

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Jaíne de Fátima Machado da Silva

**O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DOS SABERES LINGUÍSTICOS EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS 1970 E  
1980 NO BRASIL**

Santa Maria, RS  
2024

**Jaíne de Fátima Machado da Silva**

**O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DOS SABERES LINGUÍSTICOS EM LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS 1970 E 1980 NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Professora Dra. Taís da Silva Martins

Santa Maria, RS

2024

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Silva, Jaíne de Fátima Machado da  
O processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa dos anos 1970 e 1980 no Brasil / Jaíne de Fátima Machado da Silva.- 2024.  
101 f.; 30 cm

Orientador: Taís da Silva Martins  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2024

1. Livro didático 2. Saberes linguísticos 3. Didatização 4. Instrumentos linguísticos I. , Taís da Silva Martins II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, JAÍNE DE FÁTIMA MACHADO DA SILVA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Jaíne de Fátima Machado da Silva**

**O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DOS SABERES LINGUÍSTICOS EM LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS 1970 E 1980 NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2024:

---

**Taís da Silva Martins, Dra. (UFSM)**  
**Presidente/Orientadora**

---

**Marcia Ione Surdi, Dra. (UNOCHAPECÓ)**

---

**Verli Fátima Petri da Silveira, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS

2024

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir vivenciar a realização de mais este sonho.

À Universidade Federal de Santa Maria, instituição pública gratuita e de qualidade, por ser esta renomada instituição na qual também realizei minha graduação.

Também à Assistência Estudantil da Universidade Federal de Santa Maria que, materializada em diversas ações, garantiu minha permanência nos cursos realizados na instituição.

Aos que trabalham na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras, por auxiliar em tudo que fosse necessário nestes dois últimos anos.

À Professora Dra. Rosaura Albuquerque Leão, por ter sido minha orientadora na iniciação científica, pois foi fundamental para que eu seguisse e, hoje, estivesse concluindo o curso de Mestrado em Letras.

À Professora Dra. Taís da Silva Martins, minha orientadora do curso de Mestrado em Letras - Ênfase em Estudos Linguísticos, pela atenção, paciência e orientações a mim dispensadas.

À Professora Dra. Verli Fátima Petri da Silveira e à Professora Dra. Marcia Ione Surdi, pelo aceite em compor minha banca de qualificação e, posteriormente, de defesa. Também, pela leitura atenta do meu trabalho de qualificação, resultando, dessa forma, em apontamentos bastante pertinentes.

Às colegas da Linha de Pesquisa “Língua, Sujeito e História”, Gabriela Gonçalves e Laura Bucholz, pela parceria, discussões teóricas e inquietações, ao longo deste percurso.

Ao pessoal do Centro de Documentação e Memória, sediado no Espaço Multidisciplinar de Pesquisa e Extensão da UFSM, em Silveira Martins, que sempre me atendeu de forma prestativa, auxiliando no que eu precisasse.

À minha mãe, Idolésia, pelo apoio e incentivo de sempre.

Ao Cesar, pelo companheirismo, compreensão e escuta, principalmente nesta fase final de curso.

Aos demais familiares e amigos que de alguma contribuíram para a realização deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

## RESUMO

# O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DOS SABERES LINGUÍSTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS 1970 E 1980 NO BRASIL

AUTORA: Jaíne de Fátima Machado da Silva

ORIENTADORA: Taís da Silva Martins

Este trabalho tem por objetivo compreender como autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970 e 1980. A perspectiva teórica adotada se dá pela articulação da Análise de Discurso de linha francesa com a História das Ideias Linguísticas. O arquivo de pesquisa é composto por três livros didáticos de língua portuguesa: *Português oral e escrito*, do ano de 1978, do autor Dino Preti; *Novo Português Através de Textos*, do ano de 1982, da autora Magda Soares; e *Comunicação em Língua Portuguesa*, do ano de 1983, dos autores Carlos Faraco e Francisco Marto de Moura. O *corpus* é constituído de Sequências Discursivas recortadas da seção inicial de cada um dos livros, que recebem nomeações diferentes em cada um deles. No primeiro livro, é intitulada “*Ao professor*”; no segundo, “*Apresentação*”; e no terceiro “*A orientação desta obra*”. Tais Sequências Discursivas constituem Recortes Discursivos, organizados a partir de questões que nos levam a gestos interpretativos relacionados ao nosso objetivo. Nossos gestos interpretativos, ao longo do trabalho, evidenciaram que o modo como autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970 e 1980 - mais precisamente dos anos de 1978, 1982 e 1983 - é um processo posto em funcionamento a partir de diversos fatores, como a formação desses autores e suas concepções acerca do livro didático, as implementações políticas, e as produções intelectuais da época, com relação à ciência linguística.

**Palavras-chave:** Livro didático. Saberes linguísticos. Didatização. Instrumento Linguístico.

## ABSTRACT

# THE PROCESS OF DIDATIZATION OF LINGUISTIC KNOWLEDGE IN PORTUGUESE TEXTBOOKS OF THE YEARS 1970 AND 1980 IN BRAZIL

AUTHOR: Jaíne de Fátima Machado da Silva

ADVISOR: Taís da Silva Martins

This work aims to understand how linguistic authors put into operation the process of didatization of linguistic knowledge in Portuguese textbooks of the 1970s and 1980s. The theoretical perspective adopted is given by the articulation of the French Discourse Analysis with the History of Linguistic Ideas. The research archive consists of three Portuguese language textbooks: *Português oral e escrito*, from 1978, by the author Dino Preti; *Novo Português Através de Textos*, from 1982, by the author Magda Soares; and *Comunicação em Língua Portuguesa* of 1983, by the authors Carlos Faraco and Francisco Marto de Moura. The corpus consists of Discursive Sequences cut from the initial section of each of the books, which receive different nominations in each of them. In the first book, it is entitled “*Ao professor*”; in the second, “*Apresentação*”; and in the third “*A orientação desta obra*”. These Discursive Sequences constitute Discursive Clippings, organized from questions that lead us to interpretative gestures related to our goal. Our interpretative gestures, throughout the work, showed that the way linguists authors put into operation the process of didatization of linguistic knowledge in Portuguese textbooks of the 1970s and 1980s - more precisely of the years 1978, 1982 and 1983 - is a process put into operation from various factors, such as the formation of these authors and their conceptions about the textbook, political implementations, and intellectual productions of the time, with regard to linguistic Science.

**Keywords:** Textbook. Linguistic knowledge. Didactization. Linguistic instrument.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Capa do Livro A: Português oral e escrito, do ano de 1978, do autor Dino Preti.....	37
FIGURA 2 – Trecho em que é mencionado o Livro do Professor.....	38
FIGURA 3 – Capa do Livro B: Novo Português Através de Textos, do ano de 1982, da autora Magda Soares.....	42
FIGURA 4 – Capa do Livro C: Comunicação em Língua Portuguesa, do ano de 1983, dos autores Carlos Faraco e Francisco Marto de Moura.....	45
FIGURA 5 – Seção “A orientação desta obra”, do Livro A: Português oral e escrito, do autor Dino Preti (1978).....	49
FIGURA 6 – Seção “Ao professor”, do Livro B: Novo Português Através de Textos, da autora Magda Soares (1982).....	50
FIGURA 7 – Seção “Apresentação”, do livro Comunicação em Língua Portuguesa dos autores Carlos Faraco e Francisco Marto de Moura.....	51
FIGURA 8 – Relação entre sustentação e tentação.....	54
FIGURA 9 – Enfoque dado por cada uma das seções.....	56
FIGURA 10 – Saber a língua e saber sobre a língua.....	60
FIGURA 11 – Sobre a negação de fazer Linguística aplicada.....	62
FIGURA 12 – Incumbências do professor.....	67
FIGURA 13 – Sobre o advérbio de tempo “hoje”.....	77

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Recorte Discursivo I.....	55
QUADRO 2 – Recorte Discursivo II.....	61
QUADRO 3 – Artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	66
QUADRO 4 – Recorte Discursivo III.....	72
QUADRO 5 – Recorte Discursivo IV.....	74
QUADRO 6 – Recorte Discursivo V.....	78

## LISTA DE SIGLAS

AD Análise de Discurso de linha francesa

HIL História das Ideias Linguísticas

SD Sequência Discursiva

SDs Sequências Discursivas

RD Recorte Discursivo

RDs Recortes Discursivos

DP Discurso Pedagógico

## SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS.....	6
INTRODUÇÃO	
Um percurso.....	8
PARTE I	
1. PRINCIPIANDO QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	
1.1 Sobre a Produção do Conhecimento.....	14
1.2 O processo de gramatização.....	18
1.3 Sobre pesquisa e arquivo.....	19
PARTE II	
2. CIRCUNSCREVENDO O QUE TOMAMOS POR “SABERES LINGUÍSTICOS” E SUAS RELAÇÕES COM O INSTRUMENTO LINGUÍSTICO EM QUESTÃO	
2.1 Saberes linguísticos.....	26
2.2 A didatização/pedagogização dos saberes linguísticos em articulação com o Discurso Pedagógico.....	28
2.3 Um olhar sobre o objeto de pesquisa: livro didático.....	31
2.4 Destacando a capa e a “seção inicial” de cada uma das obras.....	35
PARTE III	
3. O ESTADO INTERVÉM: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO APARELHO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES LINGUÍSTICOS	
3.1 A escola e o Estado.....	59
3.2 A Teoria da Comunicação de Roman Jakobson e suas ressonâncias no ensino de Língua Portuguesa no Brasil dos anos 1970 e 1980.....	69
3.3 Dos objetivos apresentados em cada uma das seções e seus encadeamentos, principalmente, à legislação vigente na época.....	72
3.4 A concepção dos autores de cada um dos livros didáticos a respeito desse instrumento linguístico.....	74
CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS.....	82
REFERÊNCIAS.....	86

## **PALAVRAS INICIAIS...**

Este trabalho foi realizado com a contribuição fundamental do Acervo Documental de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, um dos projetos que fazem parte do Centro de Documentação e Memória (CDM), no Espaço Multidisciplinar de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Silveira Martins - RS.

O CDM se constitui, dessa forma, como o espaço físico no qual pude explorar, organizar e, por fim, compor meu arquivo de pesquisa. Oriundo de um projeto de pesquisa criado em 1999, “que tinha por eixo diretor a História das Ideias Linguísticas e Literárias no Sul e que resultou também na criação do doutorado em Letras da UFSM” (UFSM, 2023), sua coordenação, no período de escritura deste trabalho, estava a cargo da Professora Dra. Amanda Eloina Scherer e vice-coordenado pela Professora Dra. Verli Fátima Petri da Silveira.

Mais do que um espaço físico, o CDM também pode ser concebido como um espaço de produção de conhecimento, pois oportuniza aos acadêmicos e a quem interessar, acesso a diferentes materialidades linguísticas que compõem cada um dos projetos lá presentes. Silva (2020, p. 21) define como objetivos deste espaço: “preservar a memória das pesquisas, dos pesquisadores e das pessoas que fazem parte da vida acadêmica do Centro de Artes e Letras” e “contribuir para o desenvolvimento de pesquisas sobre o disciplinar”.

Com relação ao primeiro objetivo, a preservação da memória se dá porque o primeiro objetivo listado no site do CDM é “guardar e difundir documentos de pessoas que, de algum modo, contribuíram para que a história do Centro de Artes e Letras da UFSM fosse escrita desta maneira e não de outra” (UFSM, 2023). Sobre o segundo objetivo, podemos pontuar que este trabalho é uma materialização explícita de tal finalidade, pois toma como arquivo livros didáticos de língua portuguesa que fazem parte do acervo de um dos projetos em desenvolvimento no CDM, como mencionado anteriormente.

Organizado pela Professora Dra. Rosaura Maria Albuquerque Leão, no ano de 2018, o acervo de livros didáticos é composto de “material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (UFSM, 2023). Em 2021, ainda em fase de implementação, possuía “60 exemplares

de livros didáticos, 30 gramáticas atuais e antigas e 10 documentos oficiais” (LEÃO, 2021, p. 12).

Desse modo, deixo registrado neste texto de dissertação a importância do espaço referido, visto que ele oportuniza a discentes como eu, a experiência de produzir pesquisas; em âmbito mais restrito, me desenvolver como pesquisadora; e em âmbito mais amplo, contribuir para o andamento das Ciências da Linguagem.

## INTRODUÇÃO

### Um percurso

“Um texto é um espaço de formulações entre outras possíveis”  
(ORLANDI, 2016, p. 76).

Diante da citação, formulamos nossas reflexões a partir de um poema de Carlos Drummond de Andrade (ANDRADE, 1979):

#### Aula de Português

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Nesse poema, Andrade coloca em questão o ensino de língua portuguesa na escola, e constrói uma crítica que pode ser percebida em diversas passagens. Uma delas é a identificação de dois “português”: o que inicia com letra maiúscula, que é o “português” ensinado na escola; o que inicia com letra minúscula, que é o “português” que o aluno fala no cotidiano, fora do ambiente escolar.

É possível reconhecer uma linha crescente no decorrer das estrofes, pois, inicialmente, temos um “português” de fácil acesso; depois, esse “português” vai se transformando em algo difícil, à medida que chega ao cenário de letras e, mais ainda, quando surge a figura do professor, em que se percebe uma espécie de sobreposição da língua ensinada na escola em relação à língua falada pelo aluno.

Pelo que trata o poema, há aí, o ensino tradicional de língua, o qual é caracterizado por Angelo (2012) pela:

falta de cientificidade na base do ensino de língua; o ensino de atividades metalinguísticas em detrimento do ensino de língua; a presença de um modelo de língua distanciado da realidade do aluno, calcado na modalidade escrita literária de tempos atrás.

A primeira característica mencionada pela autora abre margem para as contribuições da ciência linguística, que, ao contrário do ensino tradicional, traria para o ensino base teórica bem fundamentada, calcada em conhecimentos científicos; a segunda característica pode ser pensada a partir dos exercícios de gramática, como “corrigir a sintaxe de uma frase ou texto” (MALUF; ZANELLA; MOLINA PAGNEZ, 2006, p. 68); a terceira característica problematiza o modelo de língua ao qual o aluno tem acesso, na escola. Principalmente, por ser um modelo desconhecido pelo aluno, seja por questões de sintaxe ou por palavras que não fazem parte do vocabulário dele, o que conseqüentemente não produzirá sentido algum.

É possível estabelecer uma relação, respectivamente, entre as passagens “A linguagem/na ponta da língua/tão fácil de falar e de entender” e “A linguagem/na superfície estrelada de letras,/sabe lá o que ela quer dizer” às noções de língua fluida e língua imaginária, empreendidas por Orlandi e Souza (1988).

A língua imaginária, para a autora, é a língua “sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações” (ORLANDI, 2009, p. 18); e a língua fluida é “a língua em movimento, mudança contínua, a que não pode ser contida

em arcabouços e fórmulas, não se deixa imobilizar, a que vai além das normas” (ORLANDI, 2009, p. 18).

Do mesmo modo, Surdi e Da Luz (2015, p. 100 - 101) consideram que

há língua e línguas; a língua imaginária é da ordem do “mesmo”, da regra, da norma, do “bom exemplo”. A gramática remete ao lugar de manutenção da língua padrão, numa tentativa de interditar a língua fluida e conter os possíveis sentidos que possam emergir. Já a língua fluida esgueira-se por pequenas “frestas”, movimenta-se e “só”.

Dessa forma, é possível compreender a primeira noção, língua imaginária, como a língua apresentada nas gramáticas, concebida a partir da normatividade, fechada. Já a língua fluida pode ser entendida como a língua no mundo, que ultrapassa as barreiras das regras e da sistematização.

Guimarães (2003, p. 48) afirma que “uma língua, ao funcionar, se divide em virtude de sua relação com seus falantes”, ou seja, é justamente pelo seu funcionamento que percebemos, de um lado, a existência de uma língua calcada em regras, em um sistema fechado e, de outro, uma língua “solta”, caracterizada por seus (de)feitos (SURDI; DA LUZ, 2015).

Escrevemos (de)feitos - com parênteses - porque embora seja caracterizada como “profana e imperfeita” (SURDI; DA LUZ, 2015, p. 98), é a partir da existência e da continuidade de seus feitos - da língua fluida - que, com o passar do tempo, tais recorrências podem se tornar parte da língua imaginária, como, por exemplo, quando se dá a inserção, em dicionários, de palavras que antes não eram dicionarizadas.

Voltando à questão do livro didático, posso clarificar que meu primeiro contato com esse material didático se deu durante o ensino fundamental, em que, por diversas vezes, me deparei com ele em minhas mãos e, na maioria das vezes, a tarefa a ser realizada era a de transcrever textos, atividades, ou de escrever apenas as respostas dos exercícios no caderno, situando a página em que elas estavam.

Alguns anos mais tarde, já no Curso de Letras – Licenciatura – Habilitação: Português e Literaturas da Língua Portuguesa, dois momentos, um decorrente do outro, colocaram novamente esse objeto em minhas mãos; agora, como um objeto de investigação. Estes foram os momentos: o primeiro momento, o ingresso no Programa de Educação Tutorial (PET); o segundo momento, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O primeiro momento se inicia no terceiro semestre do curso, minha inserção no PET Letras Laboratório Corpus. Faz-se necessário destacar que, instituído em 2005 pelo Governo Federal, é característica marcante do PET o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005). Dessa forma, me envolvi em diferentes projetos, tanto na área de linguística quanto na área de literatura, com colegas dos diferentes cursos de Letras<sup>1</sup>, permanecendo no grupo até o fim do Curso de Graduação.

Cada grupo PET conta com um docente que realiza a tutoria, planejando, organizando e desenvolvendo atividades que contemplem a tríade supracitada, junto dos acadêmicos participantes. Atualmente, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) há dezenove grupos PET<sup>2</sup>.

O segundo momento, como já mencionado, decorre do primeiro, pois, no que tange ao desenvolvimento da parte da tríade que corresponde à pesquisa, iniciei minhas primeiras investidas teórico-metodológicas sobre o livro didático com orientação da Professora Dra. Rosaura Albuquerque Leão, e permaneci até o final do curso explorando esse objeto de pesquisa que, inclusive, foi material de análise em meu TCC<sup>3</sup>.

Em meu TCC, busquei verificar se havia relação de sentido entre os termos presentes em glossários de textos de um livro didático e esses mesmos termos, em um dicionário. O livro didático elegido para a pesquisa foi *Para Viver Juntos* (manual do professor), do sétimo ano do ensino fundamental, do ano de 2015; o dicionário escolhido foi *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*, em circulação no mesmo período e com direcionamento ao mesmo público do livro didático.

Como considerações finais deste trabalho de conclusão de curso, constatei que há relação de sentido entre glossário e dicionário. Ainda, que o glossário ao mesmo tempo em que pode colaborar para a compreensão do leitor diante de termos desconhecidos em um texto, também acaba por engessar os sentidos desses termos, já que oferta ao leitor esse disposto no glossário. Desse modo, há uma tentativa de domínio dos sentidos desses termos.

---

<sup>1</sup> Link de acesso ao site dos cursos de Letras: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras>

<sup>2</sup> Link de acesso ao site dos grupos PET da UFSM: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/programa-de-educacao-tutorial>

<sup>3</sup> Link de acesso: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/72369>

Foi a partir desse movimento, na graduação, que passei a experienciar o fazer científico, observando o livro didático por um ângulo diferente do que havia vivenciado quando estava na educação básica. Entendo que essa é uma das formas possíveis de se principiar o processo de construção de conhecimento: a inquietação diante de algo, a curiosidade, a consideração da relevância de determinado objeto que faz com que, a partir de dada perspectiva teórica, se chegue a um lugar que nos mostre as respostas ou, ainda, abra horizontes para outros questionamentos.

Orlandi (2002) entende que do campo teórico do discurso importa a “produção de instrumentos linguísticos” e “a escrita teórica” (p.9) na construção de conhecimento sobre a língua. Ainda segundo a autora, são essas atividades, promovendo novas interpretações, que desorganizam a ilusória “visão da história como algo estável” (ORLANDI, 2002, p. 9).

É levando isso em conta, e o fato de que “uma escrita da AD é a produção de uma interpretação” (MAZIÈRE, 2007, p. 117) é que este trabalho de dissertação busca centrar suas discussões no processo de didatização de saberes linguísticos, mais precisamente, o objetivo é: compreender como autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970 e 1980.

Pretendemos, de modo específico, realizar gestos interpretativos a fim de compreender que fatores se relacionam quando da didatização de um saber, quais fatores para além do livro didático influenciam no modo como esses saberes linguísticos são didatizados e que instâncias participam desse processo.

Ainda em vistas de atingir o objetivo proposto, nosso percurso metodológico se desdobrou nas seguintes etapas: realização de visitas ao Centro de Documentação e Memória (CDM); seleção de livros didáticos de língua portuguesa escritos por autores linguistas nas décadas 1970 e 1980; recorte de Sequências Discursivas (SDs), da seção dedicado ao professor, que convergissem para a resposta ao objetivo geral; agrupar as SDs em Recortes Discursivos (RDs); análise da materialidade linguística, *corpus* da pesquisa, com base nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa (AD) em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL).

Para a constituição do dispositivo analítico, consideramos noções que contribuam para responder à “questão posta [...], a natureza do material que analisa e a finalidade da análise.” (ORLANDI, 2020, p. 25).

Os livros didáticos sobre os quais nos detemos, neste trabalho, são: *Português oral e escrito*, do ano de 1978, de autoria de Dino Preti; *Novo Português Através de Textos*, do ano de 1982, de autoria de Magda Soares; *Comunicação em Língua Portuguesa*, do ano de 1983, dos autores Carlos Faraco e Francisco Marto de Moura.

Para responder o objetivo supracitado, organizamos este texto a partir das seguintes partes: **Parte I**, intitulada, **“Principiando questões teórico-metodológicas”**, em que iniciamos as discussões acerca do aparato teórico-metodológico no qual nos ancoramos, mobilizamos noções referentes à produção do conhecimento a partir da perspectiva teórica que adotamos. Além disso, discorreremos sobre o processo de gramatização, dando ênfase à segunda revolução - a da escrita - e, também, tecemos sobre pesquisa e arquivo.

**Parte II**, intitulada **“Circunscrevendo o que tomamos por “saberes linguísticos” e suas relações com o instrumento linguístico em questão”**, na qual circunscrevemos o que entendemos por saberes linguísticos. Também abordamos a questão da didatização desses saberes linguísticos em articulação com o Discurso Pedagógico (DP). Ainda, adentramos nas discussões mais aprofundadas sobre livro didático e realizamos gestos interpretativos acerca da capa e da “seção inicial” de cada um desses livros. Nessa parte, ainda, iniciamos, a partir das Sequências Discursivas (SDs) que constituem o Recorte Discursivo I (RDI), nossos gestos de análise a partir dos títulos de cada uma das seções.

Na **Parte III**, intitulada **“O estado intervém: considerações acerca do aparelho escolar e suas relações com os saberes linguísticos”**, discutimos sobre questões relacionadas ao Estado, sua influência no Aparelho Ideológico Escolar. Ainda, tecemos considerações acerca das teorias/noções relacionados aos saberes linguísticos, da Teoria da Comunicação, bastante influente na época e, ainda, discorreremos sobre aspectos relacionados aos objetivos apresentados em cada uma das seções e o modo como os autores dos livros didáticos compreendem esse instrumento linguístico. Por fim, refletimos a respeito do tipo de exercícios/atividades que são abordados(as), a partir da “seção inicial”, de cada um dos livros didáticos.

Por fim, na seção **“Considerações (in) conclusivas”**, buscamos, baseadas na ilusão de fechamento, instituir considerações que se fazem necessárias a essa parte do texto, principalmente, no sentido de (re)tomada de considerações e reflexões oriundas dos gestos interpretativos, tecidos ao longo do trabalho.

## PARTE I

### 1. PRINCIPIANDO QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

#### 1.1 Sobre a Produção do Conhecimento

Levando em consideração a etimologia da palavra "conhecimento", que vem do latim "*cognoscere*" e é descrito como "o ato de conhecer" e "procurar saber" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 40), pelo "ato de conhecer", podemos compreender que se trata de uma ação para além da identificação, que parte para a esfera do entendimento.

Auroux (2021, p. 2) afirma que os conhecimentos, de forma geral, não possuem data:

são suas eventuais aparições que têm data e que nós as datamos. Além do mais, isso não é tão fácil, pois, para isso, é preciso construir uma permanência ou uma identidade para os conhecimentos (o teorema de Pitágoras [...]).

Posto isso, entendemos que conhecimentos que constituem uma continuação e relevância para a sociedade na qual se dão, são capazes de serem datados e conservados ao longo da história, ou seja, "todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real [...] é [...] a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber" (AUROUX, 2009, p. 12).

Já o "procurar saber" tem a ver com investigar, pesquisar algo que seja do nosso interesse ou que é necessário para um determinado fim, por exemplo, aprender determinado conteúdo. Dessa forma, o saber é considerado como algo limitado, que "possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectão assim como um horizonte de projeção" (AUROUX, 2009, p. 12). Isso porque "é tudo o que vem antes que trabalha para que a produção do conhecimento se efetive" (PETRI, 2012, p. 26).

Podemos verificar que essa espessura temporal caracteriza o saber como algo nunca pronto, nunca acabado, e pode ser pensada para além de saberes científicos, que compõem teorias que vão surgindo em decorrência de outras, ao longo da

história. Se pensarmos em saberes individuais, que o sujeito vai adquirindo ao longo da vida, também teremos esse horizonte de retrospectão e de projeção, mesmo que isso ocorra espontaneamente e geralmente faça parte do nicho em que se encontram os conhecimentos não datados.

O saber “não destrói seu passado [...] ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói” (AUROUX, 2009, p. 11 e 12). Do mesmo modo que o saber possui seu horizonte de retrospectão, por se tratar este trabalho de uma articulação da AD com a HIL, podemos pensar, também, a relação do discursivo, que pode ser tomado como o “saber”, com a memória, que pode ser tomada como o horizonte de retrospectão.

Nessa mesma perspectiva, Scherer (2009) pontua que a construção do conhecimento não ocorre de modo retilíneo, pois é um exercício constante de circunscrição, em condições de produção, em épocas e em ordens específicas. Sua produção se dá “por práticas específicas de profissionais específicos” (GUIMARÃES, 2004, p. 15).

Sobre o percurso do conhecimento, Guimarães e Orlandi (2006, p. 143) introduzem como importante a distinção entre “o que vem de uma ‘tradição do conhecimento’ e “a introdução de novos elementos na reflexão”. Ou seja, em um primeiro momento precisamos procurar saber acerca do que já está posto (horizonte de retrospectão), nos apropriarmos, de certo modo, de conhecimentos que foram produzidos por outros, para que tenhamos condições de, a partir dessa base, construir novos conhecimentos.

Da Luz (2012) corrobora o supracitado quando afirma que, para pensar o conhecimento, é necessário olhar para a história dos saberes dos quais ele se constitui. Sendo assim, para produzir ciência, é necessário olhar para o que já foi produzido, mas não simplesmente realizando uma descrição, um resumo ou texto expositivo, é preciso conhecer o que já foi feito para desenvolver o “fazer científico” a partir de outras perspectivas, “considerando sempre que o modo como os saberes são produzidos e depois ‘comunicados’ é afetado pelas condições de produção” (DA LUZ, 2012, p. 182). São esses andamentos, a partir do que já está posto, que vai delineando e inscrevendo as contribuições do pesquisador na história do campo de conhecimento ao qual se filia, em suas pesquisas.

Já sobre a circulação de conhecimento, Guimarães (2009, p. 7) considera que “ela faz parte do processo de produção de conhecimento” e se coloca a partir de duas

formas diferentes. A primeira forma diz respeito à “circulação do conhecimento no interior da chamada comunidade científica”, a qual pressupõe que os sujeitos envolvidos sejam especialistas da área em questão.

Essa relação se dá, conforme Guimarães (2009, p. 7), a partir de “periódicos especializados impressos, livros, e periódicos por meio eletrônico”; e a segunda trata do chamado “domínio da divulgação científica”, que aborda a expansão do conhecimento a outras esferas da sociedade, se “realiza pela Escola, tal como tradicionalmente, assim como por outros meios impressos e eletrônicos (GUIMARÃES, 2009, p. 7).

A divulgação científica trata da expansão do conhecimento, que se dá para além da comunidade científica. Orlandi (2010, p. 15) aclara que esse “movimento de um meio restrito para o grande público é a de uma função tida socialmente como necessária para o desenvolvimento das ciências”. Assim, os conhecimentos só se legitimam socialmente quando da divulgação científica, ou seja, quando eles passam a circular, também, na sociedade.

O que antecede a produção de conhecimento, ou seja, o horizonte de retrospectão, pode ser tomado, a partir da perspectiva discursiva, como memória. Freitas (2018) aborda que quando se dá o encontro de duas memórias, as memórias que vieram antes, as anteriores, não são apagadas, mas, sim, reconfiguradas pela criação de “novas linhas entre as memórias anteriores e o ponto de memória novo” (FREITAS, 2018, p. 113). Ou seja, a partir de Pêcheux (1999), Da Luz (2012, p. 185) nos explica que “a memória é, assim, um dispositivo capaz de se transformar e gerar possíveis e outros sentidos”.

Payer (2009) explicita que o funcionamento do discursivo com a memória se dá numa relação de inerência, pois, o que se diz, é baseado em discursos constituídos sócio historicamente, anteriores. Esses discursos antecedentes, tomados como já-dito é que asseguram a “possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso” (ORLANDI, 2020, p. 30).

Ainda sobre a noção de memória, Orlandi (2017, p. 205) afirma que ela “não é cronológica, é histórica. E aqui o histórico se vincula, na Análise de Discurso, à exterioridade (constitutiva), à deriva, como parte da constituição material do sujeito e dos sentidos”. Para complementar, podemos aludir à noção de interdiscurso, teorizada por Pêcheux como “‘algo fala’ [...] sempre antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

Podemos, a partir daí, estabelecer relação com o esquecimento número 1 proposto por Pêcheux, o qual discorre sobre a ilusão “segundo a qual o sujeito se encontra na fonte do sentido ou se identifica à fonte do sentido” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 174). Assim sendo, para o sujeito, ele próprio seria a origem do seu enunciado, como se fosse o primeiro a enunciar, quando se está, na verdade, retomando sentidos que existem anteriormente a ele (ORLANDI, 2020).

Todavia, mesmo não sendo a fonte do seu dizer, o sujeito estabelece relação com os sentidos, já que eles são constituídos simultaneamente, porém não correspondem no processo de significar, pois, nesse processo entra em cena a memória discursiva que, por considerar a ideologia, fala independente. (ORLANDI, 2017). “Na formulação, textualização do discurso, há espaços de interpretação e de construção de sentidos que são descontínuos, impalpáveis [...] mas funcionam produzindo efeitos de sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 204).

Orlandi (2020, p. 33) entende que “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo”. Sendo assim, o esquecimento número 1, da ordem do inconsciente, “reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras” (ORLANDI, 2020, p. 33). Tem-se a ilusão de que o sujeito é a fonte primeira do que diz, quando na verdade está se retomando sentidos anteriores, já existentes (ORLANDI, 2020).

E é a partir dessa ideia de que o que enunciamos só pode significar de uma forma que temos o esquecimento número 2, que é da ordem da enunciação:

essa impressão, que é denominada ilusão referencial, os faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. (ORLANDI, 2020, p. 33).

Esse esquecimento, então, tem a ver com a ilusão do sujeito em acreditar que o que é enunciado só poderia ser feito dessa maneira e, do mesmo modo, significaria dessa forma, ao enunciar. Orlandi (2020, p. 34) afirma que “o esquecimento é estruturante”, que ele “é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos”.

## 1.2 O processo de gramatização

De acordo com Auroux (2009) três são as grandes revoluções tecnolinguísticas que ocorreram: a invenção da escrita; a gramatização; e o tratamento eletrônico da informação através da informatização. Sobre a primeira revolução, a escrita, o autor entende que, em comparação ao surgimento da linguagem, aquela ocorre tardiamente, no entanto, é considerada o suporte transposto mais significativo desta, já que “que permitiu à fala humana subsistir sem a presença de som emissor” (AUROUX, 1998, p. 64).

Por suporte transposto o autor compreende todo e qualquer suporte que substitua o áudio-oral ao mesmo tempo em que a linguagem se faça presente, por exemplo: gestos ou assovio, utilizando o corpo humano; semáforo ou sinal de fumaça, sem a necessidade de corpo humano (AUROUX, 1998, p. 63).

O autor trata do conceito de grafematização como “um processo através do qual os seres humanos utilizam progressivamente elementos do meio externo para significar e comunicar” (AUROUX, 1998, p. 73) e, por isso, ele caracteriza a sociedade em que vivemos como uma sociedade grafematizada, já que muitas das atividades corriqueiras de nosso cotidiano, se dão a partir da compreensão de elementos escritos, como, por exemplo: se localizar em um determinado espaço; saber em qual ônibus se deve embarcar; saber o preço de determinado produto, etc.

Sobre a segunda revolução, a gramatização, Auroux (2009, p. 65), a descreve como “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. Ou seja, é porque “a instrumentação gera novas descobertas e novos objetos” (AUROUX, 2008, p. 144) que gramática e dicionário passaram a ser consideradas tecnologias fundamentais no desenvolvimento da descrição e da instrumentalização de uma língua, sendo indispensáveis à construção do saber metalinguístico. O autor ainda explica que em local linguístico em que não se tem intervenção tecnológica, a variação linguística é grande, e a gramatização, por sua vez, intervirá nesse aspecto.

Sobre o processo de gramatização brasileira do Português, Guimarães (1996, p. 127 - 128) elenca quatro períodos:

o primeiro período iria da “descoberta” em 1500 até a primeira metade do século XIX, [...] o segundo período iria da segunda metade do século XIX [...] até fins dos anos 30, [...] o terceiro período iria do final dos anos 30 até meados da década de 60, [...] o quarto período iria de meados dos anos 60 até hoje.

O primeiro período é caracterizado pelo não desenvolvimento de estudos acerca da língua portuguesa, no Brasil. O final desse primeiro período corresponde, também, com a Independência do Brasil. Com o término do tráfico de escravos, em 1850, mudam as relações de produção, já que novos investimentos são feitos com o dinheiro que não mais era utilizado na compra de escravos (GUIMARÃES, 1996).

O segundo período é marcado pela publicação de gramáticas como: a Gramática Portuguesa, de Júlio Ribeiro, em 1881; a Grammatica Analytica de Maximino Maciel, em 1887; e a Grammatica da Língua Portuguesa, de Pacheco Silva e Lameira de Andrade, do mesmo ano. Além disso, nesse período também é fundada a Academia Brasileira de Letras, com o objetivo de preservar a língua e a literatura nacional.

No terceiro período se tem a fundação da Faculdade de Letras e, também, na década de 40, um debate que perdura até hoje: o nome da língua falada no Brasil. Ainda nesse período, mais precisamente em 1958, temos a elaboração da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), “que se reduz a ser uma organização terminológica sem teoria que a sustente adequadamente” (GUIMARÃES, 1996, p. 132).

E, por fim, no quarto período (a partir de 1965) obrigatoriamente temos a Linguística compondo o currículo dos cursos de Letras e a criação de Cursos de Pós-Graduação em Linguística. Neste período começam a diminuir os estudos normativos e gramaticais, que eram predominantes, e “os estudos sobre linguagem desdobram-se nas diversas áreas em que este domínio de conhecimento tem produzido” (GUIMARÃES, 2000, p. 8).

### **1.3 Sobre pesquisa e arquivo**

A partir de Guimarães e Orlandi (2006, p. 144) entendemos o termo “pesquisa” como “um conjunto muito particular de práticas humanas: as práticas científicas”. Tais práticas, ainda de acordo com os autores, se fazem necessárias para a produção de

conhecimento e, para essa produção, um processo importante é o de desenvolver uma pesquisa.

Para esse desenvolvimento, Guimarães e Orlandi (2006, p. 144) estabelecem algumas etapas:

a) escolher um assunto; b) escolher neste assunto uma questão que tenha interesse, e que não tenha sido respondida ainda; c) tomar um ponto de vista teórico; d) assumir um ponto de vista metodológico; e) produzir a análise de materiais específicos relativos à questão escolhida, com uma instrumentação própria da metodologia escolhida no domínio teórico escolhido; f) interpretar seus resultados face às teorias e face ao objeto em questão.

É possível, a partir da observação das etapas, considerar a existência de um afunilamento, ou seja, conforme vão avançando, cada uma das etapas vai se limitando às adequações necessárias ao processo de produção de conhecimento científico. Por exemplo, com relação à primeira etapa “escolher um assunto”, temos inúmeras e possíveis temáticas de pesquisa, mas, geralmente nossa escolha se dá a partir de nossa disposição em pesquisar a respeito de determinado tema, conseqüentemente, “que já se saiba algo do domínio em que se quer pesquisar” (GUIMARÃES; ORLANDI, 2006, p. 145).

A segunda etapa, “escolher neste assunto uma questão que tenha interesse, e que não tenha sido respondida ainda”, como podemos observar, está contida na primeira, pois, como dito, é necessário o interesse do pesquisador pelo que se vai pesquisar. É importante destacar que essa questão, formulada a partir do que se quer responder com essa investigação, pode ser considerada o “fio condutor” de todo o trabalho, já que é a partir dela que se formulam os objetivos - geral e específicos - e também se define a constituição do material de análise, o *corpus*.

A terceira etapa, “tomar um ponto de vista teórico”, a quarta etapa, “assumir um ponto de vista metodológico”, a quinta etapa, “produzir a análise de materiais específicos relativos à questão escolhida, com uma instrumentação própria da metodologia escolhida no domínio teórico escolhido”, e a sexta etapa, “interpretar seus resultados face às teorias e face ao objeto em questão”, fazem jus à máxima postulada por Saussure (2006, p. 15) que diz: “é o ponto de vista que cria o objeto”, ou seja, a depender da perspectiva teórica adotada, o tratamento do objeto vai tomando certas direções, legítimas dos pressupostos adotados e isso incide diretamente sobre a constituição do arquivo de pesquisa.

Tendo por base a noção de arquivo como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1994, p. 57), entendemos, assim como Costa (2023, p. 227 - 228) que “qualquer arquivo pressupõe algum tipo de organização, um recorte temático e critérios para seleção e disposição dos documentos que o constituem” e também um “arquivista; uma mão que coleciona e classifica” (FARGE, 2009, p. 11).

Sendo assim, é possível compreender que o trabalho do analista de discurso se configura muito antes da etapa de análise, propriamente dita. Antes disso, cabe a ele uma série de etapas, que vai da seleção dos arquivos sobre os quais se dá a pesquisa, por meio de critérios, até a organização deles.

Sobre isso, Costa (2023) explica que quando olhamos para o processo de organização do arquivo, estamos o considerando em sua historicidade, concebendo como oriundos de gestos (tanto de interpretação quanto de leitura) construídos por sujeitos que se encontram em específicas condições de produção. Por isso é que se torna ilusório acreditar que esses gestos se dão de modo transparente, porque, em primeiro lugar “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” (ORLANDI, 2020, p. 44); segundo “não há sentido sem interpretação” (ORLANDI, 2020, p. 43); e terceiro “o sentido é [...] uma relação determinada do sujeito - afetado pela língua - com a história” (ORLANDI, 2020, p. 45).

Neste trabalho de dissertação, temos como questão de pesquisa a ser respondida: como autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970 e 1980?

Desse modo, podemos estabelecer que o domínio do qual o livro didático faz parte, primordialmente, é o escolar. Pfeiffer, Silva e Petri (2019, p. 119) consideram como sujeitos que fazem parte desse domínio são “professores, alunos, pais de alunos, gestores e outros”. Ainda, as autoras explicam que o funcionamento das línguas acontece por meio de diferentes textualidades, dentre elas, o livro didático.

Como já apontado anteriormente, tomamos como arquivo livros didáticos de língua portuguesa escritos por autores linguistas nas décadas de 1970 e 1980. Os critérios metodológicos que reúnem esses três livros didáticos de língua portuguesa em detrimento de outros possíveis, são: sabendo de antemão que a construção do arquivo se deu a partir de livros didáticos que estavam disponíveis no Acervo de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, o primeiro critério tem relação com o período

temporal, das décadas de 1970 ou 1980; o segundo critério tem a ver com a formação dos autores, que deveriam ser linguistas.

O primeiro critério se justifica porque, levando em consideração que os cursos de Letras no Brasil passaram a contar com a disciplina de Linguística a partir da década de 1960, as décadas de 1970 e 1980 são subsequentes a esse período; portanto, esses livros didáticos teriam condições de apresentarem elementos que ratificassem esses conhecimentos linguísticos décadas antes incorporados às grades curriculares dos cursos de Letras, no Brasil.

Ademais, essas décadas foram marcadas por diferentes implementações de políticas, como: progressiva democratização do acesso à escola; Lei 5692/71 (anos 70), a partir da qual o nome da disciplina Português foi modificado para “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”, forte influência da Teoria da Comunicação; nos anos 1980 houve influência das ciências linguísticas na disciplina escolar Português, que voltou à antiga denominação.

Sobre a articulação da AD com a HIL, Nunes (2008, p. 110) estabelece para o sujeito que a realiza, em seu trabalho, a designação de “analista-historiador” e acrescenta que, dessa perspectiva, objetos discursivos são tomados, também, como instrumentos linguísticos. Desse modo, o livro didático se coloca como um objeto discursivo, porque a AD, sendo constituída “como um modo de leitura, sustentado por um dispositivo teórico e analítico, que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos” (NUNES, 2008, p. 110) entende que objetos discursivos não principiam, desde o nascimento, na mente do sujeito.

Scherer (2012, p. 158), expõe que a relação entre a AD e HIL colabora significativamente para que sejam realizadas pesquisas que contribuam para a progressão de pesquisas a respeito da “importância de se entender de que maneira instrumentos linguísticos elaborados por linguistas estão afetados, de um lado, pelo lugar ocupado por esses sujeitos e, de outro, pelo entendimento do que seja científico na relação teoria e prática”.

Tomando o livro didático como um desses objetos, consideramos que ele é

produzido por práticas reais em determinadas conjunturas sociais [...] não são tomados como algo abstrato sem relação com os sujeitos e as circunstâncias em que eles se encontram, mas sim como resultantes das relações sociais e históricas” (NUNES, 2010, p. 6-7).

Ele também é entendido como instrumento linguístico, porque faz parte do processo de representar “a língua para seus falantes, em seu conjunto” (ORLANDI, 2002, p. 9), com o objetivo de “ampliar a ‘competência linguística’ do falante” (SILVA SOBRINHO, 2013, p. 312).

Sendo assim, “tratar as ideias linguísticas é tratar a questão da língua, dos instrumentos tecnológicos a ela ligados e da sua relação com a história de um povo que a fala” (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 9). Nessa articulação, isso se faz a partir do “dispositivo teórico e analítico, que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos” que propõe a AD (NUNES, 2008, p. 110).

Não temos por finalidade descrever e/ou caracterizar as atribuições dadas aos instrumentos linguísticos nas instituições das quais fazem parte, mas buscar compreender o funcionamento deles na relação do sujeito com a sociedade na história. “Não se trata apenas de aplicação mas da constituição do saber e da língua, na instituição” (ORLANDI, 2001, p. 8).

Levando em consideração que mobilizamos, neste trabalho, a noção de Recorte Discursivo (RD), cabe explicitar como a entendemos: Orlandi (1984) nos indica que se trata de uma “unidade discursiva” (p. 14), ou seja, fragmentos que se correlacionam, sendo dessa forma, um “fragmento da situação discursiva” (p. 14).

Ainda, a autora compreende que alguns dos fatores que norteiam o movimento de recorte são as condições de produção do discurso e o objetivo da análise. Posto isso, se entende por que Orlandi (2020) entende que o princípio da análise se dá pela constituição do *corpus*, visto que ele - o *corpus* - “resulta de uma construção do próprio analista” (p. 61, grifos da autora).

Nos ancoramos em Mazière (2007, p. 14) quando a autora aponta que o analista, no processo de construção do seu *corpus* “delimita, põe em correspondência, organiza fragmentos de enunciados mais ou menos longos e mais ou menos homogêneos, para submetê-los à análise”.

A constituição do *corpus*, ainda segundo Mazière (2007), pressupõe ao analista abdicar-se de uma interpretação única e garantida, se esse fosse o caso, isso porque a interpretação, em AD, “não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2020, p. 57).

É justamente esse o espaço em que opera a AD: em um espaço no qual todo e qualquer enunciado é descrito “como uma série [...] de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (PÉCHEUX, 2008, p. 53), no qual “o sentido se

constrói no fluxo discursivo. Os sentidos, portanto, não são dados a priori, eles são constituídos a partir de todos os fatores que fazem parte do processo discursivo.

Entendemos a noção de Sequência Discursiva (SD) como sendo “ponto de referência a partir do qual o conjunto de elementos do *corpus* receberá sua organização” (COURTINE, 2016, p. 25). Sendo assim, recortamos SDs que vão ao encontro da nossa questão de pesquisa - como autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970 e 1980? - de três seções, uma de cada um dos livros, encontradas na seção inicial de cada um deles, destinada ao professor.

Surdi (2017) define que o recorte resulta do que o analista propõe como pergunta de pesquisa - pergunta a ser respondida pela pesquisa - e o material que será analisado; no entanto, conforme nos lembra Petri (2004, p. 67) “a noção de recorte propicia uma abertura da questão metodológica, pois - embora organize as sequências discursivas selecionadas pelo analista - não se efetiva como uma noção fechada em si mesma”.

Então, por mais que nossa questão de pesquisa demande a escolha por determinados recortes, não se torna algo fechado, visto que esse mesmo recorte pode ser utilizado quando de pesquisas que partam de outras perspectivas teóricas, de outras condições de produção (ORLANDI, 1984).

Assim sendo, pretendemos, a partir das SDs recortadas de cada uma das seções, “tecer gestos de interpretação em relação à nossa questão de pesquisa” (SURDI, 2017, p. 49): “como autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970 e 1980?”

Para darmos conta da noção de “gesto de interpretação”, recorreremos ao postulado por Orlandi (1996), quando a autora elucida que é ele o responsável por realizar “a relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade” (p. 28). Os gestos de interpretação demonstram, portanto, o assujeitamento do sujeito à língua, que se dá, segundo Orlandi (2007, p. 1, grifos da autora) pelo “fato de que o sujeito *está sujeito à* (língua) para *ser sujeito da* (língua)”.

Considerando que a AD “não procura um sentido verdadeiro através de uma ‘chave’ de interpretação” (ORLANDI, 2020, p. 24), nossos gestos interpretativos, nesta dissertação, se dão a partir de um dispositivo teórico-analítico que se constitui a partir

do material de análise, da questão de pesquisa, pois é isso que fará com que ele “mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões” (ORLANDI, 2020, p. 25).

## PARTE II

### 2. CIRCUNSCREVENDO O QUE TOMAMOS POR “SABERES LINGUÍSTICOS” E SUAS RELAÇÕES COM O INSTRUMENTO LINGUÍSTICO EM QUESTÃO

#### 2.1 Saberes linguísticos

Por saber linguístico entendemos, conforme Aurox (2009, p. 16), que: “é múltiplo e principia naturalmente na consciência do homem falante<sup>4</sup>”. Ainda, que é epilinguístico e metalinguístico, respectivamente, pois, primeiro se dá sem representação e, depois, com a metalinguagem, se torna representado (AUROUX, 2009).

Costa (2023, p. 233) ao tratar da articulação da AD com a HIL, explica que “se o objeto do analista de discurso é o discurso, as ideias linguísticas, à luz da perspectiva discursiva da História das Ideias Linguísticas, são, desse lugar, concebidas como “discursos sobre a (meta)língua(gem)”. Nesse sentido, nos debruçamos na noção de saber linguístico considerando que nela são incorporados tanto os saberes epilinguísticos quanto metalinguísticos.

Neste trabalho nos deteremos nos saberes metalinguísticos, os quais podem ser classificados em quatro tipos: de natureza especulativa; de natureza prática; de constituição de técnicas; de competências específicas. Segundo Aurox (2009), os saberes metalinguísticos de natureza especulativa são os de representação abstrata, ou seja, se situam unicamente no plano do imaterial, do que não é concreto. Os saberes metalinguísticos de natureza prática, possuem, como o próprio nome sugere, um porquê de adquiri-lo, um objetivo. Esse objetivo, no que lhe toca, se divide em três domínios: o da enunciação; o das línguas; e o da escrita.

Sobre o primeiro domínio, o objetivo é organizar a fala adequadamente para o propósito ao qual ela se propõe, por exemplo, para convencer alguém, em que se faz necessária a presença de argumentos; sobre o segundo domínio, o objetivo tem a ver com a fala e a compreensão, tanto da língua materna quanto de outras línguas às

---

<sup>4</sup> Estamos fazendo uso dessa noção considerando que Aurox toma isso a partir de uma perspectiva de um sujeito espontâneo, de uma pesquisa empírica (não se trata de um sujeito da AD).

quais o sujeito se propõe aprender; e, por fim, o terceiro domínio faz uma ponte entre os domínios anteriores e o próximo saber metalinguístico a ser explicitado: constituição de técnicas.

O saber metalinguístico acerca da constituição de técnicas nos remete a regras e códigos que visam um resultado almejado, a partir de normas de padronização da língua. As competências específicas, suscetíveis a um estatuto profissional, são conhecimentos característicos a determinado regulamento profissional, ou seja, são as competências julgadas pertinentes a profissionais de determinada área profissional.

Sobre a terceira e última revolução tecno-linguística, tratamento eletrônico da informação através da informatização, Auroux (1998, p. 289) explica que “trata-se verdadeiramente de uma mecanização das formas privilegiadas da comunicação humana” e vem para completar as duas anteriores.

Um ponto interessante a destacar é “a interpretação forte da automatização” (AUROUX, 1998, p. 321) a qual estima que seja possível ampliar suas performances até que seja simulado, por um autômato, o comportamento linguístico humano, ou seja, que um mecanismo possa, sem haver a necessidade de um ser humano, funcionar linguisticamente como um (AUROUX, 1998).

Logo, é possível desconsiderar tal interpretação, porque “a história das técnicas nos mostra que a evolução das sociedades se constitui pela invenção de novos instrumentos e sua integração em comportamentos e relações humanas complexas” (AUROUX, 1998, p. 321). Dessa forma, esses instrumentos existem na e para a sociedade, não podendo existir senão em sua própria trama, na constituição de um só tecido indissolivelmente tecnossocial (AUROUX, 1998, p. 321).

Em vista disso, podemos considerar que é justamente da incorporação de instrumentos com as relações humanas que decorre o desenvolvimento das sociedades. O funcionamento e o existir dos instrumentos só faz sentido quando nela inseridos.

## 2.2 A didatização/pedagogização dos saberes linguísticos em articulação com o Discurso Pedagógico

Lagazzi-Rodrigues (2002, p. 15) entende que “ciência e instituição se cruzam”, ou seja, a cientificidade, ainda segundo a autora, que “se faz (em) um lugar institucional” se legitima, também, institucionalmente. Para uma melhor explanação, podemos pensar, conforme indica a autora, no saber linguístico: ele “configura-se dentro de um processo marcado pela cientificidade” e sua legitimação se dará também, institucionalmente, na instituição escolar, entendida por Orlandi (2010) como uma das instituições asseguradas pelo Estado a salvaguardar o conhecimento.

O saber científico, também nomeado como saber sábio, quando transformado para se tornar um saber a ser ensinado passa, pelo que nomeia Da Luz (2010), pelo processo de didatização/pedagogização. Nesse processo, ocorre “a transformação de objetos de conhecimento em objetos de ensino aprendizagem” (DA LUZ, 2010, p. 184).

A didatização dos saberes linguísticos considerados pertinentes ao ensino e aprendizado de uma língua passam a ocorrer, também, através do manuseio do livro didático, nesse processo que se dá na escola, espaço em que, obrigatoriamente, se permanece por anos.

As autoras Scherer, Schneiders e Martins (2015, p.76) consideram que a finalidade de um saber didatizado/pedagogizado “é tornar ‘mais racional’ e didático um saber que está em outro lugar e espaço temporal”. Desse modo, a didatização de um conhecimento científico se torna válida quando da necessidade de transmissão desse conhecimento (DA LUZ, 2010). Só se didatiza/pedagogiza, saberes científicos que devem compor os conteúdos a serem transmitidos.

Segundo Schneiders e Silva (2017), temos no livro didático a presença de saberes que são historicamente construídos e que, por isso, historicizam “um discurso sobre a língua” (p. 50), ficando marcado na história do conhecimento sobre a língua. Para cada conjunto de saberes construídos e didatizados ao longo das conjunturas sócio-históricas que foram se constituindo, são traçados objetivos para o seu ensino.

De acordo com Da Luz (2010, p.184), a didatização é

o processo de mobilização de saberes [...] que se tornam outros ao serem transpostos para uma situação de ensino, ou seja, os saberes sábios (científicos) que são transformados em saberes ensinados [...] tem-se uma

relação que se constitui entre o científico e o pedagógico, mediada pelo funcionamento da transposição didática, que mobiliza a relação entre a teoria científica e a prática pedagógica.

Dessa forma, é possível compreender que, quando passa pelo processo de didatização, é necessário o funcionamento de outros saberes para que possa se efetivar a transformação de saberes científicos em saberes a serem ensinados, pois, não se trata apenas de transportar o conhecimento científico para uma situação de ensino, é necessário que ocorra a transposição didática.

Para a noção de transposição didática do conhecimento, nos respaldamos em Chevallard (2013, p. 9) quando o autor a define como “transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido”. Ainda, se faz necessário o desenvolvimento da noção de relação didática que, de acordo com o autor, se dá a partir de três “objetos”: “o professor, o ensino e, por último, mas não menos importante, o conhecimento; ou, para ser ainda mais preciso, o conhecimento ensinado” (CHEVALLARD, 2013, p. 6)

Situando o livro didático como um dos instrumentos linguísticos que, na escola, possibilitam que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de modo sistemático, afirmamos que, desse modo, ele também faz parte do Discurso Pedagógico (DP). Por DP, Orlandi (2023, p. 32) entende que é “um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. Com relação ao ensinar, a partir do DP, a autora entende que se trata “mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como *inculcar*” (ORLANDI, 2023, p. 20, grifo da autora).

Orlandi (2023) caracteriza o DP como sendo do tipo “autoritário”, porque não se tem referente nem interlocutores, e a polissemia é cerceada. Assim sendo, é marcado pela autoridade, pela “regulamentação para o ato de interrogar e de ordenar” (ORLANDI, 2023, p. 21).

Desse modo, há que se considerar que o fato de o livro didático ser distribuído regular e gratuitamente às escolas públicas não acontece simplesmente porque o Estado é plenamente preocupado com o ensino e aprendizagem dos discentes que vivem no Brasil. Ofertar o que, por vezes, é o único recurso didático disponível ao professor se deve, também, ao fato de que esse instrumento linguístico é convertido em um meio pelo qual o Estado controla o quê e de que forma se veicula e se ministra

os conteúdos, em atendimento, também, às diversas demandas políticas que se colocam.

Além disso, há o funcionamento da dimensão mercadológica, já que o livro didático é, também, uma mercadoria que, conforme Bittencourt (1998, p. 71) se trata de “um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado”. Nessa dimensão, ainda de acordo com a autora, trabalham diversos personagens, tais como editor, autor, técnicos como programadores e ilustradores (BITTENCOURT, 1998).

A autora segue explicando que o do recurso didático, aqui entendido a partir do livro didático, é denominado “motivação”; porém, ele oculta o interesse e a utilidade que o Estado tem com a presença dele, em sala de aula (ORLANDI, 2023).

Essa credibilidade dispensada ao livro didático no meio escolar deriva dos positivos valores sociais que foram e são atribuídos a esse instrumento linguístico ao longo da história. Por isso, o livro didático figura no DP como uma ferramenta importante nesse processo de “reprodução da estrutura das relações de classe dissimulado, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função” (ORLANDI, 2023, p. 25-26).

Entendemos, a partir de Orlandi (2016) que, por nos situarmos “em uma sociedade do conhecimento, do saber, sociedade da escrita (p. 70)”, a escola significa não só para quem dela faz parte, ou seja, as pessoas que estão externas à escola também são afetadas pelo DP. Isso porque,

o sujeito de uma sociedade que tem a escola, mesmo não estando nela, é por ela significado, no caso, pela ausência, pela falta: na sua individuação pela escola, o sujeito é escolarizado ou não escolarizado e isso define as relações sociais em que se enreda, em que significa e é significado. (ORLANDI, 2016, p. 70).

Considerando para a reflexão nosso objetivo - compreender como autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970 e 1980 - entendemos que esses saberes linguísticos colocados em jogo no processo de ensino e aprendizagem, são constitutivos dos meios de avaliação propostos aos alunos, a fim de verificar se houve ou não aprendizagem, o que garante, ainda, o acesso aos anos subsequentes de ensino.

Esses saberes linguísticos, então, não são válidos apenas para questões pedagógicas, eles acompanham os sujeitos também para fora dos muros da escola, segregando os que prestam prova de admissão em curso superior e são aprovados, dos que não são; ou dos que participam de uma entrevista de emprego e conseguem a vaga, dos que não conseguem.

### **2.3 Um olhar sobre o objeto de pesquisa: livro didático**

Entendemos que, antes de realizarmos discussões sobre o livro didático, cabe realizar explanação a respeito da gramática, pois consideramos que a presença, hoje, do livro didático no espaço escolar, se deve ao fato de que durante um bom tempo, tivemos gramática na aula de língua portuguesa na escola.

Não consideramos que esse alargamento - da gramática para o livro didático - seja uma substituição, pois, ainda se faz uso de gramática e, também, porque o livro didático não é uma gramática, o que o próprio nome, por ser diferente, sugere. Entendemos que, atualmente, gramática e livro didático são instrumentos linguísticos com funcionamentos distintos: enquanto a gramática propicia um ensino sistemático da língua, o livro didático é caracterizado por ser um facilitador do ensino e da aprendizagem, no qual também comparece, em seu interior, o ensino de gramática.

As primeiras gramáticas escritas por autores brasileiros são, no momento de escrita e publicação, evidências da legitimação que se pretendia dar à língua falada no Brasil. Orlandi (2000) nos explica que é com as instituições escolares, no final do século XIX, que “começam a aparecer as primeiras gramáticas de professores de colégios em São Paulo e no Rio de Janeiro” (p. 22).

Desse modo, essas gramáticas são parte do “movimento de institucionalização da relação do brasileiro com sua língua [...] o que resulta em um fato fundamental: a constituição do sujeito social brasileiro com sua língua” (ORLANDI, 2002, p. 132). Para além da materialização da língua do Brasil, a gramática contribui para a construção de um país que fala português, mas não o de Portugal, o português do Brasil, com as especificidades inerentes a ele.

E, o papel do gramático, nesse momento, é se colocar em “um lugar de interpretação marcado pela historicidade, ou seja, ter um lugar de responsabilidade como intelectual no momento do início da República no Brasil, e ter uma posição de

autoridade em relação à singularidade de nossa língua” (SILVA SOBRINHO, 2015, p. 572). Os gramáticos são os protagonistas nesse processo de construção de um campo científico referente à língua do e no Brasil, fazendo, desse modo, se legitimar a língua que aqui funciona (ORLANDI, 2002).

Conforme entende Orlandi (2000), a autoria que o sujeito autor de gramática do Brasil empreende, não só legitima a língua que se fala aqui no Brasil diante dos outros países, como também legitima essa língua para os próprios cidadãos do Brasil. A partir da gramatização do português do Brasil, se constitui, também, o sujeito brasileiro que tem sua língua e sua gramática ligadas à sociedade em que vive.

Dentre as características atribuídas à gramática, Orlandi (2002) nos sinaliza que se trata de um artefato que serve para descrever, ensinar e normatizar a língua. Já a sistematização da língua no livro didático é diferente da sistematização da língua na gramática e no dicionário, pois no livro didático há uma preocupação pela didatização dos conteúdos, já que ele é um facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Levando em consideração que nosso objetivo é compreender como autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970 e 1980, é importante que também seja abordada a posição-sujeito linguista, que veio a se desenvolver depois da posição-sujeito gramático. Para isso, cabe explicitar que não se trata de um corte estanque em que temos primeiro o gramático e depois o linguista; o que há são posições-sujeito diferentes: a posição-sujeito gramático, e a posição-sujeito linguista, que eram colocadas em funcionamento, muitas das vezes, pelo mesmo sujeito.

Orlandi (2000, p. 25) aponta que mesmo indiretamente, a produção das gramáticas de autores brasileiros propicia à Linguística o seu estabelecimento. É a consolidação da língua nos moldes institucionais - a partir da gramática - que dá à linguística a possibilidade de se colocar enquanto ciência.

Com a chegada dos anos 1900 o papel da gramática não é mais o de legitimação da língua, o lugar de autoria, que outrora “garantia a construção conjunta de uma língua nossa e um Estado nosso” (ORLANDI, 2000, p. 30), dá espaço à produção de diferentes gramáticas não pela autoria, mas pelas descrições e análises presentes nesse instrumento linguístico (ORLANDI, 2000).

Para tratar da posição-sujeito linguista, Orlandi (2000) explica que, como a Nomenclatura Gramatical Brasileira<sup>5</sup> (1959) determina que ficará a cargo de uma comissão definir uma terminologia gramatical homogênea, o saber científico da língua fica a cargo da posição-sujeito linguista (ORLANDI, 2000).

Pretendemos, a partir de agora, circunscrever o modo como entendemos o livro didático, instrumento linguístico que nos é apresentado ainda nos primeiros anos escolares da educação básica. Assim como a obrigatoriedade de ir à escola, para muitos alunos, manusear o livro didático durante as aulas pode ser concebido como algo natural, constituinte do processo de ensino aprendizagem. Do professor que o utiliza com frequência ao professor que raramente o manipula: o fato é que o livro didático faz parte da realidade dos estudantes ao longo dos mais de dez anos de formação, na educação básica.

Neste trabalho, é de suma importância abordarmos a reflexão realizada por Petri (2012), na qual a autora discute, a partir da perspectiva da AD em articulação com a HIL, a noção de gramatização e a noção de instrumentos linguísticos. Mais especificamente, a partir da última noção citada, a autora destaca o lugar de reconhecimento e de fundação que a gramática e o dicionário ocupam e, para além, explica que devido às várias tecnologias que existem, não é possível apenas que esses dois instrumentos linguísticos sejam considerados (PETRI, 2012).

Dessa forma, o livro didático também é tomado como um instrumento linguístico, pois, de acordo com a autora, funciona no processo de instrumentação de uma língua (PETRI, 2012). Podemos considerar, como supracitado, que ele tem por objetivo facilitar a aprendizagem, pois, diferentemente da gramática, o livro didático, como o próprio nome indica, didatiza os conhecimentos, utiliza de estratégias que buscam um entendimento menos complexo acerca dos conteúdos que são tratados.

Além dessa perspectiva, do livro didático como um objeto através do qual se pode depreender relacionadas às condições de produção, há também uma outra: a do livro didático como o elaborador de aulas; isso porque fica a cargo do livro didático atividades referentes ao planejamento de uma aula, tais como a distribuição das

---

<sup>5</sup> A Nomenclatura Gramatical Brasileira, também denominada pela sigla correspondente, NGB, foi instituída em 1959 pela Portaria Ministerial nº 36 de 28 de janeiro do mesmo ano, com o objetivo declarado de simplificar e uniformizar a metalinguagem utilizada no espaço educacional face à diversidade terminológica existente, à época (BATISTA; SANTIAGO, 2022, p. 554).

atividades, as respostas adequadas às perguntas realizadas e a sugestão da sequência a seguir (SCHLICKMANN, 2014).

Orlandi (2002, p. 9) compreende as materialidades abarcadas pela noção de instrumentos linguísticos são “tecnologias que representam a língua para seus falantes, em seu conjunto”.

Para Guimarães e Orlandi (1996, p. 9):

observar a constituição destes instrumentos tecnológicos é tratar do modo como a sociedade brasileira constrói elementos de sua identidade. A produção de tecnologias é parte do modo como qualquer sociedade se constitui historicamente. E a produção tecnológica relacionada com a linguagem é, não há dúvida, lugar privilegiado de observação do modo como uma sociedade produz seu conhecimento relativo à sua realidade.

Embora os autores tratem nessa citação apenas do dicionário e da gramática, abarcamos nesse mesmo viés o livro didático que, assim como nos instrumentos linguísticos citados, o modo como se constitui perpassa pelo sujeito, pela língua na história.

Partimos do entendimento de Gramsci (2002, p. 141) com relação à gramática, para continuarmos tratando do livro didático: como “a ‘fotografia’ de uma determinada fase de uma linguagem nacional (coletiva), historicamente formada e em contínuo desenvolvimento”. Fazendo uso da noção de fotografia empregada pelo autor, estabelecemos que, assim como a fotografia não dá conta de “capturar” o todo, o livro didático também não é capaz de dar conta de todas as questões linguísticas que constituem um país tão grande e diverso como o Brasil.

Nessa perspectiva, Celani (2005), enriquece essa discussão ao pontuar que os materiais didáticos, justamente por essa dificuldade de serem levadas em consideração as particularidades locais das comunidades em que serão utilizados, “devem ser submetidos a um questionamento crítico do ponto de vista de tensões e desafios [...] para que haja compreensão das questões envolvidas, por meio da reflexão crítica” (CELANI, 2005, p. 20).

## 2.4 Destacando a capa e a “seção inicial” de cada uma das obras

Levando em consideração que o recorte é constituído a partir da natureza do discurso, do objetivo da análise (ORLANDI, 1984), o *corpus*, “dispositivo de observação apto a revelar, a permitir apreender o objeto discurso que ele se dá por tarefa interpretar” (MAZIÈRE, 2007, p. 15), é constituído de SDs.

Ainda, o recorte se constitui a partir de como se apresentam as condições de produção. Por condições de produção entendemos, a partir de Pêcheux e Fuchs (1997, p. 182), que se tratam de “determinações que caracterizam um processo discursivo”. Essas determinações, explica Orlandi (2020 p. 28), “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” em que ocorrem, ou seja, a “ligação entre as ‘circunstâncias’ de um discurso” (PÊCHEUX, 1997, p. 75).

Orlandi (2020) compreende como constituintes das condições de produção do discurso os sujeitos e a situação. Ainda, que elas podem ser consideradas em sentido mais estrito e em sentido mais amplo. O sentido mais estrito diz respeito ao “contexto imediato” (p. 28) e o sentido mais amplo, “incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (p. 29).

Entendendo que as condições de produção se referem diretamente à produção do discurso, cabe explicitar como entendemos essa noção, a partir da sua posição, como objeto da AD: Pêcheux (1997, p. 82) define discurso como “efeito de sentidos” entre interlocutores, sendo assim, os elementos acima citados como constituintes das condições de produção do discurso se relacionam diretamente ao modo como os interlocutores de uma dada situação discursiva participam dessa situação, produzindo efeitos de sentido.

O autor nos coloca como isso se dá, a partir do exemplo a seguir:

o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está "isolado" etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz: um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para "dar o troco", o que é uma outra forma de ação política. (PÊCHEUX, 1997, p. 77).

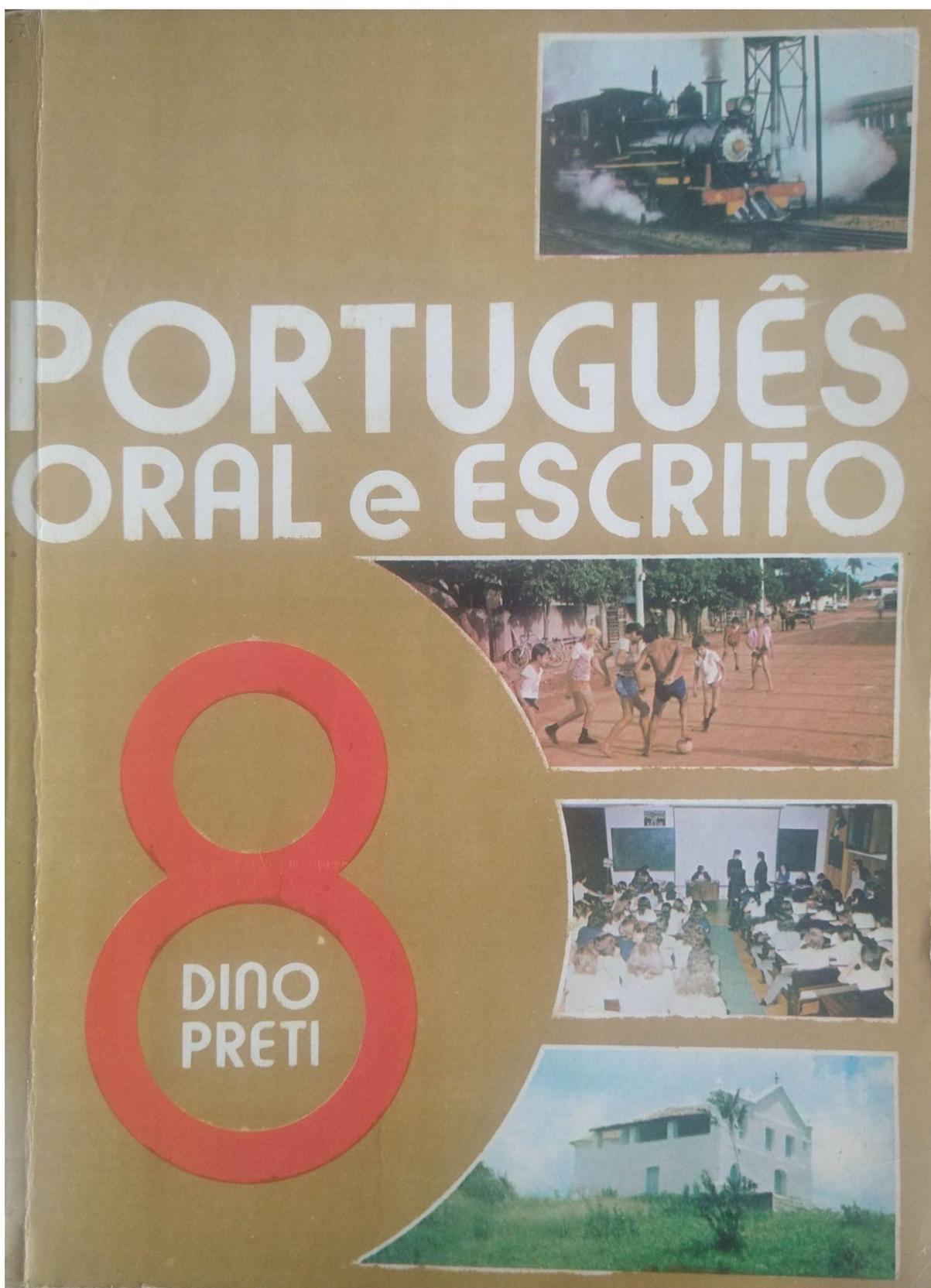
Dessa forma, entendemos que não se pode dissociar o sujeito das condições de produção do discurso de que faz parte. Podemos pensar, por exemplo, no que se interpreta a partir do que, neste caso, o deputado diz, anuncia ou promete: as interpretações decorrentes sempre estarão atreladas a essas condições.

Sabendo de antemão que em AD o sujeito é “determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos” (ORLANDI, 2020, p. 48), nos processos discursivos os interlocutores não constroem uma imagem apenas do objeto, mas, também, um do outro (FREITAS, 2018), pois o que funciona “é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, 1997, p. 82, grifos do autor).

Neste trabalho nos detemos a analisar, da perspectiva teórico-metodológica proposta, as seções encontradas na parte inicial de cada um dos livros didáticos que compõem o arquivo de nossa pesquisa e que geralmente são destinados ao(a) professor(a). No entanto, é possível começar a olhar para esse instrumento linguístico a partir de suas capas, considerando que elas também produzem discursos e são lugares produtivos para introduzir e compreender o que é posto na sequência.

Passemos, então, a elas:

Figura 1 – Capa do Livro A: Português oral e escrito, do ano de 1978, do autor Dino Preti



Fonte: fotografia da autora - Livro Didático que se encontra na série 1: acervo bibliográfico do Acervo Documental de Livros Didáticos, na subsérie 1.2: ensino fundamental, número 38.

Antes de iniciarmos as discussões a respeito deste livro didático, cabe realizar uma observação: ao abrir o livro didático encontrado no Acervo Documental de Livros Didáticos, é perceptível que algumas folhas, as primeiras, estão unidas entre si, mas soltas no livro didático. Nessas folhas se encontram algumas seções, dentre elas, a seção “*A orientação desta obra*”, que nesta dissertação é analisada. Em outra subseção, que também está junto dessas folhas, há o seguinte:

Figura 2 – Trecho em que é mencionado o Livro do Professor

*As respostas sugeridas no Livro do Professor representam apenas opções, que poderão ser aceitas ou não.*

Fonte: fotografia da autora - trecho presente no Livro Didático que se encontra na série 1: acervo bibliográfico do Acervo Documental de Livros Didáticos, na subsérie 1.2: ensino fundamental, número 38.

Como ao analisar o livro foi constatado que nele não estavam as respostas para as atividades, e na capa não havia menção de ser o exemplar do professor, chegamos à conclusão de que não se tratava de um livro do professor, mas, que, as folhas que estavam no início, juntas entre si, mas descoladas das restantes, foram retiradas do exemplar do professor, desta mesma coleção, desta mesma série. Desse modo, por termos, nesta pesquisa, nosso olhar principalmente para a seção “*A orientação desta obra*” que está junto do que é apresentado na Figura 2, julgamos que não há prejuízo a essa pesquisa.

Feito esse esclarecimento, seguimos com uma breve apresentação do autor e da obra. Dino Preti realizou seu curso de licenciatura em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo no ano de 1954; mestrado em 1969; e doutorado em 1972, também pela Universidade de São Paulo. Sua tese sobre Sociolinguística foi publicada pela mesma Editora do livro didático deste autor que aqui analisamos - Companhia Editora Nacional -, na “Biblioteca Universitária”, e tem como título: “*Sociolinguística: os níveis de fala*”.

Esta obra faz parte de uma coleção didática da área de Comunicação e Expressão. Na época de produção desse livro didático, 1978, o autor linguista pertencia ao Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e participou como assessor técnico em São Paulo, de uma grande pesquisa

linguística de caráter nacional: o Projeto NURC (Pesquisa da Norma Urbana Culta). Sendo assim, entendemos que o lugar do qual fala Preti é um lugar de grandeza intelectual, o que de antemão qualifica a obra em questão.

Compreendemos que a formulação do título, *“Português oral e escrito”*, decorre do fato do autor, em seus estudos, interessar-se pela questão da oralidade. A disposição dos termos também colabora para a compreensão, pois, entendemos, assim, que o oral precede a escrita; o “português”, à frente, já determina de qual língua “oral e escrita” trata esse livro didático.

Há que se considerar, ainda, a imbricação<sup>6</sup> do título - o verbal - com as quatro imagens dispostas na capa - o não verbal: a imagem de um trem; a imagem de crianças jogando bola; a imagem de crianças em uma sala de aula; e a imagem de uma capela. Com relação às imagens de um trem e de uma construção, o livro traz, em dois textos que o constituem, novamente essas duas imagens.

Para o trem, temos o texto de Antônio de Alcântara Machado, intitulado originalmente de *“Apólogo brasileiro sem véu de alegoria”*, mas que, no livro didático, recebe o título de *“O trem de Maguari”*. Explicitado com um asterisco em nota de rodapé da primeira folha do texto, há a justificativa a respeito do porquê da mudança do título: *“mudado em virtude de objetivos puramente didáticos”*.

Basicamente, essa narrativa conta a história de um cego que, em certo dia, estava viajando em um trem, no qual também estavam pessoas que trabalhavam em um matadouro de Maguari. Era noite e, em certa altura da estrada, o cego pede algo sobre sucessão presidencial e, ao receber a resposta de que estavam no escuro e por isso não se fazia possível a leitura do jornal, desencadeia-se um processo de revolta, que parte desse homem cego: primeiro com a indignação e posterior explicação sobre a luz ser necessária e que não eram bichos para viajar no escuro; e, após uma discussão sobre o que fazer, passam a realizar o ofício deles - do matadouro - mas, no trem, ou seja, passam a cortar os bancos e a destruir aquele espaço, como se estivessem no matadouro.

Para a imagem de uma construção, o texto *“Massangana”*, com autoria de Joaquim Nabuco. Esse texto trata do Engenho de Massangana, como o próprio nome indica, que está localizado no Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco. Conforme Brasil (2021) “o nome do engenho, de origem africana, vem do rio Massangana que,

---

<sup>6</sup> A noção de imbricação é tomada a partir de Lagazzi (2008), a partir da qual entendemos que não há relação de oposição entre o verbal e o não verbal, mas, sim, uma relação de composição.

na época do auge do açúcar, servia para o escoamento do que era produzido nele, e nos engenhos da região, até o porto do Recife”.

A imagem trazida na capa é uma das que estão à mostra nas páginas em que o texto se apresenta e, de acordo com a descrição realizada abaixo dela, se trata da capela presente nesse engenho.

As imagens com crianças jogando bola e depois em sala de aula podem ser tomadas em relação à própria nomeação do livro, mais precisamente, à parte “oral e escrito”, em que a oralidade, compreendida a partir desse caráter mais abrangente, sem amarras, seriam as crianças brincando; e as crianças em sala de aula poderiam estar representando a escrita que, por sua vez, se dá embasada por métodos de ensino.

Esse livro didático, por ter sido publicado no final dos anos 1970, mais precisamente no ano de 1978, se constitui na e pela conjuntura sócio-histórica que, de acordo com Angelo (2020, p. 129) se caracterizava pelos seguintes fatores: “uma escola de acesso democratizado, da emergência de um discurso de renovação sobre o ensino de língua materna, e da circulação de um livro didático de língua portuguesa reconfigurado em duas versões — a do aluno e a do professor”. Dessa forma, a coleção didática na qual se inclui esse livro, pode ser tomada como uma proposta para essa renovação no ensino em que a oralidade teria seu espaço.

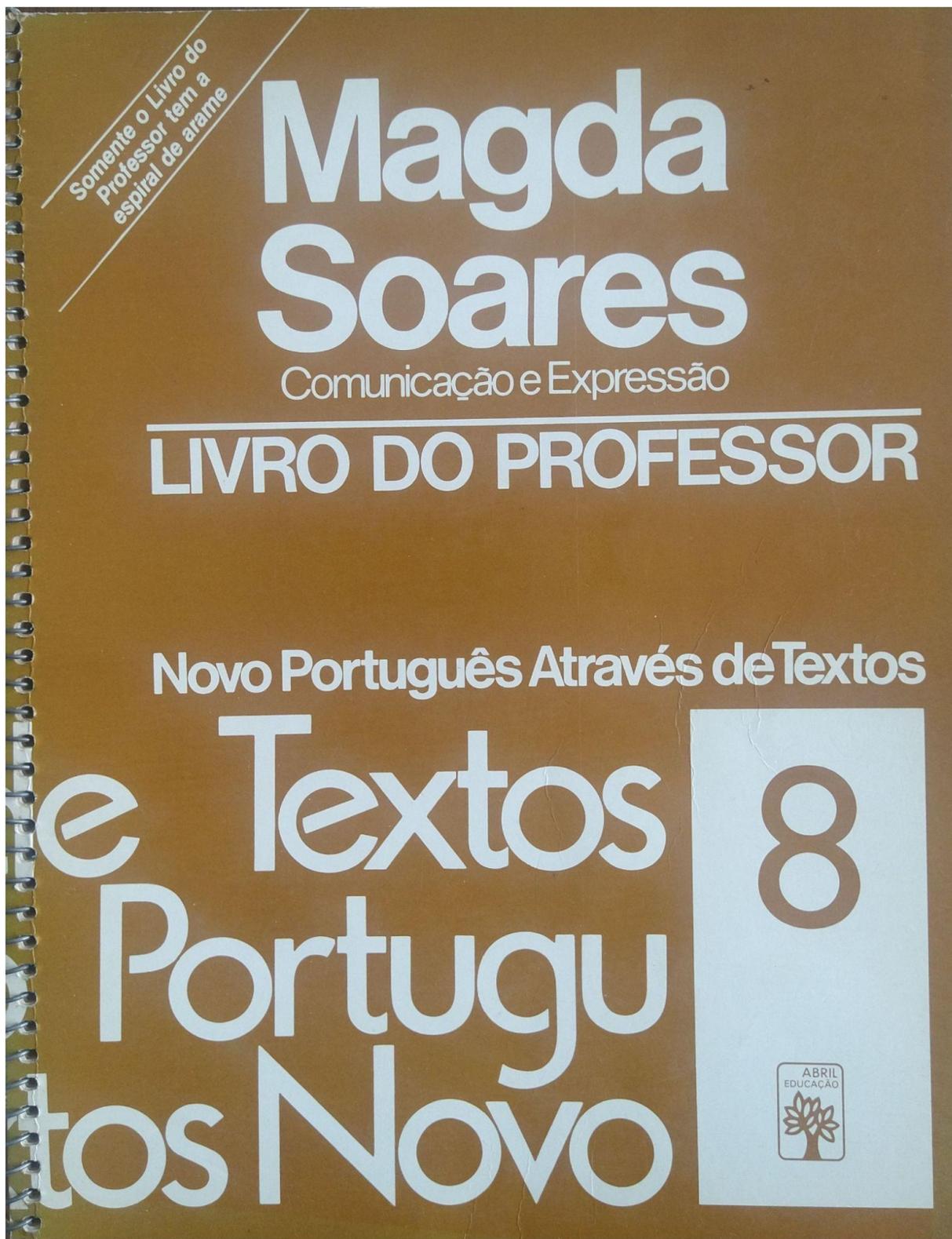
Pietri (2012) explica que há, no fim da década de 1970 e início da década de 1980, intensificação no meio acadêmico, de discussões que versavam sobre os estudos linguísticos, mais especificamente, como esses estudos poderiam contribuir no enfrentamento dos problemas sociais que interferiam no ensino de língua portuguesa, principalmente com relação à democratização do acesso à escola, como mencionado.

Para além disso, essas discussões também se davam “em função de necessidades internas à própria Linguística, em seu processo de constituição como uma ciência” (PIETRI, 2004, p. 330). A partir desse movimento de haver uma renovação no ensino de língua portuguesa que articulasse os conhecimentos linguísticos e que levasse em conta a democratização do acesso à escola.

Pietri (2004) desenvolve, então, a noção de “*discurso de mudança*”. De acordo com o autor, são características desse discurso a argumentação com relação à necessidade de rever as concepções de ensino e de linguagem; ainda, se caracteriza por apresentar um elemento que é pertencente à divulgação científica, que é o fato de

que tal argumentação se dá embasada na divulgação de teorias, como as teorias linguísticas, que contribuem fundamentando teoricamente as concepções de língua/linguagem adotadas pela Linguística, ao passo que demonstra os problemas que advém da concepção de língua e de ensino que se tem em vista modificar (PIETRI, 2004).

Figura 3 – Capa do Livro B: Novo Português Através de Textos, do ano de 1982, da autora Magda Soares



Fonte: fotografia da autora - Livro Didático que se encontra na série 1: acervo bibliográfico do Acervo Documental de Livros Didáticos, na subsérie 1.2: ensino fundamental, número 46.

Magda Soares, autora linguista do livro didático *Novo português Através de Textos*, da coleção “*Comunicação e Expressão*”, realizou sua licenciatura em Letras Neolatinas pela Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1953, e doutorado em Didática Geral e Especial pela Faculdade de Filosofia da UFMG em 1962. Foi professora nesta mesma instituição desde 1960, tanto em cursos de graduação quanto em cursos de pós-graduação. Destaca-se como uma das pesquisadoras de maior relevância, no que tange aos estudos acerca da educação e da linguagem (LIMA; SILVA, 2023).

No canto esquerdo superior do livro didático há a informação de que se trata do Livro do Professor. Por se situar em um período de redemocratização política e pela presença da Linguística, *Novo Português Através de Textos* é uma obra que colabora na promoção de novas práticas e concepções relacionados ao ensino de língua, em que há a configuração de livros didáticos repletos de orientações e informações<sup>7</sup> que visam auxiliar o fazer docente (CARGNELUTTI, 2011).

Dentre essas novas práticas, temos a presença do “texto”, conforme o próprio título indica, “*Novo Português Através de Textos*”. O fato de ser “através” de textos, nos indica que há uma perspectiva de ensino de português que se desenvolve com a utilização de textos.

Entendemos, a partir de Hentz (2015, p. 107), que

A partir de meados da década de 1980, a tese de que o texto se constitui em unidade de ensino para a aprendizagem de língua é tema recorrente em estudos e em eventos acadêmico-científicos da área, em documentos oficiais, na formação inicial e continuada de professores.

Por se tratar de uma autora de livro didático que também é linguista, compreendemos que estar explícito no título essa relação entre “ensino de português” e “texto” comprova as discussões científicas da área que ocorriam naquela época e, ao mesmo tempo, fundamentava cientificamente o de ensino de língua, a partir do livro didático.

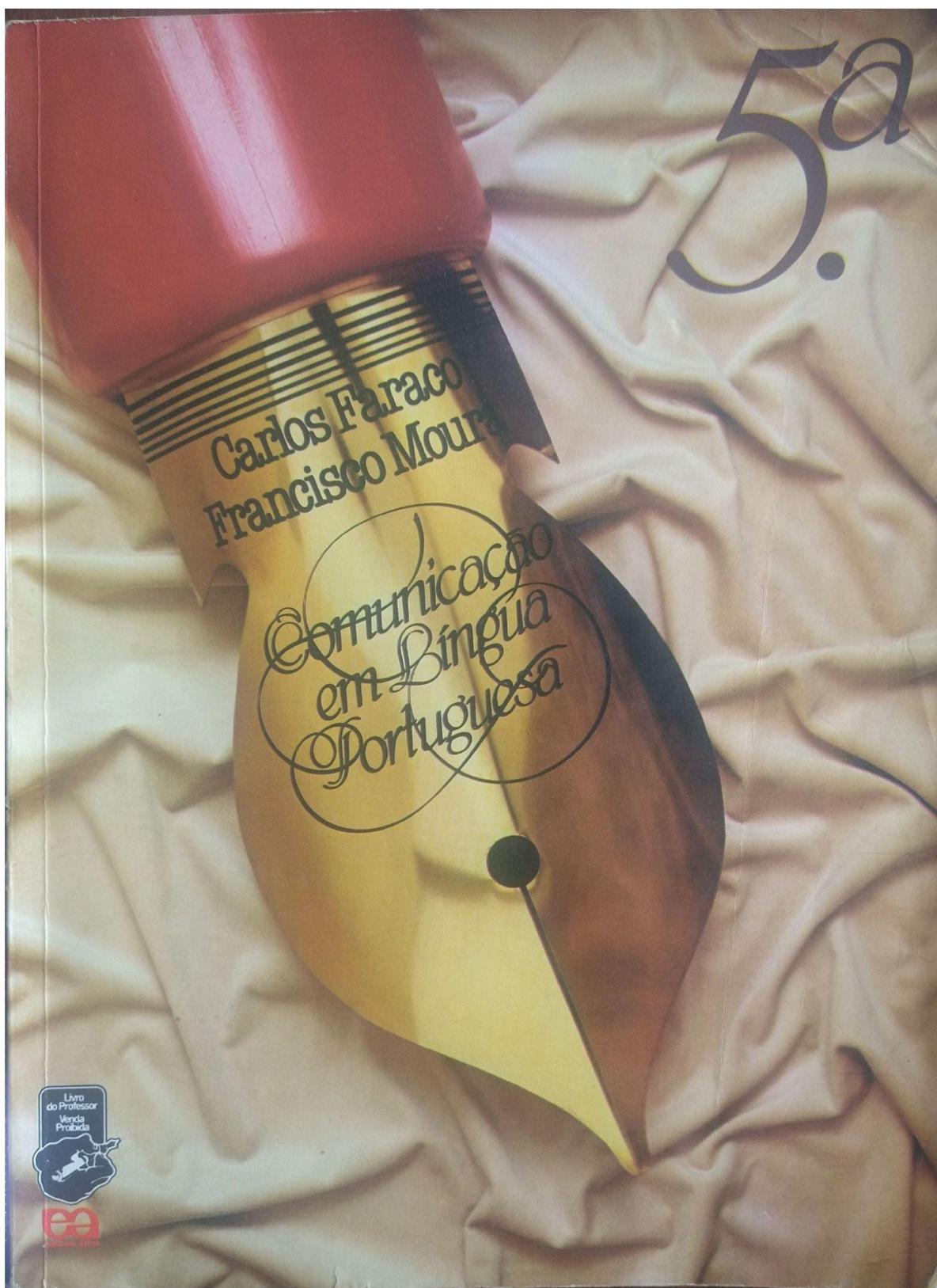
Sobre o termo “*Novo*” presente no título, Cargnelutti (2011) nos explica que se trata de uma estratégia, pois a introdução desse termo nos títulos de obras da época é uma “forma de credenciar a obra perante seu público consumidor” (p. 2). Dos Santos (2014, p. 1) acrescenta que a década de 1980 é um período em que “os discursos no

---

<sup>7</sup> Conferir no Recorte Discursivo III, Quadro 4, página 72.

campo da educação estão fortemente marcados pelo “novo” e, pelo fato de ser possível relacionar a palavra “novo” a algo inovador, que promoverá mudança(s), há a perspectiva de que esse “novo” será algo melhor.

Figura 4 – Capa do Livro C: Comunicação em Língua Portuguesa, do ano de 1983, dos autores Carlos Faraco e Francisco Marto de Moura



Fonte: fotografia da autora - Livro Didático que se encontra na série 1: acervo bibliográfico do Acervo Documental de Livros Didáticos, na subsérie 1.2: ensino fundamental, número 9.

Carlos Faraco, um dos autores linguistas do livro didático *Comunicação em Língua Portuguesa*, realizou seu curso de licenciatura em Letras Português/Inglês na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no ano de 1972, em 1978 recebeu o título de Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e, em 1982, recebeu o título de Doutor em Linguística pela *University of Salford*. Ainda, possui pós-doutorado, também em Linguística, pela *University of California*. Seus trabalhos se vinculam à área da Linguística Aplicada. Faraco é, atualmente, professor titular aposentado da Universidade Federal do Paraná<sup>8</sup>.

Francisco Marto Moura, também autor do livro didático *Comunicação em Língua Portuguesa*, realizou seu curso de licenciatura em Letras Português/Francês na Universidade de São Paulo. Atuou como professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na educação básica, no ensino superior e, ainda, em cursinhos pré-vestibulares (EDITORA UNESP, 2018).

No canto esquerdo inferior há a informação de que se trata do Livro do Professor. A capa do livro didático contém uma caneta tinteiro, um instrumento de escrita, de cor vermelha e, na parte inferior desta caneta, estão escritos os nomes dos autores e o título da obra. O nome “*Comunicação em Língua Portuguesa*” nos chama atenção pela maneira como está colocado, pois as letras “L” e “P”, iniciais de “*Língua Portuguesa*”, respectivamente, se entrelaçam a outras letras presentes na escrita do título desse livro didático.

A partir do que explica Brasil (1998, p. 21), que “as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias”, entendemos, do mesmo modo, que esse entrelaçamento, a forma e as ligações que são feitas, não são ao realizadas ao acaso. Assim, podemos observar dois pontos: de quais palavras principiam essas linhas que produzem esses entrelaçamentos e o lugar - palavra - em que elas incidem.

Como supracitado, somente das letras “L” e “P” partem as linhas que se entrelaçam com outra(s) palavra(s). A letra “L”, da palavra “*Língua*”, que está centralizada, faz ligação com a palavra que vem antes, “*Comunicação*”, e com a palavra que vem depois, “*Portuguesa*”. Já a palavra “*Portuguesa*”, estabelece entrelaçamento apenas com a palavra “*Comunicação*”.

---

<sup>8</sup> Informações retiradas do currículo Lattes do autor.

Desse modo, podemos entender a posição central da palavra “*Língua*” se direcionando ao que antecede e ao que sucede, sendo, então, a “*Língua*”, uma noção fundamental para a comunicação que deve ocorrer em (língua) Portuguesa.

A palavra “Comunicação”, no título desse livro, nos leva a relacionar com a Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson, a qual era uma importante referência aos estudos de língua da época. Trazer já no título a palavra “comunicação”, então, pode indicar por parte dos autores, aderência aos preceitos nos quais tal teoria se ampara.

Ainda, tendo em conta os objetivos pretendidos pelo Estado<sup>9</sup> com relação ao ensino de língua, a palavra “comunicação” no título que consta na capa do livro didático, legitima e atesta para a ideia de que esse livro didático está em consonância ao que institui o Estado, ou seja, dentro do que é tido, naquele momento, como o que se pretende que o aluno aprenda na disciplina de Comunicação e Expressão.

Como mencionado, nosso recorte de análise incide sobre a seção inicial de cada um dos livros, que recebem nomeações diferentes em cada um deles: no primeiro livro, é intitulada “*Ao professor*”; no segundo, “*Apresentação*”; no terceiro “*A orientação desta obra*”.

Tomamos a noção de nomeação segundo o que postula Guimarães (2002, p. 9): como “o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome”. Através dessas diferentes nomeações<sup>10</sup> temos o processo de paráfrase, pelo qual se procura a reprodução; no entanto, quando há algo que falha, que rompe, temos a polissemia, da ordem da criatividade, já que ela “instaura o diferente, na medida em que o uso, para romper o processo de produção dominante de sentidos e na tensão com o contexto histórico-social, pode criar novas formas, produzir novos sentidos” (ORLANDI, 1984, p. 11).

São recortadas dessas seções SDs que constituem RDs, a partir dos quais mobilizamos noções teóricas que funcionam em nossos gestos de interpretação, a fim de compreender como autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970 e 1980.

---

<sup>9</sup> Conferir na Parte III, item 3.3.

<sup>10</sup> Essas diferentes nomeações dadas a cada uma das seções são discutidas no Quadro 1, Recorte Discursivo I.

Passemos, então à apresentação de cada uma dessas seções:

Figura 5 – Seção “A orientação desta obra”, do Livro A: Português oral e escrito, do autor Dino Preti (1978)

## A ORIENTAÇÃO DESTA OBRA

Esta coleção foi planejada tendo em vista as reformas curriculares que se vêm processando em toda escola brasileira.

Muito mais do que uma obra teórica, entendemos este trabalho como uma orientação de TREINAMENTO, que visa a desenvolver as aptidões do aluno para ouvir, falar, ler e escrever a língua portuguesa.

Evitamos fazer Lingüística aplicada, mas trabalhamos com uma técnica de estruturas lingüísticas repetidas ou variadas, através de MODELOS previamente solucionados.

A variação desses modelos poderá oferecer ao aluno um painel muito amplo da língua em todos os seus campos. É claro que, neste trabalho de treinamento, alguns exercícios poderão parecer, à primeira vista, difíceis a certos níveis de classes de ensino. Tal fato, porém, poderá ser resolvido pelo professor, intensificando o número de exercícios a desenvolver. Aos poucos, as formas aparentemente mais difíceis se tornarão usuais, familiares aos alunos, integrando-se normalmente em sua linguagem oral ou escrita.

Apesar de tudo, continuamos pensando que a obra, embora planejada com todo o cuidado, destina-se, como qualquer outra do gênero, a ser apenas UM INSTRUMENTO DE TRABALHO DO PROFESSOR, não dispensando sua atuação, mas colaborando para torná-la mais eficiente e original e menos rotineira.

Figura 6 – Seção “Ao professor”, do Livro B: Novo Português Através de Textos, da autora Magda Soares (1982)

## Ao professor

São bem conhecidas as condições de trabalho do professor, no Brasil, hoje. É preciso dar muitas aulas, para sobreviver; não há, quase, tempo para preparar essas muitas aulas, nem para corrigir exercícios, muito menos para planejar atividades que complementem ou enriqueçam o livro didático.

Foi pensando nisso que criamos — a editora e a autora — este tipo de **livro do professor** que aqui está: não apenas informações sobre a estrutura do livro, indicação dos objetivos, especificação de conteúdos e procedimentos de ensino e as respostas aos exercícios — tudo isso está, sim, incluído. Mais que isso, porém: procuramos estar junto do professor em todos os momentos, apresentando comentários a cada página do livro do aluno, justificando as respostas aos exercícios, fundamentando, teoricamente, o conteúdo desenvolvido e a didática adotada, sugerindo procedimentos de complementação, fixação, correção e avaliação, e atividades de enriquecimento.

A autora gostaria de estar, assim, tornando menos difíceis as condições em que o professor de língua materna realiza seu trabalho, esse trabalho que forma os alunos para o exercício da atividade mais fundamental do ser humano: a comunicação.

A autora

Fonte: Fonte: fotografia da autora - Livro Didático que se encontra na série 1: acervo bibliográfico do Acervo Documental de Livros Didáticos, na subsérie 1.2: ensino fundamental, número 46.

Figura 7 – Seção “Apresentação” do Livro C: Comunicação em Língua Portuguesa, dos autores Carlos Faraco e Francisco Marto de Moura (1983)

## A. APRESENTAÇÃO

### PARA QUÊ?

O objetivo fundamental do ensino de Comunicação e Expressão é conseguir do aluno um comportamento satisfatório enquanto emissor e receptor de mensagens.

Esse objetivo, descrito na Resolução n.º 8 do CFE, art. 3.º, letra a, visa ao “cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, **ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira**”. (Grifo nosso)

A esse objetivo geral e final correspondem objetivos específicos a serem atingidos da 5.ª à 8.ª série.

Visando a alcançar esses objetivos, apresentamos a série didática **Comunicação em Língua Portuguesa** norteada por uma preocupação fundamental com a **seqüência**, a **flexibilidade** e a **coerência** do material proposto ao aluno.

**Seqüência, flexibilidade e coerência** foram nossa preocupação maior ao elaborar atividades que, cumprindo objetivos específicos, convergissem para o geral. Esse objetivo amplo, que é a soma dos objetivos específicos, só poderá ser atingido se o material for flexível, coerente e tiver seqüência. Isso significa fornecer ao aluno propostas de atividades que tenham as seguintes características básicas:

- a. grau crescente de dificuldade;
- b. sistematização de conteúdos;
- c. maleabilidade de aplicação.

Fonte: fotografia da autora - Livro Didático que se encontra na série 1: acervo bibliográfico do Acervo Documental de Livros Didáticos, na subsérie 1.2: ensino fundamental, número 9.

Em trabalho que toca a noção de prefaciamento, Petri (2009, p. 330), aponta que se trata de um texto que “vem antes, antecede, apresenta e representa a obra que vem na sua sequência, bem como revela marcas da posição-sujeito que produz a obra como um todo”.

Assim, as seções dos livros didáticos não podem ser concebidas como meros textos informativos de tais obras. Elas representam a posição do sujeito autor, em relação ao que é proposto neste instrumento linguístico.

Da Luz (2010, p.184) entende as ementas curriculares, como “objeto que materializa o processo de didatização de saberes”. Nessa esteira, concebemos cada uma das seções analisadas como a materialização do processo de didatização dos saberes linguísticos e como a materialização do ideário da obra.

Nessa direção, a concebemos como uma tentativa de, ao mesmo tempo em que apresenta algumas informações do e sobre o livro, possui caráter persuasivo, a fim de que o professor seja convencido que determinado livro dará conta de todas as suas demandas: os conteúdos que precisa ministrar aos alunos, incluindo aí, o modo como funcionará esse processo e, às vezes, também, uma organização cronológica que distribui tais conteúdos ao longo do período letivo.

Angelo (2020) nomeia essa seção inicial de encarte, e entende “que esse texto, de caráter introdutório, possa ser um local produtivo de observação sobre o dizer do autor, por se colocar como uma primeira interlocução entre autor-linguista e professor-leitor” (p. 131). A capa pode até nos dar indícios, a partir da imbricação de diferentes materialidades significantes que nos apresenta, do que podemos esperar do livro didático, mas, é nessa seção, geralmente a primeira, que se materializam as intenções que se tem com o manuseio da obra em questão. Podemos entender que até mesmo quem escreveu o material pode nos dar pistas, se ao ler o(s) nome(s) acionarmos a memória discursiva, ou seja, “aquilo que fala antes, em outro lugar” (ORLANDI, 2020, p. 29).

A partir dessa discussão, formulamos, então, a nossa noção para essa parte: seção de (sus)tentação. Em primeiro lugar, o “sus”, entre parênteses, coloca em suspenso a palavra “sustentação” e abre margem para “tentação”. Passemos, então, para as suas respectivas explicações.

Realizando uma análise geral pelas seções, a fim de elencarmos dois pontos principais, identificamos que em todas as três há uma fundamentação acerca do livro

que ora se coloca e, para além disso, a presença de carácter persuasivo, através de certo enaltecimento da obra.

Para a fundamentação acerca do livro estabelecemos a noção de “sustentação”. Livro A, *“Português oral e escrito”*, e no Livro C, *“Comunicação em Língua Portuguesa”*, há um ponto importante a se considerar quando pensamos a qualificação de um livro didático, que é a sua atualização com as leis vigentes. Isso sustenta a posição do autor linguista, que elenca como um dos fundamentos para a utilização do livro didático como sendo um material atual, que dá conta de atender às exigências no que concerne à legislação.

No Livro B, *“Novo Português Através de Textos”*, a sustentação recai sobre a realidade do professor, considerada desfavorável; então, o que sustenta a utilização do livro é o fato de a autora linguista que o escreveu, estar a par de como se dá o dia a dia de um professor, no Brasil.

Para o que diz respeito à “tentação” definimos tudo aquilo que está descrito e que colabora para o convencimento do professor, a fim de que ele chegue à conclusão de que aquele se trata de um bom livro didático. É “tentação”, também, no sentido de “tentativas” que convergem para um mesmo objetivo: o convencimento do professor acerca da qualidade do livro didático.

No Livro A, *“Português oral e escrito”*, o autor linguista menciona a técnica de estruturas linguísticas, a partir da qual se dará o desenvolvimento das aptidões consideradas necessárias aos alunos, à época. Esse é o método pelo qual ele pretende atingir o que pontuou na sustentação - estar alinhado às leis vigentes.

No Livro B, *“Novo Português Através de Textos”*, entendemos que a tentação se detém, principalmente, na descrição do que está para além do que usualmente se vê em um livro didático. A autora linguista cita, então, uma série de encaminhamentos que se tem, para facilitar o trabalho do professor, tais como: justificativa das respostas dos exercícios, sugestão de procedimentos de complementação, fixação, correção e avaliação, e atividades de enriquecimento, etc.

No Livro C, *“Comunicação em Língua Portuguesa”*, são elencados três eixos - sequência, flexibilidade, coerência -, a partir dos quais são expostas características básicas para as atividades. Novamente, temos a parte que corresponde à “tentação” pensada a partir do que se esperava para o ensino, ou seja, está atrelado às leis da época.

Antes de abordarmos a Figura 8, cabe explicitar o modo como organizamos não só esse esquema, mas todos os outros que aparecem no decorrer desta dissertação: sem linhas fechadas, tanto nos espaços em que constam informações quanto nas flechas indicativas. Isso porque, compreendemos a partir de Surdi (2017, p. 101), que “não há fechamento pleno, não há bordas precisas quando se trata de produção de sentidos”. Linhas fechadas representam imobilidade, fixidez, o que não é o que ocorre quando se trabalha com discurso, pois, como nos aponta Orlandi (2008, p. 12) ler “é saber que o sentido pode ser outro”.

Realizada a explicação, passemos à figura:

Figura 8: Relação entre sustentação e tentação



Fonte: a autora.

Podemos apreender que a “sustentação” vem antes, principia a “tentação”, ou seja, as possibilidades para se efetivar aquilo que é defendido antes, na “sustentação”. Assim, podemos entender a “tentação” como amparada pela “sustentação”. As ideias que cada um dos autores linguistas expõe nessa seção - tentação - é o método pelo qual se dá a persuasão, “é o que convence o leitor da importância da obra” (SURDI, 2010, p. 42).

A sustentação se dá a partir de fatores para além da materialidade linguística. A sustentação é calcada em aspectos externos ao livro, que dão fundamentação e que justificam de forma consistente as escolhas realizadas na e para a constituição do livro didático.

Passemos, então, à discussão acerca das nomeações dadas em cada uma das seções de sustentação:

Quadro 1 – Recorte Discursivo I

<b>RDI</b>	<b>Livro A</b>	SD1: A orientação desta obra
Título dado à seção inicial de cada uma das seções	<b>Livro B</b>	SD2: Ao professor
	<b>Livro C</b>	SD3: Apresentação

Fonte: a autora.

Buscando compreender como autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970 e 1980, o RDI se faz a partir do título de cada uma das seções, pois além de dar certa ordem às análises, consideramos que no título estão passíveis de serem encontradas marcas linguísticas que indicam o direcionamento que cada um dos textos pretende tomar.

Conforme Orlandi (2023, p. 32), a linguagem se produz a partir da “articulação de dois grandes processos: o parafrástico e o polissêmico. Isto é, de um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase – e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento”, compreendemos que os títulos - *A orientação desta obra*; *Ao professor*; *Apresentação* - fazem parte do processo de paráfrase, “pelo qual procura-se manter o sentido igual sob diferentes formas” (ORLANDI, 1984, p.11), em que “se mantém o dizível no espaço do que já está instituído” (ORLANDI, 1984, p. 11).

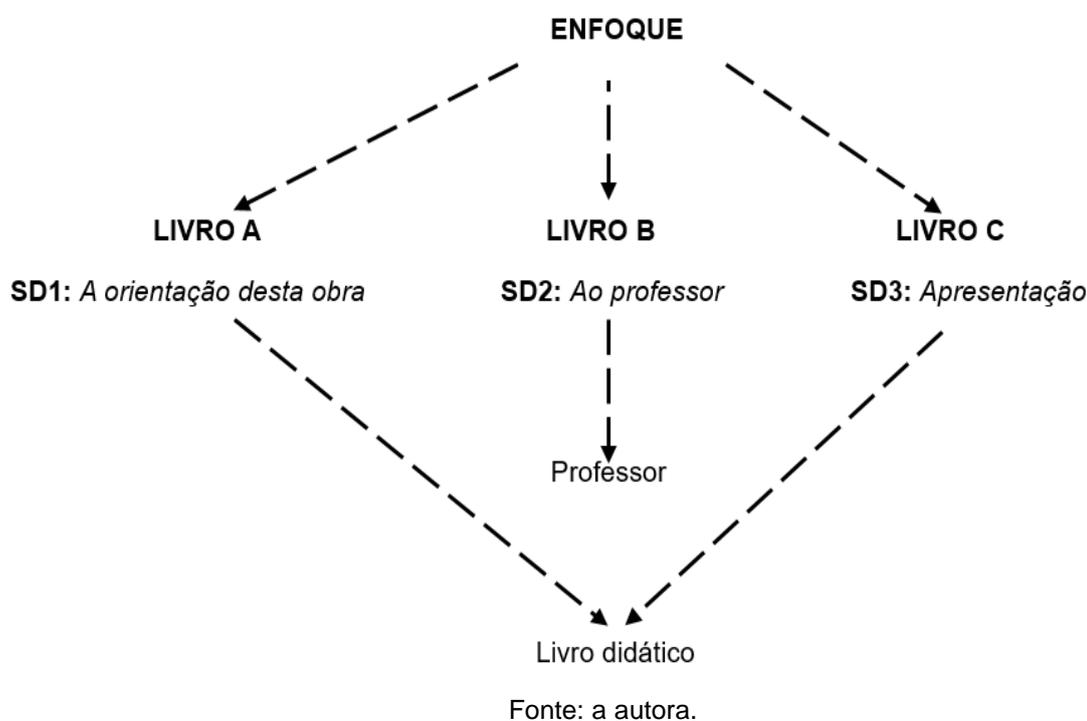
Sendo assim, esses títulos são o já dado, o já esperado por quem manuseará o livro didático - o professor. Orlandi (2020, p. 8) entende que:

saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro.

O que procuramos mobilizar em nossos gestos de interpretação, então, “é o processo de instauração da multiplicidade de sentidos” (ORLANDI, 1984, p. 11) através da polissemia, ou seja, que efeitos de sentido decorrem das formas linguísticas empregadas, a partir das condições de produção do discurso. É, segundo a autora, o processo de polissemia que abre espaço para o diferente, para a produção de sentidos novos (ORLANDI, 1984).

Lançando olhar para as SDs que compõem o RDI, podemos observar a seguinte divisão:

Figura 9 – Enfoque dado por cada uma das seções



Enquanto a SD1 e a SD3 enfocam o livro didático, a SD2 enfoca a quem se destina o texto que está por vir. Com relação a essas chamadas - A orientação desta obra; o professor e Apresentação é possível considerar o processo de paráfrase, “pelo qual procura-se manter o sentido igual sob diferentes formas” (ORLANDI, 1984, p. 11), no entanto, a partir das mudanças dos termos utilizados “o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2020, p. 34), portanto, um processo de polissemia, já que podem ser produzidos novos sentidos (ORLANDI, 2020).

Por processos parafrásticos entendemos, a partir de Orlandi (2020), aqueles em que se busca manter algo. Mais ainda, nos processos parafrásticos “temos a reiteração de processos já cristalizados pelas instituições, em que se toma a linguagem como produto e se mantém o dizível no espaço do que já está instituído: a paráfrase” (ORLANDI, 1984, p. 11). Neste caso, o que se mantém é a chamada, indireta ou não, ao sujeito professor, que já é considerada legitimada em livros didáticos do professor.

Na SD 1, “*A orientação desta obra*”, o título dá ao que virá depois a função de orientar o sujeito leitor acerca da obra, se recorrermos à noção de memória discursiva conforme desenvolvida por Pêcheux (1999) como o que surge diante de um texto, o que provoca o funcionamento do que está subjacente a ele.

Pensando na palavra “orientação” tomando a noção de interdiscurso, podemos considerar que tudo o que já se disse sobre orientação significa para a produção de sentidos, na situação discursiva presente (ORLANDI, 2020), já que, por interdiscurso, entendemos, conforme nos explica Orlandi (2020) como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”.

Do ponto de vista de alguém que está na academia e, primordialmente, de quem se envolve em pesquisa, é pensar na relação orientador(a) e orientando(a). Sabe-se de antemão que ingressar no meio científico requer que tenhamos um(a) professor(a) que oriente nossos passos em nossa pesquisa, indicando as leituras necessárias, contribuindo em nosso trabalho através de orientações que norteiem aspectos relativos à sua pesquisa.

No exemplo descrito, é possível considerar que existe certo grau de obrigatoriedade e, por mais que às vezes, alguma orientação não seja seguida à risca, naquele momento, se busca, da melhor forma possível, realizar todas as orientações dadas, isso porque, o professor é, comumente, o mais experiente na área da pesquisa em questão, e tem, em sua posição de professor, a autoridade de fazer tais indicações.

Na SD2 “*Ao professor*”, temos a junção da preposição “a” e do artigo “o”, o que indica para quem se direciona tal seção. Como visto no esquema, é o único título que tem o enfoque no professor, para quem é escrita a seção. Essa preocupação que já se tem no título, é confirmada no decorrer do texto, que demonstra grande interesse e preocupação pelo modo como se dá essa profissão.

Todavia, é importante pontuar que do mesmo modo que se pode compreender o enfoque nas condições de trabalho do professor, é possível, também, entender isso como uma forma de enaltecer o livro didático, já que, como poderá ser conferido no decorrer das análises das SDs, ele se constituirá como um material didático que dispõe de diferentes estratégias para o processo de ensino e aprendizagem.

Para abordarmos a SD3, “*Apresentação*”, podemos iniciar relacionando com a SD1, “*Orientação*”, porque se levamos em conta os verbos “orientar” e “apresentar”, tendemos a uma diferenciação entre eles: enquanto orientar, conforme visto, visa a uma certa instrução do que e como deve ser feito, apresentar não possui o mesmo grau, já que indica para a apresentação, ao conhecimento do que possui o livro didático em questão. Entendemos, então, a apresentação como algo da ordem do institucionalizado, de que se faz necessário tal seção para que o professor tenha conhecimento de informações pertinentes à obra.

## PARTE III

### 3. O ESTADO INTERVÉM: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO APARELHO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES LINGUÍSTICOS

#### 3.1 A escola e o Estado

Historicamente o Aparelho Escolar é tomado como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1999), sendo assim, é entendido como “um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia” (p. 104).

Pêcheux (1995) mencionando uma tese já colocada por Althusser, pontua que “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (p. 148). Da perspectiva discursiva, é importante destacar que “as ideologias não são feitas de ‘ideias’ mas de práticas” (PÊCHEUX, 1995, p. 144). Assim sendo, essas práticas estão em funcionamento em uma luta de forças, não são harmônicas, pois, do mesmo modo que os aparelhos ideológicos de Estado reproduzem a ideologia dominante, são também espaço de luta, de conflito (PÊCHEUX, 1995).

Pfeiffer, Silva e Petri (2019) apresentam outra relação gerida pelo Estado: o saber a língua e saber sobre a língua. De acordo com as autoras, isso se dá “através, por exemplo, de políticas curriculares, da formação do/a professor/a, da elaboração de materiais didáticos” (p. 121). Em certa altura do texto, a partir de um trio de exemplos dado pelas autoras, é possível perceber um certo afunilamento nesse processo de convicções que vão se estabelecendo acerca do ensino de língua portuguesa, o que o esquema abaixo procura dar conta:

Figura 10 – Saber a língua e saber sobre a língua



**Fonte:** elaborado pela autora a partir de Pfeiffer, Silva e Petri (2019, p. 121).

De acordo com a Figura 10 temos, em primeiro lugar, as políticas curriculares, organizadas pelo Estado, abarcando a formação do/da professor/professora. Isso porque, a formação docente é regida por tais políticas, ou seja, os programas das disciplinas a serem cursadas pelo professor em formação é pensado a partir delas.

Em segundo lugar a formação do professor sendo responsável pela elaboração de materiais didáticos. Entendendo que a formação do profissional se dá, como dito anteriormente, a partir de políticas curriculares geridas pelo Estado, suas práticas na elaboração e organização de materiais didáticos se dará a partir dos conhecimentos construídos nos cursos realizados. Embora possa pensar certos aspectos diferentemente do que lhe foi ensinado, é compreensível que a participação do Estado - principalmente por meio de políticas relativas ao currículo - seja determinante em sua prática.

A Figura 10, além de estar baseada pelo que é pontuado pelas autoras Pfeiffer, Silva e Petri (2019, p. 121), se relaciona com este trabalho a partir da formação dos linguistas, autores dos livros didáticos que constituem nosso *corpus*. De forma sucinta, entendemos que os livros didáticos são os materiais didáticos elaborados por autores linguistas que também são professores formadores de professores e língua portuguesa.

Passemos, agora, para as teorias/noções tomadas pelos autores para desenvolver suas ideias a respeito do dos saberes linguísticos, nos livros didáticos selecionados:

Quadro 2 – Recorte Discursivo II

<b>RDII</b>  Teorias/noções relacionados aos saberes linguísticos	<b>Livro A</b>	SD4: Evitamos fazer Linguística aplicada, mas trabalhamos com uma técnica de estruturas linguísticas repetidas ou variadas, através de MODELOS previamente selecionados.
	<b>Livro B</b>	SD5: A autora gostaria de estar, assim, tornando menos difíceis as condições em que o professor de língua materna realiza seu trabalho, esse trabalho que forma os alunos para o exercício da atividade mais fundamental do ser humano: a comunicação.
	<b>Livro C</b>	SD6: O objetivo fundamental do ensino de Comunicação e Expressão é conseguir do aluno um comportamento satisfatório enquanto emissor e receptor de mensagens.

Fonte: a autora.

O RDII é constituído de SDs que apresentam alguma indicação a teorias/noções relacionadas aos saberes linguísticos. Na SD4 o autor afirma que evita filiação à “Linguística aplicada”. No entanto, a partir dessa colocação, se instala uma dúvida: o fato de “aplicada” apresentar a letra “a” minúscula nos indica que pode se tratar apenas de um determinante de “Linguística” e não de um nome próprio, tal como conhecemos, hoje em dia - Linguística Aplicada.

Com relação à Linguística Aplicada como campo de estudo, na década de 1970 (quando este livro didático foi escrito), era entendida como “um fazer do linguista voltado para a implementação de seus resultados a práticas e contextos sociais” (ROJO, 1994, p. 88).

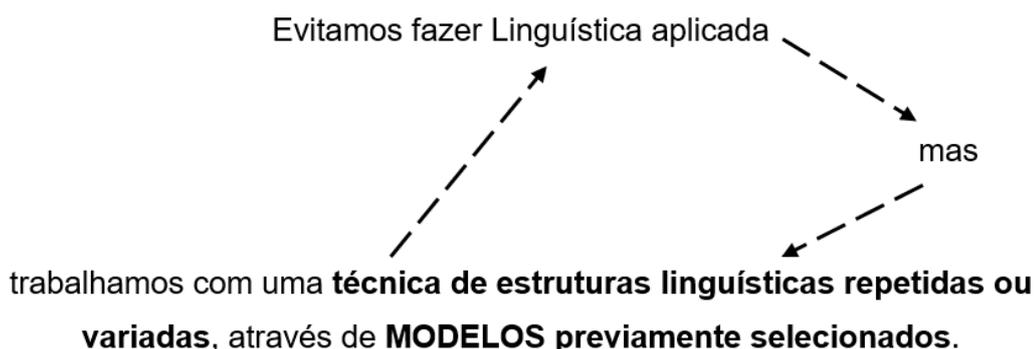
Mota (2010, p. 06) acrescenta que:

foi na década de 70 que se instaurou na LA a especificação de seu papel como um campo de saber que trata de problemas relacionados à linguagem que estão presentes no mundo real – na sociedade, em seus diferentes contextos – e que, por isso mesmo tenham relevância social. Ou seja, a LA passa a se configurar como uma área que é motivada pela “prática” – as práticas de uso da linguagem, nos seus inúmeros contextos (orais, escritos, formais, informais, na escola, no trabalho etc.), por seres humanos reais.

Dessa forma, entendemos que, se o autor faz menção à Linguística Aplicada como área de estudo, o que é afirmado na SD4 recebe influência desse modo como passa a se caracterizar esse campo, a partir da década de 1970.

Ao passo que evita fazer “Linguística aplicada”, o autor introduz uma conjunção adversativa - mas -, para descrever sinteticamente a maneira como são trabalhados os conteúdos no LD. Sendo assim, é entendível que, primeiramente evita fazer Linguística aplicada - seja como área do conhecimento ou como “aplicada” sendo um determinante - para, em seguida, trazer uma conjunção que estabelece relação de oposição ao que foi dito antes, ou seja, trabalhar “com uma técnica de estruturas linguísticas repetidas ou variadas, através de MODELOS previamente selecionados” são características da Linguística aplicada mencionada.

Figura 11 – Sobre a negação de fazer Linguística aplicada



Fonte: a autora.

Na Figura 11 temos ilustrado esse retorno à Linguística aplicada, pois, mesmo que evitem, não há uma negação total à Linguística aplicada. Há, então, esse apoderar-se e ao mesmo tempo, desvencilhar-se. Apoderar-se no sentido de tomar para si tais “técnicas de estruturas linguísticas repetidas ou variadas, através de

MODELOS<sup>11</sup> previamente selecionados”; desvencilhar-se no sentido de, logo no início, afirmar que se evita fazer Linguística aplicada. Faz-se importante, ainda, observar que o autor não nega, assegurando que “não faz”, mas, sim, que “evitamos” fazer Linguística aplicada. Os saberes linguísticos são colocados através de técnica e modelo: tem-se a técnica e o modelo; a partir daí, os saberes linguísticos são postos em funcionamento por meio dessas formas pré-estabelecidas.

Sabemos que fatores para além da escola são considerados, quando da construção de documentos oficiais que regem o ensino e, justamente por isso, não nos interessa criticar objetivos, metodologias de outras épocas, mas, justamente produzir gestos de interpretação, em nosso trabalho, a partir do desenvolvimento da ciência linguística, e conseqüentemente, no modo como autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização em seus livros didáticos de língua portuguesa.

No Livro B, SD5 é mencionado que o objetivo da autora é tornar “*menos difíceis as condições em que o professor de língua materna realiza seu trabalho*”, ou seja, independente do proveito que se tenha, com o livro didático, as condições de trabalho serão menos difíceis. O que a autora pretende, dessa forma, é tornar “menos” difíceis, indicando o livro didático como o facilitador do trabalho do professor. Assim sendo, para se compreender como se produzem essas condições de trabalho difíceis, julgamos ser importante realizar alguns apontamentos acerca do ensino de Língua Portuguesa, ao longo de sua constituição, que sempre está em processo.

Assim como a educação, no geral, passou por reformas ao longo da história, a disciplina de Língua Portuguesa também passou. Tais reformas, juntamente das concepções tidas em cada uma das épocas, é que se resultava em maneiras de ensino diferentes, a depender do que se objetivava ao aluno aprender, como aprender e o porquê de aprender.

se examinada a produção intelectual sobre o ensino do Português, até os anos 70, encontram-se as mesmas características da produção na área de conhecimento, a Didática, a que se vinculavam os estudos e pesquisas sobre esse ensino: de um lado propostas de natureza normativa, prescritiva, conjunto de normas, recursos e procedimentos que deveriam informar e orientar a prática dos professores; de outro lado, pesquisas, poucas e quase sempre de natureza experimental, que, em geral buscando de empréstimo fundamentos na Psicologia da Aprendizagem, procuram intervir no processo de ensino para verificar como melhor prescrever-lhe as sempre perseguidas e desejadas normas e procedimentos. (SOARES, 1997, p. VIII).

---

<sup>11</sup> Em caixa alta, pois é a forma como essa palavra é apresentada na seção.

Como visto, até a década de 1970 pesquisas acerca do ensino de Português eram ainda contestáveis, das quais emergiam tentativas de caracterizar tal área de conhecimento: em uma primeira, pelo viés do caráter culto, da prescrição, basicamente oferecendo, assim como em uma receita, os comandos de como fazer; em uma segunda, abrindo brechas para novas possibilidades, para o pensar a melhor maneira a se fazer, para atingir os objetivos de se ensinar pela perspectiva da norma.

Soares<sup>12</sup> (1997) especifica, ainda, três momentos que influenciaram uma nova tomada de posição, com relação aos estudos a respeito do ensino do Português, sobretudo, a partir de 1975: processo de democratização do acesso à educação; reforma no ensino superior que de “Didática do Português” passou à “Prática de Ensino de Português”; chegada dos conhecimentos linguísticos à área do ensino de Português.

O primeiro momento é caracterizado pela chegada, em massa, da classe menos privilegiada da sociedade, na escola. Conforme sustenta Soares (2002, p. 166, grifos da autora) “já não são apenas os [...] filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores”. Tal fato - democratização do ensino - provocou, como consequência, a configuração dos fenômenos nomeados como “*crise da educação*” e “*fracasso escolar*”, oriundos, principalmente, do fracasso na disciplina de Português (SOARES, 1997).

O mau êxito se deu, ainda segundo a autora, devido ao número exorbitante de reprovações na primeira série e, também, às dificuldades de escrita, observados em textos de alunos que estavam em fase de conclusão do ensino médio e foram submetidos à escrita de redação, em provas de vestibulares.

Foi a partir desses índices que há uma modificação na produção científica em relação ao ensino de português, que se caracterizava pela norma e prescrições para a denúncia de um ensino que não estava ocorrendo; nessa nova perspectiva “multiplicam-se então os estudos, as pesquisas, as reflexões sobre a falência do processo de alfabetização, as “deficiências” de expressão oral e escrita de crianças e jovens”. (SOARES, 1997, p. 9). Desse modo, nesse primeiro momento a produção de conhecimento no que concerne ao ensino de português vai da norma à denúncia.

---

<sup>12</sup> Durante a escrita desta dissertação, mais precisamente em 1º de janeiro de 2023, Magda Soares faleceu.

Com o segundo momento, reforma no ensino superior, do final dos anos 60, com o qual a nomeação da disciplina “Didática do português” é remodelada à “Prática de Ensino de Português”, se passa a ter o ensino de Português como campo do conhecimento independente" (SOARES, 1997), o que confere grau de formalidade a esse campo, em que se pudesse desenvolver estudos a partir de princípios e pressupostos legítimos (SOARES, 1997).

O terceiro momento se dá pelo comparecimento dos conhecimentos linguísticos à área do ensino de Português, em meados dos anos 1980, pois, embora a disciplina de Linguística tenha se tornado obrigatória ainda nos anos 1960, é apenas cerca de 20 anos depois que os efeitos de tal obrigatoriedade começa, através do seu ensino e da pesquisa nessa área, a serem percebidos no ensino de Português (SOARES, 1997).

A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), de n. 9.394/96 materializa legalmente, em 1996, o papel a ser desenvolvido pelo professor, a partir de treze incumbências, as quais são apresentadas no quadro a seguir:

## Quadro 3 – Artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

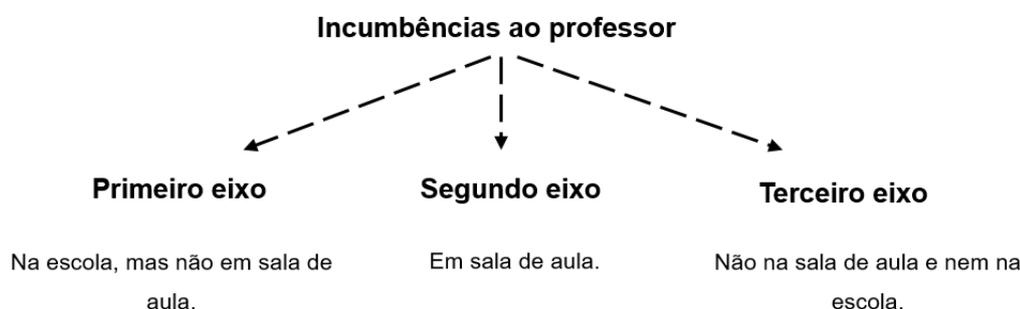
Fonte: elaborado pela autora a partir do artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

Como pode ser visto, o professor possui atribuições para além do planejamento, execução e avaliação dos conteúdos frente ao alunado. Podemos segregar os incisos desse artigo em três eixos, nos quais o professor deve ser figura atuante: o primeiro eixo engloba os incisos I e II; o segundo eixo engloba os incisos III, IV e V; e o terceiro eixo engloba o inciso VI.

O primeiro eixo discorre a respeito das funções do professor, podemos conceber, antes de adentrar a sala de aula. Trata de aspectos legais referentes ao seu trabalho junto à gestão escolar; o segundo eixo aborda o trabalho em sala de aula, mas, também, é possível entender que parte dele pode ser feito na casa do professor, como por exemplo, atividades de planejamento e avaliação; e o terceiro eixo pode ser tomado para além da sala de aula e da própria escola, englobando a relação escola - família - comunidade.

Podemos representar esses três eixos da seguinte forma:

Figura 12 – Incumbências ao professor



Fonte: elaborado pela autora a partir do artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Portanto, como apontam Assunção e Oliveira (2009, p. 352):

no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas [...] contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções. Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes.

Cabe ressaltar que, embora não se apresente nesses incisos, atividades de planejamento e avaliação, continuamente presentes no trabalho do professor, muitas das vezes também são realizadas fora da escola, adentrando outro espaço: a casa do professor, que acaba, geralmente, se tornando uma extensão da escola.

Na SD5 temos também a expressão “*professor de língua materna*”. Sobre isso, entendemos que, historicamente, alguns regulamentos<sup>13</sup>, ao longo dos anos, colaboraram para a manutenção do imaginário de que o Brasil é um país monolíngue, ou seja, que a maioria da população do país só conhece e só usa uma única língua (MONTEAGUDO, 2012). É considerado imaginário, porque, de acordo com Orlandi (2012) não existe país que fale apenas uma língua.

Nas palavras de Coracini (2007, p. 48 - 49),

<sup>13</sup> Alguns exemplos: em 1757, com o Decreto de Marquês de Pombal, o qual proibia tanto o uso quanto o ensino de língua que não o português (SANTOS, 2022); e com o Decreto - Lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938, em que, no Art. 2 e Art. 23 é discorrido a respeito de todos os livros a serem utilizados no ensino primário serem escritos unicamente em língua nacional (BRASIL, 1938).

toda língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua pura e não há língua completa, inteira, una, a não ser na promessa sempre adiada, promessa que é dívida impossível de ser quitada, que é esperança numa racionalidade, numa totalidade jamais alcançada, lugar inacessível da segurança e da certeza, longe da dúvida e do conflito.

Dessa forma, podemos considerar as ações mencionadas anteriormente - os decretos - como tentativas, como empreendimentos que objetivam criar a ideia de uma língua única, que não sofreu e não sofre influências de nenhuma outra língua. No caso do Brasil, pensar nesse ideário de língua remete ao fato de compreender que a língua materna de todos os brasileiros é a língua portuguesa, o que se configura, também, como uma ilusão, plantada e cultivada em nossas mentes desde nossa inserção na sociedade.

Pfeiffer, Silva e Petri (2019, p. 120) consideram que esse imaginário se deu “no ensino da língua no sistema escolar regular brasileiro, na segunda metade do século XX”, em que a escola ensinaria “a língua materna dos brasileiros: a língua portuguesa”, desconsiderando, dessa forma “o sujeito-cidadão-brasileiro falante de línguas indígenas, africanas e estrangeiras”.

Para além, outro fator fundamental na criação desse imaginário é

o fato de a escola ser uma instituição de um Estado de direito, democrático e soberano, que tem como uma de suas atribuições o ensino da língua oficial do Brasil que na Constituição de 1988 foi nomeada ser a “língua portuguesa”(4) que, por sua vez, é significada enquanto a língua dos brasileiros (língua nacional), e enquanto língua materna de cada um conforme algumas teorias linguísticas, apagando as demais línguas maternas (não, variedades) aqui existentes, pois todos países são multilíngues (PFEIFFER; SILVA; PETRI, 2019, p. 120 - 121).

Desse modo, a escola sendo obrigatória, torna muito menos complexo o exercício diário de construção desse imaginário de que língua portuguesa e língua materna são sinônimas, o que (in)diretamente produz um efeito de apagamento às muitas outras línguas que se fazem presentes no espaço brasileiro. Há, dessa forma, uma falsa equivalência entre “língua materna” e “língua portuguesa”.

Sobre a noção de língua materna, Guimarães (2003) entende que se trata da primeira língua apresentada ao falante, ou seja, a sociedade na qual ele se insere é determinante para a língua que ele passará a falar. Do mesmo modo, Melman (1992) explica que ela pode ser pensada a partir de nossa memória sobre a primeira língua a qual tivemos acesso, em nossa vida.

Nessa mesma linha de pensamento, Da Rosa (2009, p. 68) explica que ela se relaciona com o meio familiar, já que advém de “mãe” e esse termo, por sua vez, “tem seu sentido historicamente constituído em torno de uma relação de conforto, de proteção, de pertencimento e, sobretudo, de origem”, ou seja, deve ser vista por uma ótica diferente da língua aprendida na escola.

Sendo assim, nos ancoramos na mesma posição teórico-política de Pfeiffer, Silva e Petri (2019, p. 121): “a de que não seria objetivo da escola ensinar a língua materna de ninguém, estruturante do sujeito falante; seu objeto de ensino [...] deve ser a língua oficial do Estado Brasileiro”, pois é essa língua - a do Estado - que suprirá as demandas do sujeito enquanto cidadão brasileiro.

Com relação aos saberes linguísticos apresentados na SD5, Livro B, da autora Magda Soares, entendemos que eles contribuem para o desenvolvimento, também, referente à Teoria da Comunicação, quando afirma que ela, a comunicação, é “*a atividade mais fundamental do ser humano*”. Na SD6 os autores também fazem menção à Teoria da Comunicação, deste modo, cabe desenvolver mais acerca da teoria de Roman Jakobson.

### **3.2 A Teoria da Comunicação de Roman Jakobson e suas ressonâncias no ensino de Língua Portuguesa no Brasil dos anos 1970 e 1980**

Conforme explicitado no final da seção anterior, o fato da Teoria da Comunicação ser mencionada mais de uma vez, nas SDs, faz com que sejam necessários, mesmo que de modo breve, realizar alguns apontamentos acerca de como se constituiu e como se desenvolveu essa teoria.

Roman Jakobson nasceu em 1896, em Moscou. Foi um dos fundadores do Círculo Linguístico de Moscou, do qual originou o grupo dos formalistas russos, que visava um “moderno estudo científico da arte literária” (JAKOBSON, 2010, p. 8). Com o passar dos anos se distanciou da questão literária e se aproximou da corrente de pensamento estruturalista (JAKOBSON, 2010).

De acordo com o prefácio do livro *Linguística e Comunicação*, escrito por Izidoro Blikstein, “Desde cedo, deixou ele bem patente a variedade e a amplidão dos seus interesses intelectuais” (JAKOBSON, 2010, p. 8). Isso justifica também o fato de

cerca de 60 anos mais tarde, tendo a linguística já legitimada como ciência, busca enriquecê-la, dialogando com outras disciplinas.

Jakobson não restringe a linguística a um campo fechado, pelo contrário, ele aceita a complexidade da língua e a estuda como tal. Segundo Santee e Temer (2011) os campos de estudo que mais influenciaram o autor a desenvolver seu trabalho sobre o processo de comunicação se deu com: a Linguística Estrutural, de Saussure; a Psicologia Comportamentalista; os Formalistas Russos; a Teoria Informacional da Comunicação; dentre outros.

Em seu estudo a respeito das funções da linguagem, Jakobson tinha por objetivo compreender “a finalidade com que a língua é utilizada, ou seja, a sua função na comunicação estabelecida entre o remetente (falante/codificador) e o destinatário (ouvinte/decodificador)” (WINCH; NASCIMENTO, 2012, p. 221).

Entendendo que a língua é representada pelo código, no esquema da comunicação proposto por Jakobson, Nöth e Santaella (2017), entendem que essa noção foi adotada de Shannon e Weaver, estudiosos da teoria da informação. O código, na Teoria da Comunicação, abrange para além do plano linguístico, considera a heterogeneidade infinita das variações que podem ocorrer quando da comunicação de um emissor com um receptor.

Segundo Jakobson (2010, p. 77) “Os interlocutores pertencentes à mesma comunidade linguística podem ser definidos como os usuários efetivos de um único e mesmo código linguístico”. Então, é possível compreender que entre o emissor e o receptor deve haver um código que seja compartilhado, que seja comum aos dois.

Nessa mesma perspectiva, o teórico da informação Meyer-Eppler (1959, p. 2 APUD NÖTH, SANTAELLA, 2017, p. 155) representa, também a partir de Shannon e Weaver, o código do emissor e o código do receptor “como dois círculos que se sobrepõem” (NÖTH, SANTAELLA, 2017, p. 155). Nessa representação, o código é:

uma designação metafórica para a competência linguística e cultural dos emissores e receptores da mensagem, que se comunicam não mais na base de um código unívoco, mas com dois códigos, o do emissor e o de receptor da mensagem. O código, nesse sentido, é o repertório dos signos dos dois participantes numa situação comunicativa. (NÖTH, SANTAELLA, 2017, p. 156).

O objetivo da utilização dos círculos é representar o repositório de signos dos quais emissor e receptor dispõem para aquela circunstância de comunicação. Para Meyer-Eppler não há apenas um código, mas sim dois códigos: o do emissor e o do

receptor. Isso porque, embora pertencentes a uma mesma comunidade linguística, há signos que não devem ser utilizados nessa comunicação, por exemplo, porque não seriam conhecidos ou compreensíveis ao receptor (NÖTH, SANTAELLA, 2017). De acordo com Chalhub (1999, p. 48) o código “é um sistema de símbolos com significação fixada, convencional, para representar e transmitir a organização dos seus sinais na mensagem, circulando pelo canal entre a emissão e a recepção”.

Além do código, fazem parte do Esquema da Comunicação, outros elementos e, cada um deles, é relacionado a uma função: emissor, função emotiva; receptor, função conativa; contexto, função referencial; contato, função fática; mensagem, função poética; e, por fim, o código está relacionado à função metalinguística.

A língua, então, pode ser concebida como o código pelo qual se desenvolve a faculdade da linguagem. É através de códigos que se pode comunicar diferentes tipos de mensagens, não necessariamente verbais, ou seja, assim como a língua é considerada um código,

os sinais de trânsito também: este, mais artificial, no sentido de tecnicamente construído. Já a língua pressupõe certo desenvolvimento, uma história entre o individual e o social, ambos interagindo, para a transformação do código língua. Estão no código os elementos que serão manipulados para a formação da mensagem. (CHALHUB, 1999, p. 48).

Para que ocorra comunicação, é necessário haver um código. O emissor se apropria desse código e faz escolhas. A escolha de uma forma verbal exclui todas as outras. Por exemplo, na oração: “Li um livro”. O “i” exclui a 2ª e 3ª pessoa do singular; exclui também a 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural.

Levando em consideração a influência da Teoria da Comunicação na disciplina de Português, no início da década de 1970, é importante destacar que essa modificação tem relação direta com os objetivos previstos pelo Regime Militar<sup>14</sup>, os quais estabelecem que a “língua passa a ser considerada um instrumento para o desenvolvimento, o que expressava a concepção pedagógica tecnicista vigente” (DOS SANTOS, 2014, p. 13).

A língua que era tida como sistema, até então, é alterada para a concepção de língua como instrumento de comunicação, porque soma-se à imposição do regime militar, a teoria da comunicação, “advinda da área dos meios eletrônicos de

---

<sup>14</sup> Regime instaurado no Brasil de 1964 até 1985, sob comando de sucessivos governos militares.

comunicação” (DOS SANTOS, 2014, p. 14). E, o objetivo do ensino de língua passa a ser centrado no uso da língua, na capacidade de comunicação do aluno, a fim de se desenvolver um bom emissor e receptor de mensagens, que faça uso tanto de códigos verbais quanto de códigos não verbais nas situações comunicativas (DOS SANTOS, 204).

### 3.3 Dos objetivos apresentados em cada uma das seções e seus encadeamentos, principalmente, à legislação vigente na época

No Quadro 4, RDIII temos apresentados os objetivos de cada uma das seções:

Quadro 4 – Recorte Discursivo III

<b>RDIII</b>  Objetivo apresentado nas seções	<b>Livro A</b>	SD7: Esta coleção foi planejada tendo em vista as reformas curriculares que se vêm processando em toda escola brasileira.
	<b>Livro B</b>	SD8: Estar junto do professor em todos os momentos, apresentando comentários a cada página do livro do aluno, justificando as respostas aos exercícios, fundamentando, teoricamente, o conteúdo desenvolvido e a didática adotada, sugerindo procedimentos de complementação, fixação, correção e avaliação, e atividades de enriquecimento.
	<b>Livro C</b>	SD9: Apresentamos a série didática Comunicação em Língua Portuguesa norteada por uma preocupação fundamental com a sequência, a flexibilidade e a coerência do material [...] esse objetivo amplo, que é a soma dos

		objetivos específicos, só poderá ser atingido se o material for flexível, coerente e tiver sequência.
--	--	---

Fonte: a autora.

O RDIII se constitui a partir do objetivo descrito em cada uma das seções. Consideramos que o objetivo proposto nas seções de cada livro procura ser o cerne, em torno do qual se filiam as perspectivas teóricas adotadas que fundamentam a escolha pelos conteúdos e exercícios apresentados em cada uma das obras.

Tanto no Livro A quanto no Livro C os objetivos enfocam questões relativas à legislação vigente, e no Livro B o objetivo é colocado a serviço de auxiliar o professor, como se em uma tentativa de se colocar - a autora - como tendo a resolução para todas as demandas e os possíveis problemas que possam surgir.

Cabe elucidar quais reformas curriculares são as citadas na SD7: estabelecendo o início dos anos 1970 como ponto de partida para a explicitação de tais reformas, temos, na Lei n. 5.692, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, Art. 4º, parágrafo 2º, Inciso III que “no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971). Daí, podemos pontuar duas questões: a noção de língua nacional e a língua como instrumento de comunicação.

Guimarães (2003, p. 48) determina a língua nacional como “a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo”. Entendemos a ideia de pertença como algo para além do plano físico de estar em algum lugar do qual faz parte, pertencimento também tem a ver com o sentir-se pertencente a determinado espaço e, devido a isso, desenvolver o sentimento de orgulho e, ao mesmo tempo, de sentir-se responsável por ele.

Auroux (2009, p. 53) sustenta isso quando aponta que “as nações transformadas, quando puderam, em Estados, estes vão fazer da aprendizagem e do uso de uma língua oficial uma obrigação para os cidadãos”.

Nessa mesma esteira, Renzo (2002, p. 101) complementa que

a língua nacional é elemento fundamental da construção da ideia de Nação. E, justamente, pela ideia de Nação, tem-se a construção da cidadania que, por sua vez, se dá por processos de identificação. Logo, pode-se dizer que a questão da língua afeta necessariamente as relações com o Estado e vice-

versa, produzindo sujeitos e políticas que procuram, cada vez mais, legitimá-lo, visando a construção da unidade em um determinado modelo de sociedade.

Podemos acrescentar a isso que a construção de ideia de nação está atrelada antes da construção de um modelo de sociedade, como menciona o autor, à construção de um modelo de comportamento específico dos sujeitos que vivem nessa sociedade. É, antes da idealização de uma nação, a idealização dos sujeitos que (con)vivem e fazem parte dessa nação.

### 3.4 A concepção dos autores de cada um dos livros didáticos a respeito desse instrumento linguístico

Por entendermos que o modo como se entende determinado objeto pode guiar escolhas, no quadro abaixo, dispomos SDs que procuram dar conta da maneira com os autores linguistas dos livros didáticos compreendem esse instrumento. Isso pode colaborar significativamente para respondermos a nossa questão de pesquisa - como autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970 e 1980 -, porque, a depender das concepções empreendidas pelos autores, podemos entender como eles estruturam a organização de saberes linguísticos no livro didático.

Quadro 5 – Recorte Discursivo IV

<p><b>RDIV</b></p> <p>Como o livro didático é compreendido pelos autores</p>	<p><b>Livro A</b></p>	<p>SD10: A obra, embora planejada com todo o cuidado, destina-se, como qualquer outra do gênero, a ser apenas UM INSTRUMENTO DE TRABALHO DO PROFESSOR, não dispensando sua atuação, mas colaborando para torná-la mais eficiente e original e menos rotineira.</p>
	<p><b>Livro B</b></p>	<p>SD11: São bem conhecidas as condições de trabalho do professor no Brasil, hoje. É</p>

		preciso dar muitas aulas, para sobreviver; não há, quase, tempo para preparar essas muitas aulas, nem para corrigir exercícios, muito menos para planejar atividades que complementem ou enriqueçam o livro didático.
	<b>Livro C</b>	SD12: Visando a alcançar esses objetivos <i>(Resolução n. 8 do CFE, art, 3º)</i> apresentamos a série didática Comunicação em Língua Portuguesa norteada por uma preocupação fundamental com a sequência, a flexibilidade e a coerência do material proposto ao aluno.

Fonte: a autora.

No Livro A, SD10, o livro didático é tomado como um simples instrumento. Simples, porque o próprio autor se refere a ele como sendo “*apenas um INSTRUMENTO DE TRABALHO DO PROFESSOR*”, ou seja, o livro didático serve unicamente para esse fim. A parte escrita em caixa alta corrobora o papel coadjuvante dessa materialidade linguística.

No entanto, a próxima parte “*não dispensando sua atuação, mas colaborando para torná-la mais eficiente e original e menos rotineira*” demonstra uma outra intenção do autor, pois, embora tenha enaltecido o trabalho do professor como essencial na relação “livro didático-professor”, acaba por colocar, nesse último trecho, o livro didático como o responsável por tornar a prática do professor “*mais eficiente e original e menos rotineira*”.

No Livro B, SD11, o livro didático não é tido como uma figura caracterizada por sua maestria, mas, sim, por ser o único objeto capaz de suprir as necessidades do professor que vive em condições de trabalho desfavoráveis e, diante disso, ele acaba se tornando, como pontua Soares (2002), uma espécie de “salva-vidas”.

No Livro C, SD12, podemos compreender que o livro didático também é entendido como um instrumento. Mas, não podemos entender o livro didático como

um instrumento, e sim como “O” instrumento pelo qual se poderá atingir os objetivos previstos pelo Estado. Isso porque, segundo os autores, “*esse objetivo amplo, que é a soma dos objetivos específicos, só poderá ser atingido se o material for flexível, coerente e tiver sequência*”. Ou seja, o livro didático proposto por eles é a solução para que os alunos alcancem os objetivos definidos.

Tais objetivos citados fazem referência, conforme mencionado na SD12, à Resolução de nº 8 do Conselho Federal de Educação (CFE), no Art. 3º, o qual dispõe que o ensino

em Comunicação e Expressão visará ao cultivo de linguagens que ensejam ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira (BRASIL, 1971).

Sabe-se que a questão da desvalorização do professor, principalmente da educação básica da rede pública do Brasil, é assunto de longa data. Isso pode ser considerado como fundamental para que, se utilizando do verbo “ser” no presente do indicativo (é), o sujeito autor projeta, a partir das formações imaginárias, um sujeito leitor professor que vive em condições difíceis de trabalho.

Isso pode ser justificado pelas passagens em que é afirmado que “*É preciso dar muitas aulas, para sobreviver*”, o que, se levado pela lógica, é igual a: “*se o professor não dá muitas aulas, ele não sobrevive*”. Esse “sobrevive”, no entanto, pode apresentar diferentes interpretações: não viver, na forma de não ter vida, sendo assim o professor morre se não der muitas aulas; ou, ainda, que o professor não consegue viver, no sentido de “aproveitar a vida”, o que indica para “fazer o que gosta”.

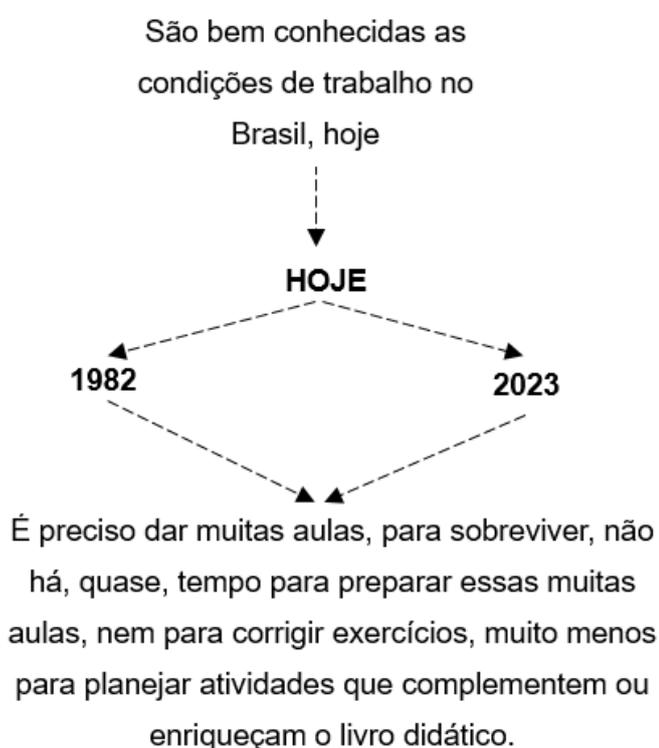
Um elemento a se observar, também, é o advérbio de tempo “hoje”. Isso afirma claramente o que já é dito a respeito das condições de trabalho do professor, que não são fáceis. É possível elucidar que essas mesmas condições se presentificam, ainda nos dias de hoje, e podem facilmente serem observadas na escolha dos futuros acadêmicos, por cursos de licenciatura:

As licenciaturas são marcadas por poucos estímulos profissionais, isso sem mencionar a baixa remuneração. O desprestígio, a carga excessiva de trabalho e a baixa remuneração devem ter destaque no desestímulo à docência, relegando a plano secundário a opção por licenciatura (DE SOUZA; PASSOS; FERREIRA, 2020, p. 162).

Dessa forma, é possível compreender que esse marcador temporal implica uma série de questões e, inclusive, indica que o público geralmente opta por um curso que forma professores. As vagas em cursos nessa modalidade de ensino superior, em sua maioria, são ocupadas por ex-alunos de escolas da rede pública, o que pode indicar o fator socioeconômico desse aluno e, conseqüentemente, que seu acesso ao nível de ensino superior se dará em cursos considerados de menor prestígio, sendo assim, nas licenciaturas (DE SOUZA; PASSOS; FERREIRA, 2020).

O exposto acima pode ser representado na seguinte figura:

Figura 13 – Sobre o advérbio de tempo “hoje”



Fonte: a autora

Se existe a expressão conhecida por circular em estabelecimentos comerciais que diz: “fiado só amanhã”, em que o advérbio de tempo “amanhã” indica um dia que nunca chega, neste caso, o “hoje” é um hoje que se eternizou ao longo das décadas, justificado e baseado pelas práticas instauradas.

Soares (2002, p. 167) entende que a acentuação no processo de desprestígio do trabalho docente acontece em decorrência do movimento de democratização do

ensino, pois tal movimento acaba por demandar “recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores [...] conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho”.

O rebaixamento salarial pode acarretar inúmeros problemas ao docente, tanto psicológicos quanto físicos. Psicológicos, porque o professor acaba tendo a saúde mental afetada, pois, tende a lidar com preocupações relacionadas às contas que devem ser pagas e, com baixos salários, muitas das vezes acaba por trabalhar em mais de uma escola.

Isso torna humanamente impossível a realização de atividades como planejar aulas, propor exercícios variados e avaliar tais atividades aos pormenores, dando atenção adequada às necessidades individuais de cada um dos estudantes. Já os problemas físicos se relacionam justamente à excessiva carga horária de trabalho, o que pode acarretar dificuldades ou, ainda, doenças físicas.

Em pesquisa realizada, Assunção e Oliveira (2009, p. 355) consideram que o fato de o professor “trabalhar sob pressão temporal pode desfavorecer o desenvolvimento de estratégias de autoproteção à saúde, como buscar a postura mais confortável, permanecer sentado com o dorso apoiado, evitar abuso vocal”.

Sobre esse último item, os autores destacam que: “os professores são considerados os profissionais com mais alto risco para o desenvolvimento de distúrbios vocais e apresentam maior prevalência de queixas vocais específicas quando comparados com os outros profissionais” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 361).

A partir do último RD, em que buscamos compreender a concepção dos autores acerca do livro didático, cabe olharmos, agora, para como os saberes linguísticos são materializados, a partir do tipo de exercícios/atividades que são propostos(as) aos alunos, a partir das seções enfocadas, neste trabalho:

Quadro 6 – Recorte Discursivo V

<p><b>RDV</b></p> <p>Que tipo de exercícios/ atividades são abordados(as) no livro didático</p>	<p><b>Livro A</b></p>	<p>SD13: É claro que, neste trabalho de treinamento, alguns exercícios poderão parecer, à primeira vista, difíceis a certos níveis de classes de ensino. Tal fato, porém, poderá ser resolvido pelo professor, intensificando o número de exercícios a desenvolver.</p>
	<p><b>Livro B</b></p>	<p>SD14: Justificando as respostas aos exercícios, fundamentando, teoricamente, o conteúdo desenvolvido e a didática adotada, sugerindo procedimentos de complementação, fixação, correção e avaliação, e atividades de enriquecimento.</p>
	<p><b>Livro C</b></p>	<p>SD15: Fornecer aos alunos propostas de atividades que tenham as seguintes características básicas: a. grau crescente de dificuldade; b. sistematização de conteúdos; c. maleabilidade de aplicação.</p>

Fonte: a autora.

O RDV é composto de SDs que dizem respeito ao tipo/formato de exercícios que são contemplados nos livros didáticos em questão. Compreendemos, neste trabalho, que o tipo/formato de exercícios se torna relevante devido à sua contribuição em nossos gestos de interpretação acerca da compreensão sobre como autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970 e 1980.

O tipo/formato de exercícios podem ser considerados exemplos ímpares quando pensamos no processo de didatização, pois refletem as posições dos autores acerca de como tal processo se dá. No Livro A, SD13, temos a concepção de exercícios como constitutivos de um trabalho de treinamento e, como solução às

possíveis dificuldades, é aconselhado ao professor que aumente o número de exercícios a serem realizados.

Com relação a isso, podemos recorrer à explicação de Da Luz (2010, p. 185) quando trata que “o discurso pedagógico, quando costuma colocar as coisas a saber como conteúdos para serem assimilados pelo aluno, conduz a uma repetição na formulação linguística, minimizando o trabalho sobre a memória discursiva”.

Desse modo, essa repetição de exercícios - mencionada na SD13 - vai ao encontro do que é trazido como uma das possibilidades de se efetivar o DP. A mecanização desses exercícios acaba por ocultar o aprendizado, de fato, em favor da memorização, da repetição do que se deve saber.

Inculcar, último item descrito por Orlandi acerca do que é ensinar no DP, pode ser caracterizado a partir de vários fatores, respectivos do discurso e que são constituintes da ordem social (ORLANDI, 2023). Abordaremos, agora, um deles: a cientificidade. Tanto na SD13 quanto na SD14, Livro B, são mencionadas características que vão ao encontro do que propõe Orlandi (2023, p. 22) como objetivos do DP: “a transmissão de informação e fixação”.

Orlandi (2023) caracteriza o DP, ao nível da metalinguagem, como contendo precisas definições, em que o sentido busca ser controlado e, conseqüentemente, conduz a “conclusões exclusivas e dirigidas” (p. 22). Com isso, o domínio da objetividade do sistema vai se construindo: a partir da sobreposição do conhecimento da metalinguagem em relação ao conhecimento do fato; por levar em conta apenas o meio do legal, daquilo que é institucionalizado (ORLANDI, 2023).

Na SD13 é mencionada a intensificação de exercícios com vistas a diminuir o grau de dificuldade das informações transmitidas e fixar o conteúdo; na SD14, não são apresentados, claramente, o tipo ou as características dos exercícios a serem apresentados na obra, mas, é possível observar uma preocupação da autora em tornar o livro didático o mais pleno possível, trazendo ‘tudo’ o que o professor necessita para um bom desenvolvimento de seu trabalho. Como se no livro didático estivessem contidas todas as informações necessárias a ele, desde os conteúdos, os métodos e a forma de avaliar.

No Livro C, SD15, mais que uma orientação geral - como visto na SD13 para tornar menos difíceis os exercícios - são descritas, também, as características necessárias às atividades. Uma dessas características, a sistematização de

conteúdos, demonstra claramente o método pelo qual se busca a fixação da informação: a partir da classificação, da ordenação.

## CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Levando em consideração o postulado por Orlandi (2001, p. 8), quando a autora afirma que “a escrita é uma forma de relação social, historicamente determinada”, este trabalho de dissertação, fundamentado a partir da relação entre AD e HIL é tomado pelas condições de produção sócio-históricas nas quais se insere, permitindo ao analista mobilizar, em seu processo de escrita, o aparato teórico-metodológico do qual dispõe.

Propomos o título “*Considerações (in)conclusivas*”, pois, aprendemos com Orlandi (2010) que o ato de escrever dá ao analista a dimensão do que consegue colocar em palavras, a partir da sua compreensão, na análise que está sendo feita. Para além, a autora nos explica que o trabalho nunca está plenamente acabado, mas que o suspendemos, identificando o que ainda há para compreender.

É dessa perspectiva, da incompletude, do inacabado, que tecemos estas considerações (in)acabadas, (in)completas, pois, “se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, ficar à deriva” (FERREIRA, 2010, p. 5-6).

No presente trabalho de dissertação, o aparato teórico-metodológico no qual nos amparamos, tendia a atingir o objetivo geral proposto: compreender como autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970 e 1980.

Como mencionado, buscamos, para alcançar esse objetivo, realizar gestos interpretativos a fim de compreender que fatores se relacionam quando da didatização de um saber, o que para além do livro didático influencia no modo como esses saberes linguísticos são didatizados e que relevância tem o Estado nesse processo.

Entendemos que a função do livro didático é ser um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, pois esse instrumento linguístico além de apresentar as escolhas realizadas, a respeito de quais pontos da gramática devem nele estar contidos, os torna menos complexos.

Lançando o olhar para as seções que denominamos, no desenrolar do trabalho, de seções de (sus)tentação, organizamos as SDs em RDs, das quais temos os seguintes apontamentos acerca de como os autores linguistas colocam em funcionamento o processo de didatização dos saberes linguísticos: no RDI, a partir do

processo de paráfrase; no RDII, a partir de teorias; no RDIII, a partir do objetivo apresentado em cada uma das seções; no RDIV, a partir da compreensão dos autores acerca do livro didático; e no RDV, a partir do tipo de exercícios/atividades que são abordados(as).

Passemos, então, a uma explicação mais detalhada: no RDI, o processo de paráfrase indica o que já é institucionalizado, a “chamada” ao professor, que, como visto, pode se dar de diferentes formas - A orientação desta obra; Ao professor; Apresentação. Essas diferentes formas produzem a polissemia, a possibilidade de sentidos diferentes. Levando em consideração que toda a prefaciação dos livros didáticos é dirigida ao professor, há uma antecipação de quem será o leitor. Instaura-se, aí, uma relação do autor-linguista do livro e o leitor-professor.

No RDII, os linguistas demonstram que os saberes linguísticos a serem didatizados no livro didático de língua portuguesa estão ancorados por uma teoria, a qual guia o processo, pois, são os saberes linguísticos concernentes a ela que são mobilizados no processo de didatização.

No RDIII constatamos que o objetivo apresentado nas seções se dá, principalmente a partir da legislação vigente, ou seja, o objetivo é ancorado institucionalmente pelo que é considerado, pelo Estado, como finalidade para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

No RDIV, os autores, além de posicionar o lugar do livro didático - Livro A como instrumento; Livro B como um “salva-vidas” - no Livro C é proposta certa inovação, pois são trazidos pelos autores os elementos “sequência, a flexibilidade e a coerência do material”, a fim de atingir o objetivo proposto.

No RDV, os autores, a partir da exposição acerca do tipo de exercícios que melhor atendam o objetivo de ensinar a língua, temos: no Livro A, a intensificação no número de exercícios; no Livro B, temos a explanação de um aparato teórico-metodológico que guia o proposto no livro didático; no Livro C temos características básicas às quais os exercícios devem obedecer.

Essa distinção em alguns pontos como, por exemplo, em como devem ser colocados os exercícios pode residir no fato de que, conforme nos aponta Bunzen (2020), em decorrência do fato de que linguistas, ao longo das últimas décadas, também se colocaram nesse lugar de autoria de livros didáticos, acabam por mobilizar “diferentes conhecimentos no processo de elaboração didática” (p. 11).

Isso faz com que se busque por distintas formas, tanto com relação à organização/estruturação do livro didático quanto no interior dele, nos exercícios, no modo de didatização dos saberes linguísticos, nele apresentados. Focar em exercícios, das diferentes maneiras propostas é fazer a passagem da teoria para a prática linguística, nos remetendo ao que seria a “didatização” de um saber teórico.

Para o fato de termos nos títulos da coleção didática do Livro B e no título do Livro C a presença da palavra “Comunicação” indicando a função da língua como instrumento de comunicação, que se dá a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, nos ancoramos em Razzini (2000), quando a autora aponta que, com a articulação dessa função instrumental da língua portuguesa com os meios de comunicação<sup>15</sup>, o ensino que até então era calcado no “bem falar” e “bem escrever”, se deslocou para a “aprendizagem de diversas linguagens, centradas na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da ‘Cultura Brasileira’” (p. 111).

Nossos gestos interpretativos, ao longo do trabalho, demonstram que o modo como autores linguistas colocam em funcionamento o processo didatização de saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970 e 1980 - mais precisamente dos anos de 1978, 1982 e 1983 - é um processo posto em funcionamento a partir de diversos fatores, como a formação desses autores e suas concepções acerca do livro didático, as implementações políticas, e as produções intelectuais da época, com relação à ciência linguística.

As teorias que vão sendo (im)postas fundamentam os saberes linguísticos a serem didatizados, os que devem ser ensinados e aprendidos a partir do livro didático. Escrevemos (im)postas, pois como visto com a Teoria da Comunicação, essa teoria fazia parte dos objetivos definidos no período de Regime Militar e foi materializada a partir da legislação vigente naquele período. A influência do Estado, nesse caso, se torna fundamental para determinar quais saberes linguísticos deveriam ser didatizados.

Por fim, para terminar as (in)conclusões, entendemos que neste trabalho foi mobilizado um período histórico em que o livro didático era produzido por autores renomados na área da qual se tratava. Na atualidade isso se dá de forma diferente,

---

<sup>15</sup> Conforme visto na subseção “3.2 A Teoria da Comunicação de Roman Jakobson e suas ressonâncias no ensino de Língua Portuguesa no Brasil dos anos 1970 e 1980”.

justamente por haver uma indústria de livros didáticos, na qual a questão da autoria acaba por se diluir.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira; [introdução de Jacques Bidet]. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo III–Esquecer para lembrar**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1979.

ANGELO, Graziela Lucci de. A imagem do ensino tradicional de língua portuguesa construída por alguns documentos oficiais. In: SIGNORINI, R e FIAD, R.S. (orgs.) **Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012. (p. 38 até 58).

\_\_\_\_\_. Livro didático de Português: a participação do linguista como autor. In: BUNZEN, Clecio (org.). **Livro didático de Português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 226p.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 349-372, 2009. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

AUROUX, Sylvain. A escrita. In: **Filosofia da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. **A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências**. Campinas, Editora RG, 2008.

\_\_\_\_\_. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni P. Orlandi. 2a. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009 [1992].

\_\_\_\_\_. Os modos de historicização. Tradução de Jacqueline Léon e Marli Quadros Leite. Todas as Letras – **Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2021.

BATISTA, Lucielma de Oliveira; SANTIAGO, Tamires de Lima. Nomenclatura Gramatical Brasileira sob a perspectiva da Política Linguística. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 554–588, 2021. DOI: 10.14393/DL50-v16n2a2022-7. Disponível em:  
<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/62082>. Acesso em: 21 dez. 2023.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930->

1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Engenho Massangana**. Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). 2021. Disponível em: <[https://www.gov.br/fundaj/pt-br/composicao/dimeca-1/copy\\_of\\_engenho-massangana](https://www.gov.br/fundaj/pt-br/composicao/dimeca-1/copy_of_engenho-massangana)>. Acesso em: 02 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.180, de 23 de setembro de 2005**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos-PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial-PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968 e a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Revogada pela Lei n. 9.394, de 20-12-1996) Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original).

\_\_\_\_\_. Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo - comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. In: **Documenta nº 133**, Rio de Janeiro, dez. 1971.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BUNZEN, Clecio. **Apresentação**: Diferentes olhares para um objeto complexo e multifacetado: o livro didático de português. In: BUNZEN, Clecio (org.). **Livro didático de Português**: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 226p.

BUNZEN, Clecio (org.). **Livro didático de Português**: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 226p.

CARGNELUTTI, Joceli. **A unidade didática como elemento organizador do livro didático de Português**: sua constituição na década de 1980. I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, Vitória-ES, 18 a 21 de outubro de 2011.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHALHUB, Samira. **Funções da linguagem**. Ática, 1999.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n.

2, p. 1-14, 2013. Disponível em:

<<http://funes.uniandes.edu.co/24961/1/Chevallard2013Sobre.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2023.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Mercado de letras, 2007.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias: Revistas de Estudos do Discurso, Imagem e Som da UFRJ.** Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 14-35. [1982] 2016.

COSTA, Thaís de Araujo da. Para um arquivo do *arquivos* de saberes linguísticos: notícias de um projeto em andamento. In: VENTURINI, Maria Cleci; LACHOVSKI, Marilda (orgs.). **Museus, memoriais e arquivos: a língua na história.** 1. ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

DA LUZ, Mary Neiva Surdi. A didatização/pedagogização de saberes na formação inicial de professores de língua portuguesa. **Letras**, n. 44, p. 177-195, 2012.

\_\_\_\_\_. **Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa.** 2010. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS.

DA ROSA, Marluza Terezinha. **Entre uma língua e outra: desdobramentos das designações língua materna e língua estrangeira no discurso do sujeito pesquisador da linguagem.** 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9797/MARLUZATEREZINHADAROSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 jul. 2023.

DE SOUZA, Lorena Passos; PASSOS, Luana; FERREIRA, Rosilda Arruda. Segregação no acesso ao ensino superior no Brasil: perfil dos ingressantes. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 2, p. 157-172, 2020.

DOS SANTOS, Tatiane Castro. O “novo” para o ensino da língua portuguesa na década de 1980: a constituição da disciplina escolar português. **Letras & Letras**, v. 29, n. 2, p. 1-19, 2014.

**EDITORA UNESP.** Francisco Marto de Moura ministra aula sobre coerência textual. 11 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://editoraunesp.com.br/blog/francisco-marto-de-moura-ministra-aula-sobre-coerencia-textual>>. Acesso em: 03 jan. 2024.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo.** Tradução de Fátima Murad. São Paulo: USP, 2009.

FERREIRA, M. C. L. ANÁLISE DO DISCURSO E SUAS INTERFACES: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. DOI: 10.22456/2238-8915.28636. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636>. Acesso em: 16 dez. 2023.

FREITAS, Ronaldo Adriano de. Objetos paradoxais na história das ideias linguísticas: uma pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil. **Fragmentum**, [S. l.], n. ESPEC, p. 105–120, 2018. DOI: 10.5902/2179219436585. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/36585>. Acesso em: 2 ago. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: literatura, folclore, gramática, apêndice**: variantes e índices. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2002. v. 6.

GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação e políticas de língua no Brasil. **Letras/** Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras; [organizadoras] Marcia Cristina Corrêa; Sílvia Helena Lovato do Nascimento. - N. 27 jul./dez. p. 47–53, 2003.

\_\_\_\_\_. Os estudos da significação no Brasil: uma história entre o natural e o histórico no século XIX. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 3, n. 4/5, p. 7–18, 2000. DOI: 10.20396/lil.v4i4/5.8661938. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661938>. Acesso em: 5 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. **História da semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Linguagem e conhecimento: produção e circulação da ciência. **RUA**, v. 15, n. 2, p. 6-14, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638851/6457>. Acesso em: 16 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli (orgs.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, p. 127-138, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e Cidadania**: o português no Brasil/Eduardo Guimarães, Eni Puccinelli Orlandi (orgs.). – Campinas, SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. O conhecimento sobre a linguagem. In: PFEIFFER, Claudia Castellanos & NUNES, José Horta (orgs.) **Linguagem, História e Conhecimento**. Campinas/SP: Pontes, 2006, p.143-157.

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. Língua portuguesa na escola: (re)fazendo um percurso de formação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 107-124, jan.-abr., 2015.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Editora Cultrix, 2010.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: <[https://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario\\_de\\_filosofia\\_japiassu.pdf](https://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2023.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. A equivocidade na imbricação de diferentes materialidades significantes. In: **ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL**, 23., 2008, Goiânia, GO. Resumo expandido [...]. Goiânia: ANPOLL, 2008. p. 1-3. Disponível em <http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Suzy%20Lagazzi.pdf>. Acesso em 28 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. A língua portuguesa no processo de institucionalização da linguística. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. & GUIMARÃES, Eduardo (orgs.). **Institucionalização dos Estudos da Linguagem: A Disciplinarização das Ideias Linguísticas**. Campinas: Pontes, p. 13-22, 2002.

LEÃO, Rosaura Maria Albuquerque. **Acervo Documental de Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Centro de Documentação e Memória. Boletim nº 2 | 2021. Disponível em: <<https://cdmufsm.com.br/wp-content/uploads/2021/08/boletim-ufsm-silveira-martins-no-2.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LIMA, Heitor Pereira de; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Para honrar o legado e a memória de Magda Soares: efeitos de sentido em movimento da palavra legado nas mídias digitais. **Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 12, n. 1, p. 238-260, 2023.

MALUF, Maria Regina; ZANELLA, Maura Spada; MOLINA PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado. Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. 56, n. 124, p. 67-92, 2006.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas/ Francine Mazière**; tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MELMAN, Charles. **Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País**. Tradução Rosane Pereira; organização e revisão Contardo Calligaris. São Paulo: Escuta, 1992.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**. Niterói, n. 32, p. 43-53, 1. sem. 2012.

MOTA, Mailce Borges. "Linguística Aplicada ontem e hoje". **Linguística Aplicada I**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2010. p. 01- 14. Disponível em: <<https://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/capitulo1-caderno.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2023.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. **Introdução à Semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação**. São Paulo: Paulus, 2017. Coleção Introduções.

NUNES, José Horta. Dicionários: história, leitura e produção. **Revista de Letras**, v. 3, n. 1/2, 2010.

\_\_\_\_\_. Uma articulação da Análise de Discurso com a História das Ideias Linguísticas. **Letras**, [S. l.], n. 37, p. 107–124, 2008. DOI: 10.5902/2176148511982. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11982>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 7.ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13ª Edição Pontes Editores, Campinas, SP, 2020 [1999].

\_\_\_\_\_. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. **Com Ciência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Campinas, v. 89, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. -- 8. ed. -- São Paulo, Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 16, n. 2, p. 68-80, 2020.

\_\_\_\_\_. Espaços Linguísticos e seus desafios: convergências e divergências. **RUA** [online]. 2012, no. 18. Volume 2 - ISSN 1413-2109/e-ISSN 2179-9911. Disponível em: <<https://www.labeurb.unicamp.br/rua/anteriores/pages/home/capaArtigo.rua?id=131>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Eu, Tu, Ele: Discurso e real da história**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

\_\_\_\_\_. Exterioridade e Ideologia. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 30, 27-33, Jan./Jun. 1996.

\_\_\_\_\_. Formas de Conhecimento, Informação e Políticas Públicas. **Animus**. Revista Interamericana de Comunicação Midiática, v. 9, n. 17, 2010.

\_\_\_\_\_. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas: RG, 2010. p. 11-42.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional/organizadora**: Eni P. Orlandi. -- Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001. 300p.

\_\_\_\_\_. **Língua Brasileira e Outras Histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.

\_\_\_\_\_. **Língua e Conhecimento Linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. O estado, a gramática, a autoria: língua e conhecimento linguístico. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 3, n. 4/5, p. 19–34, 2000. DOI: 10.20396/lil.v4i4/5.8661958. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661958>. Acesso em: 10 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. Segmentar ou Recortar. **Série Estudos**, v. 10, p. 9-26, 1984.

\_\_\_\_\_. Trajetos da História do Conhecimento Linguístico: a Gramática, o Estado, a Autoria. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e Conhecimento Linguístico**: para uma História das Ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli; SOUZA, Tania Conceição Clemente de. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Política linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

PAYER, Maria Onice. O trabalho com a língua como lugar de memória. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 37-46, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org) [et. al.]. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução: Bethânia S. C. Mariani [et. al]. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p. 55-66 (Coleção Repertórios).

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi [et al.] -- 2.ed. -- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento/ Michel Pêcheux; tradução: Eni P. Orlandi – 5ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. (Org.) Papel da memória. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX; Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Editora da UNICAMP, 1997.

PETRI, Verli. A emergência da ideologia, da história e das condições de produção no prefaciamento dos dicionários. In: Freda Indursky; Maria Cristina Leandro Ferreira; Solange Mittmann. (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos - SP: Claraluz, 2009, v. 1, p. 329-336.

\_\_\_\_\_. Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 29, p. 23-37, 2012.

\_\_\_\_\_. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário:** da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Ciro Martins. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: DIAS, Cristiane; PETRI, Verli (Orgs.). **Análise de Discurso em perspectiva:** teoria, método e análise. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 39-48, 2013.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Bem dizer e retórica:** um lugar para o sujeito. 2000. 185 f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PFEIFFER, Claudia; SILVA, Mariza Vieira da; PETRI, Verli. LÍNGUA ESCOLAR: AFINAL, QUE LÍNGUA É ESSA?/SCHOOL LANGUAGE: AFTER ALL, WHAT LANGUAGE IS THIS?. **Revista Ecos**, v. 27, n. 2, 2019.

PIETRI, Émerson de. A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil. **Sínteses - Revista dos Cursos de Pós-Graduação**, v. 9, p. 329-341, 2004.

\_\_\_\_\_. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (orgs.). **Ensino de língua:** das reformas, das inquietações e dos desafios. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

RAZZINI, Márcia, de Paula Gregório. **O espelho da nação:** a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1970). Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2000.

RENZO, Ana Maria Di. Liceu cuiabano: língua nacional, religião e Estado. In: ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs.). **Institucionalização dos Estudos da Linguagem.** Campinas, SP: Pontes, p. 101-120, 2002.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pesquisas em Linguística Aplicada em Língua Materna. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 1, 1994. DOI: 10.18309/anp.v1i1.231. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/231>. Acesso em: 5 set. 2023.

SANTEE, Nellie Rego; TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa. **A Linguística de Roman Jakobson:** Contribuições para o Estudo da Comunicação. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 12, n. 1, p. 73-82, Jun. 2011.

SANTOS, Elaine Maria. Da Lei do Diretório ao Alvará de 1770: civilizar para o bem do Estado. 265-288. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo (org.). **A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas:** Suas implicações na Educação Brasileira (1757-1827). Prefácio: José Eduardo Franco -- 2. ed. – Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. 432 p.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 27 Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHERER, Amanda Eloina. A procura da língua universal: entre a memória e a história. In: ZANDWAIS, Ana. **História das ideias**: diálogos entre linguagem, cultura e história. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2012.

\_\_\_\_\_. Dos domínios e das fronteiras: o lugar fora do lugar em outro e mesmo lugar. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário. (orgs). **Análise do discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

SCHERER, Amanda Eloina; SCHNEIDERS, Caroline; MARTINS, Taís. Saussure e os estudos saussurianos no sul: algumas reflexões. **Línguas e Instrumentos Linguísticos** – Nº 35 – jan-jun 2015.

SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. **A prática de análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa**. In: BACK, Angela Cristina Di Palma; SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo; CARVALHO, Richarles Souza de. Língua e ensino: práticas de linguagem possíveis e reais. Criciúma: Unesc, 2014.

SILVA, Mariza Vieira da. Estado, escola, língua: unidades divididas. In: ORLANDI, Eni. (Org.) **Linguagem, instituições e práticas sociais**/organização de Eni P. Orlandi, Débora Massmann e Andrea Silva Domingues. – Pouso Alegre: Univas, 2018. 212p. – (Coleção Linguagem & Sociedade). Disponível em: <<http://pos.univas.edu.br/ppgcl/docs/2019/publicacoes/LinguagemInstituicoesEpraticasSociais.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SILVA SOBRINHO, José Simão da. Entrevista Eni Puccinelli Orlandi. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 565-585, janeiro-junho, 2015.

\_\_\_\_\_. Museu da Língua Portuguesa: instrumento linguístico em tempos da ideologia do lazer. **Letras**, [S. l.], n. 46, p. 307–315, 2013. DOI: 10.5902/2176148511736. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11736>>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SILVA, Thaís Costa da. **Língua, sujeito e história**: um estudo discursivo sobre as posições-sujeito da pesquisadora Neusa Martins Carson. 2020. 112p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann; SILVA, Cleiton Reisdorfer. A constituição dos livros didáticos pela determinação das teorias linguísticas. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.24, n.40, jan/abr. 2017.

SOARES, Magda. **Prefácio**, In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Aula de português: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.

SURDI, Marcia Ione. **A produção do saber sobre a língua nas gramáticas de Rocha Lima**: o (não) lugar da significação. 2017. 188p. Tese de Doutorado em

Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

\_\_\_\_\_. **Gramática normativa:** movimentos e funcionamentos do “diferente” no “mesmo”. 2010. 132f. Dissertação Mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

SURDI, Marcia Ione; DA LUZ, Mary Neiva Surdi. O Funcionamento das noções de “Língua fluida” e “Língua imaginária”: O caso de uma gramática normativa. **Fragmentum**, n. 44, p. 95-107, 2015.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **Centro de Documentação e Memória**. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-de-apoio/silveira-martins/centro-de-documentacao-e-memoria-cdm-2>>. Acesso em: 29 ago. 2023

\_\_\_\_\_. **Centro de Documentação e Memória**. Disponível em: <<https://cdmufsm.com.br/historico/>>. Acesso em: 29 ago. 2023.

WINCH, Paula Gaida; NASCIMENTO, Silvana Schwab. **A teoria da comunicação de Jakobson:** suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. Estudos da Língua(gem) Vitória da Conquista v. 10, n. 2 p. 219-236 dezembro de 2012.

#### - Arquivo de pesquisa:

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Comunicação em Língua Portuguesa:** 5ª série. 3.ed. São Paulo: Ed. Ática, 1983. 192 p.

PRETI, Dino. **Português oral e escrito:** 8ª série. São Paulo: Ed. Nacional, [1978]. 288 p.

SOARES, Magda. **Novo Português Através de Textos:** 8ª série. São Paulo: Ed. Abril, 1982. 232 p.