicação e Expressão.

Nessa conjuntura, a gramática passou a ser minimizada nos livros didáticos e os textos de revistas e jornais passaram a dividir espaço com os textos literários. De alguma forma a linguagem oral também passou a ser valorizada e pela primeira vez apareceram nos livros didáticos exercícios voltados para o desenvolvimento da linguagem oral, no entanto com fins puramente prosódicos.

Essa fuga em relação à tradição do ensino da língua sofreu várias críticas e os resultados obtidos com o ensino da língua foram tão receosos, que aconteceu o resgate da denominação Português pelo Conselho Federal de Educação, nos anos 80.

Nos anos 80, vemos a Linguística aplicada ao ensino do Português chegando às escolas, sobretudo, com as vertentes da Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso. Consequência da introdução das Ciências linguísticas nos cursos de Letras, a partir do final da década 60.

Embora o ensino gramatical não tenha sofrido muitas modificações, é a partir da década de 80 que surgem preocupações maiores com as variedades linguísticas, com as incoerências percebidas na nomenclatura gramatical e com a abordagem teórica que acompanhava as aulas de Língua Portuguesa.

Nos livros didáticos dos anos 80, a língua é entendida sob a concepção de um sistema, mas essa apresentação descritiva está de acordo com o caráter normativo da gramática que emerge, como saber constituído que é, e continua a se perpetuar na escola.

Em 1996 surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que apresenta como caráter principal o objetivo de expandir e melhorar a qualidade do sistema educacional, uma vez que pretende fazer frente aos desafios de um mundo tecnológico em constantes transformações.

Uma das mudanças mais relevantes ofertadas pela nova LDB foi a inclusão do Ensino Médio como etapa final da educação básica (Art. 36), com sua oferta sendo um dever do Estado, numa expectativa de ingresso para todos aqueles que desejarem (PCN, 1999, p. 21).

No desfecho do Século XX, são constituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com uma proposição de um currículo fundamentado em competências básicas (e não na concentração de informações), mostrando encadeamento com os diversos contextos da vida dos alunos (PCN, 1999, p. 11).

No artigo 26 da LDB, os PCN oferecem a inovação da Base Nacional Comum (BNC), a ser acabada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diferenciada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do grupo de alunos. Na essência da BNC está a proporção de preparação para a continuação dos estudos, “andando na direção da composição de competências e habilidades básicas, em oposição ao interesse de acúmulo de esquemas resolutivos pré-definidos” (PCN, 1999, p. 30).

Compondo a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a Língua Portuguesa é considerada prioridade, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade. Uma vez que a prática da cidadania está ligada à formação de bons leitores e criadores de textos, já que assim os discentes desenvolvem a criticidade e autossuficiência, o letramento, conseqüentemente, tornou-se um ponto essencial.

O PCN define, no texto direcionado ao ensino do Português, em inúmeros momentos, as concepções de linguagem, de língua e as noções de texto, discurso e gênero, como elementos basilares para o ensino e para a aprendizagem da Língua Portuguesa na escola. O surgimento do PCN acontece com a expansão dos meios de comunicação e das novas tecnologias, como a Internet, fator decisivo para a introdução de novas linguagens, daí decorrentes, em sala de aula.

Farão parte de nossa pesquisa as seguintes obras: 1. “Língua Portuguesa: Linguagem e Interação”, volumes 1, 2 e 3, de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior; 2. “Ser Protagonista: Língua Portuguesa”, volumes 1, 2 e 3, de autoria de Ricardo Gonçalves Barreto, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara e Cecília Bergamin e 3. “Se Liga na Língua: Literatura, Produção de texto, Linguagem, volumes 1, 2 e 3, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Sinischalchi. Iremos entrevistar os professores Carlos Emílio Faraco, Cecília Bergamin e Cristiane Sinischalchi

Nosso corpus se limitará a analisar o entendimento do “eixo de conhecimentos linguísticos”, ou seja, como os autores entendem a língua e de que forma esses autores trabalham o conhecimento de língua em suas obras. Em que condições imaginárias esse autor elege uma concepção de língua em detrimento de outra. A pesquisa se justifica pela necessidade de serem avaliados certos princípios norteadores do que os autores de livros didáticos entendem por “conhecimentos linguísticos” e que vêm sendo ministrados na Educação Básica.

Uma vez que o livro didático se compõe como um instrumento de apoio didático-pedagógico para as aulas de Língua Portuguesa, surge a obrigação de ser regularmente analisado,

de modo a assentir que o professor de Língua Portuguesa da Educação Básica tenha condições de avaliar os conteúdos que dominam neste livro e estabelecer relações com os pressupostos que os norteiam, suporte efetivo para o desenvolvimento de atividades nas quais a língua seja abordada de forma integrada com as práticas diárias dos discentes.

CAPÍTULO V – UM LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE

Conforme já proposto nos procedimentos metodológicos, a nossa investigação segue um viés qualitativo, visto que trabalhamos com ‘recortes discursivos’, através dos quais observamos como se constitui o imaginário sobre o entendimento dos conhecimentos de linguagem e dos gêneros estudados, ou seja, como os autores entendem a língua e de que forma esses autores⁹ trabalham o conhecimento de língua em suas obras.

Courtine (2009), em “Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos”, define *corpus* como um complexo de sequências discursivas orais ou escritas constituídas por uma rede de enunciados que são retirados de um campo discursivo. E como afirma o próprio Courtine:

Um campo discursivo restrito, tal como o que acabamos de designar, não nos parece, pois, ser extraído de um ‘universal de discurso’ pelas virtudes da abstração empírica homogeneizante da definição das CP do discurso, mas, ao contrário, parece *preexistir* em toda noção de ‘universal de discurso’ que intervém somente mais tarde.

É desse campo discursivo restrito que são extraídas as sequências discursivas que serão submetidas à análise. Definiremos as sequências discursivas como ‘sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase’: é preciso aqui indicar que a própria natureza e a forma dos materiais recolhidos são eminentemente variáveis e que a noção de ‘sequência discursiva’ é uma noção *vaga*. (COURTINE, 2009, p. 55)¹⁰

No que tange aos parâmetros de constituição de *corpora*, Courtine retoma as exigências de exaustividade, de representatividade e de homogeneidade presentes nos trabalhos de Gardin e Marcellesi. (Gardin & Marcellesi, 1974 apud Courtine, 2009, p. 56). A primeira sugere que não se deve esquecer na sombra nenhum fato discursivo que “incomode o pesquisador”; a segunda, que não se deve elaborar uma lei geral baseada em um fato constatado uma única vez. As duas condições, lembra Courtine (2009), bem como a de homogeneidade decorrem daquelas

⁹ Da obra intitulada “Língua Portuguesa: Linguagem e Interação”, de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, farão parte dessa análise as respostas de 2 autores, visto que um deles não respondeu aos nossos questionamentos.

¹⁰ Courtine alerta que a natureza e a forma do material recolhido são variáveis em sua natureza e em sua forma dos materiais coletados, o que nos permite entender que outras formas materiais como símbolos, imagens, gráficos, organogramas, desenhos, etc., podem constituir uma SD.

encontradas na linguística descritiva, o que leva o autor a ponderar a carência de uma avaliação especificamente discursiva desses critérios.

Sobre o critério de homogeneidade, Courtine entende que este se realiza no estabelecimento do *corpus* discursivo em AD (mesmo em tratamentos específicos) sob o pressuposto da homogeneidade ou da coerência discursiva, mas que compõe um obstáculo à perspectiva que defende, ou seja, a que considera o discurso como uma unidade heterogênea, dividida em relação a ela mesma. É necessário lembrar que o trabalho de Courtine transpassa a ideia de que as formações discursivas seriam blocos compactos, sem quaisquer encadeamentos com outros discursos.

Acatando esses parâmetros, as sequências discursivas são agrupadas e ordenadas de acordo com um plano que lhes confere uma determinada forma, uma forma de *corpus*. Courtine (2009) designa diferentes possibilidades de organização (uma sequência discursiva/várias sequências, sequências produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas/heterogêneas, sequências produzidas em sincronia/diacronia), evidenciando as dominantes em AD, em particular, as que distinguem uma perspectiva contrastiva e um agrupamento sincrônico.

O autor valoriza principalmente a relação transversa entre o interdiscurso e o intradiscurso. Na percepção de Courtine, uma sequência linguística é uma nova estruturação possível de um lugar de materialização (horizontalização) dos constituintes de saber de uma FD, caracterizando a dimensão do intradiscurso. O analista deve eleger as sequências a serem apanhadas como ponto de referência (sdr), a partir das quais os constituintes do *corpus* e seu conjunto serão estruturados.

Com base nos pressupostos já abordados sobre a questão do imaginário e nos procedimentos metodológicos que adotamos, queremos compreender em que condições imaginárias esses autores elegem uma concepção de língua em detrimento de outra. Quais princípios, dos autores entrevistados do LD analisado, norteiam o que eles entendem por “conhecimentos linguísticos”.

Os livros analisados serão os da coleção intitulada “Língua Portuguesa: Linguagem e Interação”, volumes 1, 2 e 3, em sua 3ª edição, pela editora Ática no ano de 2016, de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior. Gostaríamos de frisar que a coleção do LD selecionada faz parte do PNLD (Programa Nacional do LD), ou

seja, ela passou por uma comissão avaliadora composta pelo MEC (Ministério da Educação), que a aprovou como material didático para o ensino de Língua Portuguesa.

A escolha pelos livros que integram a coleção didática de Faraco, Moura e Maruxo (2013) – 1º, 2º e 3º anos – não foi aleatória, ela decorreu do fato de esta coleção ser bastante adotada pelas escolas públicas da região do Vale do Caí/RS, região na qual exerço docência no campus Feliz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Sendo assim, poderemos observar até onde a concepção de língua apresentada a partir das questões formuladas aos referidos autores contribui para a coleção analisada nesse trabalho.

Tal qual propomos nos procedimentos metodológicos, nossa reflexão se limitará a analisar o entendimento “dos conhecimentos de linguagem e dos gêneros estudados”, ou seja, pesquisar como os autores compreendem a língua e suas relações com o texto e o discurso e de que modo essas relações são estabelecidas no LD em análise. Em que condições imaginárias esses autores elegem uma concepção de língua em detrimento de outra.

Em virtude dessa proposta investigativa, o LD de língua Portuguesa é considerado nesta pesquisa como um *suporte*; tal suporte é entendido como fundamental para que as concepções de língua circulem nos domínios comunicativos. No caso do LD de língua Portuguesa, trata-se de um suporte que pode comportar uma ou mais concepções de língua.

Na presente pesquisa, argumentamos que o LD de língua Portuguesa, além de ser um suporte de concepções linguísticas, também é um suporte de discursos, já que nele se fazem presentes diferentes vozes advindas de múltiplas situações sócio comunicativas, atravessadas por diferentes contextos sócio históricos.

Os dois questionamentos norteadores buscam compreender a escolha de uma concepção de língua adotada pelo autor do LD. Vamos ao primeiro deles: “1) Quais são as razões que fazem com que você adote determinada concepção de língua para o LD de sua autoria?”

A primeira sequência discursiva (Sd) para a análise foi de um dos autores do LD já mencionado.

Sd: “[...] os PCN – propõem uma concepção de língua e linguagem que dialoga com o programa teórico do Interacionismo Sociodiscursivo desenvolvido principalmente por J.-P. Bronckart, inspirado nos estudos de M. Bakhtin, L. Vygotsky e J. Bruner. Então, essa concepção é um elemento que norteia a produção dos livros didáticos. Note que eu disse *norteia*, porque os PCN de língua portuguesa e da área de linguagens são meio “fluidos” quanto a esse

aspecto – não há uma concepção de língua claramente assumida e defendida nesses documentos, mas se sugerem aproximações com concepções sociointeracionistas da linguagem. [...]”
(dezembro 2021)

Considerando que a resposta do autor envolve uma relação entre pressupostos dos PCN e o Interacionismo Sociodiscursivo estaremos a partir de agora estabelecendo relações entre os PCN e o interacionismo de Bronckart.

5.1 Bronckart e o Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um termo criado por Bronckart (2003) para intitular um campo de reflexão a respeito das condições do desenvolvimento humano, fundamentado nos estudos e concepções de Spinoza, de Marx, de Vygotski e de Bakhtin. O ISD compõe-se em uma vertente mais distintiva do interacionismo social, que diz respeito a um ponto epistemológico no qual se inserem diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, conforme descreve Bronckart (2003):

[...] posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Mesmo com as especificidades dos questionamentos teóricos particulares e com as variantes de ênfase teórica ou de orientação metodológica, essas correntes têm em comum o fato de aderirem a tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitada especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (p. 21).

No entendimento de Bronckart esse pensamento pondera a historicidade do ser humano, no que toca às condições em que se manifestam, na espécie, comportamentos particulares de organização da sociedade e contornos de interação de caráter semiótico.

Para Bronckart (2003), na Psicologia, a obra de Vygotski deve ser capturada como fundamento mais radical do interacionismo, isto é, como fonte maior do interacionismo sociodiscursivo — quadro teórico-metodológico desenvolvido por Bronckart e cooperadores (BRONCKART, 2004, Conferência), embasados na vertente que tem a linguagem como eixo primário, se não essencial.

Bronckart destaca que “[...] a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (BRONCKART, 2006, p. 42). Dessa forma, é outorgada a presença de um propósito, de uma intenção e de uma incumbência referentes ao seu agir, pois “[...] a linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade.” (BRONCKART, 2006, p. 33).

Para o autor belga, um exame dos processos de linguagem deve contemplar os seguintes níveis: a) nível da ação de linguagem: diz respeito à dimensão interativa da linguagem (em uma dada situação de comunicação, uma pessoa produz um texto, oral ou escrito, com um ou outro objetivo, para obter um ou outro efeito); b) nível do texto: diz respeito aos recursos linguísticos mobilizados para a construção do projeto de dizer e para a organização do gênero do discurso; c) nível dos tipos de discurso: diz respeito aos tipos de segmentos constitutivos de cada gênero, compreendendo dimensões ligadas à ordem do narrar e do expor, de um modo em geral, em que instâncias de agentividade verbalizadas são postas em relação com o agente produtor e com sua situação de produção (implicação; e) Nível dos mecanismos de textualização: diz respeito ao conjunto de procedimentos linguísticos que servem para assegurar tanto a coerência temática de um texto (pela distribuição das unidades de conexão e de coesão nominal) quanto a coerência enunciativa (pela distribuição das vozes e das modalizações).

As práticas humanas são analisadas como condutas humanas situadas, produtos da socialização e, as condutas verbais, são elaboradas como formas de ação específicas e em reciprocidade com as ações não-verbais. Para Bronckart (2003), o atuar comunicativo estabelece-se como um instrumento pelo qual as ações de linguagem são outorgadas a um sujeito (agente) e ganham existência na entidade empírica que é o texto. Com base nesse entendimento, estudos baseados nos fundamentos teóricos do ISD têm se voltado para a discussão de uma semântica do agir, a partir da análise de textos. (BRONCKART, 2003).

Para ele, a disposição do Interacionismo Sociodiscursivo não é linguística, psicológica ou sociológica, mas todas elas ao mesmo tempo. O Interacionismo Sociodiscursivo entende que a compreensão e a produção de um texto requerem a aprendizagem de habilidades de linguagem que convocam as competências necessárias ao estudante para a produção de um gênero numa conjuntura de comunicação estabelecida. Segundo Bronckart os conceitos individuais marcados

nas produções textuais nos oferecem condições para examinarmos os textos, sob uma expectativa linguística e discursiva.

Em texto lançado em 2010, intitulado “Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita”, Bronckart elucida que a proposição do Interacionismo Sociodiscursivo busca continuar a abordagem de Volóchinov, na qual os textos precisariam ser examinados em uma concepção descendente, compreendendo: 1) as espécies de convívios sociais, em suas circunstâncias; 2) os gêneros de textos realizados no quadro dessas circunstâncias; e 3) as unidades e estruturas linguísticas palpáveis no interior dos gêneros.

Em contradição aos autores do Círculo, Bronckart (2003) acredita em alguma estabilidade do signo. Ele não despreza a movência dos signos, uma vez que:

Sendo produtos da interação social (do uso), assim como os textos nos quais se organizam, os signos continuam perpetuamente sob a dependência desse uso e, portanto, os significados que veiculam não podem ser considerados estáveis senão momentaneamente, em um determinado estado sincrônico (artificialmente). Convém assinalar ainda que, desde que através desses textos e desses signos com significações sempre moventes que se constroem os mundos representados definidores do contexto das atividades humanas, esses mundos, por sua vez, também se transformam permanentemente. (BRONCKART, 2003, p. 35).

Dessa forma, os gêneros retratam o que é dizível nos diferentes contextos comunicativos, por conseguinte, mesmo sendo plásticos e mudarem ao longo do tempo, eles expressam uma estabilidade na sua constituição discursiva. Como já colocado anteriormente nesse trabalho, no entendimento de Volóchinov, na obra intitulada “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, os textos são formados por enunciados e estes representam juízo de valor, emoções e ideologia.

A produção teórica de Bronckart, distintivamente do entendimento do Círculo bakhtiniano, não se fundamenta no contexto de que as relações entre sociedade e linguagem são indissociáveis. Sua interpelação dá margem, distintamente da visão do Círculo, de que pode haver inicialmente a edificação psíquica dentro do indivíduo, para, somente depois, estabelecer-se a interação social.

No entendimento de Bronckart o sentido está nas formas da língua, como se essas fossem deliberativas dos diversificados sentidos originados por diferentes gêneros. Já para os autores do Círculo, não é admissível que um enunciado possa ter sentido igual a outro, ainda que sua forma

seja a mesma. Para debater essa questão, devemos trazer o conceito de enunciado sob o contexto Volochinoviano. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, podemos ver uma consideração crítica sobre a aplicação do conceito:

[...] as formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas em que se realizam (p. 220)

O enunciado isolado, finalizado e monológico, abstraído do seu contexto discursivo e real, que não se opõe a uma possível resposta ativa, mas a uma possível compreensão de um filólogo, é a realidade última e o ponto de partida do pensamento linguístico.

O pensamento linguístico nascido do processo de domínio de uma língua morta e alheia para o pesquisador objetivava não apenas a pesquisa, mas o ensino: buscava não só decifrar a língua, mas também ensinar essa língua decifrada. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 186).

Podemos observar nesse fragmento uma crítica ao ponto de vista do pensamento linguístico-filológico estabelecido e também um indicativo conceitual e axiológico da concepção tal como vista pelos autores do Círculo. Para Volóchinov o enunciado é uma unidade inseparável da interatividade, de uma conjuntura de respostas ativas entre os sujeitos, sem uma finalização definitiva, e sem probabilidade de durabilidade fora de um contexto discursivo real.

Nas concepções do Círculo de Bakhtin, o enunciado não se priva de sua materialidade sígnica, de sua *forma*, mas muito menos pode ter existência sem esse vínculo com outros enunciados.

A interpretação de que é viável labutar os gêneros como unidades da língua, tais como a *frase*, tem levado a entendimentos que vão de encontro ao conceito Volochinoviano de *enunciado*. O entendimento de trabalhar os gêneros como unidades da língua contrariam o entendimento bakhtiniano de *gêneros do discurso*, uma vez que essa concepção é contrária à noção de enunciado nos moldes como o Círculo o compreende.

Ao Círculo interessa em que circunstâncias uma frase pode (ou não) fazer parte de um enunciado. Esse posicionamento não se refere aos limites formais e estruturais da frase, mas à impraticabilidade de se ponderar a frase como unidade que envolve e que é concebida por falantes em interação. Não há língua sem sujeitos que a constituam e que se constituam por meio dela. Partindo desse entendimento do Círculo de Bakhtin, não é possível examinar enunciados e gêneros se as conjunturas dessa interligação entre os sujeitos não forem levadas em consideração concomitantemente com as formas da língua.

A associação mais imediata entre as formas da língua e o sentido pode ser apreendida nessa argumentação que ocorre em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*:

O sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto. Na verdade, existem tantas significações para uma palavra quanto contextos de seu uso. No entanto, a palavra não perde a sua unicidade; ela, por assim dizer, não se desfaz em uma quantidade de palavras equivalentes aos seus contextos de uso. Obviamente, essa integridade da palavra é garantida não apenas pela integridade de sua composição fonética, mas também pela unicidade comum a todas as suas significações. Como equilibrar a polissemia essencial da palavra com a sua unidade? Essa é a formulação grosseira e elementar do problema fundamental da significação. Esse problema pode ser solucionado apenas de modo dialético. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 195-196).

Volóchinov argumenta de forma clara da inviabilidade de se cogitar uma relação puramente equitativa entre palavra e sentido: não existe uma correlação entre a quantidade e a existência de palavras e a dimensão de suas circunstâncias de uso. Partindo desse ponto de vista, não é possível sentidos sem sujeitos que atuem em práticas mutuamente constitutivas, coabitando em esferas de atividades que se integram por essas práticas e integrantes da identidade desses sujeitos. O enunciado significa um diálogo com outros enunciados já elaborados e provoca um ato responsivo ativo, que pode ser de *compreensão*:

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão. Desse modo, cada elemento semântico isolável do enunciado, assim como o enunciado em sua totalidade, é traduzido por nós para outro contexto ativo e responsivo. *Toda compreensão é dialógica*. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como a réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante. Apenas a compreensão de uma palavra estrangeira busca “exatamente a mesma” palavra em sua língua. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

Sendo assim, em cada procedimento de leitura, e em cada ato de linguagem, há o diálogo funcionando de forma constitutiva como alicerce da linguagem e dos sujeitos. Quando um sujeito enuncia a palavra *amor*, por exemplo, trata com a memória de sentimentos que essa palavra já teve em sua vida, com os sentidos que ela tem para sujeitos com as quais relaciona-se proximamente, com os sentidos que ela traz presentemente em sua sociedade e com sentidos com

os quais detém e deteve convívio e que vêm de tempos e espaços distantes, de outros povos e outras épocas.

Retomemos a afirmação de nosso entrevistado quando diz que: “Note que eu disse *norteia*, porque os PCN de língua portuguesa e da área de linguagens são meio “fluidos” quanto a esse aspecto.” Ao fazer referência à “fluidez” da língua, entendemos que o autor do LD em análise refere-se a uma perspectiva teórica que reconhece a multifuncionalidade da língua, indo de encontro à perspectiva que trabalha com uma estabilidade da língua.

Entendemos como fluidez da língua, aquela língua que não pode ser contida nos alicerces dos sistemas e fórmulas. É a língua do uso do dia a dia, a língua coloquial, a língua da oralidade, a língua que pode ser observada e reconhecida quando evidenciamos os processos discursivos, a língua do significar nos processos de relações entre seres humanos, afetada pela ideologia e pelo inconsciente, atravessada pela história, constituída de sentidos e relacionada às CP dos sujeitos.

Para continuarmos nossa análise, entendemos ser necessário realizarmos alguns “recortes”, feitos por nós, dentro dos PCN para o Ensino Médio, uma vez que o entrevistado faz referência ao documento em sua resposta.

5.2 Os PCN para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

A disposição dos conteúdos, nos PCN de Língua Portuguesa, acha-se fracionada¹¹ por dois eixos: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2000).

Os PCN para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000, p. 14) abordam as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa. Baseados na resposta de nosso entrevistado e para auxiliar na construção de nossa análise, optamos por organizar esses recortes na ordem que segue: 1) recortes que remetem à proposição de uma concepção de língua; 2) recortes que remetem a concepções de M. Bakhtin e de Vygotsky; 3) recortes que remetem a uma concepção interacionista de língua;

- 1) Recortes que remetem à proposição de uma concepção de língua:

¹¹ Nos PCN as reflexões sobre língua e linguagem se encontram fracionadas, em nosso trabalho nós não vamos separar língua e linguagem, como conceito teórico, do campo prático, nós não faremos esse fracionamento.

- “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (Brasil, 2000, p. 22);

- “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (BRASIL, 2000, p. 24);

Esses recortes, que fazem parte do que percebemos como uma proposta dos PCN para um entendimento do que seja uma concepção de língua e dentro da denominada “fluidez” de conceitos destacado(a) por nosso entrevistado. Gostaríamos de destacar que entendemos que o motivo pelo qual se ensina e se aprende a linguagem é o que nos identifica como seres humanos, e adquirir habilidades com a língua portuguesa compreende a nossa identidade social e cultural. Por isso, o aprimoramento de competências e de habilidades estruturam-se em função da reflexão e dos usos da língua na sociedade.

No contexto incorpóreo de produção, como lugar social e histórico da interação com fins didáticos, a prioridade deve basear-se no desenvolvimento de atividades comunicativas dentro de uma concepção dialógica de língua, favorecendo ao estudante a oportunidade de trazer sua história para dentro das atividades propostas.

2) Recortes que remetem a concepções de M. Bakhtin e de Vygotsky:

- “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as CP, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis);” (BRASIL, 2000, p. 24)

Podemos perceber nessa passagem o destaque dado à relação entre texto e contexto e às condições em que se tornaram possíveis sua produção bem como sua recepção. Esses elementos: texto, contexto e condições de produção/recepção (ou interlocução, remetem a dimensões diferentes que extrapolam a alçada estrutural e prescritiva da língua, remetendo-nos parcialmente¹² às reflexões de Bakhtin sobre linguagem, texto, discurso, enunciado e gêneros, desenvolvidas no capítulo anterior desse trabalho.

No trabalho desenvolvido sobre gêneros, Bakhtin (2003) identifica três elementos que compõem o enunciado, ou seja, conteúdo temático, construção composicional e estilo, e que, ao

¹² Dizemos parcialmente porque não temos conhecimento de reflexões de Bakhtin sobre tecnologias disponíveis ou sobre aplicação de tecnologias de comunicação.

serem definidos pelas especificidades de um campo estipulado, terminam por constituir os gêneros do discurso. Partindo da ideia de que a língua se manifesta sob a forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, Bakhtin entende que os gêneros se materializam sob a forma de enunciados concretos e únicos, sujeitos àquelas condições de produção/recepção e do contexto de onde se manifestam. Assim sendo esses três elementos estão, de algum modo, determinados pelos contextos históricos e sociais.

A todo momento, novos hábitos rotineiros, formas de pensar, de agir e de comunicar-se são introduzidos no nosso dia a dia. São inúmeras as múltiplas e requintadas tecnologias que interferem em nossa rotina e, por que não dizer, alteram o nosso cotidiano. Os espaços de relações são cada vez mais invadidos pelas tecnologias criando a ilusão de uma sociedade de iguais.

Averiguar a função que as tecnologias e as informações têm efetuado no convívio social envolve não meramente explorar as particularidades técnicas dos meios, mas procurar compreender as circunstâncias sociais, culturais e educativas de suas conjunturas. Esse ponto de vista é fundamental para identificar as perspectivas que se determinam com a utilização das novas – algumas já nem tão novas – tecnologias.

Dessa forma, o ensino e aprendizagem devem tornar-se mais expressivos. O aluno necessita saber fazer uso da linguagem nos diversos ambientes em que ele convive. A tecnologia deve ser ferramenta de comunicação e de produção do saber.

3) Recortes que remetem a uma concepção interacionista de língua:

- “considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (BRASIL, 2000, p. 20);

- “entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social” (BRASIL, 2000, p. 24).

- “aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida” (BRASIL, 2000, p. 24).

Em um planeta com informações organizadas, as ideias são enviadas e logo conhecidas pelos sujeitos sociais, que têm a oportunidade de replicar e exercer interação em tempo real, transmutando drasticamente a conexão entre os dois campos (real e virtual) de ação, empregando

diferentes plataformas tecnológicas. A tecnologia auxilia para que os indivíduos se tornem mais produtivos economicamente, e juntamente com a intervenção do sujeito, pode auxiliar no crescimento da capacidade crítica dos sujeitos.

Os PCN de Língua Portuguesa deixam claro que existem várias benesses trazidas pelo uso das tecnologias. Entre elas poderíamos destacar o uso da internet no desenvolvimento do ensino/aprendizagem e a oportunidade que a mesma dá de se poder destinar os textos produzidos pelos alunos, por exemplo, a leitores reais, além da possibilidade de interação com outros colegas, expandindo as possibilidades de interlocução por meio da escrita e proporcionando acesso online ao conhecimento enciclopédico acumulado pela humanidade.

Não pode ser ignorada, a possibilidade de contato e/ou conhecimento aos inúmeros textos disponíveis na rede que podem ser utilizados por qualquer professor e até mesmo pelos alunos que até então eram resumidos aos textos de livros didáticos, textos estes muitas vezes desatualizados e descontextualizados. Através do acesso à internet direcionado para o ensino-aprendizagem, o professor tem a possibilidade, juntamente com seus alunos, de realizarem uma leitura crítica dos diferentes gêneros digitais textuais, o que possibilitará uma maior interação entre ele, alunos e, no caso, à disciplina de Língua Portuguesa.

A expansão das possibilidades do uso da linguagem é uma das finalidades do ensino de Língua Portuguesa propostas pelos PCN, uma vez que as habilidades de falar, escutar, ler e escrever, quando expandidas devem auxiliar ao indivíduo a possibilidade de interagir em diferentes ambientes sociais, proporcionando uma convivência melhor nos diferentes meios sociais onde desejar se integrar.

Essa proposta dos PCN de trabalhar com as linguagens em interação vai ao encontro do que propõe o ISD, uma vez que examina questões da linguagem em conexão com a atividade de interação. A orientação do ISD é interceder nos acontecimentos práticos, singularmente no espaço do ensino de línguas em que a estruturação funciona especialmente acerca da produção de textos considerados modelo. Texto é então definido como “uma unidade comunicativa codependente do quadro da atividade linguageira e que mobiliza os recursos de uma língua natural dada” (BRONCKART, 2006, p. 22).

CAPÍTULO VI - REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS

Gostaríamos de trazer, nessa parte de nosso trabalho, reflexões sobre o conceito de língua trazido pelos autores do LD e de que forma esse entendimento de língua está presente na proposta de atividades práticas no LD em questão.


“Língua portuguesa: linguagem e interação” é um LD com capítulos organizados a partir de gêneros textuais. Os estudos de cada eixo partem sempre da análise de textos de autores contemporâneos. Há um texto principal (Texto 1) que inicia o capítulo, propondo uma discussão que o percorrerá de diferentes modos do começo ao fim. Dependendo do capítulo poderão haver mais textos para dar continuação à discussão do texto principal.

Optamos por fazer recortes dentro do capítulo 8 do volume 1. O capítulo 8 do volume 1 possui cinco textos. Os dois primeiros serão objeto de nossa análise por trazerem propostas de compreensão da língua, dentro da atividade que denominam “Para entender o texto”, presente no texto 1 e no texto 2. O texto 2 também traz uma proposta de atividade denominada “As palavras no contexto”.

Outro item que também nos despertou o interesse foi a seção denominada “Língua – análise e reflexão”, que tem como proposta abordar os aspectos textuais e discursivos no eixo dos conhecimentos linguísticos. Dessa seção “Língua – análise e reflexão”, optamos por dialogar com a proposta do referido capítulo 8 do volume.

Escolhemos, em nossa análise, trabalhar com os dois primeiros textos do capítulo 8 do volume 1 de forma conjunta, uma vez que entendemos que a exploração que os autores fazem sobre os referidos textos encaminham-se para um mesmo objetivo, uma vez que buscam tratar o tema da adolescência através de diferentes textos. Na segunda parte, referente à seção “Língua – análise e reflexão”, optamos por analisar esse recorte separadamente, uma vez que a proposta dessa atividade é a de refletir, segundo os autores, sobre as questões de estrutura da língua.

Por fim optamos por trazer nossas considerações através da análise das respectivas propostas de atividades e comparando essas propostas com a resposta dos autores do referido LD sobre o imaginário de língua que norteou o trabalho deles na construção dessa coleção didática.



CAPÍTULO
8

Editorial

PRIMEIROS PASSOS


- 1 Discuta com os colegas: em sua opinião, o que diferencia um adolescente de uma criança? E de um adulto?
Respostas pessoais.
- 2 O poeta Paulo Leminsky escreveu um poema sobre a adolescência, transcrito abaixo. Leiam-no e conversem sobre o que vocês entenderam dele.

Quando eu tiver setenta anos então

quando eu tiver setenta anos
então vai acabar esta adolescência
vou largar da vida louca
e terminar minha livre docência

- 5 vou fazer o que meu pai quer
começar a vida com passo perfeito
vou fazer o que minha mãe deseja
aproveitar as oportunidades
de virar um pilar da sociedade
- 10 e terminar meu curso de direito
então ver tudo em sã consciência
quando acabar esta adolescência

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. 1. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2013. p. 55.



Mauricio Ferraz/Agência de arte

❶ Ouça o relato dos alunos e estimule a conversa sobre a adolescência e seus sentimentos. No poema predomina a ironia, pois o eu frico afirma que só aos setenta anos seria possível "ver tudo em sã consciência". Pode-se compreender também certo temor de assumir a condição de adulto, o que leva o eu frico a tentar postergar esse momento, ampliando a adolescência.


284

Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. A. Língua Portuguesa: linguagem e interação, 2013.

A primeira atividade que nos propomos a analisar está exposta no capítulo 8 e tem como destaque a orientação de analisar o gênero editorial, que no entendimento dos autores, é muito semelhante aos textos de opinião, mas os próprios autores salientam que existe uma diferença estrutural entre editorial e texto de opinião.

O primeiro editorial, de autoria de Marcelo Geraldi, foi retirado da revista “Adolescência e Saúde”, que é uma publicação trimestral do Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente – NESA, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), cuja principal finalidade é tornar-se um espaço para divulgação de pesquisas relacionadas à adolescência, com ênfase em questões de saúde do público adolescente.

Os autores dessas pesquisas são, em geral, pesquisadores de diversas áreas científicas, com destaques para a Psicologia, a Medicina, e outras ciências da saúde. Está disponível tanto no formato digital quanto no formato impresso. Nas páginas seguintes colocamos recortes do LD em análise referente ao primeiro texto do capítulo 8.

NÃO EScreva NO LIVRO 

Os textos apresentados a seguir são muito semelhantes a artigos de opinião: de natureza predominantemente argumentativa, discutem ou introduzem um tema polêmico e circulam na esfera jornalística. São chamados de editoriais. Apesar das semelhanças, há pelo menos uma importante diferença estrutural entre um editorial e um artigo de opinião. Leia com atenção o texto a seguir, cujo tema são as transformações na adolescência, e tente identificar qual é essa diferença.

TEXTO 1

Editorial

Marcelo Geraldi

Crescer, desenvolver-se. Esse é o significado da palavra adolescência em sua origem, do latim *adolescere*. Porém, deixar o mundo infantil e entrar na adolescência implica uma série de transformações internas e externas que, para muitos, torna-se confusa e sofrida.

O nível de exigência e os padrões ditatoriais aos quais estamos submetidos hoje em dia, especialmente no campo estético e na busca incessante pelo sucesso, acabam por criar no adolescente uma grande ansiedade quanto ao futuro.

Temos a falsa impressão de que ser adolescente no mundo atual é mais fácil do que era antigamente, pois os pais são mais tolerantes, compreensivos e, portanto, os adolescentes gozam de maior liberdade de expressão, sexo, escolha profissional etc. Porém, se no passado sentia-se falta dessa liberdade, hoje em dia sofre-se com outra falta, que acaba provocando um excesso extremamente prejudicial: a falta de limites. Soma-se a isso a dificuldade, muitas vezes enfrentada pelos pais, de assumir o verdadeiro papel de educadores e orientadores, e não apenas o de amigos desses jovens.

Nesse contexto, além dos problemas comuns da adolescência relacionados com o crescimento e o desenvolvimento, surgem como questões de alta relevância as doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e a gravidez não planejada, assim como determinados distúrbios psiquiátricos e alimentares, como crise de pânico, depressão, violência, drogadições e anorexia. Muitos desses transtornos constituem graves problemas de saúde pública, despertando políticas sociais específicas voltadas para essa faixa etária.

Atualmente transita no Congresso Nacional um projeto de lei que objetiva reduzir a maioridade penal para 16 anos. Medidas como essa, apesar de apresentarem simplicidade em análise menos criteriosa, escondem no seu cerne situações complexas de nossa sociedade, em que a degradação dos valores morais, a alteração dos núcleos familiares e a “falência da autoridade” nas mais variadas esferas podem ser apontadas como causas relevantes a serem discutidas.

A necessidade de estudar, observar, compreender e discutir as transformações da adolescência, levando-se em conta o contexto atual, é que engrandece iniciativas como esta publicação, que veicula informações com conteúdos altamente relevantes. A revista *Adolescência & Saúde* oportuniza debates e estudos de relevância capital, que antes não encontravam fórum em um periódico especializado. Temas como violência contra adolescentes, gravidez não planejada e tantos outros agora possuem sua revista científica específica, capitaneada por especialistas que têm dedicado sua carreira profissional ao estudo dessa fase determinante da vida do indivíduo.

Todo esforço e investimento empreendidos até aqui e a partir desta edição justificam-se pelo nobre objetivo de elevar o nível do debate e do conhecimento sobre o adolescente e suas saúdes física e mental. Se lograrmos com isso, de alguma forma, ajudar os indivíduos nessa transição para que iniciem a fase adulta saudáveis e emocionalmente equilibrados, então tudo terá valido a pena.

Aproveito para agradecer à Dra. Kátia Nogueira, que há seis anos nos presenteou com a oportunidade de fazer parte desta história de sucesso, e parabenizar enfaticamente a Dra. Isabel Bouzas e seus colaboradores pelas valiosas conquistas, que vão desde a adoção desta linha temática até a recente qualificação, reflexo da excelência alcançada pela *Adolescência & Saúde*.

GERALDI, Marcelo. *Adolescência & Saúde*. Rio de Janeiro: Uerj, 2009. n. 3, v. 6, julho-setembro, 2009. p. 5. Disponível em: <www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=111>. Acesso em: jul. 2015.

285

UNIDADE 4 EU ACHO QUE SIM, E VOCÊ?

A revista *Adolescência & Saúde* é um periódico científico publicado trimestralmente pelo Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Publica artigos científicos relacionados à saúde dos adolescentes e os autores dessas pesquisas são, em geral, pesquisadores de diversas áreas científicas, com destaque para a Psicologia, a Medicina e outras ciências da saúde. Está disponível tanto no formato digital quanto impresso.



1. a) Resposta pessoal.
 b) Ao socializar as respostas, se você perceber que os alunos não sabem o que é um periódico científico, explique que são publicações lançadas com frequência definida, que publicam os artigos científicos e outros gêneros por meio dos quais os cientistas e pesquisadores divulgam os resultados dos seus estudos para a comunidade acadêmica.

1. b) Resposta pessoal.
 c) Publicações científicas costumam ter circulação restrita, em geral entre grupos de assinantes, que costumam ser outros cientistas ou pesquisadores. Hoje, muitas publicações científicas são disponibilizadas em sites e mecanismos de busca especializados, a partir dos quais podem ser acessadas.

1. c) Espera-se que os alunos identifiquem que os leitores supostos, a quem esse tipo de texto se destina prioritariamente, são outros cientistas interessados em conhecer as pesquisas de seus pares.

3. a) Resposta pessoal.
 b) Verifique se os alunos mencionam em seus resumos que a principal finalidade da revista é tornar-se um espaço para divulgação de pesquisas relacionadas à adolescência, com ênfase em questões de saúde desse público.

3. b) Esses temas englobam questões que, em princípio, poderiam interferir na saúde dos adolescentes, o que justifica também estarem nesse periódico.
 c) Você pode discutir com os alunos a ideia de que, pela leitura do editorial, o termo saúde deve ser compreendido em sentido amplo, envolvendo não só questões ligadas a aspectos fisiológicos do ser, como também mental, psicológico e social.

Para entender o texto

- 1 A revista *Adolescência & Saúde* é um periódico científico. Responda no caderno:

 - a) Você sabe o que é um periódico científico? Imagina qual seja a finalidade dele? Conhece outras publicações semelhantes a essa?
 - b) Esse tipo de publicação não é, normalmente, divulgado em bancas de jornais ou livrarias. Então, se você quisesse ter acesso a um periódico científico, como acha que deveria proceder?
 - c) Os autores que escrevem num periódico científico são, em geral, cientistas que pretendem divulgar suas pesquisas. Em sua opinião, quem seriam os supostos leitores da revista? Justifique sua resposta.
 - d) Nas revistas mais comuns são publicados, em geral, notícias, reportagens, fotorreportagens, textos de propaganda e publicidade, artigos de opinião, entre outros gêneros de texto coerentes ao formato do periódico. Que gêneros de texto você imagina encontrar em uma revista como *Adolescência & Saúde*?
 Resposta pessoal.
 Nos periódicos científicos, os gêneros mais comuns são o artigo científico, o resumo, a resenha.
- 2 É bem provável que você, que responde às questões desta seção, seja um adolescente. Você concorda com a definição de adolescência apresentada no primeiro parágrafo do texto, ou discorda dela? Explique no caderno por quê.
 Resposta pessoal.
- 3 Ao longo do editorial, o autor explica os objetivos da revista, indicando suas principais finalidades.

 - a) Resuma no caderno, em uma ou duas sentenças, as finalidades da revista explicadas pelo autor, Marcelo Geraldi.
 - b) Além das questões de saúde, o autor aponta outros aspectos da vida dos adolescentes tematizados nos textos publicados: violência contra adolescentes, gravidez na adolescência, entre outros. Tente explicar no caderno que relação pode haver entre esses temas e as questões de saúde e que importância haveria em se abordar esses temas numa revista como essa.

- 4 O autor do texto afirma que as transformações da adolescência podem fazer esse período da vida tornar-se confuso e sofrido. Para você, quais poderiam ser as razões que desencadeiam esses sentimentos? Resposta pessoal. Veja o comentário da questão 5.

- 5 No terceiro parágrafo do texto, são apontadas algumas contradições em ser adolescente hoje. Você percebe essas contradições em seu dia a dia? Como você lida com elas? Resposta pessoal. Alguns alunos podem não se sentir muito encorajados a falar sobre essas questões, porque elas podem estar ligadas a problemáticas pessoais, íntimas, que eles não gostariam de tornar públicas. Para encorajar os alunos a conversar sobre a temática, você pode promover uma escuta atenta das razões dadas por aqueles que se manifestarem, problematizando-as quando isso lhe parecer pertinente, e tentando engajar toda a turma.

- 6 O editorial menciona algumas doenças e questões enfrentadas pelos adolescentes: gravidez na adolescência, crise de pânico, depressão, drogadição, violência e anorexia.

- a) Tente explicar cada uma dessas questões. Se necessário, converse com seus professores de Língua Portuguesa e das outras disciplinas. E faça uma pesquisa breve sobre esses temas.
- b) Além desses, você conhece outros problemas comuns na adolescência? Em caso afirmativo, liste-os. Resposta pessoal.
- c) Troque informações com seus colegas sobre as pesquisas realizadas. Em um dia combinado com o professor, socializem os resultados dessas pesquisas e montem um quadro-resumo com informações sobre os problemas.



- 7 A “falta de limites” é, segundo Marcelo Gerdali, uma das causas dos problemas enfrentados pelos adolescentes contemporâneos.

- a) Você concorda com essa ideia? Explique seu ponto de vista no caderno.
- b) Com base na resposta que tiverem dado ao item a, formem grupos de três ou quatro alunos, a favor e contra a ideia de que a falta de limites é causa de problemas para os adolescentes de hoje. Cada grupo deve reunir alguns argumentos para defender seu ponto de vista.
- c) Quando todos os grupos tiverem concluído essa tarefa, com a ajuda do professor, socializem os argumentos. Nesse momento, verifiquem se há argumentos coincidentes ou opostos.
- d) Por fim, com base nos argumentos apresentados, cada grupo deverá redigir um artigo de opinião sobre o tema. Mobilizem os conhecimentos de vocês sobre esse gênero e, se for preciso, consultem as indicações da seção “Produção escrita” do Capítulo 7. Os artigos produzidos devem ser expostos em um dia combinado com o professor, e poderão fazer parte do *Suplemento de opiniões*, a ser organizado ao final da Unidade. Orienta a produção escrita do artigo de opinião e, se possível, troque-os entre os grupos para que os alunos possam avaliar as produções de seus colegas e sugerir aprimoramentos tanto na estrutura do gênero quanto na adequação à norma urbana de prestígio.

- 8 Em um trecho do texto 1 o autor menciona um projeto de lei para redução da maioria penal. Pesquise um pouco a respeito do percurso da legislação federal sobre esse assunto e discuta com seus colegas as questões a seguir.

- a) O que você pensa a respeito da redução da maioria penal? Argumente em defesa de seu ponto de vista.

8. a) O importante é que, durante a discussão, os alunos possam expressar livremente suas opiniões a respeito desse tema que costuma ser tão polêmico, por envolver questões que extrapolam o âmbito das problemáticas em torno da adolescência. Se necessário, combine regras para organizar as manifestações de opinião.

6. a) Algumas questões são autoexplicativas, como gravidez na adolescência e violência. Então, os alunos podem ser orientados a pesquisar suas causas e consequências. Outras questões são temas mais delicados entre os adolescentes, como: a anorexia (doença decorrente da recusa sistemática de alimentação regular, com o objetivo de emagrecer para satisfazer uma autoimagem distorcida, que nunca é alcançada); a drogadição (o vício em drogas, abrangendo-se no termo as causas psicológicas e sociais desse vício); a síndrome do pânico (descontrole físico e emocional em decorrência de pânico, que ocorre de forma repentina e, muitas vezes, inexplicável); depressão (uma doença mental que debilita emocional e fisicamente uma pessoa e que pode ocasionar consequências sérias). Ajude os alunos a compreender o que é cada uma dessas doenças e estimule-os a pesquisar sobre elas.

6. c) Resposta pessoal. Se possível, disponibilize momentos, em sala de aula, para que os alunos possam discutir sobre as causas e consequências desses problemas.

7. a) Resposta pessoal. Procure extrapolar o senso comum e incentive que os alunos desenvolvam os argumentos de forma consistente.

8. b) c) A proposta da entrevista é uma forma de mobilização dos alunos para colocá-los em contato com os saberes da comunidade. Se os entrevistados não souberem a resposta, não há problema, pois os alunos terão aprendido obter a informação e reunirão um conjunto de hipóteses sobre o tema, o que se configura como um processo de descoberta, uma oportunidade de os alunos perceberem a necessidade de elucidar o processo de legislação no Brasil.

8. d) e) Conhecer o funcionamento do poder legislativo é muitíssimo importante, pois muitos adolescentes estão prestes a se tornarem eleitores e podem não ter conhecimentos suficientes sobre o processo de criação das leis em nosso país e as implicações que o voto tem nesse processo. Aproveite esta questão para ajudar os alunos a compreenderem esse processo. Se for possível, busque envolver outros professores nessa pesquisa-discussão, para que se amplie a abordagem sobre a responsabilidade cívica dos alunos.

8. e) f) Sugerimos alguns profissionais que estão mais diretamente familiarizados com o ECA, mas é possível convidar outros profissionais, de acordo com as possibilidades de sua escola. O importante é que os alunos possam conhecer melhor o Estatuto.

- b)** Você sabe como é o processo de desenvolvimento e aprovação de leis federais no Brasil? Em grupos, reúnam as dúvidas que vocês têm sobre esse assunto e, a partir delas, formulem um questionário. Com ele, entrevistem seus pais, professores, funcionários da escola, e outros membros de sua comunidade, para tentarem chegar a conclusões sobre o processo de criação de leis e sobre o funcionamento do Poder Legislativo Federal Brasileiro.
- c)** Para ampliar ainda mais as pesquisas, busquem informações em outras fontes bibliográficas, sites dos órgãos legislativos do governo, entre outros. Vocês podem até mesmo consultar especialistas no tema — um advogado, um vereador da região (ou outro político), um líder comunitário, etc. Leve essas pesquisas para a sala de aula.
- d)** Com a ajuda do professor, socializem as pesquisas e organizem as informações coletadas, para que elas sejam publicadas na escola e assim fiquem disponíveis para todos os estudantes.
- e)** O ECA é o documento que reúne todas as leis que definem os direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Foi instituído no dia 13 de julho de 1990, pela Lei Federal n. 8069, e é considerado um dos mais avançados marcos legais sobre a juventude no mundo. Sob a orientação do professor, vocês podem convidar um membro da sua comunidade que conheça bem o Estatuto para lhes apresentar os principais tópicos dessa legislação. Em geral, conselheiros tutelares, advogados, assistentes sociais e educadores têm conhecimentos para discutir sobre esse assunto.
- 9** Com base nas reflexões desenvolvidas nesta seção, responda: para você, o que é ser adolescente? Converse com os colegas e registre suas conclusões no caderno. *Resposta pessoal.*

Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. A. Língua Portuguesa: linguagem e interação, 2013.

O texto é explorado, em suas primeiras perguntas, sobre o conhecimento dos alunos do que seja um periódico científico, de onde esses periódicos são publicados e de como podemos fazer para ter acesso a eles. Também explora a questão de quem seriam os possíveis leitores de um periódico científico, além de fazer uma rápida comparação entre o que é publicado em uma revista comum e o que é publicado num periódico científico, questionando os alunos sobre que tipo de gênero do discurso seria encontrado em um periódico científico.

Importante lembrar que gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (2003), são resultado da interação social dos participantes de uma situação de comunicação. Por isso, o processo linguístico que se materializa pelas enunciações deve ser sempre ponderado, uma vez que a compreensão abrange uma associação de conhecimentos de uma forma não-linear e esquematizada, com a interação dos vários níveis de conhecimento prévio do leitor (de mundo, linguístico e textual)

Os autores do LD em análise, após questionarem os alunos sobre o gênero discursivo de um periódico científico, partem para o questionamento de que se o conceito de adolescência que

aparece no primeiro parágrafo do texto está de acordo com que o leitor entende por adolescência. É importante destacar que esses questionamentos ocorrem partindo do pressuposto de que um LD de Ensino Médio esteja sendo lido por estudantes adolescentes.

Seguindo na exploração do texto, os adolescentes são questionados sobre qual seria a finalidade dessa revista em específico e se os demais assuntos que seriam abordados na Revista são relevantes para as questões da saúde na adolescência e qual seria a importância de abordar temas como a violência contra adolescentes e gravidez na adolescência em uma revista científica. Numa questão seguinte explora as transformações pelas quais o adolescente passa e o quanto essas questões podem ser dolorosa e confusas, questionando os alunos sobre o desencadeamento desses sentimentos e como eles lidam com essas situações de violência contra os adolescentes e da gravidez na adolescência.

A exploração do texto segue sobre questões comuns aos adolescentes: na questão de número 4 é tratado o tema das transformações da adolescência e o quanto esse período da vida pode tornar-se confuso e sofrido, questionando os leitores sobre quais razões poderiam desencadear esse sofrimento e essa confusão. Na questão 5, os autores exploram um parágrafo do texto que aponta algumas contradições em ser adolescente e perguntam aos leitores se eles percebem essas contradições no seu dia a dia e como eles lidam com essas contradições.

A questão de número 6 explora algumas doenças e questões enfrentadas pelos adolescentes como a gravidez, a crise de pânico, a depressão, a drogadição, a violência e a anorexia. No item “a” da mesma questão é pedido ao leitor que ele tente explicar como lida com cada uma dessas questões e sugere que eles façam uma pesquisa breve sobre os temas e que conversem com o professor de Língua Portuguesa e de outras disciplinas. Na sequência, no item “b”, pergunta aos leitores se eles conhecem outros problemas comuns na adolescência e, se afirmativo, que os listem. No item “c” da mesma questão sugerem a socialização dos resultados das pesquisas entre os colegas e a montagem de um quadro com as informações sobre os problemas.

Ao proporem essa sequência de questionamentos aos leitores, percebemos que os autores do LD em análise concebem a leitura como processo de interação entre leitor e texto. Essas estratégias de leitura são procedimentos que objetivam permitir ao aluno leitor conduzir sua interação com os textos que lê com vistas à produção de sentidos para esses textos. Devemos

considerar que essas formas de interação não se constituem espontaneamente, pela simples exposição a materiais de leitura e escrita, mas devem ser ensinadas.

Na questão 7 é trazido outro item desenvolvido pelo editorial do que seria, segundo o autor do texto, uma das causas dos problemas enfrentados pelos adolescentes contemporâneos: “a falta de limites”. No item “a” da mesma questão é perguntado ao leitor se ele estaria de acordo com essa ideia e pede que seu ponto de vista seja explicado.

No item “b”, partindo do que foi respondido no item “a” é sugerido um debate, em pequenos grupos, onde o posicionamento daqueles favoráveis a afirmação em questão seria colocado em debate com a opinião daqueles que não concordam com a afirmação do texto. Na sequência do trabalho, no item “c”, é sugerida uma socialização dos argumentos e a verificação se existem argumentos coincidentes ou opostos e no item “d”, para conclusão da proposta, é sugerido que cada grupo produza um artigo de opinião sobre o tema.

Na sequência, ainda dentro da proposta de entendimento do texto, na questão de número 8 é mencionado um trecho do texto onde o projeto de lei para redução da maioria penal e os leitores são incentivados a pesquisar sobre o percurso dessa legislação federal e convidados a discutir com os demais colegas algumas questões. A primeira questão que é trazida para reflexão, dentro do item “a”, é sobre o entendimento que os leitores têm sobre a questão da redução da maioria penal e solicita que os mesmos argumentem em defesa do seu ponto de vista. Já no item “b” provoca os leitores sobre o entendimento de como se dá a tramitação das leis federais em nosso país, sugerindo uma pesquisa sobre o tema através de questionamentos junto aos pais e aos demais membros da comunidade escolar com o objetivo de que os leitores entendam como funciona o processo de criação de leis e como funciona o Poder Legislativo Federal Brasileiro.

No item “c” sugere a ampliação da pesquisa através da busca de informações junto aos sites dos órgãos legislativos do governo e junto aos diferentes especialistas no tema, como advogados, políticos da região e lideranças comunitárias. No item “d” propõem que essas informações sejam socializadas e disponibilizadas para todos os estudantes. No item “e” é trazido para o debate o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e sugerem que, com a ajuda do professor, seja trazido para o debate um membro da comunidade que conheça bem o Estatuto. Na proposta de conclusão da leitura do texto, já na questão 9, os leitores são provocados a responder o que é ser adolescente para eles e é sugerido o registro dessas conclusões no caderno.

A proposta de atividade acima descrita se inscreve dentro de uma orientação interacionista sociodiscursiva, uma vez que o texto compõem o gênero editorial e o autor, Marcelo Geraldi, juntamente com seus leitores, ocupam um papel social. Além desses elementos, as perguntas se direcionam para as previsões do texto e à sua situação discursiva. As questões foram construídas com o propósito de verbalizarem os pensamentos dos próprios estudantes, possibilitando um exercício de alternância de sujeitos no diálogo.

Os autores se utilizam de uma série de propostas de reflexão, geralmente relacionadas ao dia a dia do estudante. Essas relações se constroem, questão a questão, e procuram valorizar a produção dos diferentes sentidos, as práticas sociais e seus significados, sem esquecer da necessidade do estudante ser auxiliado a construir um terceiro discurso mais abrangente dessas vozes. Esse espaço dado à compreensão de como se processam as diferentes vozes num texto e como o estudante também contribui para isso vão ao encontro da concepção sóciointeracionista do discurso.

A proposta da atividade é dialógica interativa, uma vez que proporciona que o estudante traga para a leitura do texto a sua experiência de vida, além de exercitar o que aprendeu através do registro escrito e da interação desses registros com os demais colegas. Procede-se assim à relevância para o estudante da relação indissociável entre leitura e produção de texto.

O texto seguinte a ser explorado é intitulado “Felizes para sempre? Quem dera ...”, de Gláucia Leal. Esse texto é um editorial da Revista de divulgação científica “Mente e Cérebro”, que é uma revista mensal especializada em temas ligados à Psicologia, à Psiquiatria e à Neurociência. A revista aborda com seriedade e comprometimento ético temas relacionados à saúde mental e mantém o leitor atualizado sobre descobertas neurocientíficas e tem como objetivo apresentar a produção de cientistas diretamente para o público leigo.

A seguir, apresentamos outro editorial. Ao ler e analisar o texto, procure identificar as questões em discussão e refletir sobre a forma como elas são apresentadas.

TEXTO 2

Felizes para sempre? Quem dera...

Gláucia Leal

Em tempos de tão pouca tolerância consigo mesmo e com os outros, manter relacionamentos amorosos duradouros e felizes parece um dos objetivos mais almejados entre pessoas de variadas classes sociais e faixas etárias. Fazer boas escolhas, entretanto, não é tarefa fácil — haja vista o grande número de relações que termina, não raro, de maneira dolorosa — pelo menos para um dos envolvidos. Para nossos avós o casamento e sua manutenção, quaisquer que fossem as penas e os sacrifícios atrelados a eles, era um destino quase certo e com pouca possibilidade de manobra. Hoje,

entretanto, convivemos com a dádiva (que por vezes se torna um ônus) de escolher se queremos ou não estar com alguém.

Um dos pesos que nos impõe a vida líquida (repleta de relações igualmente líquidas, efêmeras), como escreve o sociólogo Zygmunt Bauman, é a possibilidade de tomarmos decisões (e arcar com elas). Filhos ou dependência econômica já não prendem homens e mulheres uns aos outros, e cada vez mais nos resta descobrir onde moram, de fato, nossos desejos. E não falo aqui do desejo sexual, embora seja um aspecto a ser considerado, mas do que realmente ansiamos, aspiramos para nossa vida. Mas para isso é preciso, primeiro, localizar quais são nossas faltas. E nos relacionamentos a dois elas parecem ecoar por todos os cantos.

288

CAPÍTULO 8 EDITORIAL

Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. A. Língua Portuguesa: linguagem e interação, 2013.

O sociólogo polaco Zygmunt Bauman, nascido em 1925, é considerado um dos grandes pensadores do século XX. Entre os estudos que ele realiza está a investigação sobre as sociedades ocidentais do período pós-guerras. Ele é o autor da noção de "sociedade líquida", por oposição a "sociedade sólida". Em seu livro *Modernidade líquida*, ele afirma que uma sociedade sólida é aquela em que as estruturas da organização social são construídas com base na coletividade e no bem comum; já a "sociedade líquida" é aquela em que as estruturas são baseadas em relações individuais, marcadas pelo consumo, com indivíduos focados na busca pela liberdade e pelo prazer individuais. As sociedades ocidentais do período pós-guerras seriam, segundo ele, sociedades líquidas. Assim, ele entende que uma vida líquida é aquela orientada pela busca do prazer efêmero.



Reprodução de Zygmunt Bauman em artigo publicado no site do Observatório da Imprensa, 2010.

30 Dividir corpos, planos, sonhos, experiências, espaços físicos e talvez o mais precioso, o próprio tempo, acorda nos seres humanos sentimentos complexos e contraditórios. Passados os primeiros 18 ou 24 meses da paixão intensa (um período de maciças projeções), nos quais a criatura amada parece funcionar como bálsamo às nossas dores mais inusitadas, passamos a ver o parceiro como ele realmente é: um outro. E essa alteridade às vezes agride, como se ele (ou ela) fosse diferente de nós apenas para nos irritar. Surge então a dúvida, nem sempre formulada: continuar ou desistir?

35 Nesta edição, especialistas recorrem a inúmeros estudos sobre relacionamento afetivo para confirmar algo que, intuitivamente, a maioria de nós já sabe: 1. nada melhor que dividir alegrias com quem amamos (afinal, de que adianta estar junto se não é para ser bom?); 2. educação e aquelas palavrinhas mágicas (*obrigado, por favor, desculpe*) fazem bem em qualquer

circunstância, principalmente se acompanhadas da verdadeira gratidão pelos pequenos gestos da pessoa com quem convivemos; 3. intimidade não vem pronta, é conquistada a cada dia, quando partilhamos nossos medos, segredos e dúvidas; 4. é possível aprender a agir de forma mais generosa consigo mesmo e com nosso companheiro, e essa postura ajuda a preservar o carinho, a admiração e o amor. Óbvio? Nem tanto... Se fosse, não haveria tanta gente em busca da felicidade conjugal...

Boa leitura.

Gláucia Leal, editora
glauclialeal@duettoeditorial.com.br

60

Mente e Cérebro. São Paulo: Duetto Editorial, fev. 2010. p. 3.



Mente e Cérebro é uma publicação mensal especializada em temas ligados à Psicologia, à Psiquiatria e à Neurociência. O volume do qual foi extraído o texto 2 é inteiramente dedicado à discussão dos relacionamentos afetivos, desde o nível neurológico (como o cérebro dos indivíduos processa quimicamente os estados afetivos) até o nível psicossocial (como se comportam as pessoas em seus relacionamentos).



Reprodução de Zygmunt Bauman em artigo publicado no site do Observatório da Imprensa, 2010.

1. O término doloroso dos relacionamentos, a indisposição das pessoas em fazer concessões ao outro e a dificuldade de reconhecer as próprias falhas são algumas delas que a autora levanta para a dificuldade na manutenção dos relacionamentos.

2. **2** Ajude os alunos a perceberem que isso ocorre porque, segundo a autora, a tomada dessa decisão não é fácil, e obriga as pessoas a se confrontarem consigo mesmas, com seus desejos e com a própria personalidade.

3. A descoberta, passado o período de intensa paixão, de que o outro é diferente de nós, e a necessidade de reconhecer e aceitar essa diferença.

4. **b)** **2** Espera-se que os alunos percebam que o valor das reticências nesse caso é lúdico, pois elas convidam o leitor a aceitar um ponto de vista que contradiz o caráter "óbvio" dos temas que serão discutidos nos artigos da revista.

2 Este assunto pode ser desenvolvido de forma interdisciplinar. Veja nas Orientações Específicas do Manual do Professor as relações interdisciplinares sugeridas.

1. **b)** No final do terceiro parágrafo essa oposição se explicita na dúvida que a autora formula: "continuar ou desistir?". As formas linguísticas destacadas (consigo e outros) estabelecem, desde o início da argumentação, essa oposição que o enuncrador estende para todo o texto.

Para entender o texto

- 1 A tese defendida no texto é que a manutenção dos relacionamentos amorosos não é fácil, embora seja algo intensamente desejado pelas pessoas. Segundo a autora do texto, o que comprovaria essa ideia? Responda no caderno.
- 2 Para Gláucia Leal, escolher se queremos ou não estar com alguém pode ser uma dádiva (um presente, uma coisa benéfica) ou um ônus (uma dificuldade, uma coisa negativa). Por quê?
- 3 Segundo o texto, que fator(es) pode(m) levar as pessoas a decidirem se querem manter ou romper um relacionamento amoroso?
- 4 No parágrafo final do texto, em dois enunciados seguidos empregam-se as reticências. São os enunciados finais do texto: "Nem tanto... Se fosse, não haveria tanta gente em busca da felicidade conjugal..."
 - a) Localize esses enunciados e copie-os no caderno.
 - b) Explique os possíveis sentidos das reticências nesse trecho.
- 5 Você concorda com os argumentos da autora segundo os quais o que sustenta a felicidade conjugal não é algo tão óbvio? Justifique sua resposta no caderno. Resposta pessoal.

As palavras no contexto

- 1 No início do primeiro parágrafo do texto 2 são empregados *consigo*, pronome oblíquo reflexivo, e *outros*, pronome indefinido.
 - a) Explique no caderno: que oposição essa escolha de pronomes ajuda a expressar no texto? Espera-se que os alunos percebam que o texto opõe "um" ao "outro" e que a dinâmica dos relacionamentos é explicada como oposição entre os desejos de dois sujeitos diferentes.
 - b) Essa oposição é importante em outras partes do texto? Por quê?
- 2 No terceiro parágrafo, a palavra *funcionar* é empregada metaforicamente em uma ocorrência. Leia o trecho e observe o sentido do destaque.

[...] Passados os primeiros 18 ou 24 meses da paixão intensa (um período de maciças projeções), nos quais a criatura amada parece **funcionar** como bálsamo às nossas dores mais inusitadas, passamos a ver o parceiro como ele realmente é: um outro. (linhas 33-38)



Maurício Perrotti/Arquivo de editora

Como você explicaria, com suas palavras, o sentido metafórico da palavra *funcionar* no trecho "a criatura amada parece funcionar como bálsamo"?

Funcionar, nesse caso, significa "agir como"; "ter o efeito de".

Metáfora e metonímia

A **metáfora** é uma importante figura de linguagem. Pode ocorrer em todos os gêneros e tipos de texto. Consiste na utilização de uma palavra (ou expressão) para traduzir figurativamente um sentido por **aproximação** ou **semelhança** (ajuda a criar uma imagem). Na expressão *vida líquida*, na linha 16 do texto 2, por exemplo, o adjetivo *líquido* é empregado metaforicamente: o sentido, registrado no dicionário, indica que *líquido* é algo fluido, sem forma definida, que escoia, como a água; na expressão “vida líquida”, conforme definido pelo sociólogo Zygmunt Bauman, o sentido do adjetivo é metafórico, vem por semelhança: uma vida líquida seria uma vida sem forma, uma vida não sólida, que escoia.

Outra figura de linguagem relacionada aos sentidos figurados das palavras é a **metonímia**. Na metonímia, a relação semântica não é de semelhança como na metáfora, e sim de **contiguidade**, ou seja, uma palavra é empregada no lugar de outra quando ambas mantêm entre si uma relação lógica facilmente identificável. É o que se observa num enunciado como este: “Acréscete uma **xícara de farinha de trigo** antes de misturar o fermento”, bastante comum em receitas culinárias (não é a **xícara** que deve ser acrescentada, e sim a **farinha** que ela contém).

Fique atento ao fato de essas duas figuras se manifestarem em boa parte dos empregos das palavras em sentido figurado. Isso vai facilitar sua leitura e sua produção de textos.

- 3 Outras palavras do texto também são empregadas por metáfora ou metonímia. Releia estes excertos do texto 2 e observe esse emprego:

Um dos **pesos** que nos impõe a vida líquida [...] (linha 16)

[...] (um período de **maciças** projeções) [...] (linhas 34-35)

Reescreva esses trechos, substituindo os termos em destaque por um sinônimo com sentido próprio.

- 4 Metáfora e metonímia podem manifestar-se tanto em textos verbais como em textos icônico-verbais, que combinam a linguagem verbal com as linguagens visuais (como o desenho e a fotografia).

O texto a seguir é um anúncio publicitário de uma empresa de telefonia celular. Observe especialmente nele a relação entre os elementos visuais e verbais.

Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. A. *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, 2013.

3, pesos: dificuldades; maciças: grandes, importantes

4 A diferença entre metonímia e metáfora nem sempre é simples. Essas duas figuras atuam praticamente em todos os processos semânticos figurativos e nos processos de derivação por extensão de sentido. Um dicionário como o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* registra, no interior dos verbetes, os casos de derivação por metáfora ou metonímia (o que pode auxiliar a distinção), mas não é possível, mesmo para uma obra tão extensa e detalhada como esse dicionário, prever todos os usos figurativos das palavras da língua. Para o aluno do Ensino Médio que se torna leitor e produtor proficiente de textos de diferentes gêneros, mas importante do que saber classificar um processo figurativo como “metáfora” ou como “metonímia”, é saber que esses dois processos existem e que atuam na construção de imagens figurativas nos textos; com isso, ele será capaz de perceber e de construir os significados que essas imagens atribuem aos textos.

Antes de comentarmos o texto “Felizes para sempre? Quem dera...”, faz-se necessário destacar a entrada de um pequeno box trazendo, para conhecimento dos alunos leitores, quem é o sociólogo Zygmunt Bauman, citado no texto “Felizes para sempre? Quem dera...”. Dentro de uma proposta dialógica, é necessário apresentarmos aos referidos alunos leitores a importância do pensamento do sociólogo polaco, principalmente do seu trabalho de investigação sobre as sociedades ocidentais do período pós-guerras. É através de seu livro intitulado *Modernidade líquida* que se estabelece a noção de “sociedade líquida” em oposição a noção de “sociedade

sólida”, onde a primeira se baseia em relações individuais, marcadas pelo consumo, com indivíduos focados na busca pela liberdade e pelo prazer individuais e a segunda se constrói com base na coletividade e no bem comum. Para Bauman, as sociedades ocidentais do período pós-guerras seriam sociedades líquidas, sociedades que buscam o prazer efêmero.

O texto trata essencialmente da manutenção dos relacionamentos amorosos, dissertando e argumentando que essa manutenção não é fácil, embora o desejo da maioria das pessoas seja o de mantê-lo estável. Todos os questionamentos tem como objetivo explorar o texto em suas afirmações, solicitando num primeiro momento que as questões sejam respondidas por posicionamentos e/ou opiniões que o texto defende e por último questiona se os respondentes concordam com as posições defendidas pelo texto.

O primeiro questionamento feito aos leitores inicia com uma tese colocada no texto de que a manutenção dos relacionamentos amorosos não é fácil, embora a maioria das pessoas desejem isso e questiona o leitor sobre o que, dentro do texto, comprova essa teoria. Na segunda e terceira questões, ainda explorando o conteúdo presente no texto, o leitor continua sendo indagado sobre as afirmações da autora e é convidado a buscar argumentos para essas afirmações dentro do próprio texto.

A partir do quarto questionamento, baseado em afirmações do texto que se utilizam das reticências, no item “a” o leitor é provocado a localizar esses enunciados e a copiá-los no caderno e no item “b” é convidado a refletir sobre os possíveis sentidos dessas reticências.

No item “b”, que traz a seguinte orientação: “Explique os possíveis sentidos das reticências nesse trecho”, acreditamos que a proposta seja possibilitar ao aluno leitor a reflexão sobre a necessidade, muitas vezes, de interrompermos a lógica de nosso pensamento, buscando através do uso das reticências o quanto o movimento do “tanto...” e do “conjugal...” são inacabados e podem bruscamente serem interrompidos.

No quinto questionamento, ainda baseado em argumentos da autora do texto, o leitor passa a ter oportunidade de trazer para dentro da leitura a sua história, ou seja, os autores do LD em questão propõem ponderações sobre a temática exposta, sugerindo que cada um traga suas experiências de vida para refletir sobre a temática em questão.

Num segundo momento, em uma seção intitulada “As palavras no contexto”, começam a ser exploradas as questões de uso do pronome oblíquo reflexivo e do pronome indefinido, além

do uso de expressões empregadas metaforicamente e, conseqüentemente, são explorados os conceitos de metáfora e metonímia.

A proposta de explorar as palavras no contexto oportuniza ao leitor a possibilidade de perceber que o sentido das palavras muda segundo o contexto em que as empregamos e que esse contexto também é fundamental para que possamos dar sentido aos textos. O próprio questionamento que é feito em relação a palavra “funcionar”: “2) No terceiro parágrafo, a palavra *funcionar* é empregada metaforicamente em uma ocorrência. Releia o trecho e observe o sentido do destaque (FARACO, 2013)”, dentro do texto traz como objetivo oportunizar ao leitor a reflexão de que essa palavra poderá adquirir outros sentidos em outros contextos, ou seja, para “conhecermos” uma palavra não podemos isolá-la. É necessário aproximá-la a um contexto e mobilizar o nosso saber, a nossa cultura, para chegar a um conhecimento apropriado e oportuno da mesma.

Ao trazerem os conceitos de metáfora e metonímia e oportunizando aos leitores perceberem dentro do texto, mesmo que de forma rápida e superficial, os diferentes sentidos que as palavras podem sugerir, os autores do LD em análise possibilitam que se perceba que a palavra, uma vez articulada, marca um vínculo entre sujeito e realidade. A palavra não pode mais ser vista ou relacionada com algo inerte, mas sim, ativo, e relacionada a um sentido, está comprometida em suas relações com o contexto a que se refere e vem recheada de intenções de quem a proferiu.

É possibilitado ao leitor perceber o poder e o significado que a palavra exerce no contexto em que é utilizada e de como esse poder e esses significados fazem sentido e estão presentes na comunicação diária. A análise da linguagem metafórica possibilita a efetivação do processo de reconhecimento de interpretar a palavra como sentido, e não somente como significado. É oportunizado ao leitor construir o sentido do texto através da interação com o mesmo, e ir além do conhecimento do código linguístico, sendo um sujeito ativo que possa atribuir sentido e significado ao texto que leu.

É no processo de interação social que a palavra significa, uma vez que: “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181), ou seja, os homens não recebem a língua pronta para ser usada. Ao proporem essas atividades dentro do LD em análise em questão, os autores entendem que ensinar a língua materna requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido,

bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos.

A expressão metafórica solidificada semanticamente possibilita que transpareçam efeitos de sentido não negligenciáveis que labutam para uma concepção de um imaginário sobre a língua. Analisar a metáfora envolve analisar a própria disposição da língua na qualidade de fenômeno discursivo, uma vez que os acontecimentos metafóricos têm existência na mesma dimensão dos encontros viáveis entre a língua e a história nas diversas zonas de saber denominadas de formações discursivas. Dentro de determinado contexto, é plausível examinar os efeitos metafóricos gerados pelo ordenamento da língua, sendo, entretanto, inviável, segregar, categorizar e estudar todas as suas formas sob a proposta de formalização normativa dos mesmos.

Pêcheux (1997c), em “Análise automática do discurso” teoriza que as imagens que um sujeito tem do outro é determinada pelos lugares estabelecidos no interior de uma formação social. Soma-se a isso, as antecipações propostas pelo mesmo autor, nas quais o locutor antecipa o discurso do seu interlocutor e molda o seu próprio mediante uma construção estratégica, embasada nas formações imaginárias às quais está filiado.

Pêcheux (1997) em “Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio” nos diz que os discursos são concebidos uns em relação aos outros. Assim como ele rechaça a tese de o sujeito ser começo e ponto de partida do sentido, o discurso produzido também não pode ser entendido como uma fundação inédita do dizer. Para Pêcheux o discurso é fruto de uma produção em uma cadeia de sentidos, que são retomados, reiterados e remodelados através do trabalho da memória e do interdiscurso.

Nesse tecido de dizeres, também é ponderada a metáfora. Para além do que explica a semântica formal e a pragmática. Pêcheux (1997) define como efeito metafórico o fenômeno semântico fabricado por uma substituição contextual, produzindo um deslizamento de sentido, uma vez que é produzida nessas condições: em sentidos suspensos, entrelaçados, que descambam para outros sentidos. A abordagem tradicional (encontrada no box anexado ao texto em análise) dada à metáfora, considerada como uma comparação implícita, em que algumas palavras ou expressões comungam linhas de semelhanças entre si, por meio do uso do sentido figurado, por exemplo, não abrange as CP sócio históricas e culturais nas quais as metáforas são produzidas.

Dessa forma, essa compreensão de metáfora, examinada e ponderada no meio de uma contrariedade entre sentido literal e figurativo, não pode ser incluída pela teoria a qual nos

filiamos, uma vez que entendemos que o sentido não é preexistente, uma vez que não há centralidade para o sujeito e não há como demarcar um ponto de onde brotam os sentidos. A apreciação da metáfora como uma simples comparação não é o bastante para compreendermos os efeitos de sentido que são capazes de serem produzidos, a partir do momento que consideramos as CP de um discurso.

Pêcheux (1997) em “Semântica e Discurso localiza a metáfora como um processo discursivo, afastando-se da concepção tradicional da metáfora como produto, pronto e acabado, facilmente “detectável” nos estudos tradicionais da linguagem. A metáfora deve ser considerada em relação à heterogeneidade dos sentidos que podem e devem ser ditos, haja vista que a mudança dos sentidos está associada tanto à ideologia quanto ao inconsciente. A metáfora acontece nas margens do dizer, nos procedimentos de constituição e flui dos sentidos, devendo ser considerada em relação à transferência dos sentidos, ou seja, como as palavras adquirem sentidos distintos a cada nova repetição até se tornarem completamente distintas.

Nos textos em questão, os autores do LD apresentam aspectos relevantes que orientam o leitor na atividade de leitura a ser desenvolvida. É apresentado o gênero discursivo (editorial), bem como o projeto enunciativo das revistas de onde os textos foram retirados, além de uma breve contextualização sobre a produção e as finalidades dessas revistas. Essas informações prévias apresentadas pelos autores da proposta da atividade são importantes porque elas constituem o contexto que emoldura o enunciado lido pelo aluno e isso contribui para que ele estabeleça relações entre o conteúdo retratado (e refratado) na materialidade da língua apresentada, que é a do comportamento e das relações entre os adolescentes na nossa sociedade nos dias de hoje.

Os autores propõem uma questão que exige do aluno a mobilização tanto de um conhecimento linguístico (revista científica) ligado a um conhecimento presumido para o qual, talvez, nem todo aluno esteja atento no ato de leitura, que é o fato de que os comportamentos de adolescentes como ele são objeto de estudo, ou seja, para que o enunciado seja compreendido, ou, em outros termos, para que o aluno apresente uma compreensão responsiva ativa à demanda colocada pelos autores nas questões, é necessário que ele saiba que o signo “adolescência” refere-se a um ciclo, estabelecido pela ciência, que possui início e fim.

As atividades encaminham o aluno para a busca de uma reflexão, ou seja, aquilo que nos textos não está verbalmente realizado. Os autores do LD ultrapassam o unicamente linguístico e

encaminham o aluno a labutar com operações linguístico-discursivas mais elaboradas, mais complexas, pois para a atribuição de sentido aos textos é preciso que o leitor (aluno) compartilhe do horizonte social retratado pelos autores dos editoriais.

As propostas finais dos autores do LD, questões 7, 8 e 9 do texto 1:

7) A “falta de limites” é, segundo Marcelo Geraldi, uma das causas dos problemas enfrentados pelos adolescentes contemporâneos.

a) você concorda com essa ideia? Explique seu ponto de vista no caderno.

b) Com base na resposta que tiverem dado ao item a, formem grupos de três ou quatro alunos, a favor e contra a ideia de que a falta de limites é causa de problemas para os adolescentes de hoje. Cada grupo deve reunir alguns argumentos para defender seu ponto de vista.

c) Quando todos os grupos tiverem concluído essa tarefa, com a ajuda do professor, socializem os argumentos. Nesse momento, verifiquem se há argumentos coincidentes ou opostos.

d) Por fim, com base nos argumentos apresentados, cada grupo deverá redigir um artigo de opinião sobre o tema. Mobilizem os conhecimentos de vocês sobre esse gênero e, se for preciso, consultem as indicações da seção “Produção escrita” do Capítulo 7. Os artigos produzidos devem ser expostos em um dia combinado com o professor, e poderão fazer parte do *Suplemento de opiniões*, a ser organizado ao final da Unidade.

8) Em um trecho do texto 1 o autor menciona um projeto de lei para redução da maioria penal. Pesquise um pouco a respeito do percurso da legislação federal sobre esse assunto e discuta com seus colegas as questões a seguir.

b) você sabe como é o processo de desenvolvimento e aprovação de leis federais no Brasil? Em grupos, reúnam as dúvidas que vocês têm sobre esse assunto e, a partir delas, formulem um questionário. Com ele, entrevistem seus pais, professores, funcionários da escola, e outros membros de sua comunidade, para tentarem chegar a conclusões sobre o processo de criação de leis e sobre o funcionamento do Poder Legislativo Federal Brasileiro.

c) Para ampliar ainda mais as pesquisas, busquem informações em outras fontes bibliográficas, *sites* dos órgãos legislativos do governo, entre outros. Vocês podem até mesmo consultar especialistas no tema — um advogado, um vereador da região (ou outro político), um líder comunitário, etc. Leve essas pesquisas para a sala de aula.

d) Com a ajuda do professor, socializem as pesquisas e organizem as informações coletadas, para que elas sejam publicadas na escola e assim fiquem disponíveis para todos os estudantes.

e) o ECA é o documento que reúne todas as leis que definem os direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Foi instituído no dia 13 de julho de 1990, pela Lei Federal n. 8 069, e é considerado um dos mais avançados marcos legais sobre a juventude no mundo. Sob a orientação do professor, vocês podem convidar um membro da sua comunidade que conheça bem o Estatuto para lhes apresentar os principais tópicos dessa legislação. Em geral, conselheiros tutelares, advogados, assistentes sociais e educadores têm conhecimentos para discutir sobre esse assunto.

9) Com base nas reflexões desenvolvidas nesta seção, responda: para você, o que é ser adolescente? Converse com os colegas e registre suas conclusões no

caderno. Argumente em defesa de seu ponto de vista. (FARACO, 2013, p. 287 – 288),

E questões 4 e 5 do texto 2

4) No parágrafo final do texto, em dois enunciados seguidos empregam-se as reticências.

a) Localize esses enunciados e copie-os no caderno.

b) Explique os possíveis sentidos das reticências nesse trecho.

5) você concorda com os argumentos da autora segundo os quais o que sustenta a felicidade conjugal não é algo tão óbvio? Justifique sua resposta no caderno. (FARACO, 2013, p. 290)

Evidenciam a postura teórico-metodológica dos autores no sentido de ofertar uma atividade de leitura para além dos aspectos formais dos editoriais, pleiteando do aluno uma atitude dialógica (compreensão ativo-responsiva) diante dos editoriais, no sentido de conduzir o aluno à reflexão sobre a temática retratada e refratada através da reflexão de situações que pertencem ao cotidiano (o despertar para as relações amorosas afetivas) da grande maioria dos leitores (alunos) dos textos do LD em análise.

Os autores do LD em análise contribuem para o desenvolvimento de uma competência leitora que considera as experiências existenciais das quais o público leitor (aluno), alunos da faixa etária adolescente, já tem certo conhecimento: o aspecto emocional das transformações pelas quais passam o corpo físico, os comportamentos sociais e as relações afetivas nessa fase da vida. Em ambas propostas de leitura, os autores do LD propõem que seus interlocutores apresentem suas visões de mundo no que se refere a esse tema, ou seja, manifestem sua posição valorativa acerca do assunto.

Vejamos um outro recorte desse mesmo capítulo, agora procurando analisar o que os autores intitularam “Língua – análise e reflexão”. Essa atividade está ligada a todas as outras atividades do referido capítulo 8 e traz como proposta a reflexão sobre a estrutura linguística e discursiva que sustenta os textos estudados. A ideia é procurar mobilizar os “conhecimentos prévios” dos alunos, pois supostamente ao chegarem ao Ensino Médio esses alunos já estudaram muitos dos conceitos e noções ligados à reflexão linguística.

Ao observarmos as atividades propostas no LD analisado, percebemos que ela está exposta em 2 eixos. O primeiro que é intitulado “A modalização e os modos verbais indicativo e subjuntivo” e o segundo que recebe o nome de “A modalização e a construção argumentativa”.

6.1. “A modalização e os modos verbais indicativo e subjuntivo”

NÃO ESCREVA
NO LIVRO



Língua – análise e reflexão

I. A modalização e os modos verbais indicativo e subjuntivo

Quando utilizamos verbos para exprimir ação ou processo, podemos fazê-lo de duas formas:

1. Consideramos a ação ou o processo real e usamos então o modo indicativo.

O desejo de manter nossos relacionamentos afetivos nos **obriga** a reconhecer nossas próprias falhas.

2. Consideramos a ação ou o processo potencial, isto é, julgamos que ele pode ou não se realizar. Nesse caso, usamos o modo subjuntivo.

É possível que o desejo de manter nossos relacionamentos afetivos nos **obrigue** a reconhecer nossas próprias falhas.

Observe mais estes exemplos:

Modo indicativo

Chove bastante.
Choveu muito ontem.
Choverá amanhã.

Modo subjuntivo

Talvez chova hoje à tarde.
Se não chovesse, eu iria ao cinema.
Se não chover, viajarei amanhã.



Atena Comunicação de Editora

- 1 Os trechos seguintes são extratos do texto 2. No caderno, indique se as formas verbais em destaque nesses trechos estão no modo indicativo ou no modo subjuntivo.

- a) “Filhos ou dependência econômica já não **prendem** homens e mulheres uns aos outros, e cada vez mais nos **resta** descobrir onde moram, de fato, nossos desejos.” (linhas 20-23) *Indicativo, indicativo.*
- b) “E não **falo** aqui do desejo sexual, embora **seja** um aspecto a ser considerado, mas do que realmente ansiamos, **aspiramos** para nossa vida.” (linhas 23-26) *Indicativo, subjuntivo, indicativo.*
- c) “E essa alteridade às vezes **agride**, como se ele (ou ela) **fosse** diferente de nós apenas para nos irritar. Surge então a dúvida, nem sempre formulada: continuar ou desistir?” (linhas 38-41) *Indicativo, subjuntivo.*

Da mesma forma que no modo indicativo, há no modo subjuntivo tempos do presente, do pretérito e do futuro. No entanto, no subjuntivo esses tempos não exprimem o presente, o passado e o futuro de fatos reais: eles se relacionam com os tempos do indicativo para formar as **correlações temporais**.

- 2 Releia o texto 2, *Felizes para sempre? Quem dera...*, de Gláucia Leal. Reúna-se com alguns colegas e identifiquem as formas verbais que estão no modo subjuntivo. Tentem identificar o tipo de modalidade que o subjuntivo expressa em cada caso (possibilidade, potencialidade, irrealidade, eventualidade, hipótese, dúvida, pressentimento, desconfiança, restrição, etc.). Em seguida, discutam:
- Quais os efeitos de sentido proporcionados pelo emprego do subjuntivo no texto?
 - Vocês devem ter notado que há poucas formas de subjuntivo. Tentem formular uma hipótese para justificar essa baixa frequência, com base no tipo de argumento que predomina no texto.
 - Depois da discussão, elaborem um texto no caderno para expressar as conclusões a que o grupo tiver chegado.
- 3 Complete oralmente os enunciados com o verbo *ver*, baseando-se em sua intuição de falante nativo da língua.
- Se olharmos para esses miseráveis, **■** quanto eles sofrem. *Veremos/iremos ver.*
 - Se olhássemos para esses miseráveis, **■** quanto eles sofrem. *Veríamos/iríamos ver.*

Certamente você empregou a forma *veremos* (ou outra equivalente) no item **a** e *veríamos* (ou outra equivalente) no item **b**. Isso acontece porque, entre os tempos verbais empregados em **situações de correlação** (quando um depende do outro), ocorre um fenômeno linguístico chamado **concordância de tempos**.

O modo subjuntivo é particularmente afetado por esse fenômeno. É por isso que, no início desta seção, dissemos que a escolha dos tempos do subjuntivo quase sempre depende do tempo do indicativo ao qual ele está relacionado. Uma das explicações que os estudiosos dão a esse fenômeno é que, quase sempre, o modo subjuntivo é empregado em períodos compostos, nas orações subordinadas. Raramente ele é utilizado em orações independentes ou principais.

Pela intuição, os falantes nativos de uma língua costumam acertar a correlação dos tempos verbais. Às vezes, no entanto, há mais de uma possibilidade, com pequenas mudanças de sentido. Observe:

- Verbo da oração principal no **presente do indicativo**:

Não creio que essas pessoas sejam tratadas assim.	presente do subjuntivo ações simultâneas
Não creio que essas pessoas fossem tratadas assim.	pretérito imperfeito do subjuntivo ação anterior e que durou certo tempo
Não creio que essas pessoas tenham sido tratadas assim.	pretérito perfeito do subjuntivo ação anterior e pontual
Não creio que eles voltem a ser tratados assim.	presente do subjuntivo ação posterior

2. a) **■** Não há necessidade de detalhar os tempos verbais do subjuntivo, basta que identifiquem o modo verbal. As ocorrências do subjuntivo e seus possíveis efeitos de sentido, pela ordem de aparição no texto, são: *fossem* (primeiro parágrafo): eventualidade; *seja* (segundo parágrafo): restrição; *fosse* (terceiro parágrafo): hipótese; *fosse* (quarto parágrafo): hipótese.

2. b) **■** Uma hipótese para justificar o pouco uso do subjuntivo é o tipo de modalização e de argumentos que predomina no texto: há mais argumentos lógicos, ligados a explicações, com poucas modalidades que exigem o emprego do subjuntivo. Se quiser, você pode chamar a atenção dos alunos para o fato de que a maior parte dos verbos é empregada, justamente, no presente do indicativo, tempo que predomina na expressão explicativa.

- Verbo da oração principal em algum tempo do **pretérito** ou no **futuro do pretérito do indicativo**:

Não **pensei** que os indígenas **fossem tratados** desse modo.

pretérito imperfeito do subjuntivo
ações simultâneas

Não **pensei** que os indígenas **tivessem sido** tratados desse modo.

pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo
ação anterior

Não **pensei** que eles **fossem tratados** assim até a década seguinte à da Abolição.

pretérito imperfeito do subjuntivo
ação posterior

Não **imaginaria** que eles **fossem agir** como carrascos até o ano seguinte.

pretérito imperfeito do subjuntivo
ação posterior



Soldados índios de Curitiba escoltando selvagens, litografia de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839.

- Verbo na oração principal no **futuro do presente do indicativo**:

Ficarei feliz se você me **telefonar** hoje à noite.

futuro simples do subjuntivo
ação posterior, com nuance de eventualidade

Ficarei feliz se você já **tiver terminado** o curso.

futuro composto do subjuntivo
ação anterior, com nuance de eventualidade

Ficarei muito feliz que você me **telefone** hoje à noite.

presente do subjuntivo
ação posterior

- Reescreva no caderno os enunciados a seguir, escolhendo o modo (indicativo ou subjuntivo) e o tempo verbal mais adequados. Se houver mais de uma possibilidade, escreva-a também e explique a diferença de sentido entre elas. [As respostas são sugestões.](#)
 - Tenho certeza de que ninguém **■** (confiar) no prefeito, mas garanto que ele está certo. *confia*

- b) Acreditamos que os professores **■** (ter) razão. *têm*
- c) Achávamos que o 1º ano do Ensino Médio **■** (ser) fácil, mas foi necessário que nós **■** (estudar) bastante. *seria/estudássemos*
- d) Pessoa alguma podia calcular que Renato **■** (terminar) a prova de triatlo. *Terminasse ou tivesse terminado (ação anterior/terminaria (ação posterior).*
- e) Estou certo de que **■** (existir) uma livraria nesta rua. *exista/existia*
- f) Não tenho muita certeza de que **■** (existir) uma livraria nesta rua. *exista/existia*
- g) O meteorologista garante que o tempo **■** (ser) ótimo e que **■** (fazer) bastante calor. *será/fará*
- h) O meteorologista garantia que o tempo **■** (ser) ótimo e que **■** (fazer) bastante calor. *seria/faria*
- i) "O amor **■** (deixar) de variar, se **■** (ser) firme [...]" *Deixará, for (futuro)/ deixaria, fosse (passado).*
- j) É fundamental que você **■** (ir) ao médico ainda hoje. *vá*
- k) Garanto que você **■** (ir) se sair bem dessa. *Vaí/irá*

5 Agora reescreva os enunciados a seguir empregando o tempo do subjuntivo que lhe parecer mais adequado. Leia a parte teórica estudada nesta seção e utilize também sua intuição.

- a) Por mais que se **■** (esconder) o amor, o olhar denuncia. *esconda*
- b) Espero que minha namorada se **■** (arrepender) do que fez. *arrependa*
- c) Esperaria que minha namorada se **■** (arrepender) do que fez. *arrependesse*
- d) "Embora eu não **■** (fazer) a menor ideia de onde estou e nem como vim parar neste quarto, não tenho vontade de sair daqui." *faça*
- e) Os organizadores do passeio pedem que vocês **■** (trazer) roupas esportivas. *tragam*
- f) Não acredito que ela já **■** (terminar) o exercício de matemática. *tenha terminado*
- g) Não acreditei que ela já **■** (terminar) o exercício de matemática. *tivesse terminado*
- h) Ainda que você **■** (manter) o orçamento em dia, surgem imprevistos a toda hora. *mantenha*
- i) Embora eu não **■** (poder) sair com você, continuaremos sendo amigos. *possa*



Maurício Pimenta/Arquivo de editores

6 Em duplas, relatem por escrito um acontecimento estranho, diferente, que tenha chamado a atenção em sua cidade ou em seu bairro. Escrevam duas versões:

- a) na primeira, afirmem com certeza os fatos e as informações em geral, formulando explicações (usem as modalidades ligadas à expressão da certeza);
- b) na segunda, expressem dúvida, incerteza, levantem hipóteses, possibilidades (usem as modalidades ligadas à expressão da dúvida, da incerteza, da eventualidade).

Quando terminarem os textos, troquem com outra dupla. Analisem se, no texto dos colegas, os tempos verbais e os modos indicativo e subjuntivo foram empregados adequadamente.

No primeiro eixo da proposta de exercícios, observamos que o entendimento dos modos verbais indicativo e subjuntivo se dá através de diferentes práticas:

Na prática registrada no recorte abaixo:

1) Os trechos seguintes são extratos do texto 2. no caderno, indique se as formas verbais em destaque nesses trechos estão no modo indicativo ou no modo subjuntivo.

a) “Filhos ou dependência econômica já não prendem homens e mulheres uns aos outros, e cada vez mais nos resta descobrir onde moram, de fato, nossos desejos.” (linhas 20-23)

b) “E não falo aqui do desejo sexual, embora seja um aspecto a ser considerado, mas do que realmente ansiamos, aspiramos para nossa vida.” (linhas 23-26)

c) “E essa alteridade às vezes agride, como se ele (ou ela) fosse diferente de nós apenas para nos irritar. Surge então a dúvida, nem sempre formulada: continuar ou desistir?” (linhas 38-41). (FARACO, 2013, p. 298)

Há uma condução do conteúdo gramatical por meio de identificação das formas verbais. Como suporte do assunto abordado foi utilizado o texto intitulado “Felizes para sempre? Quem dera...”, de Gláucia Leal, publicado na revista “Mente e Cérebro”, uma revista mensal especializada em temas ligados à Psicologia, à Psiquiatria e à Neurociência. O que implica, antes de utilizar o texto para tratar de conteúdo gramatical, tratá-lo como um gênero textual específico que merece ser explorada em seu conteúdo textual e jornalístico, como em suas estruturas morfossintáticas.

Observando a atividade destacada anteriormente, os alunos são levados a perceberem a presença de verbos no modo indicativo e no modo subjuntivo (exercício 1) e como se dá essa relação para explicar as correlações temporais, buscando a reflexão sobre a estrutura da língua, além de articular a gramática sistemática e a gramática do texto a fim de evidenciar aos alunos a função do estudo gramatical.

No exercício 2:

2) Releia o texto 2, *Felizes para sempre? Quem dera...*, de Gláucia Leal. Reúna-se com alguns colegas e identifiquem as formas verbais que estão no modo subjuntivo. Tentem identificar o tipo de modalidade que o subjuntivo expressa em cada caso (possibilidade, potencialidade, irrealidade, eventualidade, hipótese, dúvida, pressentimento, desconfiança, restrição, etc.). Em seguida, discutam:

a) Quais os efeitos de sentido proporcionados pelo emprego do subjuntivo no texto?

- b) vocês devem ter notado que há poucas formas de subjuntivo. Tentem formular uma hipótese para justificar essa baixa frequência, com base no tipo de argumento que predomina no texto.
- c) Depois da discussão, elaborem um texto no caderno para expressar as conclusões a que o grupo tiver chegado. (FARACO, 2013, p. 299)

Os autores do LD em análise propõem que os alunos leitores se reúnam e reflitam de como o subjuntivo é utilizado para expressar os casos de potencialidade, possibilidade, irrealidade, eventualidade, hipótese, dúvida, pressentimento, desconfiança, restrição, etc. Culminando a atividade proposta com a produção de um texto sobre as conclusões dos grupos.

Logo a seguir, no exercício 3,

- 3) Complete oralmente os enunciados com o verbo *ver*, baseando-se em sua intuição de falante nativo da língua.
- a) Se olharmos para esses miseráveis, ■ quanto eles sofrem.
- b) Se olhássemos para esses miseráveis, ■ quanto eles sofrem. (FARACO, 2013, p. 299)

Os autores do LD em análise propõem uma prática oral em que os estudantes terão como base da atividade o que o autor chama de intuição, e utiliza-se desse exemplo para mais uma vez trazer a questão das situações de correlações.

Ao sugerir o exercício 4,

- 4) Reescreva no caderno os enunciados a seguir, escolhendo o modo (indicativo ou subjuntivo) e o tempo verbal mais adequados. Se houver mais de uma possibilidade, escreva-a também e explique a diferença de sentido entre elas.
- a) Tenho certeza de que ninguém ■ (*confiar*) no prefeito, mas garanto que ele está certo.
- b) Acreditamos que os professores ■ (*ter*) razão.
- c) Achávamos que o 1o ano do Ensino Médio ■ (*ser*) fácil, mas foi necessário que nós ■ (*estudar*) bastante.
- d) Pessoa alguma podia calcular que Renato ■ (*terminar*) a prova de triatlo.
- e) Estou certo de que ■ (*existir*) uma livraria nesta rua.
- f) não tenho muita certeza de que ■ (*existir*) uma livraria nesta rua.
- g) o meteorologista garante que o tempo ■ (*ser*) ótimo e que ■ (*fazer*) bastante calor.
- h) o meteorologista garantia que o tempo ■ (*ser*) ótimo e que ■ (*fazer*) bastante calor.
- i) “o amor ■ (*deixar*) de variar, se ■ (*ser*) firme [...]”
- j) É fundamental que você ■ (*ir*) ao médico ainda hoje.
- k) Garanto que você ■ (*ir*) se sair bem dessa. (FARACO, 2013, p. 300 - 301)

Os autores trazem uma proposta de prática de uso dos verbos dentro do que nós entendemos como prática de utilização da norma culta, embora ele abra a possibilidade do uso de diferentes tempos verbais na resposta e sugira a explicação, por parte do aluno, das diferenças de sentidos quando da utilização dos diferentes tempos verbais.

No exercício 5,

- 5) Agora reescreva os enunciados a seguir empregando o tempo do subjuntivo que lhe parecer mais adequado. Releia a parte teórica estudada nesta seção e utilize também sua intuição.
- Por mais que se ■ (*esconder*) o amor, o olhar denuncia.
 - Espero que minha namorada se ■ (*arrepender*) do que fez.
 - Esperaria que minha namorada se ■ (*arrepender*) do que fez.
 - “Embora eu não ■ (*fazer*) a menor ideia de onde estou e nem como vim parar neste quarto, não tenho vontade de sair daqui.”
 - os organizadores do passeio pedem que vocês ■ (*trazer*) roupas esportivas.
 - não acredito que ela já ■ (*terminar*) o exercício de matemática.
 - não acreditei que ela já ■ (*terminar*) o exercício de matemática.
 - Ainda que você ■ (*manter*) o orçamento em dia, surgem imprevistos a toda hora.
 - Embora eu não ■ (*poder*) sair com você, continuaremos sendo amigos. (FARACO, 2013, p. 301)

Pedem para que os alunos reescrevam o enunciado baseando-se na releitura da parte teórica estudada e/ou a intuição e, no exercício 6,

- 6) Em duplas, relatem por escrito um acontecimento estranho, diferente, que tenha chamado a atenção em sua cidade ou em seu bairro. Escrevam duas versões:
- na primeira, afirmem com certeza os fatos e as informações em geral, formulando explicações (usem as modalidades ligadas à expressão da certeza);
 - na segunda, expressem dúvida, incerteza, levantem hipóteses, possibilidades (usem as modalidades ligadas à expressão da dúvida, da incerteza, da eventualidade).
- Quando terminarem os textos, troquem com outra dupla. Analisem se, no texto dos colegas, os tempos verbais e os modos indicativo e subjuntivo foram empregados adequadamente. (FARACO, 2013, p. 301)

Pedem que os alunos, em duplas, escrevam duas versões sobre algo de diferente que tenha acontecido em seu bairro ou em sua cidade e a finalização da atividade proposta se dará pela troca dos respectivos textos entre as duplas e a identificação de que se os tempos verbais e os

modos indicativo e subjuntivo foram usados de forma correta. O objetivo principal da atividade é mobilizar os conhecimentos linguísticos que os alunos já detêm, buscando possibilitar a ampliação desses conhecimentos. Há um contrabalanceamento entre a teoria gramatical tradicional com noções e conceitos provenientes de teorias linguísticas, especialmente as linguísticas textuais.

É importante destacar que a análise linguística desenvolvida permitiu visualizar a dimensão enunciativa do texto de opinião, já que propõe aos alunos leitores que construam seus enunciados de duas formas: uma nas modalidades ligadas às expressões de certeza e outro usando as modalidades ligadas à expressão da dúvida. O texto de opinião é um gênero jornalístico que trabalha muito com os diferentes sentidos das palavras, merecendo, portanto, ser explorado nas várias possibilidades de estudo da língua.

Ao trazer para dentro das atividades a proposta de trabalhar com os indicadores modais ou modalizadores (modos verbais indicativo e subjuntivo), os quais são importantes na construção do sentido do discurso, bem como na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito, os autores do LD procuram contribuir para a interpretação textual e percepção do propósito comunicativo do texto. A análise dos modalizadores também pode indicar o posicionamento do locutor diante do conteúdo proposicional.

Os dispositivos enunciativos, pessoas do verbo, estabelecem relações diretamente com as vozes e modalizações que podem ou não estar explícitas nas marcas linguísticas do texto. No caso das vozes é importante destacar que o enunciador do texto é capaz de assumir outras vozes, sejam elas humanas ou institucionais, para incrementar o conteúdo temático e legitimar seu discurso. Já as modalizações referem-se às avaliações acerca do que é enunciado e manifestam-se, no caso da proposta do exercício, por meio dos modos verbais indicativo e subjuntivo.

Para os autores do LD em análise, os modos verbais demonstram sua importância no processo de argumentação, uma vez que estabelecem, segundo os autores do LD em análise, certeza em relação aos fatos e as informações, no caso o modo indicativo e/ou dúvida, incerteza, no caso o modo subjuntivo.

6.2 - “A modalização e a construção argumentativa”

a) a constatação:

Eu vejo que os acidentes de trânsito diminuem no Brasil pouco a pouco.

b) o saber:

Eu sei que os acidentes de trânsito diminuem no Brasil pouco a pouco.

c) a certeza:

Forte certeza:

Tenho certeza de que os acidentes de trânsito diminuem no Brasil pouco a pouco.

Média certeza:

Creio que os acidentes de trânsito diminuem no Brasil pouco a pouco.

Pouca ou nenhuma certeza:

Não estou muito certo de que os acidentes de trânsito diminuam no Brasil pouco a pouco.

Pressentimento ou suposição:

Desconfio de que os acidentes de trânsito diminuam no Brasil pouco a pouco.

d) a apreciação e o julgamento:

Eu acho que os acidentes de trânsito diminuem no Brasil pouco a pouco.

e) a obrigação:

É preciso que os acidentes de trânsito diminuam no Brasil pouco a pouco.

f) a possibilidade:

É possível que os acidentes de trânsito diminuam no Brasil pouco a pouco.

g) o desejo:

Eu gostaria que os acidentes de trânsito diminuíssem no Brasil pouco a pouco.

h) a exigência:

As autoridades exigem que os acidentes de trânsito diminuam no Brasil pouco a pouco.

i) a declaração:

Eu declaro que os acidentes de trânsito diminuem no Brasil pouco a pouco.

j) a confirmação:

Eu garanto que os acidentes de trânsito diminuem no Brasil pouco a pouco.





7. Acho que, nunca, ainda vejo, sem escrúpulos, com certeza, viva, espero de uma vez por todas, ideia idiota.

8. Você pode solicitar que algumas duplas leiam em voz alta os parágrafos redigidos. Coletivamente, verifiquem a pertinência da argumentação e das formas de modalização empregadas.

9. É importante que os alunos variem as formas de modalização. Peça que respondam em voz alta e comparem com eles as várias possibilidades, destacando as diferenças de sentido entre as formas.

Observe como as expressões de modalização (destacadas nos exemplos da página anterior) alteram completamente o sentido da sentença de partida. Essa estratégia de manter o mesmo exemplo foi pensada para que você observasse como as expressões de modalização podem alterar completamente o significado de uma sentença.

Em todas essas formas, pode-se “neutralizar” a expressão subjetiva, ou tornar o enunciado menos subjetivo, eliminando as marcas explícitas do enunciador. Por exemplo, em vez de dizer:

Eu constato que os acidentes de trânsito diminuem no Brasil pouco a pouco.

pode-se afirmar, sem mudar substancialmente o efeito de sentido da modalização:

Constata-se que os acidentes de trânsito diminuem no Brasil pouco a pouco.

Observe como este último enunciado assume um tom mais “neutro”, menos subjetivo, não recaindo sobre o “eu”. Esse processo de apagamento do “eu” é chamado de **neutralização da expressão subjetiva**.

Em um texto argumentativo, pode-se optar entre modalizações mais subjetivas ou mais objetivas, conforme o tipo de argumento que se deseje utilizar: argumentos éticos e patéticos costumam ser mais carregados de subjetividade do que os argumentos lógicos.

- 7 Identifique as marcas de modalização no texto que segue e transcreva-as em seu caderno.

Eu acho que os acidentes no trânsito nunca deixarão de existir. Mas ainda vejo pessoas sem escrúpulos que, com certeza, vão beber e dirigir para sempre. Viva a lei seca. Espero que acabe de uma vez por todas essa ideia idiota que é beber e dirigir.

L. V. Salvador (BA)

Superinteressante, São Paulo, mar. 2009, p. 10.

- 8 Em duplas, escrevam um parágrafo no caderno procurando persuadir o destinatário sobre a importância de não maltratar os animais. Argumentem de modo consistente e usem formas de modalização.
- 9 Os enunciados a seguir são “neutros”. Reescreva-os em seu caderno, utilizando expressões de modalização, de maneira que se exprima uma opinião por meio delas. Por exemplo:

Os acidentes de trânsito não deixarão de existir.

Acho que os acidentes de trânsito não deixarão de existir.

- a) A lei seca é importante para a população.
 b) Muitas pessoas desconfiam sua raiva nos operadores de **telemarketing**.
 c) Os países ricos têm caças supersônicos e mísseis intercontinentais.
 d) “Os canhotos são mais tímidos que os destros”. (*Superinteressante*)
 e) “O aquecimento global causa pedras nos rins”. (*Superinteressante*)

Ao passar para o segundo eixo, existe uma preocupação em trazer para reflexão dos alunos os efeitos de sentido da modalização. Na sequência, no exercício 7, propõe a identificação as marcas da modalização em um pequeno texto e no exercício 8 sugere a prática da produção de um pequeno texto em que os alunos argumentarão se utilizando das formas de modalização e no último exercício da seção, exercício 9, é encaminhada a proposta de que enunciados “neutros” sejam “transformados” em enunciados de opinião por meio da utilização de expressões de modalização.

Segundo os autores do LD em análise, o sujeito enunciador assinala sua existência no enunciado pelas marcas de modalização. Compreendidas como índice das atitudes, pontos de vista e opiniões do enunciador em relação ao seu dizer, a modalização auxilia em oferecer ao leitor uma orientação argumentativa, permitindo identificar o grau de adesão do falante ao seu discurso. O emprego dos modalizadores proporciona a identificação do ponto de vista do enunciador no discurso.

A modalização tem um papel significativo na argumentação, na medida em que é responsável pela instituição dos modos de existência e presença dos sujeitos no discurso. Por essa razão, independentemente dos procedimentos, muitas vezes empregados para proporcionar o efeito de objetividade e neutralidade nos editoriais, é possível identificar, a partir dos procedimentos de modalização, um posicionamento do enunciador e uma intencionalidade através da orientação argumentativa construída no texto.

Dessa forma, a explicitação dos processos de modalização, inerentes ao próprio ato de enunciação, e sua interpretação são fundamentais para perceber a organização dos enunciados e a produção dos sentidos dos textos. Possibilitar, por conseguinte, o estudo dos mecanismos de modalização da língua é oportunizar a compreensão de enunciados e textos, assim como também o uso argumentativo que se pode fazer deles.

Ao proporem essa atividade, quais seriam as concepções de língua presentes nessa tarefa especificamente, uma vez que os autores do LD em questão afirmam:

[...] Note que eu disse *norteia*, porque os PCN de língua portuguesa e da área de linguagens são meio “fluidos” quanto a esse aspecto – não há uma concepção de língua claramente assumida e defendida nesses documentos [...].” (dezembro 2021)

6.3 - Uma proposta de análise

Os autores do LD em análise, ao afirmarem: “Note que eu disse *norteia*, porque os PCN de língua portuguesa e da área de linguagens são meio “fluidos” quanto a esse aspecto” (dezembro 2021), nos autorizam a trazeremos para nossa Tese o que os PCN (2000) nos propõem como grande meta para o ensino de Língua Portuguesa, que é o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos claros, apropriados e socialmente relevantes. Frente a essa concepção, o aluno entenderá a importância de sua língua materna para a formação sociocultural.

Entender a língua como interativa não é somente constar que, por intermédio dela, os sujeitos se comunicam, mas que também evidenciam suas ideias e, principalmente, atuam sobre o outro produzindo, interacionalmente, os conhecimentos por meio de enunciados.

Na concepção dos autores, “os PCN – propõem uma concepção de língua e linguagem que dialoga com o programa teórico do Interacionismo Sociodiscursivo desenvolvido principalmente por J.-P. Bronckart, inspirado nos estudos de M. Bakhtin, ou seja, no entendimento dos autores do LD em análise, atualmente, adota-se, para o estudo da língua, a concepção sociointeracionista, que parte do inferência de que a língua é uma prática social efetivada em uma sociedade ou comunidade com uma cultura que deve ser valorizada, a fim de se estabelecer a prática da cidadania por intermédio da própria língua.

Ao proporem as atividades de produção de sentido em leitura de textos escritos, os autores do LD em análise entendem que essa compreensão não se refere apenas à semiótica das palavras, mas à ideologia, à posição valorativa assumida pelo sujeito. Pelas questões propostas, entendemos, como os autores, que as questões linguísticas não se expressa unicamente como unidades formais da língua, mas também em forma de gênero de discurso, como o diálogo face a face em sala de aula ou as sequências dentro de um discurso.

Gostaríamos de salientar que concepções metodológicas que exploram a percepção da produção de sentidos em uma perspectiva dialógica podem beneficiar o debate sobre processos de mediação para a formação humana no domínio da leitura em articulação com os outros domínios do ensino da língua.

O ensino dialógico da língua labora essencialmente com os gêneros discursivos, porque, dessa forma, pode-se investigar mais do que a gramática da língua, pode-se alcançar o

funcionamento da própria sociedade mediado pelas atividades linguísticas. (As práticas nos exercícios parecem não elucidar os conceitos)

A língua acontece por meio de enunciados subordinados às condições sócio históricas da sua produção e recepção. Como já dito no capítulo anterior desse trabalho, ela precisa ser estudada em seu uso, o que podemos perceber em algumas das propostas (leitura e interpretação de textos e Língua – Análise e reflexão) dos exercícios do LD em análise.

A língua materna – sua constituição vocabular e sua configuração gramatical – não chega a nossa compreensão a partir de gramáticas e/ou dicionários, mas por meio de enunciados concretos que escutamos e rerepresentamos na comunicação discursiva com as pessoas que fazem parte de nosso meio de convívio social. Assimilamos as formas da língua através do uso dos diferentes discursos do dia a dia.

As formas da língua e as formas típicas do enunciado, isto é os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2003, p. 282-3).

Todo gênero possui uma função social, uma vez que foi criado por uma comunidade para um determinado fim. Cada gênero detém a sua própria forma constituída, que é a sua identidade. Os gêneros também possuem caracteres diferentes e próprios. Os traços e entonações dos gêneros, para o falante, são ferramentas de produção de enunciado e, para os ouvintes, são paradigmas de compreensão, ou seja, por seu lado o emissor, ao falar ou escrever, escolhe um gênero adequado às suas intenções e condições de produção; o ouvinte, a partir das primeiras impressões sobre a fala do outro, posiciona-se para auferir determinado gênero em determinada forma, entonação e assunto.

Os autores do LD em análise, ao proporem o trabalho com os gêneros discursivos, utilizam-se dos mesmos como suporte para que os conceitos da Gramática Normativa sejam explorados, mas esses mesmos gêneros também servem para propor a reflexão sobre o uso da língua em diferentes situações.

A matéria da construção de sentido, por meio das relações dialógicas, entende uma compreensão responsiva ativa. A metodologia de compreensão, para Volóchinov (2017), não pode ser compreendida como passiva, como simples decodificação de uma mensagem. A compreensão é um processo ativo, pois

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como uma camada de nossas palavras responsivas. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

A compreensão é uma forma de diálogo, pois “a compreensão opõe-se a enunciado, assim como uma réplica opõe-se a outra no diálogo” (VOLÓCHÍNOV, 2017, p. 232). Bakhtin (2003) afirma que o ouvinte ocupa uma posição responsiva ativa em relação ao discurso do outro, pois esse pode concordar, discordar, completar, aplicar, utilizar esse mesmo discurso, dentre outras ações.

Para Bakhtin, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”, pois “a compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena” (2003, p. 271). Essa compreensão plena real é o início da organização da resposta, na qual o outro adiciona seu papel ativo no entendimento do enunciado, e conserva a tensão dialógica na interação verbal.

A participação intrínseca do outro na interação concebe justamente a extensão da alteridade, na qual o conhecimento de si é desenvolvido, dialogicamente, num vínculo com o outro através da linguagem (a partir dos enunciados). É pela compreensão responsiva ativa da palavra do outro que as próprias palavras começam a ter sentido, determinando, assim, uma relação dialógica, instituída na compreensão e na alteridade.

Volóchinov (2017) previu a linguagem como atividade, mudando seu eixo articulatório ao conceder-lhe um caráter sobretudo social. Na visão de Volóchinov o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo, dessa forma a interação é primordial, e não acessória.

Essa metodologia de análise social leva Volóchinov a verificar que os fenômenos linguageiros se estabelecem, materialmente, por meio de enunciados ou discursos, que são, de fato, a materialização da psicologia de corpo social, uma vez que a estrutura da enunciação é puramente social, e que essa só se torna efetiva entre falantes. Além disso, o tema da enunciação é determinado não somente pelas formas linguísticas, mas pelos elementos não verbais da situação.

O Interacionismo Sociodiscursivo, que gere os editais dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, compreende essas noções com a finalidade de analisar as condições de organização e

desenvolvimento das condutas humanas em uma perspectiva que considere as dimensões da linguagem, da psicologia e da sociologia. Inclui, portanto, em seu foco de estudos, o estatuto e os efeitos de desenvolvimento da linguagem, ocupando-se das atividades materializadas pelos e nos gêneros de texto.

Segundo Volóchinov (2017), a compreensão de linguagem como atividade fundamenta a subjetividade como emergente do social, cabendo assinalar que a interação constitui e sustenta a condição humana, por intermédio de relações dialógicas, nas quais o conflito de vozes constrói o processo discursivo.

São os enunciados, na qualidade de elementos do discurso interior, que consentem ao sujeito ponderar e perceber a realidade sob a forma de uma série de gêneros que organizam a consciência e que se formam no processo de deslocamento social ideológico. Diante disso, aquele que põe em prática o ato de compreensão começa a fazer parte do diálogo inconcluso da vida humana, que ocorre pela aceitação de uma atitude responsiva, o que lhe possibilita o desvelamento dos valores que ordena o acontecimento do qual participa.

No entendimento do chamado Círculo de Bakhtin, tudo que é ideológico possui um significado; é um signo que funciona sob duas operações: o refletir e o refratar (VOLÓCHINOV, 2017). Desse modo, pode-se dizer que, com o signo, o sujeito não apenas descreve o mundo, mas o constrói, o refrata a partir do horizonte apreciativo do seu grupo social. Portanto, significar é refratar, e as significações.

Dessa forma, entende-se que ler é significar, é erguer um mundo a partir do posicionamento axiológico do sujeito-leitor, no interior de um ambiente de atividade humana, frente a variadas vozes que se inter cruzam nos limites dos enunciados produzidos na abundância da interatividade verbal. Para identificar as vozes com as quais esse sujeito se estabelece quando gera sentido sobre a leitura, é necessário conhecer o seu grupo social e seu ambiente simbólico de representação.

A leitura como ação responsiva está localizada no entendimento de compreensão ativa, ou seja, demanda um comportamento responsivo e responsável em que o leitor/destinatário concorda, discorda, completa, critica, recusa, revaloriza, posiciona-se. Além disso, ao conversar com os textos, o leitor (aluno) ocupa um posicionamento frente ao discurso presente e, ao assumi-lo, se responsabiliza por sua produção. No dialogismo da leitura, o leitor/agente prepara-se para agir às palavras emitidas pelo locutor/enunciador.

Ao nos propormos analisar o LD, faz-se necessário nos reportarmos ao Guia do LD – PNLD, onde alguns princípios gerais devem ser contemplados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, de forma a atender as demandas de ensino/aprendizagem de língua materna. Desses princípios, originam-se outros critérios que também devem ser considerados nas obras, garantindo uma abordagem em consonância com os PCN e outros requisitos da educação atual.

O ensino de língua deve beneficiar a compreensão de que ela não é um produto acabado, pronto, mas edificado na interação entre autor-texto-contexto-leitor. Todo leitor/escritor deve ter o direito ao entendimento da grande variedade de textos, os quais veiculam inúmeras e diferentes linguagens construídas por meio dos gêneros textuais.

Nesse sentido, os PCN orientam:

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. [...] Destaca-se que a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ ou a transformação dos significados veiculados (BRASIL, 2000, p. 6-8).

Refletir sobre o texto, a partir da metade do século XX compreende entendê-lo através de duas abordagens: uma que é centrada no conteúdo, ou seja, o centro está no texto e a matéria da autoria está à mercê dessa perspectiva, uma vez que o aluno sempre deve buscar no texto uma possível inspiração, já pré-determinada pelo autor para, dessa forma, realizar aquilo que lhe for solicitado.

Já a segunda abordagem é a contedúística, em que o aluno deve expor as ideias que viabilizem sua escrita, ou seja, nessa aproximação surge uma visão do texto como um espaço aberto para que o aluno desenvolva sua criticidade, bem como sua imaginação, aprimorando com autonomia a escrita e, procurando relacionar o conhecimento que já possui com aquilo de novo que está aprendendo.

Ao ponderarmos nessa última aproximação, compreendemos que o aluno passa a efetuar um papel de autoria no momento em que o foco deixa de ser o modelo proposto pelo LD e passa a ser ele mesmo por meio da sua produção textual. Ademias, o processo de escrita que visa a conceber esse sujeito-autor de textos passa a possibilitar um leque de possibilidades e de diferentes sentidos que uma determinada produção textual pode executar.

Para ponderar acerca da constituição do autor por meio de uma produção textual, é necessário que tenhamos em mente que esse autor é uma representação imaginária que ocorre na prática social. Dentro da proposta dos recortes analisados, percebemos que para os autores do LD em análise, o aluno começa a ser visto como sujeito possuidor de seu espaço. Dito de outra forma, esse aluno acaba por ser visto como alguém que produz sentidos em suas relações e não é apenas passivo no aprendizado.

Na proposta e no entendimento dos autores do LD em análise, passou-se a investigar os atos de comunicação e expressão do aluno, através de um conhecimento em que se favorece o pragmatismo, ou seja, aquilo que faz parte da usualidade do estudante. Aqui aparece a entrada dos diferentes tipos e gêneros textuais, uma vez que no imaginário dos autores do LD em análise, essa concepção de ensino de Língua Portuguesa objetiva tornar melhor esse produtor de textos, com a finalidade de fazê-lo compreender as relações dos diversos códigos, verbais e não-verbais, que diariamente são cobrados pela sociedade.

Na constituição do sujeito-autor, a escola tem papel primordial. Quando ponderamos sobre escola, estamos nos referindo ao professor, ao autor do LD de Língua Portuguesa e ao método de ensino utilizado. O LD assume diferentes características, mas a principal, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foi cogitar uma proposta de inserção de diferentes gêneros e tipos textuais, bem como o trabalho vinculado à língua materna, tendo em vista tanto a produção oral quanto escrita.

Percebe-se que o LD em análise propõe a implantação do estudo direcionado para os gêneros, além de um ensino um pouco mais preocupado com a língua em uso, além de imaginar um aluno como um possível ser dotado de criatividade. Sendo assim, pensar o estabelecimento de um sujeito-autor acarreta em aceitar que todo indivíduo é interpelado por ideologias, ou seja, a sua posição no discurso é dada a partir da ideologia assumida.

Ao refletir sobre discurso, trazemos de Orlandi (1999) algumas considerações que nos auxiliam nessa compreensão do que pode e deve ser dito pelo sujeito a partir do discurso em que ele está inscrito. A autora considera que o discurso não deve ser tratado como sinônimo de fala, uma vez que ele não se opõe à noção de língua como um sistema. Nas palavras da autora:

O discurso não corresponde à noção de fala, pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas uma ocorrência casual,

individual, realização do sistema, fato histórico, a –sistemático, com suas variáveis, etc. (ORLANDI, 1999, p. 22).

É importante recordar que nesse sentido, a AD pondera que a língua e o discurso estabelecem relações e o discurso não é visto como uma liberdade em ação. De outro lado, a língua não é fechada e é passível de falhas e equívocos, uma vez que se considera que a relação entre língua e discurso não é totalmente separada já que ocorre uma relação de recobrimento entre ambos.

É necessário refletirmos que num determinado sistema de comunicação não temos apenas uma transmissão de informações, temos também um processo de constituição do sujeito que produz sentidos a partir de determinada formação discursiva, ou seja, para Orlandi o discurso é “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 1999, p. 21).

Nunca é demais lembrar que para a AD não existe uma linearidade na comunicação, ou seja, não se separa o emissor do receptor, bem como eles não atuam em sequência. De acordo com Orlandi (1999), emissor e receptor realizam ao mesmo tempo o processo de significação.

Sendo assim, podemos afirmar que esse processo não é apenas uma transmissão de informações, mas sim uma relação de sujeitos e sentidos que são afetados pela língua e pela história, e por sua vez constituem-se enquanto sujeitos. Pensar o discurso para a AD é deixar a noção de transmissão de informações, e olhar para as relações da linguagem e seus efeitos de sentidos.

Outra noção fundamental é a que se refere à posição que o sujeito assume a partir de determinada ideologia. Como já apontado, todos os indivíduos são interpelados por ideologias, ou seja, para se inscrever em uma determinada formação discursiva, o sujeito faz uso de determinadas palavras que produzem sentidos específicos.

Mas nunca é demais lembrar que as palavras podem caracterizar novos sentidos de acordo com a formação discursiva em que estão inscritas. Para Orlandi (1999), o fato de o indivíduo ser capaz de interpretar já significa a interpelação da ideologia, isto é, os sentidos unicamente são produzidos por meio da interpretação, uma vez que a ideologia tem papel primordial na constituição dos sujeitos, bem como na sua produção de sentidos. Além do mais, o sujeito só é configurado por introduzir-se nesse jogo das formações discursivas e deixar-se interpelar ideologicamente e inconscientemente.

Ao ponderar o sujeito ideologicamente constituído estamos pensando acerca do jogo imaginário que produz um efeito inconsciente ou então de esquecimento, conceitos já desenvolvidos nesse trabalho. Sendo assim, entendemos que o indivíduo assume determinada posição de acordo com a formação discursiva em que ele está inscrito no momento.

Nunca é demais lembrar que o esquecimento faz parte do efeito de sentidos produzidos por determinada formulação, bem como determinado enunciado. A partir de determinada formulação de proposta dentro do LD de Língua Portuguesa, o aluno poderá se inscrever de variadas formas no discurso, sendo que algumas possibilitarão o acesso a essa função de autoria, bem como a aquisição da própria identidade, e outras formulações apenas perpassam aquilo que já foi dito por outro autor e com isso deixam à mercê a produção autoral.

Quando refletimos sobre memória em AD, significa pensar em como essa memória ocorre por meio da linguagem. Dessa forma, a memória deve ser pensada de acordo com a relação que estabelece com o discurso, uma vez que a memória é tratada como interdiscurso e é através dela que se tornam possíveis os já-ditos.

O efeito do interdiscurso se dá a partir de um já-dito, ou seja, é necessário que esse dizer se delete na memória para que possa efetuar sentidos nas palavras de outros, uma vez que as palavras produzem sentidos ao assumir uma voz sem nome. Os sentidos produzidos por determinadas palavras se perdem na memória para que outros assumam esse mesmo dizer como sendo seu.

Cabe destacar que em nossa análise em nenhum momento observamos as propostas de produção textual do LD, nosso *corpus* se delimitou ao entendimento que os autores do LD em análise têm como concepção de língua, uma vez que para a AD “o texto não é definido pela sua extensão: ele pode ter desde uma só letra até muitas frases, enunciados, páginas, etc.” (ORLANDI, 1999, p. 69.). O que pretendemos mostrar é que determinadas marcas linguísticas fornecem indícios para a compreensão desse processo de constituição do sujeito.

Também podemos observar a existência de um ato de autonomia ilusória que incide sobre o entendimento do que seja língua para o autor, uma vez que esses enunciados nos forneceram marcas linguísticas que nestas construções produzem um determinado sentido ao leitor, uma vez que a produção de sentidos ocorre devido ao funcionamento do discurso, ou seja, devido à relação que existe entre os sujeitos com a ideologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos escrever as considerações finais de um trabalho como este, temos a consciência de que a pesquisa não se encerra aqui, uma vez que o objeto pesquisado é infinito e as considerações que trazemos, após continuadas páginas de escrita teórica e analítica, tratam do entendimento e da análise de acordo com nossa capacidade de produção nesse momento histórico.

Na perspectiva de buscar a importância social dessa Tese, necessitamos assinalar que todos nós, como professores de Língua Portuguesa e consumidores do LD de Língua Portuguesa, de alguma forma, em nossas práticas diárias do ensino da língua confrontamos com o imaginário de língua do autor do LD de Língua Portuguesa, muitas vezes esse imaginário vai ao encontro das teorias linguísticas que “simpatizamos” e, em outros momentos, vai de encontro a essas mesmas teorias

Entendemos que essas são, sem dúvida, as razões para a investigação que realizamos, pois nossa pesquisa pretende passar a fronteira que separa o imaginário de língua do autor do LD e o imaginário de Língua levado para a sala de aula através das práticas propostas nos Livros Didáticos, ou seja, propomos uma reflexão sobre como esse imaginário de língua é levado pelo autor do LD de Língua Portuguesa, através do livro didático, aos bancos escolares de nossa sociedade.

Trazidas as considerações iniciais, gostaríamos de retomar o trajeto teórico que realizamos, com a finalidade de retomarmos as principais concepções que deram sustentação a este estudo, para só depois passarmos a discussão daquilo que as análises nos indicaram.

O capítulo I nos permitiu pensar nas questões que fundamentaram nossa investigação, que foi buscar suas bases no Materialismo Histórico e Dialético. Começamos por Saussure que reconhecidamente traz uma visão de língua incompatível com a visão de Volóchinov e Pêcheux, mas foi essa concepção que oportunizou a crítica de Volóchinov e Pêcheux, cujas concepções de língua são materialistas, oportunizando uma reflexão sobre esses entendimentos diferentes de língua.

Ao trazer Saussure para nossa Tese, trazemos com o intuito de destacar o papel fundador que ele assume ao definir novos rumos aos estudos linguísticos no contexto do oeste europeu, além de abrir caminho para a afirmação da Linguística como ciência autônoma. Ao definir

“língua”, além de instituir os fundamentos do estruturalismo e constituir as bases epistemológicas da Ciência da Linguagem que nascia nos primórdios do século XX, Saussure propiciou bases importantes para os debates que se travaram posteriormente entre as novas concepções.

Num segundo momento optamos em trazer uma visão materialista de linguagem para nosso trabalho. É o Círculo de Bakhtin quem vai nos dar essa base para pensarmos a linguagem de uma forma não estrutural, através de alguns pilares sobre os quais seu entendimento se estabelece: a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo.

A interação verbal, no entendimento do Círculo, constitui a realidade fundamental da língua, uma vez que a concepção de linguagem é entendida em sua natureza de se dirigir ao outro. Já o enunciado concreto na proposta do Círculo é o elo entre a língua e a vida e não existe, na nossa concepção, lugar melhor para estudarmos esse enunciado do que o LD de Língua Portuguesa, uma vez que o LD se propõe a trabalhar com os enunciados concretos e, esses enunciados, são frutos de produções ideológicas e, inerentemente, orientados pelo social, ou seja, o extra verbal. Essa concepção de sujeito instaura-se na circunscrição da natureza social e não individual da linguagem, em que a língua não é compreendida como objeto individual, mas sobretudo como o resultado de uma conjuntura sócio histórica.

Entendemos que o signo ideológico, mesmo que inconscientemente, influencia no cotidiano social e o dialogismo faz parte das práticas pedagógicas de todos nós, autores, professores e alunos. O signo ideológico é simultaneamente reflexo da realidade e parcela material dessa realidade. O signo tem uma expressão material, isto é, é uma manifestação do mundo exterior e, sendo assim, a sua condição é objetiva. Os efeitos do signo se fazem sentir na experiência exterior. Já o dialogismo constitui a prática pedagógica na condição de base do processo de construção do sujeito e do conhecimento, uma vez que só existo diante do outro e é esse outro que me constitui, é esse outro que me modifica, que me transforma.

Ao nos propormos pensar a língua nas bases do Materialismo Histórico e Dialético, não poderíamos deixar de trazer para nossa reflexão, além dos conceitos do Círculo de Bakhtin, os estudos dos processos discursivos sob a ótica da Escola Francesa de AD, uma vez que a proposta de Pêcheux é compreender como os processos discursivos são constituídos e como as formações discursivas se constituem, mostrando que a língua e a história não são transparentes para o sujeito.

A contribuição da escola francesa de AD passa pelo entendimento de que se a língua é premissa do discurso. É em razão da enunciação, enquanto complexo de mecanismos que são concomitantemente fenômenos linguísticos e lugares de reflexão filosófica, que viabilizam a realização, sobre uma mesma base linguística, de processos discursivos distintos e ideologicamente determinados.

O Capítulo II nos proporcionou, ainda dentro das bases do Materialismo Histórico e Dialético, entender o funcionamento do imaginário a partir das concepções de Pêcheux e Castoriadis. Para Castoriadis, o imaginário é essa oportunidade contínua de definir e dar significado a absolutamente todas as coisas, em uma prática de representação tanto do que já foi nos “dado” pelo imaginário instituído, quanto é criado por nós na prática do imaginário radical. O imaginário instituído é apreendido pelo homem como inquestionável, mesmo que seja algo de transformações contínuas pelo imaginário instituinte, tendo uma relação com o que é questionado pelo sujeito, no exercício de uma reflexão sobre si e sobre o mundo.

Reforçamo-nos em Pêcheux que, ao tratar do imaginário, traz o conceito das “formações imaginárias” que movimentam-se por todo o discurso. Ao apropriar-se da palavra, ou seja, ao se projetar no simbólico, o sujeito o realiza atravessado pela imagem que faz de si mesmo, de seu interlocutor, da posição por ele ocupada, entre outros jogos de formações (Pêcheux, 1997). Dessa forma, a posição apropriada pelo sujeito, no discurso, se dá a partir do imaginário, que possibilita projeções, antecipações, que não se dão fora de estruturas sociais e ideológicas já definidas.

É através do imaginário que o sujeito estabelece relações com a realidade. Essa relação não é direta, mas mediada pela linguagem na qualidade de campo simbólico de elaboração do sentido. O imaginário não se opõe à realidade, uma vez que é parte constitutiva dela, um efeito do real. O discursivo é a ligação entre a ordem do imaginário, do ideológico, e a ordem simbólica a ordem das palavras. A ideologia é interpretação e direcionamento de sentidos em certa direção, direção essa determinada pela história.

No capítulo III, fomos buscar em Foucault e Orlandi nossas reflexões sobre autoria. E esses conceitos de certa forma contribuíram para tentarmos formar, ainda dentro de uma visão do Materialismo Histórico e Dialético, um conceito do que seria o autor do LD de Língua Portuguesa. De Foucault, trouxemos a contribuição de que não é suficiente grafar ou produzir algo para que sejamos, instantaneamente, levados à condição de autor. É no interior de determinada ordem do discurso que essa posição-sujeito aparece e entra em funcionamento.

Dessa forma, é preciso averiguar as condições historicamente estabelecidas que autorizam os indivíduos que escrevem disporem de certa personalidade autoral. A autoria, na literatura, nas ciências, nas artes ou na filosofia, é consequência de uma produção, assinalada por continuidades, deslizamentos e rupturas. Na mesma linha de pensamento, a designação do “status” de autor apresentada por Orlandi aprecia basicamente questões pertencentes ao contato do sujeito com a exterioridade e sua submissão às regras institucionais, e esse sujeito também padece das ilusões do esquecimento, ainda que opere um efeito de unidade.

No capítulo IV, definimos o corpus de nossa pesquisa baseado nos estudos da Análise do Discurso de Linha Francesa, buscando nosso embasamento teórico, do que entendemos como corpus, em Pêcheux e Courtine e, para a AD, o corpus ocupa lugar central, já que se trata de aplicar um método definido a um conjunto determinado de textos, ou ainda de sequências discursivas retiradas por processo de extração ou isolamento de um campo discursivo de referência. Foi a partir de respostas dos questionamentos encaminhados aos autores do LD em análise, principalmente no entendimento do que eles tem como língua, que desenvolvemos as reflexões analíticas desta Tese.

Feitas estas considerações, passamos, a pontuar os principais aspectos apreendidos a partir das análises, as quais fecham o quinto capítulo da Tese. Num primeiro momento analítico, trouxemos para dentro desse capítulo os entendimentos de Courtine sobre a constituição de corpora em AD. Num segundo momento, ainda dentro desse capítulo e baseado na resposta dos autores do LD em análise, tivemos que trazer para dentro de nossa Tese, através da subseção intitulada “Bronckart e o Interacionismo Sociodiscursivo”, os conceitos do “Interacionismo Sociodiscursivo”, uma vez que os mesmos estão presentes na referência de um dos autores, na construção e na prática do LD em questão, principalmente através da contribuição do conceito de gêneros, conceito esse que se afasta do conceito de gênero proposto pelo círculo de Bakhtin, conforme demonstramos em nossa análise.

Na continuação, ainda no capítulo V, na subseção intitulada “Os PCN para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, trouxemos para nossa Tese recortes desse documento norteador, principalmente no que se refere à abordagem das competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, uma vez que esse documento foi citado por nossos entrevistados e é um dos documentos que norteia o ensino em nosso país.

Dentro do que propusemos intitular “Reflexões sobre as práticas”, desenvolvemos as análises propriamente ditas e gostaríamos de trazer nossas considerações sobre o nosso objeto de estudo: são fortes os indicadores de que o que se tem ensinado não é o gênero em si, mas a forma limitada e restrita de uma ordenação fixa de como é o gênero. Ao contrário de se trabalhar com a pluralidade de possibilidades de um único gênero, por exemplo, como é um editorial em suas diferentes alternativas sociointerativas, tem-se enfatizado o que é superficial e, quando muito, tem-se analisado algumas sequências mais comuns desse gênero. Entendemos que deveria ser possibilitado ao aluno, através do LD a oportunidade de apreender que os gêneros estão relacionados a certas funções sociais, intimamente ligadas às condições de uma dada situação social, à exterioridade, às CP.

Tipificar os gêneros, seguindo um entendimento normativo, regulador, em que os textos são rotulados de modo simples e, a partir daí ilustra-se formas engessadas como se existisse uma configuração rígida para cada gênero textual, pode ser perigoso. Por essa razão é relevante salientar que os falantes não estão impedidos de alterar e criar gêneros, como se a estrutura composicional e o estilo fossem características estanques de cada gênero. Esse seria o primeiro passo para tentar explicar a relação que existe entre linguagem e as estruturas sociais.

O gênero entendido como ferramenta de convívio social dá forma à estrutura, transverte comportamentos em uma determinada situação, caracteriza a atividade e a materializa, e é lugar de conversão, de análise, de desenvolvimento de possibilidades. É necessário apontar que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais.

Uma vez que os gêneros se encontram sempre apoiados em alguma situação concreta, é necessário o entendimento do contexto situacional para o pleno entendimento do texto. Na escrita, é significativo levar em consideração a escolha possível do gênero mais pertinente a um determinado contexto, uma vez que o texto é um evento singular, estabelecido em alguma conjuntura de produção, seja ele oral ou escrito.

Os profissionais da linguagem precisam levar os alunos a apreender e procurar explicar como se expressam os diversos gêneros textuais. A identidade, os vínculos e o conhecimento dos seres humanos são estipulados através dos gêneros textuais a que estão submetidos, que produzem e consomem. O trabalho com os gêneros proporciona a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados. Sendo assim, qualquer profissional da área de ensino de língua deveria considerar esse aspecto no trabalho com o aprendiz.

Compreendemos que abordagens baseadas em estudos de gêneros textuais fomentam investigações para que a pesquisa e a prática pedagógica sejam capazes de ir além das regularidades típicas dos gêneros, possibilitando explorar também disposições nas esferas sociais onde os gêneros são utilizados. A gigantesca diversidade de gêneros enriquece os estudos textuais e discursivos e, entendemos que, gêneros não são entidades fixas, que se mentem imobilizados, independentemente do tempo e das mudanças ocorridas na sociedade. Entendemos que, ao contrário de serem imobilizados, existem gêneros que desaparecem e outros que nascem dependendo das necessidades dos falantes que os utilizam.

Os estudantes devem se preparar para entender a dinâmica dos gêneros que difundem-se na sociedade e encontrarem-se aptos a interatuar com a escrita a que estão acostumados e com a que não lhes é habitual, dada a dinamicidade do discurso. No ensino, devem ser ampliados recursos para uma melhor percepção dos aspectos sociais e históricos que cooperam para que um determinado discurso aconteça. Cabe aos profissionais dos estudos da Linguagem promoverem possibilidades para um aprendizado que encaminhem os aprendizes à percepção de como funcionam os textos nas sociedades.

Ao proporem as atividades com os gêneros textuais, os autores do LD em análise ignoram o fato de que o aspecto linguístico não atua solitariamente e não encerra em si toda a capacidade de textualização, visto que o texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em gênero textual que circula em domínios discursivos, isto é, em grandes esferas ou instâncias de produção textual ou de atividade humana. A noção de gênero do discurso, fundada nos pressupostos dialógicos, incorpora o contexto verbal e o contexto extra verbal (aspectos situacionais, históricos e ideológicos), isto é, ele materializa a situação enunciativa concreta e elementos sociodiscursivo estabilizados nas pelas interações ao longo da história.

Na subseção denominada “Língua – análise e reflexão”, ao explorar questões de uso da língua, os autores dialogam sobre as observações das variantes padrão e coloquial, possibilitando a observação de outras formas de uso da ideia de futuro, além das presentes na norma-padrão escrita. No momento seguinte, os autores focalizam a reflexão tanto na questão das ocorrências de uso do futuro, quanto nos efeitos de sentido que cada uma dessas formas pode expressar. Identificar essa heterogeneidade simboliza um passo na mudança da ideologia do “monolinguismo” no Brasil, lançando luzes sobre a heterogeneidade da língua na nossa sociedade.

Convém destacar também que, na referida subseção, embora exista uma proposta dedicada exclusivamente ao eixo de análise e reflexão sobre língua, entendemos que a gramática tradicional ainda é o destaque principal, uma vez que os conteúdos gramaticais são apresentados sem correlação temática ou de gênero com as discussões presentes nas subseções anteriores, para só posteriormente serem localizadas no texto.

Sendo assim, conforme levantado nas análises, o imaginário de língua do autor do LD de Língua Portuguesa, é um dos pontos determinantes tanto na construção da compreensão do que seja língua para esses autores como da compreensão de até onde essas reflexões atendem as perspectivas dos professores, alunos leitores e, porque não dizer, do que almejamos como sociedade, que poderá ser construída, através do ensino, de uma forma mais justa, igualitária e humana. Nosso imaginário surge do modo como as relações sociais se inscrevem e são norteadas na história por relacionamentos de poder. A AD alcança sua função ao transpassar esse imaginário que mantém os sujeitos em suas discursividades, para então procurar explicar o modo como os sentidos estão sendo realizados.

Orlandi (1999, p. 73/76) indica alguns atributos do discurso que, segundo a AD, constituem o autor. Ela considera que o funcionamento do discurso realiza-se entre o real e o imaginário. O real é evidenciado pelo sujeito e revela a identidade caótica do discurso, que se manifesta na fragmentação, na incompletude, na contradição. O imaginário é constituído pela atuação do autor na materialização do texto e proporciona a ele a impressão de organização do discurso. O autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Dessa forma, na posição de autor, no nosso caso, de autor do LD de Língua Portuguesa, o sujeito adquire o imaginário de que seu discurso é estável e livre das armadilhas da confusão de sentidos.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo. São Paulo: Educ., 2003.

_____. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Tradução de Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p.163-176, jan./jun. 2010.

BRONCKART, Jean Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel. p. 131-163, 2004.

CASTORIADIS, C. O dizível e o indizível. Homenagem a Maurice Merleau-Ponty. In: *As encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. *A Criação Imaginária*. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1992.

_____. *As encruzilhadas do labirinto II: domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *As encruzilhadas do labirinto V: feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

COURTINE, J-J. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F & FERREIRA, M. C.L. *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. p. 15-22. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

_____. O discurso inatingível: Marxismo e Linguística (1965- 1985). *Cadernos de Tradução*, n. 6, jun., 1999. Porto Alegre: 1999a, p. 5-18.

_____. Os Deslizamentos do Espetáculo Político. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). *Discurso e Mídia – A Cultura do Espetáculo*. São Carlos: Editora Claraluz, 2003, p. 21-34.

_____. O mentir verdadeiro. In: *Arte da mentira política*. Campinas: Pontes, 2006, p. 13-26.

_____. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos, EduFScar, 2009.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. A. *Língua Portuguesa: linguagem e interação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Tradução de José A. Bragança de Miranda e António Fernando Cascais. Lisboa: Passagem, 1992.

GADET, F & HAK, H. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Pontes, 1990.

HENRY, Paul. Construções relativas e articulações discursivas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19, p. 43–64. Campinas, IEL, UNICAMP, 1990.

_____. Fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. e HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. São Paulo: UNICAMP, 1997.

_____. *A Ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. Apresentação. In: Eni Orlandi. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *A leitura e os leitores possíveis*. In: Orlandi (org.). *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes, 1998, p. 07-24.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

_____. Do Sujeito na História e no Simbólico. *Escritos*, Campinas, n. 4, maio, 1999b.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. Análise do Discurso: três épocas (1983). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997a.

_____. FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. São Paulo: UNICAMP, 1997b.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. São Paulo: UNICAMP, 1997c.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al. Papel da memória*. Tradução de e J. H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *O Discurso - estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, jul./dez. 1990.

_____. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Org.) *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em Análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 63-75.

RODRIGUES-LAGAZZI. Texto e Autoria. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. P. (orgs.). *Introdução às ciências da linguagem – Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita, 1926.

ZANDWAIS, Ana. Linguagem e ensino: saberes linguísticos e literários dominantes em compêndios escolares. *Revista Organon*, v. 17, n. 35. p. 19–38, 2003.

_____. Relações entre a filosofia da práxis e a filosofia da linguagem sob a ótica de Mikhail Bakhtin: um discurso fundador. In: *Mikhail Bakhtin - contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos*. Ana Zandwais (org.). Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2005.

_____. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: ZANDWAIS, A. (Org.). *História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história*. Passo Fundo: Ed da UPF, 2012, p. 175-191.