



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

WAGNER ERNESTO JONAS FRANCO

**DESIGNAÇÕES DE TEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS POLÍTICAS
PÚBLICAS ENTRE TEORIAS E PRÁTICA**

**CAMPINAS,
2019**

WAGNER ERNESTO JONAS FRANCO

**DESIGNAÇÕES DE TEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS POLÍTICAS
PÚBLICAS ENTRE TEORIAS E PRÁTICA**

**Tese de doutorado apresentada ao Instituto
de Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do título
de Doutor em Linguística.**

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

**Este exemplar corresponde à versão
final da Tese defendida pelo aluno
Wagner Ernesto Jonas Franco e
orientada pelo Prof. Dr.
Eduardo Roberto Junqueira Guimarães**

**CAMPINAS,
2019**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Dionary Crispim de Araújo - CRB 8/7171

F848d Franco, Wagner Ernesto Jonas, 1984-
Designações de texto na educação básica : as políticas públicas entre teorias e prática / Wagner Ernesto Jonas Franco. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Eduardo Roberto Junqueira Guimarães.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Semântica. 2. Ensino médio - Currículos. 3. Professores. 4. Escolas. I. Guimarães, Eduardo Roberto Junqueira. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: designations of text in basic education: : public policies between theories and practice

Palavras-chave em inglês:

Semantics

High school - Curriculum

Teachers

Schools

Área de concentração: Linguística

Titulação: Doutor em Linguística

Banca examinadora:

Eduardo Roberto Junqueira Guimarães [Orientador]

Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer

Débora Raquel Hettwer Massmann

Carolina de Paula Machado

Cláudia Freitas Reis

Data de defesa: 02-07-2019

Programa de Pós-Graduação: Linguística

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-2913-183>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1358368751883381>



BANCA EXAMINADORA:

Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer

Débora Raquel Hettwer Massmann

Carolina de Paula Machado

Claudia Freitas Reis

**IEL/UNICAMP
2019**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

TEIAS E TRAMAS

Enquanto o poeta escreve
Tece a teia leve e breve
Diversos fios de versos
De sonho e de fantasia

Lá num cantinho do teto
A aranha, feito arquiteto
Tece multifios tersos
Fazendo também poesia.

Mas vem um inseto incauto
Fica preso lá no alto
E num só golpe, um reverso,
A aranha o faz eupepsia!

É que a aranha, em sua trama
Constrói armadilha e cama:
Ardil lírico e perverso
De prazer, poesia e dor

E o poeta, no papel
Tece um pedaço de céu
Um recanto do universo
Onde faz presa o leitor...

(Oldney Lopes)

Dedico este trabalho a três grandes nomes dos estudos do texto que partiram recentemente: Michael Halliday, Ingedore Koch e Antônio Marcuschi. Que seus nomes prevaleçam em muitos estudos a vir.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho deste porte não se concretiza sem a ajuda de muitos. Gostaria de proceder a um agradecimento em ordem cronológica de vivência dos acontecimentos desde minha entrada na Universidade Estadual de Campinas, há quatro anos.

Agradeço, primeiramente, ao professor Eduardo Guimarães que proporcionou a primeira forte emoção ao ler seu nome como meu orientador na lista de aprovação para ingresso no doutorado. Também agradeço pelas aulas, pela orientação e pelo conhecimento.

À minha esposa, Inaiara e à minha filha, Nicole, as primeiras a saber de minha aprovação. Meu muito obrigado por todo o acompanhamento e apoio nesta jornada.

Agradeço a amizade de André Barbosa, que ingressou junto comigo na jornada de doutoramento há quatro no Instituto de Estudos da Linguagem.

Agradeço às professoras Mônica Zoppi e Márcia Mendonça, as primeiras professoras que tive no Iel. Suas aulas foram maravilhosas.

Agradeço à professora Claudia Pfeiffer por ter aceitado prontamente o convite de me orientar no trabalho de qualificação de área e por fazer parte da banca de qualificação e da banca final. Suas contribuições foram valiosas.

Ao professor José Horta Nunes pela participação na banca de qualificação de área.

À professora Ana Cláudia Fernandes Ferreira pelas aulas, e pela participação na banca de qualificação.

Aos professores que cederam um tempo para me conceder a entrevista, meu muito obrigado.

Aos funcionários do Iel, secretaria, biblioteca e todos os outros espaços pelos quais passei, meu muito obrigado.

À professora Débora Raquel Massman por ter aceitado participar da banca de qualificação e de defesa final. Seus comentários engrandeceram meu trabalho.

Às professoras Carolina de Paula Machado e Cláudia Reis por terem aceitado participar da banca de defesa final. Agradeço a leitura atenta.

A todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram envolvidos nesta pesquisa.

RESUMO

Esta tese se inscreve na área da Semântica do Acontecimento, que considera que os sentidos são constituídos no acontecimento enunciativo, que é sempre político e histórico. O objetivo é analisar as designações da palavra *texto* nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* – PCNEM – (1999). Consideramos esse documento como uma política pública produtora de consensos sobre o que e como ensinar na Escola. As análises observam o funcionamento designativo da palavra *texto* nas três áreas que compõem o documento, abrangendo, assim, todas as disciplinas do ensino médio. Tomamos também como *corpus*, entrevistas com professores das diversas disciplinas do ensino médio de uma escola pública municipal na cidade de Pouso Alegre, MG. O procedimento de análise considerou como a palavra *texto* articulava-se e se reescrevia em enunciados que integravam os respectivos textos acima para que pudéssemos formular os domínios semânticos de determinação, que são modos específicos de determinar os sentidos de uma palavra ou expressão. Com isso, percebemos que o funcionamento político da enunciação produz a instabilidade da designação da palavra *texto*. Para os PCNEM, *texto* aparece, principalmente, como parte do que se reescreve por *competência*. Ler um texto é uma competência a ser desenvolvida no aluno. A palavra *texto* não ocorre em todas as disciplinas do documento. Nas que o fazem, *texto* é predicado por *função comunicativa*. Comunicar, via texto, está em rede parafrástica com *ensinar* e esta palavra deriva para *passar uma informação*. Nas disciplinas que não citam o texto há a prevalência do ensino de um conteúdo disciplinar. Apenas as disciplinas de Artes e Filosofia predicam para o texto uma função além da comunicativa. Nas entrevistas com os professores, separamos as disciplinas em três grupos de acordo com os sentidos comuns à palavra *texto*. No primeiro grupo, estão as disciplinas que veem o texto como meio de transmitir uma informação ou conteúdo disciplinar. No segundo grupo, inserimos as disciplinas que compreendem o texto como *conjunto de palavras* ou *ideias*. No terceiro grupo, inserimos as disciplinas que o compreendem como o reflexo de uma situação. Ou seja, o texto está na relação com um *contexto* visto como pano de fundo de um acontecimento. Em geral, as disciplinas visam ensinar um conteúdo disciplinar descarnado de sua história, o que acaba por colocar o ensino do texto como um aspecto secundário na Escola.

Palavras-chave: Semântica do Acontecimento; Texto; PCNEM; Professor; Escola.

ABSTRACT

This thesis is in the Semantics of the Events area, which considers that the meanings are constituted in the enunciative event, which is always political and historical. The objective is to analyze the designations of the word text in the National Curricular Parameters of High School - PCNEM - (1999). We consider this document as a public policy that produces consensus on what and how to teach in the School. The analyzes observed the designative functioning of the word text in the three areas that make up the document, thus covering all high school subjects. We also took as corpus, interviews with teachers from the various high school disciplines of a municipal public school in the city of Pouso Alegre, MG. The analysis procedure considered how the word text was articulated and rewritten in statements that integrated the respective texts above. With this, we perceive that the political functioning of the enunciation produces the instability of the designation of the word text. For PCNEM, text appears mainly as part of what is rewritten by competence. Reading a text is a competence to be developed in the student. The word text does not occur in all disciplines of the document. In those who do, text is predicated by communicative function. Communicate, via text, is in paraphrastic network with Teach this drift to pass information. In disciplines that do not cite the text there is the prevalence of the teaching of a disciplinary content. Only the disciplines of Arts and Philosophy predicate to the text a function beyond communicative. In the interviews with the teachers, we separate the disciplines into three groups according to the meanings common to the word text. In the first group are the disciplines that see the text as a means of transmitting information or disciplinary content. In the second group, we insert the disciplines that comprise the text as a set of words or ideas. In the third group, we insert the disciplines that understand it as the reflection of a situation. That is, the text is in relation to a context seen as the background of an event. In general, the disciplines aim to teach a disciplined content, which ends up putting the teaching of the text as a secondary aspect in the School.

Keywords: Semantics of Events; Text; PCNEM; Teacher; School.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
UMA TRAMA DE SENTIDOS PARA O CONCEITO DE TEXTO	19
1.1 Tecendo os primeiros fios: enunciações iniciais sobre texto	20
1.2 Continuando a trama: <i>texto</i> e <i>textualidade</i> para a Linguística textual	24
1.3 A coesão como um critério definidor do texto	27
1.4 Outros critérios para se pensar a textualidade na Linguística textual	30
1.5 O texto nas malhas do discurso pecheutiano	35
1.6 A autoria e sua função na construção da textualidade	38
CAPÍTULO II	
O TEXTO PARA A SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO	44
2.1 A enunciação: alguns conceitos nas ciências da linguagem	45
2.2 Enunciação e outros conceitos da Semântica do Acontecimento	49
2.3 Texto e Textualidade para a Semântica do Acontecimento	52
2.4 Procedimentos de análise: articulação, reescritura e DSD	57
CAPÍTULO III	
DESIGNAÇÕES DE TEXTO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO	62
3.1 Algumas palavras sobre políticas públicas	63
3.2 O momento histórico e a produção de documentos legisladores	67
3.3 Os PCNEM: cena enunciativa e designações de texto	71
3.4 A área de <i>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</i> e o silenciamento de sua cientificidade	74
3.5 História e científicidade para duas áreas do conhecimento	77
3.6 A função comunicativa como a razão de ser do texto	85
3.7 A comunicação pela linguagem e o silenciamento do texto	99

3.8 Comunicar é um ato político: a assimetria na designação do conhecimento escolar	105
3.9 Texto e linguagem para além da função comunicativa	112
3.10 A designação de texto: entre sentidos evidentes e possibilidades de funcionamento	118

CAPÍTULO IV

DESIGNAÇÕES DE TEXTO EM ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	124
4.1 A mudança na cena enunciativa: dos PCNEM para entrevistas com professores ...	125
4.2 As tabelas com os resultados das entrevistas	127
4.3 Quando se interditam sentidos, garante-se a osmose	131
4.4 Palavras em bloco, mas a poesia não é concreta	142
4.5 O texto como retrato de uma paisagem	147
4.6 O texto é a ponte para a (in)formação	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

APRESENTAÇÃO

A Educação é uma questão da política e também política. Da política porque envolve inevitavelmente luta de partidos políticos. E política porque envolve confronto, luta de sentidos, afirmação de posições, tomadas de palavras. A quem interessa a Educação? A todos nós, mas não obviamente. Assim como a língua, fazer Educação não é algo claro, transparente, envolve luta, resistência!

E, sobretudo, este é um trabalho de resistência. Resistência a partidos políticos que lutam para (não) fazer Educação e resistência contra sentidos que insistem em prevalecer na Escola quando o que se deve fazer é ruir uma memória de sentidos que engessa posições outras, sentidos outros.

Por que devemos insistir/resistir na Educação? Porque, de tudo que nos tiram, talvez, a Educação – o que aprendemos no processo de nossa escolarização – é o que prevalece. Aprender é algo que nos torna propriamente humanos.

O período do ensino médio noturno da escola municipal onde as entrevistas realizadas para este trabalho não existe mais. Foi encerrado por questões políticas, embora se diga o contrário. Como se sabe, o ensino médio é obrigação estadual e não municipal. Os professores, outros funcionários e todos os alunos foram remanejados – não sem resistência – distribuídos nas diversas escolas estaduais da municipalidade de Pouso Alegre. O governo municipal julgou que economizaria ao transferir suas escolas de ensino médio para o governo estadual.

Poderíamos ter mudado o rumo da pesquisa, mas insistimos em dar visibilidade às vozes entrevistadas que luta(ra)m pela Educação. Um modo de mostrar que, mesmo após a derrota, é ainda possível resistir *politicamente*. Questionar, reafirmar o pertencimento, reivindicar um espaço que foi negado. Isso é o político intrinsecamente ligado à linguagem. Que as vozes que enunciam sentidos históricos possam traçar novas metas para melhorar a Educação.

Foi diante destes aspectos que me dediquei ao trabalho científico de refletir sobre esta tão importante questão para a sociedade e para a Escola no Brasil.

INTRODUÇÃO

O poema da epígrafe que inicia este trabalho apresenta uma bela metáfora entre o escritor que escreve seu texto e a aranha que tece sua teia. Ambos – texto e teia – constituem-se não somente pelo produto final de seus autores, mas também pela *trama* que engendram. O produto do trabalho do escritor é um tecido feito de palavras, uma malha de sentidos, que é colocada em movimento sempre que atrai suas presas-leitores. Para atraí-los, o escritor tece a intrincada trama de fios-enunciados resistentes que compõem parte do procedimento ardiloso de que lança mão. É no ardil tramado que reside a sobrevivência tanto do escritor quanto da aranha.

Utilizar-se da narratividade textual enquanto armadilha não é algo novo. Podemos lembrar-nos do mito grego de Aracne que, de tão hábil na arte de tecer, provoca a cólera da deusa Atena, que transforma a jovem tecelã em aranha, condenando-a a tecer para sempre. Ou, ainda na Grécia Antiga, a casta esposa de Odisseu, Penélope, engana por três anos seus indesejados pretendentes, fingindo tecer uma mortalha para o sogro. Astuta, fiava a trama de dia e desfiava à noite. Não muito longe da Grécia, temos Xerazade, a rainha persa que entreteve seu recém-esposo, o rei Shariar, no mesmo intento de ganhar tempo e sobreviver. Tramar textos faz parte do universo humano desde muito tempo.

Encontramos uma profícua reflexão sobre texto e narratividade em Orlandi (2016). A autora define narratividade como “*a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas*” (ORLANDI, 2016, p. 21, grifos da autora). Essa noção se diferencia da tradicional tipologia escolar entre narração, descrição e dissertação.

A definição discursiva da autora leva em conta: a) o funcionamento do interdiscurso, a memória discursiva, saber discursivo que torna possível todo dizer e b) a vinculação de um sujeito a um espaço de interpretação determinado. O texto é, portanto, “matéria de memória em funcionamento em seus trajetos e deslocamentos” (p. 24). Ele não é fixo, estável e acabado, mas está sempre sujeito a novas interpretações.

A reflexão empreendida acima marca nosso posicionamento teórico, qual seja, o de não compreender o texto apenas como um produto cuja compreensão se encerra em si mesmo, mas

como peça¹ de um processo que depende de um sujeito, tanto sua formulação quanto na interpretação (ORLANDI, 2012). Um posicionamento que reconhece que há uma disparidade entre o acontecimento da produção do texto pelo autor e o acontecimento da leitura do texto por um leitor. Disparidade que implica na não univocidade dos sentidos do texto e na sua abertura a outras interpretações (GUIMARÃES, 2002).

Isso posto, a reflexão que empreendemos neste trabalho visa compreender as designações² de *texto* presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (1999) para refletir sobre como a palavra *texto* é designada nos três eixos que compõem a obra: a) *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, b) *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* e c) *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Tomamos os PCNEM para análise devido à sua importância em ser uma obra de referência nacional para a escola pública, uma obra que permeia as enunciações dos professores e com a qual estes devem adequar a sua prática pedagógica.

Também tomo como objeto de análise entrevistas concedidas por professores de diversas disciplinas do ensino médio, período noturno, de uma escola pública municipal em Pouso Alegre MG. Especificamente, analisamos entrevistas orais feitas por mim com os professores da referida escola. As entrevistas, gravadas e transcritas, foram realizadas no ano de 2016. Quatorze professores de doze disciplinas foram entrevistados.³

Partindo de uma posição teórico-metodológica que considera as questões sobre o sujeito intrínsecas às da linguagem (Orlandi, 2010) e que a escola é compreendida como “espaço de relações de sentido que investem nos sujeitos formas e gestos de interpretação muito específicos que conformam suas relações sociais” (PFEIFFER, 2011, p. 235), para este trabalho, elaboramos a seguinte hipótese:

Devido às diferentes formações dos professores e pautados por uma concepção de língua transparente e completa, os professores trabalham com uma visão “escolar” de texto, um

¹ Orlandi (2001) define o texto como “peça” ou “articulação” porque faz parte de um processo maior.

² Para Guimarães (2002): A designação é a significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato e referencial, mas uma relação que se dá na língua, ou seja, uma relação simbólica, histórica e exposta ao real. É o sentido de um nome estabelecendo a relação desse nome com as coisas tomadas como existentes.

³ Três esclarecimentos: a) Não foi contemplada a disciplina de Educação Física porque, nesta escola, ela está fortemente ligada ao esporte. Portanto, não há a exigência de uma matéria a ser ensinada, trabalhos ou avaliações escritas. Sabemos que as práticas languageiras durante as aulas de Educação Física constituem os sujeitos nelas envolvidos. Não há como estar fora da linguagem. Mas, não é objetivo deste trabalho estudar as práticas languageiras dessa disciplina. b) Dois professores de Física e dois de Biologia foram entrevistados. Esses professores dão aulas em outras escolas e completam o número de aulas obrigatórias semanais na escola de nossa pesquisa. c) As disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura embora sejam em horários diferentes, são ministradas pela mesma professora.

conjunto de palavras ou frases de sentido único. Essa visão não condiz com as diversas práticas textuais existentes na sociedade. Dessa forma, ao homogeneizar o texto e não reconhecer sua pluralidade de sentidos, os professores acabam por homogeneizar o aluno, impedindo que, ao atribuir outros sentidos ao texto, o aluno se inscreva em outras posições-sujeitos ou que sejam autores de seus próprios textos. Assim, a escola mantém uma relação assimétrica de poder em sala de aula. Como desdobramentos da hipótese, levantamos as seguintes questões:

- 1) Qual(is) a designação de *texto* presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*?
- 2) Qual(is) a designação de texto presente nos discursos dos diversos professores da educação básica?
- 3) Como estão representados os lugares de enunciação dos professores e alunos nesses discursos?

Para lançar luz a essas questões, utilizaremos a fundamentação teórico-metodológica da Semântica do Acontecimento, assim pensada por Guimarães (2001, 2002, 2011 entre outros), Zoppi-Fontana (2012), e outros. Essa é uma disciplina materialista (não referencialista) de estudo da linguagem que toma como unidade de análise o enunciado que integra texto. Mobilizamos também, ressalvadas as diferenças entre as duas disciplinas, alguns conceitos da Análise de Discurso Pecheutiana, principalmente o que esta disciplina tem a dizer a respeito da relação texto e autoria.

O diferencial desta pesquisa está em colocar em discussão como os professores das várias disciplinas do ensino médio (e não apenas a disciplina de Língua Portuguesa) compreendem *língua e texto*, pois, tradicionalmente, a tarefa de ensinar a compreender os diferentes textos é atribuída aos professores das disciplinas de línguas. Mas, como as outras disciplinas são também trabalhadas a partir da língua, concordamos com Gallo (1994, p. 24) quando diz: “o conteúdo da disciplina de língua materna identifica-se com os conteúdos de todas as outras disciplinas”. Por essa razão, a compreensão de linguagem e de texto dos professores das várias disciplinas do currículo escolar exerce papel crucial para o ensino formal do aluno.

Nossa preocupação com o texto não é recente. Atuando há oito anos na regência das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na escola pública regular e na universidade, podemos perceber que a escola está enraizada em um ensino de línguas voltado para aspectos gramaticais isolados e vocabulário descontextualizado que remete a uma concepção de sentido colado à palavra. Mesmo quando se trabalha o texto, a escola o compreende como pretexto para ensino de vocabulário e gramática ou como estrutura cujo sentido se encerra em si mesmo.

Percebemos que a compreensão do texto como de sentido unívoco era comum também aos professores das outras disciplinas do currículo escolar. As tentativas de fugir desse contexto, trabalhando o texto em seu aspecto sócio-histórico, eram pouco produtivas, já que alguns alunos e professores não viam a possibilidade de o texto ter múltiplos sentidos. Em outras palavras, naturalizou-se, no aluno, uma relação instrumental com a língua que foi sócio-historicamente construída.

O que defendemos neste trabalho é que o texto também seja, pelo menos em parte, objeto de ensino em todas as disciplinas e não apenas na disciplina de línguas. Com a devida consciência de que as disciplinas possuem seus próprios objetos de ensino. O objetivo é fugir de uma prática tradicional e corriqueira nas salas de aulas de diversas escolas que se reduz ao seguinte: um professor entra em sala de aula, por exemplo, o da disciplina de História, escreve um tópico na lousa, por exemplo, “Segunda Guerra Mundial”, e discorre sobre esse tópico ao longo da aula, eventualmente, pontuando na lousa datas e nomes que ele considera importantes para o tópico em questão.

Ao final de um bimestre, a avaliação desse professor de História, geralmente por escrito, compõe-se de um questionário aberto ou com questões de múltipla escolha (o que contribui ainda mais para o fechamento do sentido) sobre os tópicos trabalhados e qualquer resposta que fuja ao que já tinha sido “inculcado” pelo professor é considerada errada. O ensino, então, baseia-se em uma decoreba de conceitos, fórmulas, matérias, ou seja, uma “inculcação” (ORLANDI 1983/2011)⁴.

Sobre a importância do texto na escola e na sociedade, Guimarães (2011, p. 128) afirma:

O texto não pode aparecer como sendo algo específico da disciplina língua portuguesa, ou qualquer nome dado a ela. A questão do texto é para todas as disciplinas escolares e tem que projetar o fato de que é uma questão relativa ao modo de estar em sociedade hoje. Há textos para tudo, em todo lugar...

Dessa forma, o trabalho com a língua e com o texto é importante em sala de aula em qualquer disciplina e o professor de línguas, por ter a língua como foco de ensino, deve dar atenção especial ao tratamento do texto, principalmente porque este se relaciona a dois outros aspectos preocupantes na escola: a leitura e a escrita. Conforme a crítica de Gallo (1994), a produção escrita escolar e, conseqüentemente, a leitura estão muito relacionadas a práticas para fins avaliativos, que fazem com que o aluno não se inscreva discursivamente em seu texto, resultando em uma escrita que repete algo já estabilizado.

⁴ Ao longo do trabalho, destacamos duas datas em algumas citações: a primeira data refere-se à primeira edição da obra e a última dada refere-se à obra consultada.

De fato, as avaliações externas (Prova Brasil, Saeb, Enem) cobram um nível de leitura do aluno que, em muitos casos, não é trabalhado em sala de aula, e que resulta nas atuais notas baixas brasileiras no quesito leitura. Por consequência, ensinar a ler e escrever constitui-se um problema na educação básica e as diversas disciplinas escolares podem ajudar a dar subsídios para um trabalho mais eficiente neste aspecto. A compreensão de textos diversos nas avaliações externas, principalmente o Enem, é exigida em várias disciplinas, não se limitando apenas à de Língua Portuguesa.

Logo, pensar a leitura e a escrita na escola é também pensar na formação do professor, aspecto que nos faz questionar como a educação linguística que este profissional recebeu incide sobre o aluno e o conhecimento que ele tem de língua, texto e de si mesmo. Sobre a formação de professores de línguas no contexto contemporâneo, Celada (2015) traz algumas considerações que acreditamos poderem ser aplicados a todos os demais profissionais da escola. A autora percebe uma falta ou ausência de uma reflexão sobre políticas linguísticas nas Licenciaturas em Letras. Segundo a referida pesquisadora, essa reflexão deve incluir, entre outras, a relação do sujeito da linguagem com a língua dentro de um território nacional, o modo como o Estado trabalha a língua, aí incluindo como as relações de línguas se organizam no cenário nacional e considerando as línguas no processo de globalização.

Celada (idem) afirma que a ausência da reflexão sobre os tópicos acima mencionados provoca a reafirmação do conceito fortemente enraizado, constituído em memória, principalmente na escola, de língua como estrutura, sistema. A proposta da autora é trabalhar a memória de língua enquanto estrutura fazendo-a ruir e instalar uma outra com novos sentidos para a língua, considerando seu aspecto discursivo e sua heterogeneidade constitutiva.

E é para a viabilidade dessa postura que as reflexões linguísticas propostas acima pela autora são trazidas à baila. A escola deve considerar que o sentido não é único, ele é aberto. A linguagem é heterogênea porque há um exterior social que a constitui. E a relação do sujeito com a linguagem é de constituição, de inscrição e não meramente instrumental.

O sujeito da linguagem é aquele que tem sua identidade construída no(s) e pelo(s) discurso(s) que circula(m) socialmente. Não há sujeito (e sentido) anterior à linguagem, empiricamente constituído. Ao enunciar, o sujeito, pela discursividade, deixa traços, pistas de sua constituição subjetiva, por isso a afirmação de Orlandi (2010, p. 30): “sujeitos e sentidos são constituídos ao mesmo tempo”.

Pelas discussões postas acima, a relevância desta pesquisa está em ampliar as discussões sobre a noção de texto e a formação do professor no âmbito interdisciplinar escolar, de modo a

fornecer subsídios para uma melhor compreensão desse objeto histórico e seu funcionamento na Escola.

Esta pesquisa também amplia as discussões prático-teóricas sobre o texto dentro do campo da Linguística, particularmente, nas disciplinas da Análise de Discurso e da Semântica. Uma preocupação prática é lançar luzes a uma importante parte do processo de escolarização: a formação de leitores e escritores, mas, às vezes, o prejudicado é aquele que mais deveria se beneficiar: o aluno, devido a práticas simplistas que resumem a leitura à decodificação.

Isto posto, a pesquisa está dividida em quatro capítulos:

No capítulo I, apresentamos, de maneira não exaustiva, alguns conceitos já estabilizados sobre *texto* e *textualidade* a partir de autores que trabalham com esses temas. Iniciamos com uma retomada histórica da noção de *texto*, a partir da obra *Institutio Oratoria*, do orador Quintiliano, no século I d. C. Avançamos a discussão com base em importantes autores de duas disciplinas em que *texto* e *textualidade* possuem um valor heurístico fundamental: a Linguística textual e a Análise de Discurso. Nossas análises e conceitos sobre *texto* aproximam-se mais da última disciplina e afastam-se da primeira.

No capítulo II, apresentamos os principais conceitos da Semântica do Acontecimento que embasarão nossas análises. Entre eles, estão: *Espaço de enunciação, a cena enunciativa, enunciado, reescrituração, articulação, domínio semântico de enunciação* e também incluímos a definição do que essa disciplina entende como *texto* e *textualidade*.

No capítulo III, apresentamos as análises da designação da palavra *texto* nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, documento de valor nacional que orienta diversos aspectos sobre o ensino na Escola. Seguimos um procedimento próprio da Semântica do Acontecimento, qual seja, o de tomar um enunciado de um texto, analisá-lo, retomar o texto e analisar outro enunciado considerando a análise do primeiro já realizado e assim por diante até que as análises sejam suficientes para o objetivo proposto.

No capítulo IV, apresentamos as análises de recortes das entrevistas realizadas com os professores para compreendermos como a palavra *texto* é aí designada.

E, por fim, apresentamos nossas conclusões, objetivando compreender em que medida as designações de texto nos PCNEM aproxima-se e distanciam-se nas entrevistas com os professores.

CAPÍTULO I

UMA TRAMA DE SENTIDOS PARA O CONCEITO DE TEXTO

Não é pequena a importância de saber como a linguagem funciona. E ela funciona sob o modo da textualidade. [...] O texto pode ser verbal (escrito ou oral) e não verbal (pintura, música, escultura etc), produzindo-se assim em diferentes formas materiais. Ele é o momento fundamental da significação em que o sujeito, ao dizer (escrever, pintar etc) de um modo ou de outro, define a maneira como o sentido faz sentido não só para ele mesmo como para os outros, para a sociedade na história em que vive.

(ENI ORLANDI)

O que é texto? A resposta a esta pergunta pode variar de acordo com o sujeito a quem perguntamos. Um aluno do ensino médio reconhecerá facilmente que uma *carta pessoal* ou uma *música* são textos, mas a maioria de seus colegas pode discordar que uma *fotografia* ou uma *placa de trânsito* também o sejam. Isso porque, no senso comum, estabilizou-se o sentido de *texto* como “conjunto de palavras” e todo um universo de elementos não verbais ainda é deixado de lado pela Escola.

Para um linguista, a resposta à questão acima não é definitiva. O texto é uma categoria que, desde suas formulações no seio da oratória, sempre tem sido trabalhada. A resposta envolve a disciplina em que o linguista atua. Seguramente, o texto é uma das categorias linguísticas com a maior quantidade de definição teórica. Diversas são as disciplinas ou campos de estudo que se ocupam em definir essa categoria.

Fornecer algumas respostas à pergunta acima é o que faremos neste capítulo I. Objetivamos, a princípio, apresentar um breve percurso histórico do *texto* para, em seguida, recortar possíveis respostas atuais a partir de duas disciplinas em que essa categoria possui valor heurístico fundamental: a Linguística textual e a Análise de Discurso. A primeira por ter o texto como objeto principal de estudo e a segunda por se aproximar do ponto de vista teórico que fundamenta este trabalho – a Semântica do Acontecimento – e, dessa forma, lançar luz ao nosso objeto de pesquisa.

Um percurso histórico-teórico sobre os diferentes modos em que se constroem os sentidos para texto e textualidade justifica-se porque no processo de escolarização esses dois conceitos estão sujeitos a direções de sentido que, por vezes, sobrepõem-se e, até mesmo, divergem-se nos diferentes instrumentos pedagógico-linguísticos. Essa panorâmica auxiliar-nos-á na compreensão do jogo de sentidos que envolvem os conceitos em análise.

Deixaremos para o capítulo II a apresentação dos conceitos de texto e de outras categorias mais próprias à fundamentação teórica da parte analítica deste trabalho.

1.1 Tecendo os primeiros fios: enunciações iniciais sobre texto

Segundo Indursky (2006), a questão do texto é antiga e era pensada por autores clássicos do mundo romano que se ocupavam da Oratória. A autora, a partir de Adam (1999), considera

que o conceito de *texto* começa a tomar forma com as reflexões de Quintiliano, importante estudioso e professor de retórica na Roma do século I d. C.

Quintiliano escreveu uma importante obra, a *Institutio Oratoria*, que trata da linguagem, da gramática e da retórica. A obra tinha como objetivo formar bons oradores. A gramática, à época clássica, ocupava-se, principalmente, com o bem escrever e a retórica ocupava-se com o bem falar com o objetivo de convencer, sendo que os autores clássicos eram tomados como modelos legítimos de uso da língua.

Toivo Viljamaa (2007), professor de línguas e culturas clássicas na Universidade de Turku, Finlândia, diz que na *Institutio Oratoria*, as palavras *textus* e *textum* ocorrem apenas uma única vez e significando *compositio*, que pode ser definida como uma composição de elementos sonoros da língua em discurso compreensível e atrativo. Uma *compositio*, segundo o autor, seria a palavra que melhor designa o sentido moderno de texto.

Uma pesquisa no dicionário e vemos que *textus* é o particípio passado do verbo latino *texere*, que significa “tecer, entrelaçar, entrançar, tramar (sent. Próprio e figurado)” (FARIA, 1967, p. 995). Também consta no dicionário que a palavra *textus* pode ser “subs. m. Contextura, encadeamento, série” (FARIA, 1967, p. 995). *Textum*, por sua vez, consta como “subs. n. I – Sent. Próprio: 1) Tecido, pano (...) 2) Obra formada de várias partes reunidas, contextura” (FARIA, 1967, p. 995). A mesma raiz de *texto* encontra-se hoje na palavra *têxtil*, adjetivo presente no mundo das confecções de roupas. Veremos que essa raiz não se trata de uma coincidência, mas de uma metáfora fundante para a constituição dos sentidos de *texto*.

Viljamaa (2007) diz ser Quintiliano o primeiro a usar a palavra *textus* (tecido) para designar metaforicamente “uma parte (um período) de um discurso falado ou escrito” (VILJAMAA, 2007, p. 134, tradução nossa⁵). *Discurso* está em seu sentido para a retórica clássica, ou seja, será sinônimo de texto. Para Quintiliano, a composição de um bom discurso envolvia duas habilidades: a) a escolha correta das palavras e b) a tessitura dessas palavras em um texto com ritmo e cadência adequados. Entendemos melhor essa metáfora⁶ se pensarmos que, para qualquer plateia, o discurso de um orador romano visava provocar a mesma sensação de maciez e beleza que se sente ao acariciar um fino tecido como a seda.

Quintiliano baseou sua metáfora de discurso como um tecido (texto) plano e suave tendo como modelo o orador grego Lísias. Viljamaa (2007) igualmente afirma que *textum*, em latim, também podia referir-se a obras representativas da arte como pinturas, tapeçarias e esculturas.

⁵ No original: “a portion (a period) of a spoken or written discourse”.

⁶ Metáfora aqui está no seu sentido literário: uma figura de linguagem que designa uma comparação implícita.

Ele cita como exemplo a seguinte passagem do livro VIII da *Eneida* “*clipei non enarrabile textum*” (grifo nosso) em que Virgílio emprega a palavra *textum* para referir-se ao tecido misterioso do escudo de Eneias⁷. Sendo assim, podemos compreender que, para Quintiliano, um discurso ou um texto deveria ser tão belo e sublime como uma obra de arte.

Viljamaa (2007) termina sua análise ressaltando a influência helenística na obra de Quintiliano. Dois autores principalmente. Um é Aristóteles (*Arte Poética*), que diz ser necessário um treino oratório e uma técnica poética na composição dos discursos. O segundo é Homero. As palavras *textus* e *textum* seriam as correspondentes latinas da palavra grega *ύφος* que significa *teia*, *tecido* (que já estava imbuída do sentido de *intriga*, *traição*), presente na obra *Ilíada*. Os comentadores de Homero descreviam sua obra como uma *teia* ou um *tecido* costurado pelos cantores ou rapsodos.⁸

Adam (1999), diz que *textus*, em Quintiliano, está próximo da bela *conjunctura* (termo proveniente de *junctura*, que está presente na obra *Ars Poetica*, do poeta romano Horácio). *Textus* é o que reúne, junta ou organiza elementos diversos e mesmo díspares. O que os transforma em um todo organizado. *Textum* estaria próximo da ideia de composição aberta e menos acabada. “O texto é assim definido desde a origem⁹, tanto por sua unidade quanto por sua abertura e compete a nós não esquecer deste duplo funcionamento constitutivo” (ADAM, 1999, p. 6).

Na Grécia Antiga, o trabalho de autores como Aristóteles e Homero influenciaram a constituição do que hoje denominamos *texto*. No Império Romano, o sentido de *texto* apresentava-se como sinônimo de discurso no seio da oratória, cabe-nos, portanto, questionar

⁷ A passagem no artigo de Viljamaa (2007, p. 134, grifo nosso) é “he admires the shield’s mysterious **text**”, que, em nossa tradução é “ele admira o tecido misterioso do escudo”. Em uma tradução da *Eneida* para o português por Manuel Odorico Mendes (1970, p. 285, grifo nosso) a mesma passagem foi traduzida como “[ele admira] do broquel **textura** inexplicável”. *Ele*, na passagem, refere-se ao herói Eneias. Nesta parte do poema épico, o herói romano ganha da deusa Vênus armadura completa e armas, feitas pelo seu consorte, o deus Vulcano. No escudo, há imagens que contam narrativas de vitórias romanas. Imagens que são longamente detalhadas por Virgílio nos versos que se seguem à passagem. O escudo de Eneias foi influência do escudo de Aquiles, também longamente descrito em célebre passagem da *Ilíada* de Homero. Pode-se ver, então, a partir da passagem, um tecido que conta uma história, um tecido de sentidos.

⁸ Em uma apreensão pós-estruturalista e psicanalítica do conceito de *texto*, Roland Barthes (1973/1987) o compreenderá também como uma *teia* e sugere que uma teoria do texto poderia ser denominada hifologia (*hyphos*, em grego, significa “tecido”, “a teia da aranha”). Na sua obra *O prazer do texto*, ele enfatiza que o texto torna-se um produto autônomo e diferente daquele que seu produtor imaginou em seu processo de elaboração. Barthes (1973/1987) critica abordagens que compreendam que o texto oculta um sentido verdadeiro por trás dele. O autor diz: “o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” (BARTHES, 1973/1987, p. 82). O leitor exerce um papel ativo na produção de sentido do texto e ao autor seria impossível prever todas as leituras possíveis de seu texto.

⁹ Ressaltamos que a perspectiva histórico-materialista em que este trabalho se insere, qual seja a da Semântica do Acontecimento em diálogo com a Análise de Discurso francesa, distancia-se da busca de uma “origem” ou um sentido primeiro para as significações.

como o texto passou a significar qualquer composição de língua ou linguagem presente também em outras situações da vida social. Temos duas hipóteses de respostas:

a) Na primeira, compreendemos que esse deslizamento de sentido de *texto* iniciou-se na própria oratória, no ensino da *compositio* (composição). Os oradores deveriam ensinar seus discípulos a escreverem sobre diversos assuntos. As aulas versavam sobre geografia, história, filosofia, literatura, etc. O objetivo era prepará-los para debates políticos ou judiciários. Com o tempo, devido a mudanças históricas próprias ao período, esse objetivo inicial ampliou-se para outras práticas sociais que requisitavam a necessidade de falar e escrever bem.¹⁰

b) Formulamos a segunda hipótese a partir das ideias de Indursky (2006). Para a autora, ocorreu um apagamento do texto no interior da gramática. Com a desintegração do Império Romano, o latim perdeu sua importância e houve o surgimento das línguas neolatinas e a necessidade de descrevê-las para fins de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, transações comerciais, religiosas, etc. Obras como a *Institutio Oratoria* perdem importância bem como o próprio ensino da oratória. Surgem as diversas gramáticas que não tomavam o texto como objeto de análise ou ensino, mas que propunham regras que, se os falantes obedecessem, poderiam compor textos bem formulados, já que eram compostos de sílabas, palavras e frases, justamente o que essas gramáticas procuram descrever.

Percebe-se que o estudo do texto foi afetado pelo fato da *gramatização*: “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” (AUROUX, 1992/2009, p. 65). Fato que se iniciou no século V, em menor grau, e intensificou-se do Renascimento até o século XIX, terminando no século XX. Nesses treze séculos de história, houve uma gramatização massiva das línguas europeias, que se constitui em uma verdadeira revolução científico-linguística.

Segundo Auroux (1992/2009), no decorrer da época da gramatização, houve uma mudança de finalidade da gramática: de etapa de acesso à cultura escrita (o aprendizado do latim, língua do saber letrado, do poder e da religião era feito por aqueles que já sabiam latim), tornou-se técnica de aprendizagem de uma segunda língua e meio de descrever as línguas. A

¹⁰ O ensino da *composição* era bastante praticado nas escolas da Idade Média no ensino das Artes Liberais em que o *trivium* fazia parte. O *trivium* era composto do estudo da gramática, da retórica e da lógica. A composição ficava a cargo da retórica, tida como a arte mestra das Artes Liberais (JOSEPH, 2014). Os textos praticados nessa época tinham uma forte influência da *Arte Poética* de Aristóteles. O exercício da composição ainda é bastante empregado hoje nas escolas para designar a escrita de um texto sobre um tema qualquer. No dicionário Aurélio (1995, p. 164), encontramos as seguintes definições: “**3.** Redação. **4.** Produção literária ou artística”. E também consta o sentido de obra musical.

necessidade de aprendizagem de uma língua estrangeira – a primeira causa da gramatização – respondia a interesses práticos: acesso a uma língua de administração, acesso a um *corpus* de textos sagrados¹¹, viagens, colonização, etc.

Pode-se concluir, portanto, que bastava seguir as regras da gramática para que se compusesse um bom texto (um sentido que prevalece muito ainda hoje em dia). O texto, segundo Indursky (2006), adquirira uma evidência empírica e, portanto, não havia necessidade de teorizá-lo. Se estivesse dentro das regras gramaticais, a composição seria um texto. Isso pode nos ajudar a compreender algumas das razões para que o texto não se configurasse como um objeto de estudo para ser problematizado e discutido de modo sistematizado e institucionalizado antes da segunda metade do século XX.

Por volta da década de 1960 na Europa, mais precisamente na Alemanha, a Linguística textual surge como uma das primeiras disciplinas da Linguística a questionar os limites da frase, constituindo-se como a disciplina que toma o texto como objeto próprio de estudo. Sobre essa disciplina que falaremos a seguir.

1.2 Continuando a trama: *texto e textualidade* para a Linguística textual

O terreno em que se cultivam os estudos do texto é fértil em países europeus como Inglaterra, Holanda, Alemanha e França, e também nos Estados Unidos. A lista de autores e pesquisadores é infindável. Seleccionamos alguns autores cujos trabalhos são fundadores e serviram de referência para muitas pesquisas. Entre eles, temos Halliday e Hasan (1976), Halliday (2014), Beaugrande e Dressler (1981), Beaugrande (1997), Schmidt (1978), Harweg (1968), Weinrich¹² (1966, 1976), Adam (1999, 2005).

A Linguística textual também encontrou terreno fecundo no Brasil. Tornada disciplina em diversas universidades como a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade Federal de Pernambuco, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Há, por aqui, importantes

¹¹ Pfeiffer (1995) diz que a palavra *texto* significava, até o século XII, *livro do evangelho* e, a partir do século XIII, passa a designar qualquer texto – profano ou sagrado. Mas, a autora defende que ainda há uma sacralização do texto, no sentido de que ele traria uma verdade única a ser decifrada e, principalmente na escola, há exercícios pedagógicos em que os gestos interpretativos do aluno são interditados.

¹² Segundo Fávero (2010), Weinrich foi o primeiro a empregar a Linguística textual em seu sentido mais corrente, como uma disciplina de estudo do texto. Segundo este autor, toda Linguística é Linguística de texto.

pesquisadores como Koch (1983/2002, 2000, 2002, 2015), Marcuschi (1983, 2008), Fávero (1983, 1991), Elias (2016), Costa Val (1991, 2000), entre outros.

As teorias da Linguística textual têm sido amplamente aplicadas na escola com bastante ênfase no ensino de língua materna ou estrangeira, na análise de material didático e de políticas públicas, entre esses trabalhos, citamos Costa Val (1991, 2000), Marquesi *et al* (2017), Mendonça (2009) entre muitos outros. Ainda são poucas as pesquisas que abordem o texto nas outras disciplinas, tanto por pesquisadores linguistas ou por pesquisadores de seu próprio campo que aplicam as teorias linguísticas.

Segundo Barros (1999), os estudos do texto (a autora também cita “discurso”, uma categoria sobre a qual falaremos adiante) possuem funções diversas. A primeira seria a de contribuir para o conhecimento da linguagem e do homem. Em seguida, contribuir para o desenvolvimento teórico e metodológico da própria disciplina. Além disso, a autora destaca o papel dos estudos do texto nos debates sobre ensino/aprendizagem de língua materna e de segunda língua, estudos da tradução, bem como para o conhecimento da cultura e da sociedade brasileira.

Os questionamentos iniciais sobre um estudo mais apropriado do texto surgiram na década de 1960 com o vazio deixado para uma reflexão sobre essa categoria no âmbito da linguística estrutural, que focalizava seus estudos nos limites da frase. Estudos que linguistas posteriores perceberam ter limitações. O corte saussuriano instaurou a língua¹³ como objeto da linguística moderna e deixou de lado importantes questões que dizem respeito ao texto, como o falante, a situação e a História. Questões que mais tarde foram tomadas para estudo de disciplinas como a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise de Discurso e os estudos da teoria da enunciação.

Tendo, então, o texto como seu objeto de estudo, a Linguística textual pode ser definida como “o estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais” (MARCUSCHI (1983, p. 12). O texto já obteve diversas definições ao longo da história desta disciplina. Para Koch (2002), o conceito de texto está associado diretamente à concepção de língua e de sujeito. Essas diversas definições são a marca de que a Linguística textual não se deu de forma homogênea. Como afirma Bentes (2001, p. 259):

¹³ Ferdinand de Saussure, linguista suíço, postulou na sua famosa obra póstuma, organizada pelos seus alunos, Charles Bally e Albert Sechehaye, *Curso de Linguística Geral*, publicada em 1916, que a língua deveria ser estudada em si mesma e por si mesma.

Sem dúvida, o surgimento dos estudos sobre o texto faz parte de um amplo esforço teórico, com perspectivas e métodos diferenciados, de constituição de um outro campo (em oposição ao campo construído pela Linguística Estrutural), que procura ir além dos limites da frase, que procura reintroduzir, em seu escopo teórico, o sujeito e a situação da comunicação, excluídos das pesquisas sobre a linguagem pelos postulados dessa mesma Linguística Estrutural — que compreendia a língua como sistema e como código, com função puramente informativa.

A Linguística textual, segundo Bentes (2001), é comumente dividida em três fases ou momentos. Na primeira fase, ela preocupou-se com as *relações transfrásticas*, em que os estudos focaram as regularidades que transcendem os limites do enunciado. Na segunda fase, ela preocupou-se com *gramáticas de texto*, em que os estudos focaram o estabelecimento de regras que permitissem aos falantes da língua reconhecer se uma sequência é ou não um texto bem formado. Na terceira fase, procedeu-se a elaboração de *teorias do texto*. Há, nesta fase, uma preocupação do texto com seu contexto pragmático, ou seja, as condições de produção, recepção e interpretação do texto. Essas três fases não possuem delimitação estanque, sendo que muitas teorias conviveram entre si.

A primeira fase teve orientações teóricas diversas: estruturalistas, gerativistas e funcionalistas. Ela surge a partir das limitações que foram percebidas nas gramáticas de frase, que não traziam explicações para fenômenos como a correferenciação, a pronominalização, a ordem dos enunciados, entre outros. Fenômenos que só poderiam ser explicados no interior dos textos. Nesta fase, o texto é definido como “sequência coerente de enunciados” (ISENBERG, 1970 *apud* FÁVERO E KOCH, 1983/2002, p. 13). Ou como “sucessão de unidades lingüísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta” (HARWEG, 1968 *apud* FÁVERO E KOCH, 1983/2002, p. 13). Um pouco mais adiante no tempo, mas com a mesma ideia, tem-se a definição de Weinrich (1976 *apud* MARCUSCHI 1983, p. 186): “texto é uma sequência ordenada de signos lingüísticos”.

Marcuschi (1983) diz que, neste primeiro momento da Linguística textual, as definições de texto são consideradas do ponto de vista da imanência do sistema lingüístico. O texto é considerado em si mesmo. O autor considera problemática a definição de texto como “sequência de sentenças” porque há textos que são compostos de uma só palavra (como um grito de “socorro” ou “fogo”).

O primeiro momento da Linguística textual é marcado por uma concepção majoritária de texto entendido como sequência de frases e tentativas de construção de gramáticas de texto. Dessa forma, os estudos partem da frase para o texto e o objeto inicialmente privilegiado pelos

estudiosos era a *coesão*. Sem nos ater a fases, descreveremos a seguir como alguns importantes teóricos pensaram esse conceito no interior da Linguística textual.

1.3 A coesão como um critério definidor do texto

Michael Halliday, linguista britânico, foi aluno do renomado linguista J. R. Firth. A partir das ideias de seu professor, desenvolveu uma abordagem para os estudos linguísticos chamada *Linguística sistêmico-funcional*, que considera a língua como um sistema semiótico social. Seguindo a linha funcionalista, publica, em 1976, a obra *Cohesion in English*, em colaboração com sua esposa Ruqaiya Hasan.

Um dos objetivos da obra dos autores é responder à questão: “O que faz com que um texto seja definido como tal?” Sendo a definição de texto como “qualquer passagem, falada ou escrita, de qualquer extensão, que forma um todo unificado” (HALLIDAY E HASAN, 1976, p. 1, tradução nossa) ou ainda um texto pode ser “prosa ou verso, um diálogo ou um monólogo. Pode ser algo entre um único provérbio até uma peça teatral completa, entre um momentâneo grito de ajuda até uma discussão o dia todo em um comitê” (HALLIDAY E HASAN, 1976, p. 1, tradução nossa).

Um texto é uma unidade da língua em uso. Não é uma unidade gramatical, como uma frase, e não é definido por sua extensão. Um texto não é uma frase em maior extensão. O texto é uma unidade semântica: não de forma, mas de sentido.

Um texto não pode ser avaliado enquanto tal sem o conhecimento de seu contexto de situação. Em outras palavras, não há um pré-requisito para a constituição do texto em si mesmo. Para essa constituição, dois fatores envolvem: o linguístico e o situacional. O texto precisa ser coerente a ambos os fatores. A coerência do texto com seu contexto, os autores denominam de *consistência de registro*, envolvendo, para tal, padrões de sentido em condições específicas para a aceitação do texto como tal.

Os autores postulam que há traços que são característicos dos textos. Identificar esses traços constitui um objetivo para que possam estabelecer quais são as propriedades dos textos e, assim, distinguiem um texto de uma sequência de frases desconectadas entre si.

A propriedade que diferencia o texto do não texto os autores nomeiam de *textura*¹⁴. Uma das formas de se dar textura a um texto, segundo os autores, é pela coesão. A coesão é uma questão semântica e refere-se às relações de sentido que existem dentro do texto e o definem enquanto tal. Ela ocorre quando a interpretação de um item do texto depende de outro item. Tomemos o exemplo: *Maria foi ao baile. Ela estava bonita.* A compreensão do pronome *ela* só é possível quando referido a *Maria*.

Os autores denominam cada instância de coesão no texto de *laço* (tie). No exemplo anterior, a relação entre o nome *Maria* e o pronome *ela* constitui um laço. Os laços coesivos de um texto podem ser estabelecidos de diferentes formas: por *referência*, *substituição*, *elipse* (os três são denominados de *coesão gramatical*), por *coesão lexical* e por *conjunção*, essa última uma forma de laço coesivo que está entre a coesão gramatical e a coesão lexical.

A *referência* é o caso de um item linguístico que não possui valor semântico em si e depende de outro item para ser interpretado. Como exemplo, os pronomes pessoais e os demonstrativos. A referência também é uma relação semântica. Ou seja, os elementos relacionados não precisam pertencer a uma mesma classe gramatical. O que precisa se relacionar é a propriedade semântica desses elementos. Um elemento pressupõe o outro e, quando esses elementos possuem a mesma identidade de referência, a coesão é alcançada. Uma identidade que não precisa estar necessariamente no texto, podendo estar no contexto situacional do texto.

Dessa forma, a referência pode ser classificada em *situacional* (exofórica) ou *textual* (endofórica). Referências endofóricas podem ser por anáfora (referência a um elemento anterior no texto) ou por catáfora (referência a um elemento posterior no texto). Somente a referência endofórica é classificada como coesiva, por conectar elementos no texto. A referência exofórica liga um elemento do texto ao seu contexto situacional. Os autores argumentam que há textos mais ligados ao contexto, como textos de crianças, que dependem de um maior emprego de referência exofórica e há textos que podem ter a informação recuperada apenas por referência endofórica.

A *substituição* é a relação coesiva dentro do texto que envolve a troca de um item lexical ou uma sentença por outro item. É uma relação mais com as palavras, ou seja, lexicogramatical do que uma relação semântica. Sendo exatamente essa relação que diferencia a substituição da referência. A substituição é empregada para evitar a repetição de um item. Ela pode ser de três

¹⁴ Em inglês, o termo que os autores empregam no início da obra é *texture*, às vezes, também traduzido por *textualidade*. Eles empregam também *textuality* ao final da obra. Mantenho aqui *textura* para diferenciar da textualidade (textuality) de Beaugrande e Dresser (1981), sobre a qual falarei adiante.

tipos: nominal (feita pela substituição de um nome), verbal (um verbo substitui itens anteriores) ou frasal (uma sentença é substituída por outro item).

Já a *elipse* é um tipo de substituição. Os autores a denominam *substituição por zero*. Consiste na omissão de um item lexical recuperável pelo contexto. É uma relação entre partes do texto. A elipse envolve algo que não foi dito, mas compreendido da mesma forma. Geralmente, a elipse ocorre por anáfora. Como no exemplo: *Comprei cravos. Ana, rosas.* A elipse envolve o fato de a língua não funcionar isoladamente, mas em um contexto situacional. Sendo assim, há mais a ser interpretado pelo ouvinte do que o aspecto linguístico.

A coesão por conjunção é o último tipo de coesão gramatical de que os autores tratam. É um tipo de relação semântica que se difere da substituição, da referência e da elipse por não ser tão evidente e não envolver apenas a troca de um item lexical por outro. As conjunções são importantes itens coesivos porque o que se segue na sentença deve ser interpretado com relação a algo que foi dito anteriormente. No entanto, as sequências linguísticas ligadas por conjunções não precisam, necessariamente, serem interpretadas na ordem em que ocorrem. Vejamos o exemplo: *Após a batalha, houve uma tempestade.* Essa sentença é igualmente interpretada em: *Houve uma tempestade após a batalha.*

O último tipo de coesão citado pelos autores é a por seleção de vocabulário ou também chamado de coesão lexical. Geralmente, esse tipo de coesão envolve o emprego de substantivos mais gerais como: *pessoa, homem, mulher, criança, lugar, coisa, objeto, ideia, etc.* Vejamos o exemplo: - *O presidente está viajando?* - *Sim, o homem está sempre no exterior.* Aqui, há uma retomada de *presidente* pelo substantivo *homem*. A diferença com a coesão gramatical é que a coesão lexical apresentaria uma atitude mais particular do falante em relação ao que está sendo dito, ou seja, haveria uma familiaridade ou demonstração de sentimento maior do que a que seria demonstrada por uma referência pronominal. Vejamos o caso: - *Carlos machucou-se.* - *Pobre garoto.* A última sentença apresentaria o sentimento de solidariedade do falante em relação ao referente *Carlos*.

Finalizando a obra, os autores ressaltam que o texto é a unidade de sentido em contexto que se realiza por meio de sentenças e a coesão é o principal meio linguístico pelo qual a textura é alcançada. Portanto, a coesão entre as sentenças é fundamental. Por vezes, a ausência de coesão entre uma sentença e outra marca o início de um novo texto. Mas, essa delimitação nem sempre é clara. Importante ressaltar que, para os autores, a textualidade¹⁵ não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de grau. Pode haver, no texto, trechos em que os laços coesivos

¹⁵ Nesta parte do trabalho, os autores empregam a palavra *textuality*.

são maiores e, em outros trechos, menores. A coesão é um componente necessário para a criação do texto, mas não suficiente. O que cria o texto é o componente formador de texto do sistema linguístico, da qual a coesão é apenas uma parte.

Em uma versão mais recente de seu trabalho, Halliday (2014, p. 3) vai dizer que o texto é “toda instância linguística, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conheça a língua”. Texto é a língua funcionando em contexto. O sistema da língua é instanciado como texto. Ambos – sistema e texto – não são fenômenos diferentes, são fases complementares de um mesmo fenômeno. O texto é a atualização do potencial significativo do sistema linguístico.

Embora a coesão seja um importante fator para a textualidade e tenha o seu lugar na análise textual, ela deixou de ser o único critério para a definição do que seja um texto. Autores como Fávero (1991), Koch (2000) e Marcuschi (2008) vão dizer que há textos que mantêm um padrão de textualidade e dispensam elementos coesivos. Como exemplo, o amplamente citado texto *Circuito fechado* de Ricardo Ramos (1978). Alguns autores propõem outros critérios de textualidade. A seguir, falaremos de influentes pesquisadores na Linguística textual a propor alguns desses novos critérios.

1.4 Outros critérios para se pensar a textualidade na Linguística textual

Um dos trabalhos pioneiros sobre a textualidade pertence a Siegfried J. Schmidt (1978). O linguista alemão critica abordagens na Linguística textual que definiam o texto por meios exclusivamente linguísticos. Para ele, o texto deve ser abordado a partir de um modo de textualidade. “*Entende-se por ‘textualidade’ uma dupla estrutura*, isto é, uma estrutura a ser abordada tanto sob o aspecto linguístico como sob o aspecto social” (SCHIMDT, 1978, p. 164, grifos do autor). Para o autor, a textualidade é uma estrutura necessária para a efetivação de qualquer tipo de comunicação. Ela é “um modo de manifestação social universal, válido para qualquer língua” (SCHMIDT, 1978, p. 164).

O texto, por sua vez, seria a “realização linguística da textualidade” (SCHMIDT, 1978, p. 164). Os textos funcionariam como “matizes para as ocorrências coerentes dos elementos do sistema linguístico” (SCHMIDT, 1978, p. 164). Os textos, quando obedecem à estrutura da textualidade, exercem uma função comunicativa em duplo aspecto: linguístico e social. Dessa forma, o autor exclui uma concepção de texto puramente linguística. Esta ideia, ele a

fundamenta em A. A. Leontev (1971, p. 22): “o texto não é uma entidade imediatamente dada ao pesquisador [...] O texto, independentemente da sua produção ou recepção (leitura), não existe”.

A proposta de trabalho de Schmidt é partir da textualidade como estrutura sociocomunicativa para definir o texto (que para ele não é uma categoria interna à linguística) com ênfase particular para a coerência textual, que o autor considera como uma categoria definidora da textualidade.

Outro teórico a tratar da textualidade é Robert de Beaugrande. Este autor possui uma vasta obra sobre texto. Foi professor de linguística em diversas universidades na Europa e na Ásia. Trabalhou na Universidade de Flórida e na Universidade de Viena. Publicou com Wolfgang U. Dressler, professor de Linguística da Universidade de Viena, em 1981 a obra *Introduction to Text Linguistics*. Esta é uma obra que traz como novidade para a época os estudos da Cognição e da Pragmática. Assim como Halliday e Hasan, para Beaugrande e Dressler o texto deve ser compreendido em uma atividade comunicativa e não como objeto em si mesmo.

Beaugrande e Dressler (1981) postulam que uma ciência que se ocupa de textos deve ser capaz de descrever os traços comuns e os distintivos dos diversos textos, dizer como os textos são produzidos e recebidos, bem como para que são utilizados. A questão principal que os autores colocam é como os textos funcionam na interação humana.

A primeira definição de texto que trazem é como “ocorrência comunicativa em que se atendem sete padrões¹⁶ de textualidade. Se qualquer desses padrões não for atendido, o texto não será comunicativo. Consequentemente, textos não comunicativos são tratados como não-textos” (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981, p. 3, tradução nossa).

Os sete padrões de textualidade são: *coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade*. Eles são considerados *princípios constitutivos* da comunicação textual. A coesão e a coerência são noções centradas no texto. Designam operações direcionadas ao material textual. Os outros cinco princípios são noções centradas nos usuários. Ou seja, relacionam-se com a atividade de comunicação textual em geral, envolvendo produtores e recebedores dos textos.

A *coesão* diz respeito aos modos pelos quais os componentes da superfície textual estão mutualmente conectados. Os conteúdos da superfície textual podem ser explícitos ou pressupostos e dependem um do outro de acordo com o arranjo das formas gramaticais. A

¹⁶ Considerados também como *princípios*, mas a palavra que empregam neste enunciado é *standard*.

coesão não é um princípio decisivo para a textualidade, já que textos ambíguos são possíveis. Deve haver uma interação entre a coesão e os outros princípios para uma comunicação eficiente.

A *coerência* diz respeito aos modos em que os componentes do *mundo textual*, ou seja, os conceitos e as relações que subjazem a superfície textual, são mutualmente acessíveis e relevantes. Um conceito é definido como um conteúdo cognitivo que pode ser recuperado com certa consistência e unidade. As relações são ligações entre os conceitos que aparecem no mundo textual. Elas nem sempre estão explícitas no texto, e os usuários devem suprir informações sempre que necessário. A coerência não é um traço do texto, mas o resultado de processos cognitivos entre seus usuários.

A *intencionalidade* diz respeito à atitude do produtor do texto em constituir um texto coeso e coerente e que atenda suas intenções e objetivos. Este é um princípio que trabalha junto com a aceitabilidade. Esta diz respeito à atitude do receptor do texto em construir sentidos coesos e coerentes na ocorrência comunicativa. Ao receptor pode ser requisitado uma certa tolerância em relação a sequências fracamente coesas ou ele pode recorrer a inferências para apoiar coerência. A aceitabilidade envolve uma atitude de cooperação entre os usuários do texto, ou seja, um engajamento mútuo na produção e recepção de informação.

A *informatividade* diz respeito ao grau de informação que se espera receber de um texto. A informação não é uma característica do texto em si, ela envolve o conhecimento prévio de seus usuários. Um texto altamente informativo pode ser mais interessante, mas é mais exigente de se processar. Por outro lado, um texto com baixo grau de informação pode ser maçante e desencorajador, sendo, conseqüentemente, rejeitado.

A *situacionalidade* diz respeito à relevância de um determinado texto para uma dada situação. A situação influencia no grau de informatividade do texto e resolve possíveis ambigüidades. Como exemplo, os autores citam uma placa de trânsito. Sua localização indica seus possíveis receptores (motoristas, por exemplo) e exclui outros (pedestres, por exemplo). A situação afeta os modos de coesão textuais: motoristas com pouco tempo e atenção a devotar à leitura das placas forçam seus produtores a uma economia vocabular para que o texto seja mais apropriado.

O último padrão de textualidade é chamado *intertextualidade* e diz respeito à relação de um texto com outros textos. A intertextualidade, de forma geral, é responsável pela evolução dos *tipos textuais*¹⁷ como classes de textos com padrões característicos. Os modos de se processar a leitura de um texto variam de acordo com o seu tipo. Não se lê um poema da mesma

¹⁷ Os autores empregam *tipos textuais* para designarem os diferentes textos existentes na sociedade.

forma que uma propaganda. Em certos tipos, a intertextualidade é mais proeminente, como paródias e resenhas críticas.

Os sete padrões de textualidade definem e criam a forma da comunicação textual. Se não forem atendidos, não haverá comunicação, isto é, não haverá a compreensão do texto entre os usuários. Para os autores, deve haver também *princípios reguladores* para controle da comunicação textual. São três: *eficiência*, *eficácia* e *adequação*. A *eficiência* concerne a capacidade de um texto comunicar com o mínimo de esforço por parte de seus usuários. A *eficácia* concerne a capacidade de um texto atingir seu objetivo comunicacional. A *adequação* concerne a capacidade do texto de se ajustar ao contexto e atender aos padrões de textualidade. Os *princípios constitutivos* e os *princípios reguladores* integram-se para a compreensão do texto enquanto processo e não produto.

Mais recentemente, Beaugrande (1997), diz que muitos trabalhos que utilizaram sua teoria não consideraram a abordagem processual do texto, limitando-se a aplicarem os padrões de textualidade como critérios de avaliação de qualidade dos textos. Em uma reformulação de suas ideias, o autor aponta para a impropriedade da discussão sobre a diferença entre o texto e o não-texto. Os padrões de textualidade continuam como princípios que orientam o processamento do texto, mas não são critérios que validam a distinção texto e não-texto. Pode ser que um texto não seja apropriado, ou incoerente, mas continua sendo um texto.

A nova definição de texto do autor é “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10). Para a textualidade, o autor diz:

A textualidade é a qualidade essencial de todos os textos, mas é também uma realização humana sempre que um texto é textualizado, isto é, sempre que um “artefato” de marcas sonoras ou escritas é produzido ou que recebe o nome de texto. Contudo, o ato de textualizar corre tão rápida e habilmente que nós não acreditamos que estamos realizando algo e assumimos o artefato em si mesmo como sendo um “texto completo”. Essa crença “reifica” o texto numa entidade autônoma que “diz apenas o que significa” e “contém” sua própria verdade ou autoridade, testemunha alguns dizeres consensuais como “isto é o que se diz aqui”, “está bem aqui na página”, ou “essas são as palavras exatas”. (BEAUGRANDE, 1997, p. 13)

Nesta nova obra, o autor traz conceitos da Análise Crítica do Discurso, com uma concepção de texto bastante pragmática. Dizer que, no texto, “convergem ações cognitivas linguísticas e sociais” é pensar nesses três conceitos como existentes separadamente: há uma cognição individual (necessita-se de uma paridade entre o escritor e o leitor para que aja comunicação) e que é aplicada ao texto, o leitor é um sujeito da razão uno, sempre coerente

consigo mesmo; há um social fora do texto, refletido nele; e há o linguístico como sistema entendido um código para a comunicação separado do sujeito que o produz.

Não seria demais pensar que os critérios de Beaugrande possuem um caráter tecnicista. Onde fica o papel do sujeito na construção de seu texto? Se sujeitos e sentidos são constituídos ao mesmo tempo (ORLANDI, 2010) e estes são históricos e filiam-se a Formações discursivas¹⁸ que são espaços sempre moventes e incompletos, os sentidos não são os mesmos para todos. O que nos faz pensar que um texto só é um bom texto para alguém e pode não o ser para outrem. Há uma função para o sujeito fundamental na produção do texto: a *função-autor*, sobre a qual falaremos no próximo tópico.

Na atual fase da Linguística textual, o conceito de texto é visto a partir da noção de *interação*. Nessa concepção interacional, os *sujeitos* são vistos como seres ativos e construtores sociais, assim, o texto passa a ser visto como *o próprio lugar de interação*. É tomado como um evento em que os "sujeitos são atores sociais levando em conta o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos" (CAVALCANTE, 2013, p. 19).

Segundo Koch e Elias (2010, p. 11):

Na concepção interacional da língua o texto é considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. [...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação.

Ou seja, a compreensão de um texto não se dá exclusivamente por meio dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, mas leva-se em conta, no processo da leitura, o ativamento de conhecimentos que estão armazenados na memória do ouvinte/ leitor que contribuem para a produção de sentidos.

De forma semelhante, Cavalcante (2013) diz que o sentido de um texto não se dá apenas pelos significados das palavras, mas está numa constante interação entre: *locutor - co(n)texto - interlocutor*. Segundo a autora texto é:

um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É,

¹⁸ As formações discursivas são regiões consideradas como a matriz do sentido. São elas que determinam o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 1975). Elas estão atreladas numa conjuntura dada e deriva de condições de produção específicas. Através das formações discursivas existentes é que há a possibilidade de diversos sentidos, "a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido (sua "matriz", por assim dizer)" (PÊCHEUX, 1975, p. 148). As formações discursivas não são fixas e imutáveis, elas estão em constante transformação; suas bordas não são delimitáveis, o que faz com que as formações discursivas se interpenetrem, formando uma rede.

também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante. (CAVALCANTE, 2013, p. 20)

Os próximos conceitos de texto que trazemos inserem-se em uma visão teórica diversa da Linguística textual. Uma visão mais próxima dos conceitos que utilizaremos para as análises: A Semântica do Acontecimento, que nos aprofundaremos em seus conceitos no capítulo II, e a Análise de Discurso (AD) de vertente francesa. Esta última disciplina é pensada a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux que, na década de 1960, propôs uma alternativa para uma concepção de língua como sistema que se encerra em si mesmo ou uma concepção de língua como instrumento de comunicação. A Análise de Discurso traz importantes conceitos para a compreensão do texto como um objeto sócio-histórico. Conceitos que envolvem uma concepção de sujeito dividido, assujeitado pelo inconsciente e a ideologia (PÊCHEUX, 1975). Um sujeito que difere do usuário pragmático da Linguística textual. O social, para a AD, está no texto como um exterior constitutivo; e a memória não é a cognitiva, mas “um corpo sócio-histórico de traços” (PÊCHEUX, 2012, p. 142). Conceitos que explicitaremos adiante.

1.5 O texto nas malhas do discurso pecheutiano

Para Mussalim (2016), o texto, sua concepção, natureza e funcionamento, é uma problemática que está presente na Análise de Discurso desde sua fundação. Pêcheux (1969) retoma questões deixadas em aberto pela linguística saussuriana e as formula em um novo terreno: o do discurso, que invoca questões não apenas linguísticas, mas também sócio-históricas. Neste momento inicial, não há uma definição própria de texto. Ele é tratado como uma evidência, no sentido de que todos sabem o que é.

Orlandi (2011, p. 22) considera o trabalho de Michel Pêcheux:

O acontecimento mais importante, na França do século XX, em estudos da linguagem. O passo epistemológico mais decisivo para a linguística pós-saussuriana e pós-estruturalista. A mudança de terreno proposta: nem a língua fechada nela mesma, nem o historicismo do século XIX, nem o psicologismo do sujeito centrado nele mesmo. O político no confronto com o simbólico. A ideologia materialmente ligada ao inconsciente, sendo esta materialidade assim concebida: a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. E aí eu encontrava meu objeto, o discurso, este que me permite observar a relação entre língua e ideologia. E que traz para dentro o sujeito e a situação.

Seguramente, uma das maiores contribuições da Análise de Discurso para a compreensão do texto diz respeito a uma nova forma de se ver a língua. A língua, para a AD, não é um sistema fechado em si mesmo. É um sistema relativamente autônomo colocado em funcionamento por sujeitos sócio-historicamente situados. A língua é incompleta, heterogênea, falha, aberta a novos sentidos. E os sentidos nos escapam, deslizam, derrapam, realizam-se em nós sem que sejamos completamente conscientes deles.

A língua liga-se incontornavelmente ao fato de que não se pode dizer tudo, não se pode entender tudo. Ou não se entende do jeito que o outro quer. Porque somos sujeitos igualmente falhos, equivocados. Para Ferreira (2003, p. 196):

A língua na Análise do Discurso é tomada em sua forma material enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos lingüísticos materiais na história para produzir sentidos.

Esta compreensão de língua traz implicações para a compreensão do texto. Enquanto objeto sócio-histórico, o texto está sempre sujeito a novas e imprevisíveis interpretações. Interpretações que são autorizadas institucionalmente. A produção, a circulação e a recepção dos diversos textos da sociedade acontecem no âmbito de uma instituição, seja a universidade, a escola, os órgãos públicos ou outro. Essas instituições regulam e controlam os sentidos, faz com que eles não sejam quaisquer um.

Pêcheux, logo em sua obra inaugural, em 1969, faz uma crítica às abordagens conteudistas do texto. Ele diz que até o nascimento da linguística moderna, estudar uma língua era estudar textos e colocava-se a seu respeito questões como: “De que fala este texto?”, “Quais são as ideias principais contidas neste texto?”, “Quais são as normas próprias a este texto?”. Questões que evidenciavam usos semânticos e sintáticos do texto cujos estudos visavam a um fim: sua compreensão. O texto era o “meio de expressão” de seu produtor.

Com a proposição de Saussure de língua como sistema, ela passa a ser o objeto que o linguista vai descrever o *funcionamento*, e sua *função* de exprimir sentido perde importância. A consequência é que o texto

de modo algum, pode ser o objeto pertinente para a ciência linguística pois ele não funciona; o que funciona é a língua, isto é, um conjunto de sistemas que autorizam combinações reguladas por elementos definidos, cujos mecanismos colocados em causa são de dimensão inferior ao texto”. (PÊCHEUX, 1969, p. 62)

Mas a linguística deixou a descoberto o terreno e tentativas de responder às questões vieram em modelos que Pêcheux classifica de duas formas diferentes, estabelecendo, é claro,

sua crítica a cada um deles: 1) *os métodos não linguísticos*, divididos em *método por dedução frequencial* e *análise por categorias temáticas*; 2) *os métodos paralinguísticos*. Não é pertinente explicitar cada um dos métodos aqui, focaremos na proposta de Pêcheux.

Particularmente em relação ao último método, que propõe um tratamento homogêneo entre os fatos da língua e os fenômenos da dimensão do texto, Pêcheux (1969, p. 73) propõe uma “‘mudança de terreno’ que faça intervir conceitos exteriores da lingüística atual”. E aí temos uma teoria do discurso que trata da determinação histórica dos processos de significação.

Segundo Orlandi (2011), a Análise de Discurso pressupõe a Linguística, mas se distingue dela em pontos cruciais. Não se trata de uma evolução dessa ciência. A AD “trabalha com os processos e as condições de produção da linguagem” (ORLANDI, 2011, p. 12). Diferente da linguística saussuriana, há, para a AD, uma relação constitutiva da linguagem com sua exterioridade (a situação). Uma exterioridade que está inscrita na historicidade do texto, visto agora como um *monumento* e não *documento*. A situação “está atestada no *próprio* texto, em sua materialidade (que é de natureza histórico-social)” (ORLANDI, 2011, p. 13).

Diz Pêcheux (1969, p. 77, grifo do autor): “um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas”. Um conceito caro à Análise de Discurso, as condições de produção envolvem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Fazem parte do *processo de produção* de um discurso em uma circunstância dada. A reflexão de Pêcheux sobre as condições de produção de um discurso surgiu como crítica ao esquema conversacional de Jakobson (1973). Esse esquema prevê uma mensagem transmitida entre um destinador e um destinatário, designados como indivíduos psico-físicos na sociedade, em um contexto que funciona como um pano de fundo neutro para a transmissão da mensagem.

A AD considera as condições de produção no sentido estrito, que envolvem as circunstâncias imediatas da enunciação de um texto, e há as condições de produção no sentido amplo, que envolvem o contexto sócio-histórico cultural e ideológico no qual os textos são produzidos e circulam. São integrantes das condições de produção de um discurso o suporte material textual, ou seja, um *outdoor*, um livro didático, uma faixa, etc e a memória discursiva.

A memória discursiva possui um estatuto central para a AD. A reflexão inicial sobre esse conceito encontra-se em Courtine (1999) que a designa como *interdiscurso*. A memória discursiva é aquilo que sustenta cada tomada da palavra, é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível” (ORLANDI, 2010, p. 31).

Ao enunciar, o sujeito repete algo que já foi dito, de certa forma, em diferentes enunciações passadas, este dito está localizado de forma desnivelada em uma memória que é “feita de esquecimentos” (ORLANDI, 1999). Sendo assujeitado pela língua para dizer, os sentidos realizam-se no sujeito a partir de uma memória discursiva fazendo com que o não dito também signifique a partir do dito. A memória sustenta cada tomada da palavra (ORLANDI, 2010) de modo que para que elas façam sentido é preciso que já tenham sentido.

Em relação ao papel dos sujeitos na produção de textos em condições dadas, a AD postula que são “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1969, p. 82). Lugares que são representados nos processos discursivos de forma imaginária e não como um lugar sociológico. “O que funciona nos processos discursivos 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 outro” (PÊCHEUX, 1969, p. 82). Assim, há a imagem que se faz de um professor, patrão, diretor etc.

Não só os protagonistas do discurso como também o referente, o contexto ou a situação designam objetos imaginários e não uma realidade física, objetiva. A realidade é apreendida pelo discurso e nunca é a mesma para todos os sujeitos. Sendo assim, é importante na escola que os sentidos produzidos pelos alunos sejam autorizados, já que não há uma relação direta entre a linguagem e o mundo. O caráter inerentemente múltiplo e heterogêneo da linguagem permite que os sujeitos – que são sempre sujeitos de linguagem – construam diferentes realidades via discurso. Autorizar os sentidos dos alunos faz parte do processo de assunção de sua *autoria*. E, para a AD, a função-autor é um conceito definidor na constituição da textualidade. Falemos mais sobre esse conceito.

1.6 A autoria e sua função na construção da textualidade

Iniciemos as reflexões sobre este tópico com uma melhor caracterização do que seja o *texto* no quadro teórico da Análise de Discurso. Segundo Orlandi (2007), o texto deve ser pensado na relação com o discurso e daí deriva que o texto é um “objeto linguístico-histórico” (ORLANDI, 2007, p. 53). O texto, em sua apresentação empírica, tem um começo, meio e fim, mas o texto, na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada: “se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude” (ORLANDI, 2007, p. 54).

A AD leva em conta na análise de seu objeto – o discurso – a natureza do social e, assim, uma distinção é fundamental: “na análise de discurso da Escola Francesa, tenho preferido falar não em história mas em *historicidade* do texto’ (ORLANDI, idem). A historicidade deve ser entendida como constitutiva do texto:

Se se pode pensar uma temporalidade, essa é uma temporalidade interna, ou melhor, uma relação com a exterioridade tal como ela se inscreve no próprio texto e não como algo lá fora, refletido nele. Não se parte da história para o texto – avatar da análise de conteúdo –, se parte do texto enquanto materialidade histórica. A temporalidade (na relação sujeito/sentido) é a temporalidade do texto. (ORLANDI, 2007, p. 55)

O texto é um relevante observatório para se pensar a materialidade histórica da linguagem: “Pela análise da historicidade do texto, isto é, do seu modo de produzir sentidos, podemos falar que um texto pode ser – e na maioria das vezes o é efetivamente – atravessado por várias formações discursivas” (ORLANDI, 2007, p. 56). A autora considera a relação proporcional “texto: discurso :: autor : sujeito” em que se deve ler: o discurso está para o texto assim como o sujeito está para o autor.

Sobre a relação do sujeito com o texto, vamos trazer Orlandi e Guimarães (1988/2008, p. 53): “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito”. A constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, ele ocupa várias posições no texto. E as diferentes posições do sujeito correspondem a diferentes formações discursivas. A constituição do texto nunca é homogênea, ele é atravessado por diferentes discursos.

Sendo o discurso uma prática sempre heterogênea, há em sua gênese, um projeto totalizante para o sujeito. Este projeto se realiza na figura do *autor*. “O sujeito se constitui como autor ao constituir o texto. O autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito” (ORLANDI E GUIMARÃES, 1988/2008, p. 56). A posição de autor é um efeito da interpelação do indivíduo em sujeito¹⁹. Ou seja, é um efeito ideológico. [A ideologia] “produz a aparência da unidade do sujeito e da transparência do sentido” (ORLANDI E GUIMARÃES, 1988/2008, p. 56). Portanto, a textualidade é a constituição ideológica de uma aparente unidade do texto na dispersão do(s) discursos (s).

Um texto é constituído por enunciados e os diferentes enunciados podem marcar diferentes posições do sujeito no texto, posições que podem se filiar a diferentes formações discursivas. E, na constituição do texto, há uma relação de dominância de uma formação

¹⁹ Segundo Althusser (1971/1985), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Por um efeito ideológico e não sociológico, o sujeito é desde sempre sujeito. Resulta desse processo que o sujeito pode ocupar a posição de *autor*.

discursiva sobre outras, assegurando uma certa unidade discursiva ao texto. E o autor está na base da constituição da unidade do texto, ou seja, o autor é o princípio de agrupamento do discurso (FOUCAULT, 1970).

Orlandi e Guimarães (1988/2008) tomam essa noção de Foucault, que, para ele, designaria apenas grandes obras, e a aplicam como princípio necessário a qualquer discurso. O autor está “na origem da textualidade” (ORLANDI E GUIMARÃES, 1988/2008, p. 61). Esta é uma forma de se compreender a textualidade que se difere da proposta pela Linguística textual. A Análise de Discurso coloca o autor como uma função social que um “eu” assume enquanto produtor da linguagem. Dessa forma, não faz sentido diferenciar *critérios centrados no texto* e *critérios centrados nos usuários do texto*. Cabe ao autor, enquanto dimensão enunciativa do sujeito determinada por uma exterioridade, um contexto sócio-histórico, a responsabilidade pela coerência e não contradição do texto. Não se separa o texto do sujeito que o produz.

Diz Orlandi (1988/2008, p. 77): “Sendo [o autor] a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares”.

A autoria, portanto, envolve uma *autorização*. E aí está o papel da escola: permitir que sujeitos-alunos constituam-se como sujeitos históricos. A escola precisa autorizar os dizeres desses alunos, permitir que eles filiem-se a uma memória discursiva histórica. Para tanto, deve-se inserir o sujeito-aluno na relação institucional com a linguagem. Nessa relação, há, de um lado, um sujeito-autor com responsabilidade quanto à clareza, unidade e correção do texto e, de outro, há o leitor, que igualmente está afetado por sua inserção no social. É relevante ressaltar que não é tarefa da escola formar escritores, mas permitir a reflexão sobre a autoria do sujeito-aluno, na relação com a linguagem.

Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 83) diz que o estudo do texto na sua relação com a autoria é “pouco tematizada durante o percurso escolar, raramente praticada no espaço da escola”. E a autora enfatiza que a autoria deve ser *praticada* e não ensinada. Cabe à escola pensar modos de se estabelecer essa prática. Para a autora, a noção de autoria está ligada ao trabalho com a equivocidade da linguagem. E sobre este assunto, ela traz o trabalho de Pêcheux²⁰ e Gadet (2004) para ilustrar como está inerente à língua uma abertura para deslocamentos associativos que abrigam um imprevisto na linguagem. Diz a autora:

O imprevisto mostra que a língua nos escapa. Isso é fundamental para que repensemos a relação entre sujeito e língua. Somos, necessariamente, sujeitos de linguagem, pegos na poesia da língua! Não há pensamentos e idéias

²⁰ Lagazzi-Rodrigues cita também Pêcheux (1983/2012) *O Discurso: estrutura ou acontecimento*.

anteriores à linguagem, anteriores à relação entre significantes e significados. Também não há língua independente dos sujeitos que a colocam em funcionamento. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 87)

Esta forma de compreender a relação da língua com o sujeito desloca do texto uma abordagem conteudista ou informacional. Também desvincula o sentido da intenção do autor do texto, já que, para a Análise de Discurso, o sujeito é descentralizado, dividido. O equívoco, como algo próprio da ordem da língua, é a possibilidade do sentido outro. O sentido não está definido previamente à leitura. Colocar o sentido “verdadeiro” do texto como aquilo que é da ordem da intenção do autor é retirar a autoria do aluno. Se a escola legitima os sentidos ou os textos produzidos pelos alunos, ela reconhece um lugar para o aluno da instituição escolar e, até mesmo, fora dela: “a responsabilidade da autoria vale, muito mais, pela ousadia de praticá-la no cotidiano da linguagem” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 93).

De fato, a escola e, particularmente, a sala de aula são espaços de circulação de diversos textos. Mas os textos produzidos pelos alunos inserem-se no que Gallo (2012) denomina de Discurso da Oralidade²¹. Esse é um discurso não legitimado, não publicável, uma grafia simplesmente, que não tem estatuto de escrita por não ter o efeito de autoria. Nas palavras da autora:

O que é o efeito de autoria? É o efeito de um texto que se alinha a um lugar discursivo legitimado, reconhecível, sem que haja, para sua interpretação, necessidade do contexto imediato, porque o que está dito se alinha a uma discursividade recorrente, que faz com que ao lermos, re-conheçamos os sentidos. Esse tipo de escrita, nós não aprendemos na Escola enquanto alunos. Na Escola, o que grafamos só pode ser reconhecido no contexto enunciativo em que foi produzido. Não funciona fora da Escola porque não seria reconhecido. O que se produz na Escola, com o nome de escrita, é discurso de oralidade, grafado. Assim como também existe o discurso de escrita, oralizado. A diferenciação, aqui, entre escrita e oralidade, não obedece a um critério empírico que seria a produção pelas cordas vocais ou pela mão, mas a um critério discursivo. (GALLO, 2012, p. 55)

Acrescentamos que a falta de uma reflexão sobre a autoria na escola tem a ver com uma forte tradição de ensino de gramática como sinônimo de ensino de língua. Segundo Pfeiffer (1995), a maioria das gramáticas neutraliza o sujeito, concebe-o como uno e homogêneo, e colocam a língua como objeto finito e passível de descrição. O ensino do texto também é compreendido como um objeto que se encerra em si mesmo e trabalhado apenas na disciplina de Língua Portuguesa. A escola ignora, no trabalho com o texto, suas condições de produção,

²¹ Que a autora opõe ao Discurso da Escrita, aquele legitimado.

bem como não permite “espaços de interpretação” para os sujeitos-alunos e seus sentidos (PFEIFFER, 1995).

Pfeiffer (1995) crê que um dos problemas relacionados à constituição de autores na escola relaciona-se com a interdição à interpretação do aluno. Segundo a autora: “a imagem da incapacidade interpretativa [do aluno] é fruto da interdição à interpretação. O aluno é visto e se vê como incapaz de interpretar porque a todo momento lhe dizem como interpretar exatamente” (PFEIFFER, 1995, p. 71).

A autora afirma que a interdição à interpretação tem a ver com a leitura. No Brasil, desde o período colonial, o brasileiro é interdito em seu dizer. Iniciou-se com o índio, que, a todo momento, era lido, dito por um colono europeu filiado a uma forte formação discursiva religiosa. Essa interdição não passou sem deixar marcas na memória histórica do sujeito brasileiro atual.

Há sempre um grupo – a mídia, o livro didático, o professor – que se coloca como referência interpretativa. Diz Pfeiffer (1995, p. 73):

não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, todas as respostas são dadas antes que os alunos respondam. Essas respostas vêm via fala do professor, baseada no livro didático que assume as vestes do discurso científico da verdade unívoca, e via livro didático (com os grifos das respostas que o próprio texto traz). Nos poucos momentos em que os alunos se posicionam sob a forma de comentário, eles são ignorados pelo professor.

Há um processo de censura na escola que não permite que o sujeito seja autor. A leitura válida é aquela em que o aluno apenas reconhece no texto um certo tipo de informação. Pode-se dizer que o professor constrói uma imagem para o aluno como “incapaz” de interpretar e procura para si um lugar de dizer que legitime sua fala. Segundo Orlandi (2007), a interpretação é um gesto indispensável que liga o sujeito à história para a produção de sentidos.

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos. (ORLANDI, 2007, p. 9)

Diz ainda a autora que a interpretação, por ter uma relação necessária com a linguagem, é sempre passível de equívoco. O trabalho com a interpretação é contínuo, os sentidos não se fecham, estão sempre em curso. Não há como não interpretar: “O homem não pode, assim, evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba que está interpretando – e como está interpretando – é esse o trabalho contínuo na sua relação com o simbólico” (ORLANDI, 2007, p. 10). Há uma injunção à interpretação. Diante de qualquer

objeto simbólico, somos obrigados a dar sentido. E os sentidos podem ser quaisquer um, mas não são. Essa injunção é histórico-ideológica. Ela se apaga para o sujeito no momento em que se dá. Os sentidos, portanto, não dependem de uma vontade individual, não são reflexos de um pensamento.

Um outro relevante conceito que se relaciona à interpretação e à incompletude da linguagem é o que Orlandi (1992) denomina de silêncio. O silêncio não é a ausência de sons, ele é fundante para o processo de significação. Sem silêncio não há sentido. Um não é o oposto do outro. Há um modo de se estar no silêncio que se corresponde a um modo de se estar no sentido. O silêncio fundamenta o movimento da interpretação. Ao se estar em silêncio, não se está no vazio. Estar em silêncio também é estar na linguagem.

O silêncio é assim a “respiração” da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 2007, p. 13)

Orlandi classifica dois funcionamentos principais no trabalho com o silêncio: o *silêncio fundador*, aquele presente em toda linguagem e em todas as palavras, significando o não-dito e dando espaço de recuo significativa e a *política do silêncio*, subdividida em *silêncio constitutivo* e *silenciamento*. No silêncio constitutivo, esboça-se a ideia de que todo dizer cala alguma coisa, diz-se (y) para significar (x), ou seja, todo dizer tem sentidos silenciados. Na política do silêncio, trabalha-se com a concepção de que alguns sentidos são censurados ou pelo sujeito de uma formação discursiva ou para toda uma comunidade em algum local historicamente determinado. “Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)” (ORLANDI, 2007, p. 29).

A noção de silenciamento nos será importante no processo analítico ao nos permitir compreender como os PCNEM ou os professores, ao enunciar, determinam certos sentidos e deixam de significar outros, por vezes, importantes para o processo pedagógico.

No próximo capítulo, falaremos de como a Semântica do Acontecimento compreende os lugares de fala dos enunciadores e como essa disciplina compreende texto e textualidade na relação com o falante de uma língua. Esses lugares de enunciação ficarão evidentes nas nossas análises.

CAPÍTULO II
O TEXTO PARA A SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO

Neste capítulo, objetivamos responder a alguns questionamentos como: O que é *texto* para a Semântica do Acontecimento? Como essa disciplina linguística pensa a *textualidade*? Direcionar-se a estas questões é refletir, antes de tudo, em conceitos como *espaço de enunciação*, *cena enunciativa*, *reescrituração*, *articulação* e outros com os quais *texto* e *textualidade* estão ligados. Consideramos também importante fazer um percurso não exaustivo por diferentes modos de compreensão do conceito *enunciação* na história das ciências da linguagem de modo a melhor apontar a especificidade da Semântica do Acontecimento. Parte das discussões deste segundo capítulo integrará a fundamentação de nossas análises nos capítulos III e IV.

2.1 A enunciação: alguns conceitos nas ciências da linguagem

Iniciamos esta discussão apresentando alguns sentidos para a palavra *enunciação*, fundamental para este trabalho. Segundo Flores (2013, p. 90), o termo é antigo, pode ser localizado em Platão e Aristóteles como “a ligação entre o que é dito e a situação particular em que o dito é dito”. O termo, desse modo, traz, de saída, duas colocações: o dito e a situação deste dito.

O autor, então, apresenta outros sentidos para *enunciação* ao longo da história, sentidos que passam pela Gramática e pela Lógica. No domínio da Lógica, *enunciação* adquire o sentido de proposição, dando origem a uma classificação tipológica (proposição declarativa, afirmativa, negativa, etc). Na Gramática, *enunciação* está ligada a fenômenos enunciativos, sendo estes ligados aos estudos dos pronomes e da categoria de pessoa no verbo.

Flores (2013) atribui um sentido mais linguístico do termo *enunciação* a Charles Bally e Albert Sechehaye, no século XX, sendo os trabalhos destes autores resultado, em parte, da dicotomia saussureana língua/fala. *Enunciação* seria a decorrência da construção do objeto da linguística moderna de Saussure, uma linguística que se preocupa com a língua em si e abre espaço para que *outras linguísticas* se ocupem do que excede à língua.

Desde então, diversos são os autores que trabalham sob a denominação *enunciação*, seja como uma *Semântica da Enunciação*, *Teoria da Enunciação* ou *Linguística da Enunciação*. Sem dúvida, esses campos possuem suas diferenças em seus estudos. O trabalho que aqui

desenvolvemos, situa-se na *Semântica Histórica da Enunciação*, por ter como foco a análise do sentido na linguagem em um nível enunciativo.

Uma análise enunciativa estuda o sentido que decorre da enunciação e não prioriza um nível linguístico. Como afirma Flores (2013, p. 95): “O locutor, quando enuncia, o faz com a língua toda. Logo, todo e qualquer fenômeno linguístico carrega em si a potencialidade de um estudo em termos de enunciação”.

Um autor fundamental a tratar a enunciação é Émile Benveniste. De acordo com Teixeira (2012, p. 72), Benveniste é um autor que resguarda a cara noção saussureana de *língua como ordem própria* e suas descrições linguísticas não apreendem apenas aspectos avulsos de morfologia e sintaxe, mas nelas “estão colocadas questões de interesse mais amplo”. Desta forma, Benveniste influenciou pensadores como Paul Ricoeur, Roland Barthes, Jacques Lacan e ainda influencia muitos outros. Trazemos, agora, a própria definição benvenistiana de enunciação.

Em seu texto *o aparelho formal da enunciação*, Benveniste (1989, p. 81) apresenta, logo no início, uma distinção fundamental entre as condições de emprego das formas, enquanto “conjunto de regras fixando as condições *sintáticas* nas quais as formas podem ou devem aparecer” e as condições de emprego da língua. Empregar a língua em todo o seu aspecto diferencia-se do emprego de uma norma estabelecida. Há algo mais em jogo neste emprego.

O autor, então, procede à definição de enunciação, que é “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82). O objeto de Benveniste é este ato de produzir um enunciado. Ato que pede um locutor que mobiliza a língua por sua conta. A enunciação, no quadro formal de sua realização, permite a transformação da língua em discurso. Este emana de um locutor para um ouvinte e exige uma enunciação em retorno.

A enunciação é um processo de apropriação da língua pelo locutor, que enuncia sua posição por meio de índices específicos e, imediatamente, implanta o *outro* diante de si. Não importa o grau de presença deste outro, seja perto ou distante, portanto: “Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 1989, p. 84). Mais adiante, o autor continua: “O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. [...] Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação” (p. 84). Ou seja, a presença do locutor na enunciação não se dá sempre igual e da mesma forma, mas ela se constitui a cada instância de discurso.

Em seguida, no intuito de clarificar os postulados acima, o autor apresenta um primeiro fenômeno linguístico que só se produz na e pela enunciação: os índices de pessoa *eu-tu*. Diferente do texto de Benveniste, que apresenta outros fenômenos linguísticos que constituem o aparelho formal da enunciação, nos deteremos um pouco mais na relação *eu-tu*, dialogando com outros textos do autor.

Tomando para discussão a natureza dos pronomes, Benveniste (1989) vai dizer que eles não constituem uma classe unitária. Isto é visível, particularmente, nos pronomes pessoais. Para o autor, a categoria de pessoa é pertencente apenas a *eu* e *tu* e não a *ele*. Isto devido às particularidades no emprego desses dois pronomes. O emprego de um nome caracteriza-se pela sua objetividade e identidade constante, mas

As instâncias de emprego de *eu* não constituem uma classe de referência, uma vez que não há “objeto” definível como *eu* ao qual se possam remeter identicamente essas instâncias. Cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal. (BENVENISTE, 1989, p. 278)

A realidade a que se refere o *eu* e o *tu* é uma “realidade de discurso” e não uma realidade em termos de objetos. É somente na instância do discurso proferido, cada vez único e singular, que se pode identificar o *eu*.

O *eu* é um signo “vazio” que se torna “pleno” assim que um locutor o assume em cada instância de discurso. E este é justamente o papel do *eu*: converter a linguagem em discurso. É na instância do discurso que se dá a identificação única da pessoa pronunciando *eu*. Sem essa instância do discurso e esse pronome vazio que se preenche quando o locutor o toma, haveria tantas línguas disponíveis quanto indivíduos e a comunicação seria impossível.

De fato, é a relação do *eu* com o *tu* que Benveniste toma para falar sobre a subjetividade na linguagem. Para o autor, o homem só se constitui como sujeito na e pela linguagem. Subjetividade é a capacidade do locutor de propor como sujeito, “É ego que se diz ego”, emergindo o *status* linguístico da “pessoa”.

O locutor que diz *eu* dirige-se a um *tu* – alocutário. Essa relação é constitutiva da *pessoa* e também implica uma reciprocidade: o *eu* pode se tornar *tu* na alocação daquele que se diz *eu*. Essa polaridade das pessoas é condição fundamental na linguagem, mas não significa igualdade ou simetria: o *eu* (*ego*) sempre transcende ao *tu*, porém um não se concebe sem o outro.

É nesta realidade dialética do *eu* e do *tu* que existe a sociedade, sem a divisão indivíduo de um lado e a sociedade do outro. É nesta realidade também que se funda a subjetividade na linguagem, sendo esta profundamente marcada por aquela. Por isso, em todas as línguas não

faltam os “pronomes pessoais”. “Uma língua sem expressão da pessoa é inconcebível” (BENVENISTE, 1988, p. 287). Como diz o autor, mesmo que certas línguas omitam deliberadamente os pronomes, elas acabam por realçar o valor social e cultural dessas formas.

Outra colocação de Benveniste é que o *eu* só pode ser identificado na *instância de discurso*. “É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’” (Benveniste, 1988, p. 288). Junto aos pronomes pessoais, também há outros pronomes, os indicadores da deixis, que só se definem em relação à instância de discurso. São os demonstrativos, advérbios, adjetivos, bem como os dêiticos “isto, aqui, agora” e suas correlações. Todos são definidos tendo como ponto de referência um *eu* que se enuncia.

A noção de língua em Benveniste diferencia-se da língua enquanto sistema abstrato de Saussure. O elemento subjetivo integra-se à língua e esta passa a ser entendida por Benveniste como essencialmente social. Diz o autor: “somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade” (BENVENISTE, 1989, p. 63).

Benveniste não vê a linguagem como instrumento de comunicação. Em seu texto *Da subjetividade na linguagem*, o autor questiona e critica essa noção de linguagem dizendo que “Falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza” (BENVENISTE, 1988, p. 85), mostrando que não se pode mais conceber a linguagem e o indivíduo dessa forma porque “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a”.

Orlandi (1988/2011), dentro do quadro teórico da Análise de Discurso, que concebe uma teoria não subjetiva da subjetividade, isto é, um sujeito dividido, cindido pelo inconsciente, critica o sujeito benvenistiano, que se apropria da língua num movimento individual. Para Orlandi (1988/2011, p. 110, grifos da autora): “há uma forma social de apropriação da linguagem em que está refletida a ilusão do sujeito, isto é, sua interpelação feita pela ideologia”.

Para Guimarães, no quadro teórico da Semântica do Acontecimento, o sujeito é agenciado a falar a partir de um lugar social. O que há em comum nestas duas disciplinas é que: a) os sentidos são determinados sócio-historicamente e b) os sentidos não dependem da intenção de um sujeito falante. A Semântica do Acontecimento, disciplina da linguística praticada por Guimarães e outros, tem, na história de seu desenvolvimento, uma relação próxima com análise e interpretação de textos. Sua unidade de análise não é o texto, é o enunciado. Mas, considera-se o enunciado enquanto unidade que integra texto. O enunciado é um elemento linguístico com forma, ou seja, é constituído por sintagmas, e tem sentido. O enunciado possui duas

características: ele tem uma consistência interna e uma independência relativa em relação às outras sequências linguísticas que com ele integram texto (GUIMARÃES, 2011). Vejamos os conceitos próprios à Semântica do Acontecimento adiante.

2.2 Enunciação e outros conceitos da Semântica do Acontecimento

Para a Semântica do Acontecimento, disciplina da Linguística, o sentido se dá “a partir do funcionamento da linguagem no acontecimento da enunciação” (GUIMARÃES, 2010, p. 11). Isto é, a enunciação é tomada como um acontecimento da linguagem que produz o sentido.

Este primeiro conceito, então, - o de *acontecimento* - é fundamental. Para Guimarães (2011, p. 15):

O acontecimento é o que faz diferença na sua própria ordem. E o que especifica este acontecimento é a temporalidade que ele constitui. Assim, um acontecimento não é considerado em virtude de estar num certo momento do tempo, antes de um outro acontecimento também no tempo. Não é este aspecto que considero como especificador de um acontecimento. O que especifica um acontecimento é a temporalidade que ele constitui: um passado, um presente e um futuro. Ou seja, um acontecimento é distinto de outro acontecimento porque ele recorta um passado de sentidos que convive com o presente da formulação do Locutor e assim traz uma projeção de futuro de sentidos que não significariam não fosse o acontecimento em questão.

É, pois, o acontecimento que produz a significação. Ele não é um fato empírico que se dá em um tempo anterior e exterior à linguagem ou em um tempo estabelecido pelo sujeito. O acontecimento constitui sua temporalidade, não estando em um presente de um antes e de um depois no tempo, mas há um tempo que significa porque o acontecimento é perpassado pelo interdiscurso, que é o “espaço de memória no acontecimento” (GUIMARÃES, 1995, p. 65). Portanto, o acontecimento pode estar conectado a outros que já existiram e pode projetar acontecimentos futuros.

O acontecimento do funcionamento da língua se dá no *espaço de enunciação*, que é o espaço de relação de línguas e falantes. Não é a língua somente que produz a significação, mas ela na relação com o falante. Os espaços de enunciação são espaços políticos de funcionamento linguístico. Ou seja, são espaços de conflitos e disputas pelas palavras e pelas línguas, espaços de “conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma divisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento” (GUIMARÃES, 2002, p. 16). O político é parte do funcionamento

das línguas. Como diz Zoppi Fontana (2012, p. 7): “Por ser necessariamente atravessada pelo político, a língua é marcada por uma divisão, pela qual os falantes se identificam”.

O falante, por sua vez, não é o indivíduo físico que realiza o ato de falar, mas uma “figura política constituída pelo espaço de enunciação” (GUIMARÃES, 2002, p. 18). O funcionamento da língua, no espaço de enunciação, agencia o falante a falar, produzindo o acontecimento da enunciação. Falar não é uma prática individual e subjetiva, mas uma prática política. Enuncia-se em um espaço de enunciação que é determinado historicamente com relação sempre dividida entre línguas.

Segundo Guimarães (2011), no acontecimento de enunciação, o falante é tomado como *Locutor* (L), que é o lugar que se representa no próprio dizer como sua fonte. Mas, a figura do Locutor não é una e homogênea, há uma disparidade constitutiva entre o Locutor e os lugares sociais autorizados a falar que afetam o Locutor, “para o Locutor se representar como origem do que se enuncia, é preciso que ele seja agenciado por um lugar social de locutor” (GUIMARÃES, 2011, p. 23). Esse lugar social, o autor denomina de *locutor-x*, onde x é a variável que representa esse lugar social (professor, presidente, governador etc).

O Locutor e o locutor-x são figuras enunciativas fundamentais para a compreensão da *cena enunciativa*, que são “modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre figuras de enunciação e as formas linguísticas” (GUIMARÃES, 2002, p. 23). É na cena enunciativa que se percebe o funcionamento do acontecimento. Compreender a cena enunciativa é compreender o próprio modo de constituição dos lugares do Locutor e do locutor-x pelo funcionamento da língua.

Segundo Schreiber da Silva *et al* (2011), a cena enunciativa mobiliza modos de construção dos lugares de dizer. Lugares que se referem a um “aquele que fala” e “aquele para quem se fala”. Na cena enunciativa, vislumbra-se a disparidade do sujeito da enunciação: um Locutor (com L maiúscula) que se representa no próprio dizer como sua fonte, especificando o tempo do dizer como contemporâneo de si. O Locutor não é um lugar abstrato. Ao se conceber como origem de si, o Locutor obriga-se a uma divisão, pois está afetado por lugares sociais que o autorizam a falar. O locutor-x é esse lugar social.

Na composição da cena enunciativa ainda deve-se considerar os *lugares de dizer*, ou seja, os *enunciadores*, que são figuras que “representam no acontecimento enunciativo (e portanto nos enunciados nele produzidos) diversos modos de apagamento do lugar social do locutor” (ZOPPI FONTANA, 2012, p. 9). Em outras palavras, o lugar de dizer representa o apagamento do político (no sentido de disputa pelas palavras) no acontecimento enunciativo.

Os enunciadores podem ser representados a partir de um lugar de dizer *individual, coletivo, genérico e universal*. Os enunciadores caracterizam-se pelos seguintes aspectos: no *enunciador individual*, o locutor apresenta-se como um indivíduo específico que diz para um indivíduo também específico. No *enunciador coletivo*, diz-se a partir de um lugar corporativo, de um conjunto que o dizer apresenta como um todo específico. O *enunciador genérico* é próprio de provérbios e ditados populares. No *enunciador universal*, há um sentido de universalidade, um dizer que é voltado para todos.

Exemplifiquemos esse conceito com a seguinte citação:

Nada impede que da posição de sujeito científico o lugar do dizer seja o enunciador-universal e o lugar social seja o de locutor-presidente. Tantas vezes o atual presidente [FHC na época] mobilizou argumentações próprias da economia, da sociologia, etc. enunciando do lugar de presidente. Mas não deixa de ser interessante ver como falar do lugar do presidente a partir de uma posição do discurso científico é diferente de falar do lugar do presidente a partir de uma posição do discurso jurídico. (GUIMARÃES, 2002, p. 31)

A cena enunciativa não é unívoca. Tem-se para ela a seguinte configuração: um Locutor com seu correlato, o Alocutário. Um locutor-x com seu correlato, o alocutário-x. E o enunciador relaciona-se com aquilo que se enuncia. De forma esquemática, na composição da cena enunciativa, temos:

Locutor (L)	-----	Alocutário (Al)
Locutor-x	-----	alocutário-x (al-x)
Enunciador (E)	-----	aquilo que se enuncia

As figuras da enunciação são importantes para compreender e interpretar textos. Esses e outros conceitos mostram os procedimentos que utilizaremos para lermos e compreendermos o funcionamento dos textos de nossas análises. Para o semanticista, o acontecimento da leitura do texto se dá sempre de forma díspar ao acontecimento da enunciação do texto. Falemos um pouco mais a esse respeito.

Pode-se perguntar, de forma geral: *Qual é o lugar do leitor de texto?* De forma específica, falamos do lugar de semanticistas, mas os procedimentos de análise são profícuos para se pensar aspectos da leitura de forma geral. O lugar do leitor é o correlato do lugar do autor. Mas, este enquanto engajado no lugar social de locutor-x com o todo do texto. Considerar o todo do texto na relação com um autor que é um lugar social de locutor-x (e não com o Locutor

garantidor da unicidade do texto) tem como consequência a caracterização do texto como múltiplo.

Analisar um texto é levar em conta a disparidade entre o Locutor (aquele que se apresenta como origem do dizer, garantidor de unicidade) e o lugar social de locutor (lugar do múltiplo). É considerar a não linearidade e não logicidade do texto. Ler, principalmente da posição de analista, é considerar o texto consigo mesmo e com aquilo que lhe é exterior. É saber que os sentidos não estão todo no texto. A leitura do texto não se dá na relação Locutor ----- Alocutário e toda uma univocidade aí envolvida. “Ser leitor é estar num lugar social, portanto histórico, no intercurso enunciativo” (GUIMARÃES, 2013, p. 195).

Mas não é só isso. A leitura de um texto pode se dar de diferentes lugares. O lugar “previsto” pelo texto é apenas parte de seus sentidos. Pode-se ler um texto da posição de historiador, linguista, filósofo, entre outros. Necessário ressaltar que a relação de leitor não se dá pela vontade individual e não é uma relação pragmática, é uma relação constituída na cena enunciativa. Portanto: “não se pode analisar um texto sem levar em conta seu próprio modo de enunciação e aquilo que ele estabelece pelo funcionamento de suas formas de linguagem, mas o lugar de leitor não é o lugar projetado no texto pelo autor” (GUIMARÃES, 2013, p. 197). Mas, qual a definição de *texto* e *textualidade* para A Semântica do Acontecimento? Falemos sobre esses conceitos a seguir.

2.3 Texto e Textualidade para a Semântica do Acontecimento

Os textos são unidades complexas de significação e estão presentes praticamente em toda a vida do homem. São diversos os textos presentes na sociedade e aqueles com os quais entramos em contato incidem diretamente na formação de nossa identidade. Por estar tão presente na sociedade, parece ser do senso comum que todos saibam o que é texto, mas, a formulação de uma definição para essa unidade de sentido é necessária segundo o campo de estudo em que se trabalhe. No caso deste trabalho, o campo da semântica.

Para a Semântica do Acontecimento, o texto importa porque significa e esta disciplina interessa-se pelo texto não somente para dizer como algo faz texto, mas estabelecer procedimentos para analisar diversos textos, literários ou não. De acordo com Guimarães (2011, p. 9):

O texto é unidade de significação. Não se trata de dizer que o texto tem unidade, mas que ele é uma unidade, assim como a palavra é uma unidade, o enunciado é uma unidade, etc. E esteve e está sempre presente para mim que a questão do texto é uma questão semântica.

Melhor especificando, o texto é “uma unidade de sentido que integra enunciados no acontecimento da enunciação” (GUIMARÃES, 2011, p. 19). A unidade produz sentido e é isso que a faz texto. O texto integra enunciados ou, dito de outra forma, o texto é integrado por enunciados. Mas, é preciso ressaltar que essa *unidade de sentido* não significa que o texto seja uno, que o sentido seja unívoco. A *unidade* está no sentido de ser algo finito e integrar outras *unidades* que são os enunciados. Estes significam justamente porque estão nesta relação de integração com o texto.

A caracterização acima de texto vai contra uma ideia corrente, principalmente no meio escolar, de que texto é conjunto de enunciados (ou palavras). Dizer que um texto integra enunciados não é dizer que estes existem previamente e, no texto, reúnem-se com similaridade de sentidos. Os enunciados significam de certa forma em certos textos e, em outros, podem significar diferentemente. Isso também se relaciona com o fato de que os textos possuem suas “histórias de leituras” (ORLANDI, 1988/2008). Histórias que se constituem em memória e significam no texto a ler. Distanciamo-nos, assim, mais uma vez, de uma compreensão situacional-empírica do texto. A integração do enunciado ao texto é constituída pelo acontecimento da enunciação. Para essa constituição, é fundamental um sujeito na posição de autor, no sentido que caracterizamos no primeiro capítulo.

Vamos exemplificar o que dizemos com a análise de Guimarães (2002) do mapa da cidade de Cosmópolis. Compreender um mapa como um texto é considerá-lo como unidade de linguagem, uma unidade que produz sentidos. Guimarães (2002, p. 59) considera o mapa no acontecimento de linguagem, ou seja, “enquanto diferença na sua própria ordem”. O acontecimento temporaliza, ou seja “o acontecimento da enunciação constitui, a cada vez, sua temporalidade significativa: um passado, um presente e um futuro de sentidos.” (GUIMARÃES, 2018, p. 38).

O mapa enquanto texto é um acontecimento na medida em que faz diferença em relação a outros mapas existentes. Ele traz um passado de sentidos que o faz significar. Esse passado de sentidos, Guimarães (2018) denomina de *memorável*. Traz um presente que significa e uma projeção de enunciações futuras, denominada de *futuridade*. O acontecimento do aparecimento do mapa coloca-o à disposição na linguagem para que qualquer outro possa por ele enunciar.

O mapa, diz o autor, é mais uma indicação de um acesso ao mundo do que uma descrição de um espaço. O presente do sujeito da enunciação do mapa se dá de forma díspar ao acontecimento de sua leitura. Percebe-se isso no próprio nome da cidade: *Cosmópolis*, do grego: *cosmos*, que significa “mundo, universo” e *polis*, que significa “cidade”. Um nome que procura representar seu aspecto ecumênico, fraternal, universal. Há uma intenção de significar os imigrantes que constituíram a cidade como “povos do mundo”. Mas, compreender este nome apenas em sua intenção significativa apagaria a historicidade de sentidos que envolve a relação econômica (conflituosa) dos habitantes da cidade com proprietários rurais e donos da indústria e também da sobre-determinação do rural sobre a cidade.

Num mapa de cidade há toda uma historicidade de sentidos que envolvem a constituição do nome da cidade²², a relação desse nome com os nomes das ruas e, igualmente, a representação que o mapa faz da cidade em si. No mapa, os nomes de ruas são considerados enunciados. E uma particularidade do mapa é que a relação de integração dos nomes de rua com o mapa não se dá por relações coesivas e coerentes (observem-se os diferentes nomes de rua que compõem uma cidade, podem ser nomes próprios, datas comemorativas, nomes santos, números, etc).

O mapa como texto é constituído por enunciações dispersas. “O Locutor que nomeia uma rua com um número ou com o nome de uma data nacional como 7 de setembro não é o mesmo. E é um outro Locutor que nomeia a avenida Central da cidade [de Cosmópolis] como av. Ester” (GUIMARÃES, 2002, p. 64). Essas enunciações recortam diferentes memoráveis para o mapa. O que faz textualidade aí é uma latência de futuro que habita o presente do acontecimento da enunciação do mapa, uma possibilidade de dizer e de sentido. As enunciações de um locutor-oficial, que inclui outros locutores que nomeiam a partir de outros lugares sociais, enunciam o pertencimento dos nomes à história brasileira e a sentidos que fazem parte da designação destes nomes no mapa. Essas enunciações deste locutor-oficial igualmente apresentam esses nomes como enunciados de um texto.

A relação de integração dos nomes de ruas como enunciados se dá pelo acontecimento da enunciação. O acontecimento faz textualidade no mapa. E pode-se dizer que essa textualidade não se dá pela linearidade, mas por uma relação transversal. Nas palavras de Guimarães (2011, p. 43):

A relação de integração é aquela que constitui sentido, ela se caracteriza por ser a relação de um elemento linguístico de um nível com elemento de nível

²² A este respeito, é interessante ver a análise discursiva de Orlandi (2011) sobre a estátua de Fernão Dias e sua relação com a constituição histórica da cidade de Pouso Alegre em Minas Gerais.

superior. E não se trata de uma relação caracterizada pela segmentalidade. A integração se faz por uma relação transversal entre elementos diversos e a unidade não é de contiguidade, não se marca pela direção de segmentalidade.

A transversalidade é um procedimento bastante interessante para a leitura, análise e interpretação de textos. Tomemos como exemplo a leitura de um *outdoor*. O *outdoor* é um suporte para diversos textos, em sua maioria, da esfera comercial. Eles são afixados em locais públicos de ampla circulação de pessoas e automóveis. O *outdoor* traz as informações mais relevantes e atraentes devido à rápida circulação dos pedestres e automóveis. É de leitura rápida e precisa, dispondo suas informações de modo a captar a atenção do leitor argumentando de maneiras distintas: cores, disposição, tamanho e forma das letras, as imagens, os personagens, elementos linguísticos, entre outros. Todas essas maneiras evidenciam os funcionamentos enunciativos diversos que caracterizam esse suporte textual em sua transversalidade. Por onde começar a ler o *outdoor*? Pelos elementos verbais ou os não verbais? Seguramente, cada leitor fará sua leitura de acordo com a forma como esse leitor é afetado pelo simbólico.

Não estamos dizendo que os textos de *outdoor* são mais transversais que outros, mas apenas evidenciando seu modo de funcionamento. O *outdoor* movimenta seus diversos elementos como forma de argumentação. No sentido que Guimarães (2010) pensa esse termo. A argumentação não diz respeito à persuasão, ela é um “procedimento próprio do funcionamento da textualidade” (GUIMARÃES, 2010, p. 82). Mais recentemente, o autor diz que a argumentação tem um caráter político, é o “processo pelo qual um lugar social de locutor sustenta uma posição na enunciação” (GUIMARÃES, 2013, p. 283).

Em *Texto e Enunciação*, Guimarães (1995) diz que o texto, como objeto empírico, não pertence a nenhuma disciplina, podendo ser objeto da linguística, da psicologia, da antropologia, da história, da filosofia etc. Em seguida, parte a uma definição enunciativa de texto. Isto é importante porque não há nada no texto em si que o evidencie enquanto tal. Categorizar algo como texto é fazê-lo a partir de uma reflexão sobre a linguagem.

O texto interessa a uma abordagem enunciativa na medida em que certas categorias são pensadas na relação com esse objeto sócio-histórico. Dissemos anteriormente que a enunciação é o acontecimento histórico do aparecimento do enunciado (GUIMARÃES, 2002). E o acontecimento de linguagem é perpassado pelo interdiscurso, o espaço de memória no acontecimento. Enunciar é colocar a língua em funcionamento, afetada pelo interdiscurso. Dessa forma, a enunciação nunca é homogênea.

No acontecimento enunciativo, a posição-autor que aí se configura recorta o interdiscurso como algo que começa e termina. O acontecimento do texto apresenta-se como

singular por um efeito, uma ilusão necessária ao dizer. O autor toma como suas as palavras que são por direito do interdiscurso: “Esta é a operação enunciativa fundamental para a textualidade: construir como unidade o que é disperso” (GUIMARÃES, 1995, p. 67).

Guimarães (1995, p. 67) considera dois funcionamentos próprios à textualidade: a *coesão* e a *consistência*. “A coesão diz respeito às relações que reenviam a interpretação de uma forma à de outra, numa sequência do texto. A consistência diz respeito às relações que reenviam a interpretação de uma forma ao acontecimento enunciativo”. O autor não considera aqui a noção de coerência – mais comum à Linguística textual – porque isso seria relacionar o acontecimento enunciativo com algo cognitivo e, assim, descartando seu aspecto histórico.

Para exemplificar, o autor cita sua análise feita em *Os Sentidos de Cidadão no Império e na República* (GUIMARÃES, 1992). Ao analisar o artigo 6º e seu item 1º da Constituição do Império no Brasil, que diz:

Art. 6º - São cidadãos brasileiros:

1º - Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua nação.

Como interpretar o *os* que inicia o item 1º? Se o tomarmos apenas como um elemento anafórico de cidadãos brasileiros, teremos uma homogeneidade lógica referencial que apagaria a historicidade do elemento *os*. Este elemento estabelece uma opacidade ao texto. O autor propõe duas leituras para o *os*, uma anafórica e outra dêitica. Na interpretação anafórica o *os* é anáfora de *cidadãos*, mas a anáfora desfaz a determinação de cidadãos e este elemento assume um efeito de pré-construído, como se todos soubessem do que se trata e o texto acaba por não responder à pergunta: o que é cidadão?

Em uma interpretação dêitica, o *os* pode ser interpretado como *indivíduos*, *pessoas* e a seguinte paráfrase é possível: “São cidadãos brasileiros os indivíduos/ as pessoas que no Brasil tiverem nascido...”. Para interpretar o *os* como dêitico, é necessário considerar o presente do acontecimento, mas também, sua relação com o interdiscurso. A coesão e a consistência são procedimentos do presente do acontecimento, que situam os sentidos históricos, dando efeito de unidade ao texto. Não há presente sem memória.

Portanto, a questão da memória de sentidos é fundamental para se pensar o texto do ponto de vista enunciativo, já que é o interdiscurso que faz a língua funcionar. O interdiscurso produz a ilusão de um presente sem memória. O que faz com que o texto não signifique em uma situação empírica. Para a Semântica da Enunciação, a situação como entidade empírica não organiza nada no texto. E aqui Guimarães marca mais um rompimento com outro conceito

proveniente da Linguística textual, o de *consistência de registro* de Halliday e Hasan (1973). Esse conceito consideraria uma leitura homogênea do texto.

Ainda em relação à sua análise do *os* no texto da Constituição do Império do Brasil, em momento teórico posterior, Guimarães (1999) vai dizer que a interpretação de um ponto no texto (cidadãos) em relação a outro ponto no texto (*os*) não se dá de forma unívoca, de recobrimento. O que se tem são derivas de sentidos próprios à textualidade. Não há textualidade sem derivas de sentidos. Procedimentos próprios à textualidade como a anáfora, a catáfora, a repetição, a substituição, a elipse são procedimentos de produção de sentido. Guimarães (2009) apresenta dois modos de produção de sentido no acontecimento da enunciação: a *articulação* e a *reescritura*. Esses modos de produção de sentido precisam ser pensados juntos a um outro conceito importante para o procedimento de análise da Semântica do Acontecimento: o *Domínio Semântico de Determinação* (DSD). Falamos sobre esses conceitos.

2.4 Procedimentos de análise: articulação, reescrituração e DSD

Já dissemos anteriormente que a Semântica do Acontecimento toma enunciados como unidades de análise, mas não quaisquer enunciados. Enquanto disciplina histórico-materialista, ela toma enunciados reais²³ que integram textos. Essa disciplina não considera uma língua ou um falante ideais para estabelecer suas análises. A língua e seus falantes são considerados num espaço de enunciação histórico.

As considerações acima fazem parte dos procedimentos de análise desta disciplina juntos a outros sobre os quais falaremos: a articulação, a reescrituração e o Domínio Semântico de Determinação (DSD).

Segundo Guimarães (2009, p. 51):

A articulação é o procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos, pelo agenciamento enunciativo, significam sua contiguidade. Ou seja, a organização das contiguidades linguísticas se dá como uma relação local entre elementos linguísticos, mas também e fundamentalmente por uma relação do Locutor (enquanto falante de um espaço de enunciação) com aquilo que ele fala. Uma articulação é uma relação de contiguidade significada pela enunciação.

²³ Dizemos reais em oposição a enunciados criados pelo linguista para testar suas hipóteses.

O falante, ao ser agenciado pelo acontecimento da enunciação, produz um enunciado. A articulação é o procedimento que explica como as formas simbólicas significam pela sua contiguidade ao integrarem texto. É um procedimento de relação entre as formas a nível local, no interior do enunciado. É um procedimento enunciativo, portanto exime-se de remeter o enunciado a um sistema linguístico maior.

A articulação pode se dar por três modos distintos: por dependência, por coordenação, por incidência. A articulação por dependência se dá quando os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui, no conjunto, um só elemento ou grupo nominal. A articulação por coordenação toma elementos de mesma natureza e os organiza como se fossem um só da mesma natureza de cada um dos constituintes. A articulação por coordenação se apresenta por um processo de acúmulo de elementos numa relação de contiguidade. E a articulação por incidência se dá entre um elemento de uma natureza e outro de outra natureza, de modo a formar um novo elemento do tipo do segundo. Esta última é uma relação entre um elemento e outro sem uma relação de dependência estabelecida.

Agora, a *reescritura* ou *reescrituração* é o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito. É uma volta ao dito para continuar dizendo no batimento entre paráfrase e polissemia²⁴. A reescritura faz com que algo dito signifique como diferente de si. Não é um procedimento que se dá apenas pela linearidade do texto, mas também pode ser construído de forma transversal.

Nas palavras de Guimarães (2002, p. 28):

A reescrituração é uma operação que significa, na temporalidade do acontecimento, o seu presente. A reescrituração é a pontuação constante de uma duração temporal daquilo que ocorre. E ao reescrever, ao fazer interpretar algo como diferente de si, este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado. E o que ele atribui? Aquilo que a própria reescrituração recorta como passado, como memorável. [...] E esse movimento de predicação na duração do presente pelo memorável significa porque projeta um futuro, o tempo da interpretação no depois do acontecimento no qual o reescriturado é refeito pelo reescriturante.

Podemos tomar como exemplo de reescrituração, o trecho do texto da Constituição do Império do Brasil anteriormente citado e analisado. Neste trecho, *cidadãos* é reescriturado por *os*.

²⁴ A tensão entre paráfrase e polissemia é constituinte de qualquer discurso. A paráfrase refere-se ao mesmo dizer sedimentado e a polissemia refere-se ao diferente, ao rompimento, “essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado” (ORLANDI, 1988/2011, p. 27).

Ao predicar algo ao reescriturado, a reescrituração coloca em funcionamento uma operação de predicação. É “uma operação pela qual, no fio do dizer, uma expressão se reporta a outra, pelos mais variados procedimentos” (GUIMARÃES, 2007, p. 84). A reescrituração pode se dar de diversos modos. De forma sucinta, pode-se caracterizar alguns desses modos como:

Repetição: Quando um termo ou expressão ditos anteriormente são retomados igualmente de forma completa ou reduzida.

Substituição: Um termo ou expressão são retomados por outro termo ou expressão mas com ele mantém uma certa relação de sinonímia.

Elipse: Quando um termo ou expressão são omitidos na frase.

Expansão: um termo ou expressão são retomados de maneira ampliada ou expandida, os termos ou expressões são ditos de uma forma mais explicativa.

Condensação: um termo ou expressão (como *tudo*, *caso*) condensa uma narrativa ou uma série de termos enunciadas anteriormente.

Definição: Quando a enunciação do texto define termos ou expressões ditos anteriormente. Ou seja, a enunciação diz o que o termo é. Também é um modo de significar a expansão. Mais recentemente, Guimarães (2018, p. 91) traz a *definição* como uma reescrituração por expansão que estabelece uma relação de definição entre a reescrituração e o reescriturado.

A reescrituração também pode se dar por modos diferentes: por *especificação*, por *desenvolvimento*, por *generalização*, por *totalização* e por *enumeração*. Importante ressaltar que esses diferentes modos não são exclusivos. Um modo de se reescrever pode acontecer juntamente com outros. Por exemplo, uma substituição pode ser por especificação e uma expansão pode se dar por enumeração ou desenvolvimento. A reescritura é o próprio modo de se construir o sentido de um termo ou expressão na enunciação, na medida em que uma retomada faz significar algo que não estava significado.

Um procedimento enunciativo de produção de sentido bastante específico é a enumeração. Este procedimento é um modo de expansão de um termo ou enunciado no texto. Retomando Lausberg (1966), Guimarães (2009) diz que a enumeração é uma acumulação coordenante. Ainda diz que a enumeração é uma adição, “um procedimento no qual a um elemento se acrescentam outros, não por repetição, mas por acúmulo de ‘palavras distintas ou de distintos grupos de palavras’ (Lausberg, 1966, 97 - §)” (GUIMARÃES, 2009, p. 57).

A enumeração é uma acumulação, os elementos vêm coordenados e em contato. Um primeiro exemplo citado por Guimarães (2009) que atende a esses critérios é a famosa frase do general romano Júlio César: *Vim. Vi. Venci*. Nela, tem-se uma narrativa sintética que enumera diretamente três ações do locutor-imperador. Essa enumeração funciona como um argumento para sustentar a força e o poder de Júlio César.

Um outro exemplo citado por Guimarães (2009) é a seguinte receita:

Bolo de fubá da vó Maria

Ingredientes:

- 4 ovos;
- 2 xícaras de chá de açúcar;
- 2 xícaras de chá de trigo;
- 1 xícara de chá de fubá;
- 3 colheres de sopa de margarina;
- 1 xícara de chá de leite;
- 4 colheres de chá de fermento.

Nesta receita, a enumeração apresenta ou descreve um conjunto de elementos que juntos formam uma unidade de sentido. A enumeração na receita é um modo de reescrever *ingredientes*. A enumeração “é um interessante lugar para se observar como articulação e reescrituração se movimentam na produção de sentidos na enunciação” (GUIMARÃES, 2009, p. 58).

Vejamos agora o Domínio Semântico de Determinação – o DSD – procedimento importante para nossas análises. Segundo Guimarães (2007), o DSD é um procedimento semântico para representar o(s) sentido(s) das palavras. É o modo de o semanticista mostrar como a significação se constrói linguisticamente e não referencialmente: “a relação de uma expressão com as coisas não é classificação de objetos, é a relação de sentido entre palavras” (GUIMARÃES, 2007, p. 78).

A relação de determinação de sentidos entre as palavras é uma construção enunciativa. “Não há nada numa expressão x que seja necessariamente um determinante para y” (GUIMARÃES, idem). Em: *A casa amarela é alta*. *Amarela* é uma determinação de *a casa*, na medida em que *a casa* está determinado por *amarela*. A determinação é, portanto, uma relação fundamental para o sentido das expressões. Ela pode constituir sentidos de sinonímia, homonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, polissemia e ambiguidade.

Para o objetivo a que nos propomos neste trabalho, qual seja, o de determinar²⁵ os sentidos da palavra *texto* enquanto palavra que integra enunciados presentes em outros textos – os PCNEM e entrevistas com professores de ensino médio – estabelecer o(s) sentido(s) da palavra *texto* é estabelecer seu Domínio Semântico de Determinação. Para tanto:

Um DSD é construído pela análise das relações de uma palavra com as outras que a determinam em textos em que funciona. Deste modo podemos dizer o que significa uma palavra num certo texto, num conjunto de textos relacionados por algum critério que os reúna: do mesmo autor, sobre um certo assunto, de um certo momento, etc. (GUIMARÃES, 2007, p. 80)

Os DSDs são apresentados por uma escrita própria que podemos sintetizar da seguinte forma:

Para indicar as relações de determinação semântica, ou seja, de atribuição de sentido de uma expressão sobre outra, vamos usar uma escrita específica para representar esta relação de atribuição de sentido, vamos usar os sinais \vdash \dashv \perp \top . O elemento que estiver na ponta do traço determina, atribui sentido, ao elemento que estiver depois do traço que interrompe o primeiro traço. Por exemplo $x \vdash y$, x determina y , ou $y \dashv x$, x determina y . Por outro lado o sinal $-$ significa uma relação de sinonímia e um traço contínuo $\rule{1cm}{0.4pt}$ significa uma oposição, uma antonímia entre o elemento que estiver acima e o que estiver abaixo do traço. (GUIMARÃES, 2018, p. 157)

Os procedimentos de textualidade acima citados serão utilizados nas nossas análises quando apreendermos como a palavra *texto* é retomada de diferentes modos no texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* e nas entrevistas com professores.

²⁵ *Determinar* parece adquirir sentidos de *estabelecer*, *fixar*, mas nos distanciamos desses sentidos.

CAPÍTULO III
DESIGNAÇÕES DE TEXTO NOS PARÂMETROS CURRICULARES
NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Não há nada fora do texto
(DERRIDA)

Neste capítulo, faremos uma análise de um documento público que regula o ensino do texto na Escola: os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM). Consideraremos os PCNEM como uma política pública. Nosso objetivo é compreender as designações²⁶ de *texto* nesse documento que se circunscrevem às diversas disciplinas do ensino médio.

Antes de iniciarmos as análises do documento, é necessário um esclarecimento: Por que os PCNEM em uma época em que as discussões giram em torno da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)? Primeiro, porque as entrevistas com os professores foram realizadas no ano de 2016, portanto, a influência maior era dos PCNEM e, juntamente, seria incongruente a análise dessas entrevistas tendo em vista um documento que não estava em vigor nas escolas. E segundo, mesmo com a BNCC do ensino médio recentemente em vigor, os PCNEM não deixam de produzir seus efeitos de sentidos na Escola.

Os PCNEM é um documento oficial da administração governamental que regula o ensino de forma geral na Escola. De forma particular, também fornece diretrizes para o ensino do texto. Procuraremos dar visibilidade aos sentidos que se produzem no confronto entre as políticas públicas, enquanto política reguladora, controladora dos sentidos e o cotidiano da vida escolar, enquanto local de diversidade.

3.1 Algumas palavras sobre políticas públicas

A implantação de políticas públicas que objetivam universalizar o acesso à educação é uma preocupação recorrente nos governos ditos democráticos. As políticas públicas visariam promover uma igualdade de acesso aos recursos educacionais a um maior número possível de sujeitos provenientes das diferentes camadas da sociedade. Por um lado, certas políticas públicas produziriam um efeito de justiça e oportunidades para sujeitos das camadas desfavorecidas ou historicamente injustiçadas ascenderem socialmente. A exemplo do Prouni, Fies e da política de cotas nas universidades. Por outro lado, as políticas públicas geram

²⁶ Como dissemos anteriormente, a designação é a significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato e referencial, mas uma relação que se dá na língua, ou seja, uma relação simbólica, histórica e exposta ao real. É o sentido de um nome estabelecendo a relação desse nome com as coisas tomadas como existentes (GUIMARÃES, 2002).

discussão e análises criteriosas devem ser realizadas para uma melhor compreensão de seu funcionamento. Certas políticas públicas, ao buscarem uma igualdade na sociedade, acabam por apagar um aspecto intrínseco às diversas formações sociais: a diversidade. Esse apagamento da diversidade ecoa no questionamento proposto por Orlandi (2010) ao final da apresentação do livro organizado por ela, *Discurso e Políticas Públicas Urbanas: a Fabricação do Consenso*: “As políticas públicas dizem o político²⁷ ou o calam?” (ORLANDI, 2010, p. 9).

Pensar em políticas públicas é pensar na produção de consensos. Segundo Orlandi (2010), o consenso traz a noção de unidade e constitui a base para pensar os grupos de sujeitos não como amontoado de indivíduos, mas como a ligação que une a sociedade. Nas palavras da autora:

A definição de um sistema democrático tem a noção de consenso como objeto central de discussão. Os cientistas sociais consideram que o consenso nunca será absoluto em uma sociedade, nem incluirá de modo simétrico todos os seus integrantes, mas entendem que o consenso é necessário e que se deve buscar o consenso quanto às questões que devem ser contempladas e às decisões que são exigidas na sociedade. (ORLANDI, 2010, p. 6)

Ainda segundo a autora, a produção do consenso vem para solucionar, mesmo que parcialmente, os conflitos sociais. Elaboram-se políticas públicas para atender aspirações e sentimentos compartilhados por diferentes indivíduos ou grupos da sociedade. Parte-se, portanto, da ideia de que há regiões de homogêneas afinidades na sociedade e, a elas, as políticas públicas visam atender.

Mas, para a autora, as relações sociais não são simétricas. Nas relações sociais contemporâneas, joga-se fortemente com o par inclusão/exclusão. É necessário posicionar-se criticamente em relação às políticas públicas. Isso posto, Orlandi (2010) tem a hipótese de que a “*produção do consenso está sustentada em uma concepção de vínculo social que produz segregação*” (ORLANDI, 2010, p. 7, grifo da autora).

Posição similar encontramos em Pfeiffer (2010). Em relação ao ensino, a autora pensa as políticas públicas como “modos de interpelação dos sujeitos pela administração jurídica do Estado” (PFEIFFER, 2010, p. 85), ou seja, modos de produzir sujeitos, em uma sociedade “urbana pautada pela escrita” (p. 85). As políticas educacionais, lugares de consenso, construídas por Instituições que fundam o Estado, retiram o sujeito da história e do social.

²⁷ O político, para a Análise de Discurso, refere-se à divisão e direção do sentido ou à possibilidade de os sentidos serem outros. Como sentidos e sujeitos são constituídos ao mesmo tempo, o apagamento do político no social apagaria a possibilidade de os sujeitos ocuparem diferentes posições na sociedade.

Em seu intercurso analítico, articulando uma reflexão entre políticas públicas e teorias, Pfeiffer (2010) postula importantes compreensões sobre políticas públicas e educação. Entre as quais:

No que tange às práticas de ensino, é preciso salientar uma corrente predominante que pode ser designada de uma pedagogia do “aprender a aprender”²⁸ que [...] tem como um de seus pilares de sustentação a premissa de que a educação deva preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerados processos de mudança. (PFEIFFER, 2010, p. 86)

Essa compreensão da autora sustenta-se na diferenciação entre uma “educação tradicional”, que pressupõe uma sociedade estática, e uma “nova educação” para uma sociedade contemporânea, que está sempre em mudança, necessitando, pois, de conhecimentos que garantam emprego aos alunos. Portanto, criam-se leis, políticas e teorias que procurem vincular de forma estreita e “natural” o ensino e o trabalho.

Nos espaços de circulação de sentidos entre teorias vigentes e políticas públicas instituídas, a autora nota uma regularidade: a da *adaptação* ou *capacidade de adaptação*. Este “adaptar-se”²⁹ presente nos discursos sobre as políticas educacionais, a autora entende como “uma prática consensual que estabiliza a sociedade capitalista tal como é” (p. 87). Para fundamentar sua compreensão, a autora faz a seguinte citação de um teórico da educação:

[Em uma sociedade que resume a educação à adaptação] Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica dessa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais são as competências que a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 38)

Prosseguindo sua análise, Pfeiffer (2010) nos mostra como as diversas políticas educacionais, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e os PCNs³⁰ de 1998, interferem na ordem do social e na configuração urbana. Esses documentos jogam com uma proposta de conteúdo curricular que deve ser ensinado a todos, mas com uma abertura que considere a “capacidade de cada um”, uma capacidade que se parafraseia por “dificuldade” ou uma “característica natural” que deve ser sanada.

²⁸ Uma reflexão que a autora faz a partir de Duarte (2001).

²⁹ Lembremos da distinção proposta por Orlandi (2014, 2015) entre *formação* e *capacitação*. Em um mundo que reduz o sujeito a um consumidor, capacita-se para o mercado de trabalho. A *formação*, por outro lado, produz o aluno não alienado. Portanto, a *formação* considera a educação como um processo formador do indivíduo na relação com o social e o trabalho, além de dimensionar os efeitos da intervenção dos sujeitos nas formações sociais. A *capacitação* adapta o aluno às malhas da sociedade, a *formação* o transforma.

³⁰ Empregaremos PCNs para nós referirmos a esses documentos de forma geral. Como se sabe, há mais de um tipo de PCNs. Empregaremos PCNEM especificamente para o documento do ensino médio.

Vieira da Silva (2007) também faz uma reflexão sobre políticas públicas – os PCNs – articulando-as na relação “Educação, Linguagem e Sociedade, em geral, e entre Escola, Língua e Sujeito, em particular” (SILVA, 2007, p. 1). Para a autora, a Escola é a instituição de um Estado específico (o capitalista) e de uma sociedade colonizada. Escola é o lugar em que se estabelece uma relação estreita entre Trabalho, Ciência e História. Em sua análise dos PCNs, focando em questões linguísticas, a autora diz:

a mudança pretendida estava centrada, nuclearmente, em produzir uma nova relação dos falantes com a sua língua, **formando um outro tipo de leitor e de trabalhador**, pela articulação entre *unidade-diversidade linguística e igualdade-desigualdade social e política*, deslocando as fronteiras linguísticas que se articulam às fronteiras econômicas. E que isso, em termos de ensino de língua estaria no abandono da chamada Gramática Tradicional para a adoção da Linguística como base de sustentação das práticas pedagógicas, no abandono do certo/errado pelo adaptado/não-adaptado às **situações comunicativas**. [...] as questões se desenvolviam em termos de *saber usar a língua x saber sobre a língua*, deixando fora da discussão o saber a língua (qual?), que agora se mostra problemática por várias razões. Começava a ficar evidente que todos os brasileiros falam Português, mas não o mesmo Português; e que era preciso administrar essa multiplicidade em direção a nova unidade, ainda que imaginária. (SILVA, 2007, p. 1, grifos nossos)

Está posta na citação acima a ênfase dos PCNs em orientar a Escola para a formação para o trabalho, bem como a inserção do aluno em uma sociedade dinâmica que exige adaptação. A adaptação envolve a relação do aluno com a língua. Antes, exigia-se dele o conhecimento de nomenclatura gramatical. Agora, exige-se que ele adapte sua língua a *situações comunicativas* diversas ou que ele saiba *usar a língua em situações diversas*. A questão da *comunicação* será bastante enfatizada em nossas análises.

Pode-se também depreender pelo trabalho de Vieira (2007) que os PCNs colocam uma oposição entre *saber usar a língua* e *saber sobre a língua* sendo que este último vai se revestindo de um sentido arcaico e/ou opressor. O uso da língua ganha foco: saber usar para as finalidades x ou y. Nesse *saber usar a língua*, ganha relevância a adequação linguística, ou seja, deve-se estar (ou usar, no termo frequentemente empregado pelos documentos) na língua adequada (em oposição à língua correta). Assim, a diversidade linguística reveste-se de sentido equivalente à desigualdade social.

Além do que foi posto pelas autoras acima, não se deve esquecer que documentos como a Constituição Federal, as LDBs, os PCNs e as avaliações externas padronizadas são textualizações de “discursividades jurídicas e científicas” (SILVA, 2014, p. 8) na Escola. Essas textualizações fazem parte da regulação de um saber. Um saber sobre as disciplinas e o que

devem ou não ensinar, um saber sobre linguagens, línguas (materna e estrangeira) e, nosso foco de interesse, o texto.

O que nos cabe reter das análises acima é que os inúmeros documentos governamentais que legislam sobre a Educação interpenetram-se na memória de sentidos da Escola e acabam todos (documentos, avaliações e Escola) por buscarem sempre a necessidade de estarem atualizados frente a uma sociedade capitalista hierarquizada, dinâmica e assimétrica. Uma sociedade que se pauta em uma Educação que visa à empregabilidade ou, dito de outra forma, uma Educação que procure constituir sujeitos produtivos para a ordem capitalista vigente.

3.2 O momento histórico e a produção de documentos legisladores

A educação brasileira, na segunda metade do século XX, passa por profundas transformações. Com a ampliação do acesso às escolas a partir da década de 1970, uma grande parcela da população, que antes era segregada, agora senta nos bancos escolares. A Escola encontra-se então com uma diversidade de sujeitos provenientes das diversas camadas sociais convivendo juntos em um mosaico cultural heterogêneo. Inclua-se nesse mosaico discursos variados sobre a língua e todo um preconceito neles arraigados. Sobre esse momento histórico, Pfeiffer e Silva (2014, p. 89) dizem:

Esse momento é marcado por uma forte industrialização e uma migração interna acentuada, que produz uma urbanização acelerada e desordenada, com uma demanda crescente de escolarização. Esse processo leva para a escola e para o centro das políticas públicas de ensino, pela primeira vez na nossa história, de uma forma massiva, um outro brasileiro – negros, mestiços, migrantes do campo, trabalhadores manuais e informais, habitantes da periferia, jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela se evadiram – que fala um outro português (outros, diríamos mesmo), diferente da norma preconizada, porque é escutado, na sua dispersão, como exterior ao imaginário da unidade construída em torno da coincidência absoluta entre norma e língua – em nosso caso, nacional. É, pois, um momento histórico que coloca em contato brasileiros que têm práticas linguísticas diferentes, ou mesmo antagônicas no espaço da cidade, o que promove instabilidade da unidade imaginária da língua nacional posta em questão pelas estatísticas do fracasso escolar. Fracasso justificado pela variedade de origens e, portanto, nessa discursividade, de falares. Fracasso que apaga a espessura material e histórica e, portanto, política das línguas em tensão agora na escola.

Na época referida, a Escola e as entidades governamentais iniciam discussões para implantarem *currículos comuns* para que, de norte a sul do país, o ensino proceda de forma

mais homogênea. Essa é uma tentativa de implantação de uma realidade utópica. Como garantir as mesmas condições de aprendizagem para um mesmo conteúdo a sujeitos sócio-historicamente diferentes? Não está posto nesta política uma assepsia da história e da diversidade em favor de um sujeito racional capaz de tudo aprender? Vinte anos após a instituição dos PCNs, as discussões continuam, e a próxima etapa é a implantação da Base Nacional Curricular Comum.

A LDB de 1996 já previa que os currículos do ensino infantil, fundamental e médio, (abrangendo, portanto, toda a educação básica) deveriam ter uma base comum a ser complementada com uma parte diversificada de acordo com características regionais.

O documento não coloca as disciplinas escolares em um mesmo patamar e, ao assim fazer, provoca uma hierarquização de disciplinas. De acordo com Santos (2013, p. 44), há, na LDB, um jogo de sentidos entre a base comum e a diversificada: “Ao mesmo tempo em que funciona o discurso da diversidade, do respeito à diferença, funciona também o discurso da unidade, da homogeneidade, do comum, da série (produção em série)”. Ao mesmo tempo em que a parte diversificada prevê que a Escola deva levar em conta as características regionais e locais da sociedade, a base comum, com suas respectivas disciplinas, prevê que o mesmo conteúdo seja ensinado em todo o território nacional. O documento dá a entender que o diverso e o heterogêneo devem ser considerados apenas pelas disciplinas da parte diversificada. Sobre esse documento, diz Silva (2014, p. 23): “A LDB, enquanto lei, marca a instância do Jurídico. E, enquanto normatização da educação, faz funcionar o papel legislador do Estado em relação à educação de forma geral e à língua de maneira mais indireta, mas precisa”.

Concernente às nossas análises, julgamos importante trazer o que a LDB traz como objetivo do ensino médio. Segundo a lei:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (LDB, 1996, p. 51)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram instituídos como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da Resolução CEB³¹ nº 3, de 26 de junho de 1998 e chega às escolas em 1999. O documento é “resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país” (PCNEM, 1999, p. 11). É publicado sob a égide de um “novo Ensino Médio”, pois a LDB havia recentemente feito uma reforma na educação básica. Segundo os próprios PCNs, o objetivo da reforma no sistema educacional é “expandir e melhorar sua qualidade para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança” (PCNEM, 1999, p. 11).

Faz-se a reforma para que a escola qualifique os jovens para trabalharem em um mundo cada vez mais tecnológico:

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a *formação dos cidadãos*. Não se trata de acumular conhecimentos.

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às *áreas de atuação*. (PCNEM, 1999, p. 15, grifo nosso)

O Ministério da Educação produz reformas, a LDB, os PCNs, avaliações externas padronizadas (Enem) com o objetivo de deixar para trás um “ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações” (PCNEM, 1999, p. 13). As novas palavras de ordem presentes no documento são: *contextualização, competências, habilidades, cidadania, interdisciplinaridade, significado ao conhecimento escolar, tecnologia*.

Essa necessidade de articulação do ensino à sociedade vai ao encontro do que propõe Pfeiffer (2011) ao pensar “na relação indissociável entre a escolarização e a urbanização”, que configura sentidos para “um *sujeito urbano escolarizado*, um sujeito inserido e tomado em/por uma sociedade que constrói seus espaços de significação tocados de uma só vez pelos sentidos de letra e urbanização, em uma palavra: *civilização*”. (PFEIFFER, 2011, p. 149, grifo da autora).

³¹ O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão associado ao Ministério da Educação (MEC) é composto por *Câmaras de Educação Básica* (CEB) cuja função é “examinar os problemas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação Especial e do Ensino Médio e Tecnológico, oferecendo sugestões para solucioná-los; analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionados; deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC; colaborar na preparação do PNE e acompanhar sua execução; assessorar o MEC em todos os assuntos relativos à Educação Básica; manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, acompanhando a execução dos respectivos planos de educação e analisar as questões relativas à aplicação da legislação da Educação Básica”. Informação disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 24/05/2018.

Em termos gerais, as políticas públicas implementadas no ensino ao final do século XX fizeram parte das condições históricas e sociais de produção de sentido sobre o que é ensinar e aprender até o início do século XXI. A Escola deveria, portanto, adaptar-se aos PCNs. Vinte anos depois dos PCNs, a Escola contemporânea inicia uma nova discussão e adaptação sobre outro documento, a BNCC, e outra reforma do ensino médio.

Importante salientar que as políticas públicas reguladoras do ensino se dão também a nível estadual e municipal. Os estados e municípios também implementam seus próprios documentos ditando o que e como o professor deve ensinar. A exemplo, no estado de Minas Gerais, temos o Conteúdo Básico Comum (CBC), que faz parte das discussões escolares desde sua implantação em 2006. Vemos que as políticas públicas não se sobrepõem a uma sociedade sempre dinâmica e diversa, no sentido de que não abrangem todos os aspectos da sociedade. Há um aspecto falho nelas³² que geram discussões e silenciamento de sentidos.

A tentativa, por parte do Estado, de construção de um *currículo comum* ou *componente comum* para as escolas é uma regularidade ao longo da História. A própria palavra *comum* não é transparente, seus sentidos são divididos. Pfeiffer (2018) mostra que a educação pública deve ser pensada de forma intrínseca com o Estado. A autora afirma que o Estado funciona sob uma formação ideológica liberal, burguesa e republicana. Essa formação ideológica identifica e distingue os alunos. Em recente análise sobre a Reforma do Ensino Médio, a autora se debruça sobre a textualidade da lei dessa Reforma e mostra a opacidade do termo *itinerários formativos* que, dentro de uma memória de sentidos neoliberal, coloca os alunos na posição de poderem escolher sobre seu aprendizado na garantia de uma melhor colocação no mercado de trabalho. A autora vai dizer que:

O que justifica a lei é o jovem pobre da educação pública pressuposta em seu desalinhamento ao mundo do trabalho. Assim, no gesto de escolha no interior dessa divisão, caberia a esse jovem – e não qualquer jovem – *escolher livremente* por um itinerário formativo condizente com seu projeto de vida: o *mínimo* e o *necessário* para atender com qualidade ao mundo do trabalho. (PFEIFFER, 2018, p. 4, grifos da autora)

Podemos dizer que o *comum* das políticas públicas está em rede parafrástica com *mínimo* e *necessário*. Prosseguindo junto a autora, que analisa textualidades diversas que configuram a educação desde a Reforma Protestante e passando pela revolução burguesa, ela

³² Vemos em jogo, nas políticas públicas, a *falha* e a *falta* de que nos fala Orlandi (2014, p. 164): “os sujeitos se individualizam pela falta, na falha do Estado”. A autora vê a *falha* como estruturante do Estado, um aspecto que lhe é, portanto, constitutivo. E a *falta* do Estado é “como uma forma de *presença* em condições de produção em que deveria estar lá mas não está, falta. Exemplo: a falta de aparatos/instituições do Estado como escola, segurança etc.” (ORLANDI, 2014, p. 164, grifo da autora).

mostra como a educação do povo ou das classes populares é predicada por sentidos como *simples, elementar, imprescindível, indispensável, uniforme e suficiente* enquanto se constrói uma outra realidade para as classes dominantes. Portanto, devemos nos questionar sobre a opacidade do termo *comum*. Comum para quem?

3.3 Os PCNEM: cena enunciativa e designações de texto

Iniciemos agora as análises mais próprias em relação às designações de *texto* presentes nos PCNEM. Verificaremos os modos em que a palavra *texto* é reescriturada por outras que com ela mantém uma relação e como a palavra se articula a outras nos enunciados em que se encontram. E os enunciados só são considerados como tais porque integram um texto maior, que, neste caso, são os PCNEM. Seguiremos um procedimento de análise próprio da Semântica do Acontecimento, a saber:

- 1) toma-se um recorte qualquer e produz-se uma descrição de seu funcionamento;
- 2) interpreta-se seu sentido na relação com o texto em que está integrado;
- 3) chega-se a, ou toma-se, outro recorte e faz-se dele uma descrição;
- 4) interpreta-se seu sentido na relação com o texto em que está integrado, tendo em vista a interpretação feita do primeiro recorte.
- 5) busca-se um novo recorte, etc, até que a compreensão produzida pelas análises se mostre suficiente para o objetivo específico da análise. (GUIMARÃES, 2011, p. 45)

E, juntamente ao procedimento acima, faremos também o processo de *sondagem* (GUIMARÃES, 2018). Isto quer dizer que não são todas as ocorrências da palavra *texto* que nos interessa aqui, apenas aquelas que dizem respeito aos nossos questionamentos.

As análises serão realizadas a partir das seguintes áreas do conhecimento dos PCNEM, a saber:

Área I: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (cujas disciplinas são: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte, Informática).

Área II: *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* (Biologia, Física, Química, Matemática).

Área III: *Ciências Humanas e suas Tecnologias* (História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política, Filosofia).

Um primeiro aspecto a se ressaltar sobre os PCNEM é a divisão de alocutores na composição de sua textualidade. Os PCNEM são um documento escrito a várias mãos, que incorpora sugestões de diversos profissionais em inúmeras reuniões, congressos e debates. O documento se subdivide em quatro partes. A Parte I são suas Bases Legais e as outras três são as áreas do conhecimento mencionadas anteriormente. O acontecimento de sua produção o faz como um documento único, apagando seus múltiplos alocutores. Na composição de sua *cena enunciativa*, temos:

CENA ENUNCIATIVA – OS PCNEM

Locutor: responsável pela origem do dizer e efeito de unidade do texto.

Enunciador-coletivo: o lugar de dizer é partir de uma coletividade

Alocutor-governo ----- **Alocutário-escola**

O *alocutor-governo* ainda se divide em múltiplos alocutores, nomes presentes no documento que produzem o sentido de lei, autorização e regulamentação de suas diretrizes: *alocutor-Presidente da República*, *alocutor-Ministro da Educação*, *alocutor-Secretário-executivo* (Esses três nomes estão escritos no verso na capa), *alocutor-Secretário de Educação Média e Tecnológica*, *alocutor-Coordenador-Geral do Ensino Médio*, *alocutor-Coordenação da elaboração dos PCNEM* (Esses últimos estão escritos na ficha catalográfica). O *alocutário-escola*, em primeira instância, designa a figura da equipe gestora, coordenadores e professores. Em última instância, a figura dos estudantes.

A Parte I do documento – suas Bases Legais – dividida nas seções: *Carta ao professor*, *Apresentação*, *O novo Ensino Médio* (com orientações ao professor sobre a reforma do ensino médio e sua relação com o trabalho, a cidadania e a sociedade), *LDB* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)* pode ser compreendida na mesma cena enunciativa acima já que dita a partir do alocutor-governo. A *Carta ao professor*, a *Apresentação*, a *LDB* e a *DCNEM* são assinadas.

As áreas de conhecimento possuem cada uma seus próprios alocutores (estes alocutores falam do lugar de profissionais experientes, na maioria doutores, das diversas disciplinas que compõem a área) divididos em:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: um *alocutor-coordenador de área* e seis *alocutores-consultores*.

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: um *alocutor-coordenador de área* e oito *alocutores-consultores*.

Ciências Humanas e suas Tecnologias: um *alocutor-coordenador de área*, seis *alocutores-consultores* e três *alocutores-colaboradores*.

Os alocutores aparecem hierarquizados a partir do *alocutor-Presidente da República*, autoridade máxima do governo federal que autoriza e legitima os dizeres dos outros alocutores abaixo dele. Podemos representar estes alocutores da seguinte forma:

Alocutor-Presidente da República >³³ *Alocutor-Ministro da Educação* > *Alocutor-Secretário-executivo* > *Alocutor-Secretário de Educação Média e Tecnológica* > *Alocutor-Coordenador-Geral do Ensino Médio* > *Alocutor-Coordenação da elaboração dos PCNEM* > *Alocutor-coordenador de área* > *Alocutores-consultores* > *Alocutores-colaboradores*.

Esses alocutores agenciam um correlato geral que é o *alocutário-escola*. Este se divide em diversos outros alocutários. Temos o *alocutário-diretor*, o *alocutário-coordenador/supervisor pedagógico* e o *alocutário-professor*. Este último ainda se divide nas diversas disciplinas que compõem o ensino médio: *alocutário-professor de Língua Portuguesa*, *alocutário-professor de Arte*, *alocutário-professor de Educação Física*, etc. Tem-se também o *alocutário-estudante*, figura última da cena enunciativa, não um leitor potencial do documento, mas um leitor cuja leitura pelo *alocutário-escola* visa atingir. Designaremos, quando necessário nas análises, o alocutor dos PCNEM por *alocutor-produtor dos PCNEM* como modo de reescrituração por condensação dos alocutores acima.

O que almejamos mostrar ao dar visibilidade a essa multiplicidade de alocutores e alocutários é que: a) a interdisciplinaridade objetivada pelo documento fica subsumida, já que há a possibilidade de o professor ler apenas a orientação que corresponde a sua disciplina. B) com múltiplos alocutores, os sentidos de *texto* também vão aparecer divididos.

As três áreas do conhecimento são subdivididas igualmente entre si, em seis partes, do seguinte modo:

- 1) *Apresentação*,
- 2) *O sentido do aprendizado na área*,
- 3) *Competências e habilidades* (um quadro com suas descrições),

³³ Usaremos este sinal > para representar uma ordem decrescente de autoridade em relação aos locutores.

4) *Conhecimentos de _____* (o traço refere-se às disciplinas que compõem a área),

5) *Rumos e Desafios,*

6) *Bibliografia.*

3.4 A área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* e o silenciamento de sua cientificidade

Esta parte do trabalho compreende análises de textos do documento que regem as disciplinas que compõem a área, quais sejam: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática³⁴. As análises são dos dois textos iniciais de cada área: a *Apresentação* e *O sentido do aprendizado na área*. Em seguida, passaremos às análises dos textos: *Conhecimentos de ...* correspondente a cada disciplina da área. A parte das *Competências e habilidades*, deixaremos para analisá-las junto à parte de *Conhecimentos de ...*, que também apresenta, cada qual, ao seu final, um quadro mais específico de competências e habilidades por disciplina.

Cada seção de *Conhecimentos...* possui cerca de dez páginas e termina com um quadro de orientações específicas sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos na disciplina. Esse quadro, para todas as disciplinas, é dividido em três categorias: 1) *Representação e comunicação*, 2) *Investigação e compreensão*, 3) *Contextualização sócio-cultural*.

Inserido no *espaço de enunciação* da língua portuguesa, um espaço conflituoso e contraditório, pode-se dizer, logo de saída, que a nomeação desta área não traz como memorável o estatuto de cientificidade presente nas outras duas áreas em que, logo no título, há a ocorrência da palavra *Ciências*, ausente no título desta área. O litígio na nomeação da área está em dois fatos: 1) À época de discussão destes documentos, a década de 1990, a Linguística³⁵ (ou o estudo das linguagens) já havia adquirido seu estatuto de ciência e estava estabelecida em

³⁴ Não analisaremos esta disciplina por não haver semelhante na escola analisada.

³⁵ Ferreira (2009) faz uma importante reflexão sobre a institucionalização da Linguística no Brasil, particularmente uma reflexão sobre a palavra *linguística* como nome de curso de graduação e pós-graduação na Unicamp, já na década de 1970. A autora mostra como essa palavra, que também nomeia uma ciência e uma disciplina, se significa, (re)divide e (re)designa em relação a outros nomes como ciência da linguagem e ciência da linguagem e estudos da linguagem.

muitas universidades. 2) A disciplina de Língua Portuguesa possui, em muitas escolas, a maior carga horária, e é alvo de múltiplas avaliações externas. Portanto, uma disciplina com uma importância institucional, seja para o governo ou para a escola, mas com cientificidade silenciada no documento. Sendo a explicitação da área nos parágrafos que se seguem parte do que se reescreve do título, o silenciamento da cientificidade predica sentidos para as designações de texto.

Na *Apresentação*, o documento indica que o objetivo desta área é o ensino de *competências gerais*. No texto seguinte, intitulado: *O sentido do aprendizado na área*, o termo *competências* recebe uma definição, ele é reescriturado enumerativamente pelo seguinte recorte³⁶:

R1: 1) pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, co-operar, 2) de forma que o aluno possa participar do **mundo social**, incluindo-se aí a **cidadania**, o **trabalho** e a **continuidade dos estudos**. (PCNEM, 1999, p. 125)

Como *competências* é um dos pilares do documento e sua recorrência é significativa ao longo do texto, cabe-nos fazer uma breve análise de seus sentidos, pois esses sentidos podem estar relacionados com os sentidos de *texto*. A parte 1) do recorte1 pode ser parafraseado por:

1') *Pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados são competências a serem adquiridas pelos alunos.*

Na parte 2), o recorte1 coloca o objetivo da competência, qual seja, o de fazer com que o aluno participe do *mundo social*, este último definido principalmente por *cidadania*, *trabalho* e *continuidade dos estudos*. Podemos dizer que a inserção do aluno no mundo social é o objetivo último da escola, portanto *mundo social* determina os sentidos de *competência*. Podemos parafrasear essa afirmação do seguinte modo:

1'') *No mundo social você pesquisa, seleciona informações, analisa, sintetiza, argumenta, negocia significados.*

Em seguida, o documento traz que essas *competências* não podem ser alcançadas sem um trabalho sistemático e organizado com a linguagem. Este último termo definido no seguinte recorte:

R2: 1) **Capacidade** humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, 2) **que** variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (PCNEM, 1999, p. 125, grifos nossos)

³⁶ Trazemos os recortes de análise centralizados e numerados de acordo com os capítulos para melhor compreensão. As parafrases seguirão as enumerações de seus respectivos recortes.

O sentido de *linguagem*, nesta área, implicará sentidos para a designação de *texto*. Na parte 1) do recorte2 acima, *linguagem* é predicada por *capacidade humana*. Temos a paráfrase:

2') *A linguagem é uma capacidade humana.*

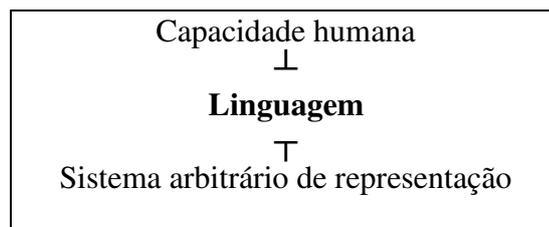
Designar a linguagem como *capacidade humana* é inserir-se em uma rede de sentidos determinante de linguagem, ou seja, *capacidade* desliza para *faculdade, atributo, dom, talento, aptidão nata*, ou se tem ou não se tem, nasce-se com ela. Esses são sentidos que se alinham a um biologismo (Chomskiano?³⁷). Esses sentidos distanciam-se de nossas concepções materialista e histórica da linguagem.

Na parte 2) do recorte2, o termo *sistemas arbitrários de representação* é uma reescrituração por expansão-definição de *linguagem*, de modo que a seguinte paráfrase é possível:

2'') *Um sistema arbitrário de representação é uma linguagem.*

O termo é reescriturado por elipse em [*sistemas arbitrários de representação*] *que variam...* Ou, também, podemos entender o pronome relativo *que* como uma reescrituração por condensação desse mesmo termo. Os *sistemas* articulam significados coletivos e os compartilha (socialmente). Tem-se aí uma compreensão de *capacidade* que pode variar, ou seja, *capacidade* agora filia-se a uma rede de sentidos que pensa a Educação como *capacitação* (ORLANDI, 2015). Podemos pensar do seguinte DSD:

DSD – 1



Nesse DSD, temos *linguagem* sendo determinada por *capacidade humana* e *sistema arbitrário de representação*.

O documento segue trazendo outras considerações sobre linguagem que se sobrepõem ao sentido acima e daremos visibilidade nas nossas próximas análises. Vejamos:

³⁷ Segundo as teorias gerativas do linguista norte-americano Noam Chomsky, muito em voga na década de 1990, há universais linguísticos que são de base biológica, ou seja, há o órgão da linguagem. E há particularidades que caracterizam cada língua devido a fatores sociais a que elas são submetidas. Parece ser essa a concepção de língua em jogo neste recorte2. Quais as implicações de uma concepção de língua internalizada e já pronta no falante para a compreensão do texto? Compreender um texto seria uma habilidade nata? Lembremos que a segunda fase da Linguística textual foi influenciada pelos gerativistas e estes preocupavam-se com a formação de *gramáticas de texto*.

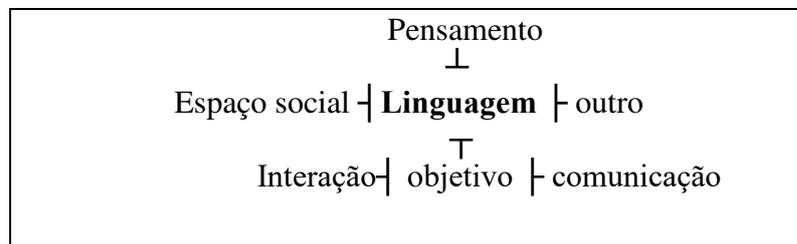
R3: Não há **linguagem** no vazio, seu grande **objetivo** é a **interação**, a **comunicação** com um **outro**, dentro de um **espaço social**. (PCNEM, 1999, p. 125, grifos nossos)

R4: A **linguagem verbal** é um dos **meios** que o homem possui para **representar**, **organizar** e **transmitir** de forma específica o **pensamento**. (PCNEM, 1999, p. 126, grifos nossos)

Os dois recortes colocam a linguagem como meio ou instrumento com um duplo objetivo: comunicar-se com o outro e transmitir o pensamento. No recorte3, linguagem é definida em seu aspecto social e, no recorte4, ela é definida na relação com o falante.

Podemos pensar para os recortes acima o seguinte DSD:

DSD – 2



Os recortes 3 e 4 fazem parte do mesmo texto nos PCNEM, podemos dizer que possuem o mesmo alocutor e, assim, também fazem parte do que se reescreva por *linguagem* no recorte1. Nesse DSD - 2, *linguagem* é determinada por *pensamento*, *outro*, *espaço social* e *objetivo*. Este último é determinado por *comunicação* e *interação*. Para entendermos melhor esse DSD – 2, podemos propor as seguintes paráfrases dos recortes 3 e 4:

3’) *O objetivo da linguagem é a comunicação e a interação com o outro dentro de um espaço social.*

4’) *A linguagem verbal representa, organiza, transmite o pensamento.*

O conceito de linguagem aqui pressupõe a concepção chomskiana e também traz conceitos muitos comuns à concepção bakhtiniana de linguagem.

3.5 História e cientificidade para duas áreas de conhecimento.

Falaremos nesta parte sobre dois aspectos que se ressaltam nas áreas de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* e *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. O primeiro

aspecto que se ressalta nessas áreas é o caráter científico com que são tratadas. Um dos primeiros objetivos que a seção traz para a primeira área citada é:

R5: o aprofundamento dos saberes disciplinares em Biologia, Física, Química, e Matemática, com **procedimentos científicos** pertinentes aos seus objetos de estudo, com metas formativas particulares, até mesmo com tratamentos didáticos específicos. (PCNEM, 1999, p. 207, grifo nosso)

Mesmo que o título da área não predique o caráter científico para a disciplina Matemática, ao longo do texto da seção há essa predicação, como evidenciaremos em recortes analisados. O recorte5 pode ser desdobrado nas seguintes paráfrases:

5') *A Biologia, a Física, a Química e a Matemática são ciências.*

5'') *Essas ciências possuem procedimentos científicos específicos.*

5''') *Essas ciências possuem objetos de estudo específicos.*

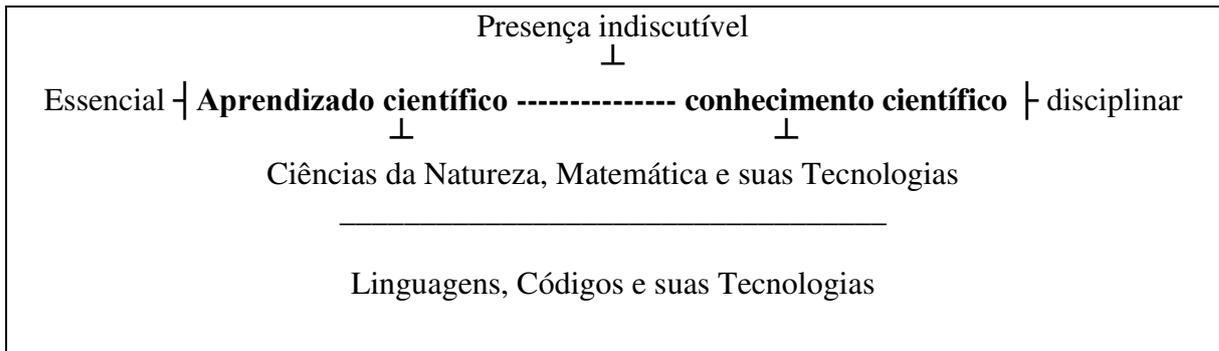
O recorte6 seguinte é parte do parágrafo imediato ao parágrafo do recorte5 anterior:

R6: Note-se que a interdisciplinaridade do **aprendizado científico e matemático** não dissolve nem cancela a indiscutível disciplinaridade do conhecimento. O grau de especificidade efetivamente presente nas distintas **ciências**, em parte também nas tecnologias associadas, seria difícil de se aprender no Ensino Fundamental, estando naturalmente reservada ao Ensino Médio. Além disso, o **conhecimento científico disciplinar** é parte tão **essencial** da cultura contemporânea que sua presença na Educação Básica e, conseqüentemente, no Ensino Médio, é indiscutível. Com **isso**, configuram-se as características mais **distintas** do Ensino Médio, que interessam à sua organização curricular. (PCNEM, 1999, p. 207, grifo nosso)

No recorte6 acima, *ciências* reescreve por totalização *Biologia, Física, Química e Matemática*, enunciadas no recorte anterior. Essas disciplinas escolares são significadas pelo memorável do *status* científico. São ciências. *Aprendizado científico* é reescriturado por substituição sinonímica em *conhecimento científico*, que é predicado por *disciplinar, essencial* e de *presença indiscutível* no ensino médio. Já que presentes na cultura contemporânea, ou seja, na sociedade, as ciências devem estar presentes na Educação Básica, mais propriamente, no ensino médio. No último enunciado, o pronome *isso* reescreve por condensação toda a narrativa anterior do parágrafo. Essa narrativa predica o ensino médio, torna-o distinto do ensino fundamental por seu caráter científico configurado pelas disciplinas Biologia, Química, Física e Matemática. Lembremos também que no ensino fundamental, há a disciplina denominada *Ciências*, que abrange conteúdos introdutórios relacionados à Química, Física e Biologia e juntamente há uma série de livros didáticos que traz no título o nome *Ciências*. A nosso ver, a Escola colabora com a construção de sentidos de cientificidade para certas disciplinas e não outras.

Assim, a visibilidade científica dada à área de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* e o silenciamento dessa visibilidade à área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* faz com que essas áreas estejam em relação antonímica. Podemos representar o que foi dito pelo seguinte DSD:

DSD – 3



Nesse DSD, temos *presença indiscutível*, *essencial* e *disciplinar* determinado *aprendizado científico* e *conhecimento científico*, que estão em uma relação sinonímica e determinando *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* que, por sua vez, está em relação antonímica com *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*.

Lopes (1998) em seu artigo *A disciplina Química: currículo, epistemologia e história*, escrito contemporaneamente à publicação dos PCNs, considera o conflito Ciências e Humanidades como consequência da dicotomia *saber-fazer*. Um conflito que se configura “a partir da visão idealizada das Humanidades (como campo do saber) e de uma visão restrita das Ciências (como campo do fazer)” (LOPES, 1998, p. 22).

Ainda segundo a autora, a ênfase no ensino das Ciências (em detrimento ao das Humanidades) acontece no período após a Segunda Guerra Mundial, na esteira de uma cultura desenvolvimentista que se propõe a industrializar o país que, à época, necessitava de mão de obra técnica e científica. Há, com esse ensino, a formação de uma mentalidade pragmática e tecnológica.

A seção segue dando ênfase ao caráter científico definidor da área, resguardando as particularidades pertencentes a cada disciplina e apontando para um possível trabalho interdisciplinar, já que, segundo o documento, é justamente a cientificidade o elemento comum entre as disciplinas da área. A seção dá exemplos de conceitos comuns às disciplinas, como *energia*, *átomos*, *moléculas*, *poluição ambiental*, que podem ser trabalhados de forma

interdisciplinar. Em nenhum momento, a seção cita o texto como um modo de se trabalhar interdisciplinarmente.

Ao citar apenas os conceitos isolados como objetos a serem aprendidos, o documento desencarna-os de seus aspectos históricos e sociais, aspectos que podem ser trabalhados em um texto. Priorizar o conceito é imobilizá-lo no discurso científico, é transformá-lo em um tópico a ser “inculcado” (ORLANDI, 1988).

O documento justifica a integração da Matemática nesta área por ser uma linguagem que as demais disciplinas utilizam. Linguagem no sentido de um “instrumental apropriado”, ou seja:

R7: As informações tecnológicas e científicas, dotadas de seus **códigos** matemáticos, seus símbolos e ícones, também constituem uma **linguagem**. (PCNEM, 1999, p. 212, grifo nosso)

Sendo uma linguagem, a Matemática também está sujeita à interpretação³⁸ e não à decifração como o documento dá a entender. A palavra *linguagem*, nesta seção, apresenta um sentido diverso do da seção anterior por se tratar de locutores diferentes. Na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, a *linguagem é capacidade humana para interação, comunicação, transmissão do pensamento*, como se pode perceber nos recortes 2,3 e 5 acima.

Na área de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*, *linguagem é um código*, um instrumental teórico que permite as outras Ciências codificar, ordenar, quantificar e interpretar taxas e dosagem. Mas, a própria designação da Matemática como uma linguagem permite identificar pontos de tangência entre os sentidos de *linguagem* nas áreas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* e *Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Vejamos como isso se dá no seguinte recorte:

R8: A Matemática, por sua **universalidade** de quantificação e **expressão**, **como linguagem portante**, ocupa uma posição singular. No Ensino Médio, quando nas ciências torna-se essencial uma **construção abstrata** mais elaborada, os **instrumentos matemáticos** são especialmente importantes. [...] As formas de pensar dessa ciência possibilitam ir além da descrição da realidade e da elaboração de modelos. O desenvolvimento dos instrumentos matemáticos de **expressão e raciocínio**, contudo, não deve ser preocupação exclusiva do professor de Matemática. (PCNEM, 1999, p. 211, grifos nossos)

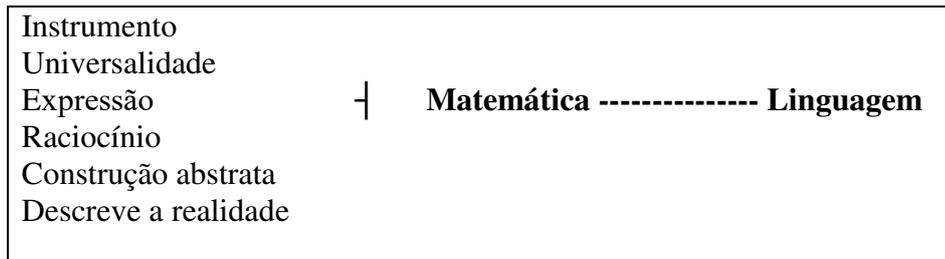
O que permite que o documento designe a Matemática como uma linguagem é uma certa compreensão do que seja linguagem. Compreensão que pode ser parafraseada do seguinte modo:

³⁸ No sentido dado por Orlandi (1997) e apresentado no capítulo 1.

8') *Para que algo seja denominado de linguagem é preciso que seja um instrumento de expressão e raciocínio universal e abstrato capaz de descrever a realidade.*

Podemos pensar no seguinte DSD:

DSD – 4



Nesse DSD, temos *Matemática* em relação sinonímica com *linguagem* e ambas sendo determinadas por *instrumento, universalidade, expressão, raciocínio, construção abstrata e descreve a realidade*. Temos nesse DSD - 4, novamente, uma compreensão de linguagem que se aproxima das teorias de Chomsky.

Continuando, o documento visa articular as áreas de conhecimento em direção a um projeto pedagógico maior para a formação do aluno. A área de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* cita, no final da seção, na parte da área denominada de *Representação e comunicação*, como objetivos a serem alcançados pelos alunos, as seguintes competências:

R9: Desenvolver a **capacidade de comunicação**.

- Ler e interpretar **textos** de interesse científico e tecnológico. (PCNEM, 1999, p. 215, grifos nossos)

A palavra *textos* aparece como parte da reescrituração de *capacidade de comunicação* que faz parte do que se reescritura por *competência*, assim, a seguinte paráfrase é possível:

9') *Ler e interpretar textos é uma capacidade de comunicação.*

Mas a definição de *texto* se dá no recorte⁹ e na paráfrase 9' como algo evidente. Pode-se dizer que texto é *instrumento de comunicação*, devido ao caráter instrumental que a Matemática adquire nesta área. Em seguida, *textos* é predicada por *científico e tecnológico*. Essas duas palavras fazem parte da designação de texto própria a esta área. Há textos específicos desta área que por seu interesse científico e tecnológico devem ser lidos. Podemos apresentar o DSD de texto para esta área do seguinte modo:

DSD - 5

Competência comunicação texto
--

Nesse DSD, *texto* é determinado por *comunicação* e *competência*.

Na área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, composta pelas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, com alusões a outras áreas das Ciências Humanas que o documento considera fundamental para o ensino médio, podemos perceber o forte sentido de cientificidade. As outras áreas são a Antropologia, a Política, o Direito, a Economia e a Psicologia. Não se trata de compor uma carga horária específica para cada uma dessas áreas ou especificá-las em disciplinas, mas de trabalhar seus conteúdos dentro das disciplinas já existentes com projetos, atividades e outros estudos.

Segundo o documento, o objetivo geral da área é contribuir para a solidificação de conhecimentos mais práticos para os alunos e formar para a cidadania. Há uma tentativa de romper com um conhecimento que o documento denomina de “elitista”, que era dado pelas chamadas “humanidades”, que englobava as línguas e culturas clássicas, a língua e a literatura vernáculas, as principais línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, a Filosofia, a História e as Belas Artes.

O documento nos diz que a necessidade de superação dessas “humanidades”, vindas de áreas fortemente influenciadas pelas Ciências Naturais do fim do século XIX e início do Século XX, deu-se pelas transformações sociais, econômicas e históricas por que passou o Brasil a partir da segunda metade do século XX.

Assim, nessa época, as Ciências Humanas distanciaram-se das Ciências Naturais, estabelecendo-se como ciências autônomas. A crítica das Ciências Humanas para as Ciências Naturais dizia respeito ao caráter positivista que esta via a sociedade e pela ausência de um engajamento político: “Seguindo a inspiração positivista, [as Ciências Naturais] transpunham para o campo da cultura os mesmos pressupostos aplicáveis ao estudo da natureza” (PCNEM, 1999, p. 282).

As Ciências Humanas, no século XX, tentavam “minar as certezas positivistas” e incorporavam uma orientação mais relativista às suas análises. Após os anos 30, devido à Primeira Guerra Mundial e as crises que se seguiram, as Ciências Humanas encaminharam-se para uma “experiência interdisciplinar, unindo historiadores, economistas, geógrafos e sociólogos, no esforço de tentar entender as razões da crise” (PCNEM, 1999, p. 283). Surgiram,

então, abordagens inovadoras em áreas como a antropohistórica, geo-história, sociolinguística, história e geografia econômicas etc.

No entanto, segundo a seção, no espaço brasileiro, as Ciências Humanas sofrem um retrocesso durante o período ditatorial. História e Geografia dissolvem-se em Estudos Sociais, a Filosofia junto com as artes e o latim são banidas. Retira-se o caráter cultural das Ciências Humanas e cria-se no imaginário social que tais disciplinas são “inúteis”. Segundo o documento:

R10: Ecoando a definição curricular oficial, o imaginário social e o escolar ratificavam a impressão de que tais disciplinas, “absolutamente inúteis” do ponto de vista da vida prática, **roubavam precioso tempo ao aprendizado da Língua Portuguesa e das “Ciências Exatas”**. Estes conhecimentos eram os que realmente importavam, na luta pela aprovação nos exames vestibulares de ingresso aos cursos superiores de maior prestígio social. (PCNEM, 1999, p. 283, grifo nosso)

No espaço de enunciação brasileiro da década de 60 a 80, um espaço conflituoso de línguas e falantes, o ensino de Língua Portuguesa era composto de memorização de vocabulário e regras gramaticais. O estudo do texto era feito na Literatura e consistia, quase que exclusivamente, na leitura de poemas. Percebe-se novamente a cientificidade que se atribui a *Ciências exatas*, que abrange não apenas a Matemática, mas Biologia, Química e Física e em aspas porque ecoa um outro discurso que autoriza designar essas disciplinas de ciências.

A *Língua Portuguesa*, enquanto língua oficial³⁹ do Estado, é regida por ele. E como o Estado rege a Escola, faz sentido que, nela, seja ensinada a língua oficial. Devemos entender língua oficial aqui enquanto língua normatizadora e homogeneizadora de seus falantes. Segundo Guimarães (2003), a construção do imaginário de língua portuguesa para o Brasil faz parte da constituição da nacionalidade brasileira. De acordo com o autor, o conhecimento sobre a língua portuguesa teve um papel muito particular na segunda metade do século XIX quando houve um movimento intelectual para separar o pensamento brasileiro da influência de Portugal. “Estes estudos tomaram a forma específica de gramáticas e dicionários brasileiros e, na forma de um conhecimento descritivo e normativo, fizeram parte da constituição de nosso imaginário de língua nacional para o Brasil” (GUIMARÃES, 2003, p. 47).

O segundo aspecto que se ressalta nas duas áreas refere-se à constituição histórica dessas ciências no documento. Ambas as áreas trazem o percurso por que passaram essas ciências,

³⁹ *Língua oficial* aqui está no sentido que lhe atribui Guimarães (2003, p. 48): “é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais”. Língua que contribui para o imaginário (institucional) de uma unidade nacional.

suas influências com outras ciências e seu estado atual. Na área de *Linguagens*, isto está silenciado⁴⁰.

No conjunto das áreas do documento até este momento, chamam à atenção o silenciamento de uma reflexão sobre a língua dentro de uma cientificidade estabelecida e o silenciamento de sua constituição histórica. As disciplinas da área de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* são designadas por ciências ao longo de toda sua seção. E o documento estabelece como seu objetivo principal o aprendizado de conceitos estabelecidos nessas ciências. Isso igualmente para a área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

Tratar a Língua Portuguesa fora de sua cientificidade é desconsiderar o processo histórico e científico de constituição de seus conceitos, incluindo aí o *texto*. Ao longo do documento, o *texto* é tratado na evidência de seu sentido, um objeto natural que todos sabem o que é, sem uma definição única que atravesse todo o documento.

O texto é uma categoria estudada pela Linguística há pelo menos 50 anos. Como já dissemos, diversas são as áreas da Linguística que o abordam fazendo com que o texto não adquira uma definição única. Uma abordagem sistemática e proficiente do texto em todas as disciplinas escolares pode levar a uma compreensão melhor da língua e do conhecimento de forma geral, já que este não vem sem aquela. De acordo com Orlandi (2014, p. 153):

Formar, em educação, traz necessariamente a questão da língua. É a língua que está investida na produção do conhecimento. Não é apenas um instrumento no sentido pragmático, mas é parte do próprio processo de constituição do saber, da construção do objeto de conhecimento, da sua compreensão, e interpretação do que significa no conjunto da produção científica de que participa.

Um texto traz aspectos sociais, culturais, históricos e identitários próprios. Pelos textos, pode-se compreender a história e evolução dos conceitos científicos ensinados na Escola. Pode-se compreender que é pela língua que apreendemos o mundo e os sujeitos que nele habitam. Portanto, apostamos na hipótese de que o texto deve ser ensinado em todas as disciplinas, pois nenhuma disciplina prescinde da língua e da linguagem para existir.

Nossas análises não seguirão a ordem das áreas e suas respectivas disciplinas no documento. Agruparemos as disciplinas de acordo com os sentidos projetados em suas designações de *texto*, mesmo que isso signifique inserir em um mesmo grupo disciplinas comumente identificadas como “exatas” e “humanas”. Essa inserção é bastante significativa

⁴⁰ Chamamos atenção neste momento para uma importante área de estudos da linguagem: a História das Ideias Linguísticas.

para nossos objetivos propostos, ela nos mostra que não é um enquadramento em uma determinada área de conhecimento ou disciplina que determina os sentidos da palavra texto.

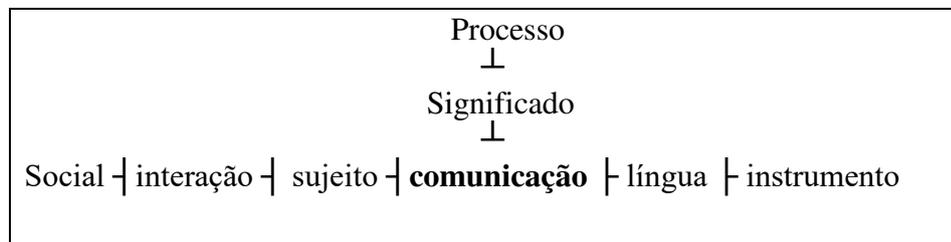
3.6 A função comunicativa como a razão de ser do texto

Neste primeiro grupo, incluímos as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e História por apresentarem a *comunicação* como sentido principal do que se designa por texto. A comunicação é definida pelos PCNEM no seguinte recorte:

R11: um **processo** de construção de **significados** em que o **sujeito interage socialmente**, usando a **língua** como **instrumento** que o define como pessoa entre pessoas. (PCNEM, 1999, p. 138, grifos nossos)

Comunicação é definida em uma reescrituração por expansão, que produz o sentido de desenvolvimento da palavra. Para *comunicação*, temos três palavras que a predicam: *processo*, *sujeito* e *língua*. *Sujeito* é predicado por *interação* e *língua* por *instrumento*. Podemos propor o seguinte DSD para compreender essa palavra:

DSD - 6



Nesse DSD, temos *comunicação* sendo determinado por *significado*, *língua* e *sujeito*. Esses últimos termos são determinados respectivamente por *processo*, *instrumento* e *interação*. Este último é determinado por *socialmente*.

Em Língua Portuguesa, a primeira ocorrência da palavra *texto* está no texto *O sentido do aprendizado na área*, em um enunciado que é a explicitação da segunda competência objetivada pela área:

R12: Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando **textos** com **seus contextos**, mediante a **natureza**, **função**, **organização** das **manifestações**, de acordo com as condições de produção e recepção. (PCNEM, 1999, p. 127, grifos nossos)

Essa segunda competência é enunciada para um alocutário específico, o alocutário-professor, que é responsável por objetivá-la para o alocutário-aluno. Tanto que a seguinte paráfrase é possível:

12') *Os alunos devem ser capazes de analisar, interpretar...*

A palavra *texto*, na competência, tendo um efeito de sentido evidente **para todos**, é enunciado, por isso, a partir de um enunciador-universal.

Novamente, *texto* faz parte daquilo que se reescreve de *competência*. Essa primeira ocorrência traz o termo *texto* sem uma definição própria. Ele está como uma evidência, algo que todos sabem o que é. A palavra que mais proximamente o predica é *contexto*. Relacione-se o *texto* com seu *contexto* e a competência estabelecida será alcançada. O enunciado, *relacionando textos com seus contextos*, é a reescrituração sinonímica do enunciado: *Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens*. O termo *contexto* insere-se em uma linha teórica de cunho pragmática, que o entende como um pano de fundo, um aspecto exterior ao texto. *Manifestações* é uma palavra que reescritura *textos* por substituição, tanto que a seguinte paráfrase é possível:

12'') *Textos são manifestações da linguagem*.

Manifestações é predicada por *natureza, função e organização* e, dessa forma, essas palavras também predicam *textos*.

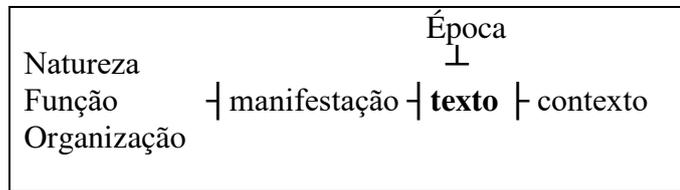
Entendemos que os parágrafos que se seguem depois da competência, são suas reescriturações por definição. Então, logo à frente da segunda competência, o documento traz três parágrafos elucidativos para uma compreensão de *texto* no documento. Dividiremos os parágrafos nos seguintes recortes:

R13: A **função** e a **época** de um **texto teatral** impõem uma **organização** diferente daquela utilizada em um **poema**, apesar de haver entre **eles** uma série de **elementos comuns** como, por exemplo, **ambos** serem escritos. **Os poemas escritos** em diferentes épocas apresentam especificidades próprias. Comparar os recursos expressivos intrínsecos a **cada manifestação da linguagem** e as razões das escolhas, sempre que isso for possível, permite aos alunos saber diferenciá-los e inter-relacioná-los. (PCNEM, 1999, p. 129, grifos nossos)

O recorte¹³ acima é uma explicitação da segunda competência citada no recorte¹² anterior. Neste recorte¹³, *texto teatral* e *poema* são reescriturações de textos. *Texto teatral* e *poema* são apresentados como hipônimos de *texto*. Esses dois textos são reescriturados por substituição em *eles* e, em seguida, reescriturados por condensação em *ambos*. No último enunciado deste primeiro parágrafo, *texto teatral* e *poema* são reescriturados por condensação em *cada manifestação da linguagem*.

Da segunda competência e do recorte13, depreendemos características que, segundo os PCNEM, são comuns aos textos. Podemos representá-las no DSD abaixo:

DSD - 7



Nesse DSD, temos *manifestação* sendo determinada por *natureza*, *função* e *organização* e *texto* sendo determinado por *época*, *manifestação* e *contexto*.

Vejam os parágrafo seguinte ao recorte13:

R14: O estudo dos **gêneros discursivos** e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das **possibilidades de usos da linguagem**, incluindo-se **aí** o **texto literário**. (PCNEM, 1999, p. 129, grifos nossos)

No recorte14, *gêneros discursivos* são reescrituras de *textos*, logo depois, são reescriturados por expansão em *possibilidades de usos da linguagem*, que é, por sua vez, reescriturado por substituição pelo *aí*. O *texto literário* inclui-se como uma das *possibilidades de usos da linguagem*, numa relação hiponímica⁴¹. Sendo assim, as seguintes paráfrases são possíveis:

14') *Os gêneros discursivos são textos.*

14'') *Os textos literários são textos.*

14''') *Os gêneros discursivos e os textos literários são possibilidades de usos da linguagem.*

14''''') *Textos são possibilidades de usos da linguagem.*

Ao designar *textos* como *possibilidades de usos da linguagem*, o alocutor insere-se em uma perspectiva pragmática de linguagem. Supõe-se para os textos, um controle sobre sua produção, uma intenção racional sobre suas possibilidades semânticas. O alocutor emprega o termo “razões de escolhas” para justificar uma intencionalidade na produção do texto.

Interessa notar a passagem de *manifestação de linguagem* para *possibilidades de usos de linguagem*, este último predicando *gêneros discursivos*. *Manifestação de linguagem* parece indicar um caráter mais geral do *texto*, não inserido em um contexto específico. Agora,

⁴¹ Consideramos que “as relações de sinonímia, e entre elas hiponímia e hiperonímia, são constituídas pelo acontecimento enunciativo”. (GUIMARÃES, 2018, p. 90)

possibilidades de usos de linguagem, a partir do memorável da pragmática, parece indicar que em diferentes contextos há diferentes textos (ou gêneros discursivos) com propósitos comunicativos específicos.

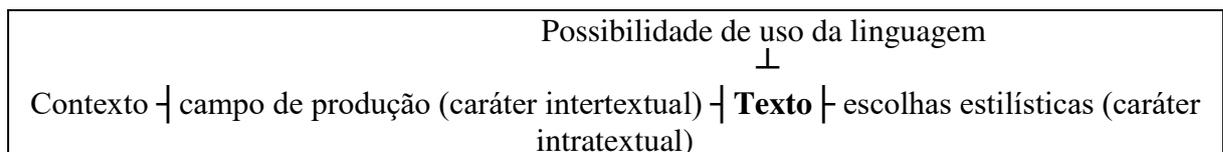
A enunciação de *gêneros discursivos* como uma reescrituração de *textos* recorta como memorável a teoria que sustenta o conceito de texto para a área de Linguagens nos PCNEM, qual seja a teoria bakhtiniana. Como dissemos anteriormente, para essa teoria são importantes conceitos como *interação* e *dialogia*. Conceitos que preveem um sujeito pragmático com controle absoluto sobre seus processos semânticos. Do nosso ponto de vista, compreendemos que as coisas a saber são “sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação: a transferência⁴² não é uma ‘interação’, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são ‘máquinas de aprender’”. (PÊCHEUX, p. 53/54, 2015).

R15: Em uma situação de ensino, a análise da origem de **gêneros** e tempos, no **campo artístico**, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no **texto**, o **contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas**, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, **ou seja**, o **caráter intertextual e intratextual**. (PCNEM, 1999, p. 129, grifos nossos)

O recorte¹⁵ acima apresenta um modo de se trabalhar o *texto literário* (presente no recorte) predicando-o por *campo artístico*. Ou seja, os diferentes textos inserem-se em diferentes campos (artístico, jornalístico, científico). E é importante para o aluno saber classificá-los corretamente, um objetivo posto pelos próprios PCNEM. O recorte traz novamente a palavra *gêneros*, que é reescriturada por substituição em *texto*, adiante. O texto reflete o seu *contexto do campo de produção* e as *escolhas estilísticas* que seu produtor lançou mão ao produzi-lo.

Ainda neste último recorte, há o reforço do *contexto* como um pano de fundo. O *contexto* reflete no *texto* suas características. *Contexto do campo de produção* é reescriturado por *caráter intertextual* e *escolhas estilísticas* é reescriturado por *caráter intratextual*. Podemos representar esses dois últimos recortes pelo seguinte DSD:

DSD – 8



⁴² A transferência a que se refere Pêcheux é o processo de deslizamento de sentidos, é a possibilidade de interpretar um texto como diferente de si.

Nesse DSD, temos *texto* sendo determinado por *possibilidade de uso da linguagem*, *escolhas estilísticas* e *campo de produção*. Esta última é determinada por *contexto*.

Em resumo, até o momento, podemos perceber uma sobreposição de sentidos para *texto*. Ele se relaciona a um contexto e a uma época, é manifestação e possibilidade de uso de linguagem. Sendo predicado por linguagem, o texto não se refere apenas à língua, ou seja, não é apenas uma unidade de sentidos organizada por palavras.

No texto *Conhecimentos de Língua Portuguesa*, que vem em sequência ao texto acima tratado, encontramos novos sentidos para a palavra *texto*.

A língua portuguesa é uma área cujo interesse pela linguagem é mais intrínseco, portanto, esta seção traz um maior número de ocorrências da palavra *texto*. Novamente, os conteúdos a serem ensinados devem estar integrados a competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos. A seção inicia suas considerações sobre a disciplina Língua Portuguesa situando-a no período histórico da década de 1970 em que a LDB nº 5692/71 dividiu a disciplina em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira) o que provocou, na organização do currículo escolar, a separação da disciplina em gramática, estudos literários e redação. Essa separação repercute ainda hoje em muitas escolas, principalmente nas particulares, que mantêm inclusive professores diferentes para cada uma das divisões.

A seção faz uma crítica aos modos como a Escola tratava as três divisões, uma crítica ainda atual. Para os estudos gramaticais, o documento critica um ensino baseado na decoreba de nomenclatura gramatical e exercícios com frases descontextualizadas. Para os estudos literários, o documento faz uma crítica em que aparece as primeiras ocorrências da palavra *texto*:

R16: A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do **texto**; uma história que nem sempre corresponde ao **texto** que lhe serve de exemplo. O conceito de **texto literário** é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. (PCNEM, 1999, p. 137, grifo nosso)

O fato de o texto aparecer integrado a um enunciado crítico aos estudos literários da Língua Portuguesa é significativo da ausência de estudo desse objeto no âmbito da gramática⁴³. Nos estudos literários, há a presença do *texto*: o *texto literário*. Mas também está aí como uma evidência, sem necessidade de caracterizá-lo. A leitura do texto literário era, e ainda é, na maioria das escolas, praticada com o propósito de, nele, localizar características dos períodos

⁴³ Para uma compreensão do texto no âmbito da gramática, conferir Orlandi (2002).

literários das diferentes épocas históricas. O texto literário seria aquele pertencente a um clássico como Machado de Assis. O documento não avança na discussão de por que Paulo Coelho não seria literatura.

Uma outra crítica aos estudos literários é representada no recorte abaixo:

R17: Solicitamos que alunos separassem de um bloco de **textos**, que iam desde **poemas** de Pessoa e Drummond até **contas de telefone** e **cartas de banco**, **textos literários** e **não-literários**, **de acordo como são definidos**. Um dos grupos não fez qualquer separação. **Questionados, os alunos responderam:** “**Todos** são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” E Drummond? **Responderam:** “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, **eu não concordo**. **Acho** ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (PCNEM, 1999, p. 137/138, grifo nosso)

Neste recorte¹⁷, há uma divisão de alocutores e enunciadores. O alocutor-produtor dos PCNEM, já dividido por ser um documento escrito a várias mãos, diz que *poemas*, *contas de telefone* e *cartas de banco* são exemplos de *textos*. Estes divididos em *literários* (poemas) e *não-literários* (contas de telefone, cartas de banco). O alocutor-produtor dos PCNEM traz uma outra voz à cena enunciativa na voz passiva⁴⁴: *como são definidos* para sustentar que há diferenciação entre *textos literários* e *não-literários*. Mas, definidos por quem? O enunciador genérico desse enunciado apaga o agente dessa voz, ela se dilui no parágrafo e o Locutor o apresenta como homogêneo, apagando a heterogeneidade.

A divisão de alocutores é marcada pela voz do aluno na fala entre aspas. O alocutor-aluno questiona a divisão entre textos-literários e não-literários e o modo como são trabalhados: *para fazer exercícios*. O alocutor-aluno reescritura por condensação textos literários e não-literários em *todos*. Há concordância em ambos os alocutores do que seja *texto*, não há concordância na divisão proposta pelo documento entre literários e não-literários. Para o alocutor-aluno, as músicas do cantor Zé-Ramalho podem ser literatura e, portanto, textos⁴⁵. E ainda, as músicas desse cantor podem ser trabalhadas em sala de aula como formas de literatura. Note-se que o que o aluno vai além de uma compreensão do texto apenas em seu aspecto comunicativo-informacional, ou seja, há uma crítica à leitura do texto com o objetivo de se fazer exercícios e aprender com ele.

⁴⁴ Authier Revuz (1990) diz que o discurso indireto é um indicativo da heterogeneidade do discurso.

⁴⁵ O debate se uma letra de música pode ser considerada literatura é antigo. Mais recentemente, podemos citar a polêmica que envolveu a premiação do cantor norte-americano Bob Dylan, primeiro músico a ganhar um Nobel em Literatura, em 2016. Uma música do cantor já esteve presente também na avaliação do Enem do ano de 2014. Fica o questionamento: quem autoriza um texto ser literário ou não? Como os sentidos são polítics, serão sempre divididos.

O alocutor-produtor dos PCNEM traz a voz do aluno a partir de um lugar de dizer que representa uma coletividade, como se todos os alunos pensassem assim. O alocutor-aluno enuncia a partir de um enunciador-individual, sua voz está sempre em primeira pessoa. O alocutor-produtor dos PCNEM universaliza a voz do aluno.

Vejamos um outro recorte que o documento coloca como uma competência em Língua Portuguesa a ser adquirida pelo aluno:

R18: Recuperar, pelo estudo do **texto literário**, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as **classificações** preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. (PCNEM, 1999, p. 145)

A partir dos recortes acima, retirados do texto *Conhecimentos de Língua Portuguesa*, pode-se depreender que a disciplina inicia colocando em questionamento a dificuldade dos alunos em classificar os textos em literários e não literários. Mas termina o texto colocando essa classificação como um objetivo a ser alcançado. O documento coloca uma concepção comum e evidente do que seja *texto* entre professores e alunos, mas há uma divisão política⁴⁶ acerca dos critérios utilizados para a leitura de diferentes textos na Escola.

Como podemos perceber os lugares enunciativos de professor e aluno nos recortes? O lugar de dizer do professor se dá a partir de um enunciador-coletivo. Esse enunciador estabiliza o dizer do professor e recorta como memorável o sentido de que ele defenderia os cânones para o ensino de literatura. Para o aluno, também temos um enunciador-coletivo, há uma voz generalizada para todos os alunos, que os coloca como aqueles que contestam as classificações, mas no final das contas os alunos precisam dar conta delas, como mostrado no último recorte.

Há algo que não está ditos nos recortes, mas faz parte da relação política conflituosa de produção de sentidos sobre o que seja ou não texto literário: os clássicos são lidos em sala de aula porque são cobrados nas avaliações externas; e os autores contemporâneos, muitos ainda não o são. Até que alguma instituição resolva inseri-los na lista de obras obrigatórias e então as escolas corram para atender a esta demanda. Veja-se o recente caso da inclusão do álbum *Sobrevivendo no Inferno*, da banda de rap *Racionais mc's* no vestibular da Unicamp. Pode-se dizer que há critérios políticos e institucionais na classificação e designação de textos.

Continuando, o documento vai trazer como proposta uma concepção de linguagem como organizadora do mundo e “veículo⁴⁷” de uma identidade de grupo. As manifestações da

⁴⁶ Político no sentido que lhe dá Guimarães (2002). Veja-se que a Escola e as políticas públicas insistem em regimentar o ensino e dizer o que seja *texto* e a voz do aluno insiste em questionar e dizer diferente.

⁴⁷ Veículo, meio, instrumento vão produzindo uma rede parafrástica no documento.

linguagem não são abstratas, elas se dão contextualmente e são meios de comunicação e expressão. Tendo em vista essa compreensão de linguagem, o documento visa deslocar o estudo gramatical para:

R19: compreensão/interpretação/produção de **textos** e a literatura integra-se à área de leitura. (PCNEM, 1999, p. 139, grifo nosso)

O texto, então, terá um papel mais central no ensino e uma de suas definições são apresentadas a seguir:

R20: A **unidade básica da linguagem verbal** é o **texto**, compreendido como a **fala** e o **discurso** que se produz, e a **função comunicativa**, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. (PCNEM, 1999, p. 139, grifos nossos)

O primeiro enunciado do recorte²⁰ acima pode ser parafraseado por:

20') *Texto é a unidade básica da linguagem verbal.*

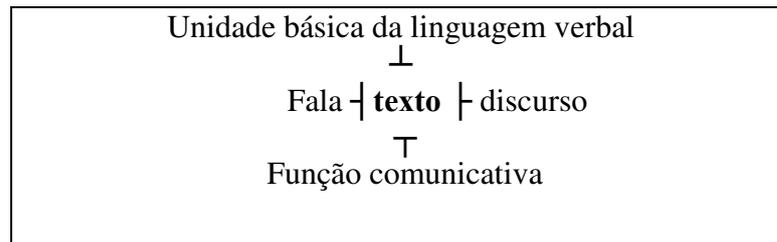
Em seguida, o recorte²⁰ apresenta *Texto* em relação sinonímica com *fala* e *discurso*. Note-se que neste recorte a palavra *função* aparece em uma articulação por dependência com *comunicativa*. Nos dois últimos recortes, a palavra *função* aparece sozinha. Ao trazer a *função comunicativa* como seu principal eixo, função que se apresenta como uma regularidade nesta seção, o documento pressupõe que seja sempre possível comunicar através de uma língua clara e racional. Língua entendida, conforme citado acima, como *instrumento*. Podemos entrever que para o texto que serve à comunicação subjaz um sentido de autor e leitor como estando em uma mesma linearidade temporal no acontecimento da enunciação. Falaremos mais a esse respeito a seguir.

Neste momento, cabe lembrarmos de Orlandi (2018, p. 225): “a linguagem não é transparente. Serve para comunicar, e para não comunicar, para dizer e para silenciar. Está sempre incompleta”.

Essa citação retoma Pêcheux (2009) quando diz que a língua serve para comunicar e não comunicar e marca nossa posição teórica, qual seja, a de que a língua ou a linguagem não se caracterizam primordialmente pelo seu aspecto comunicativo. Devido ao seu caráter histórico e incompleto, não se pode comunicar – compreender um texto – sempre. E essa não compreensão não pode ser confundida com ignorância. A compreensão não envolve apenas o aspecto cognitivo do sujeito. A memória discursiva que se materializa no texto a ler é um corpo sócio-histórico de traços (PÊCHEUX, 2012).

Podemos representar um DSD da palavra texto tendo em vista o recorte acima como:

DSD – 9



Nesse DSD, temos *texto* sendo determinada por *unidade básica da linguagem verbal*, *fala*, *discurso* e *função comunicativa*.

A partir da seção de *Língua Estrangeira Moderna*, há uma diminuição na ocorrência da palavra *texto*. Uma indicação de que seu estudo sistemático fica ainda a cargo da disciplina de Língua Portuguesa. O objetivo da disciplina de LEM, seja a Língua Inglesa, Espanhola ou outra, também é a construção de competências e habilidades para a comunicação em sociedade, principalmente uma comunicação que atenda o mundo do trabalho. Para que essa competência comunicativa seja alcançada, sete outras competências, segundo a seção, são necessárias. Entre elas, apenas uma cita a palavra texto:

R21: Utilizar os **mecanismos** de **coerência e coesão** na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). **Todos os textos** referentes à produção e à recepção em **qualquer idioma** regem-se por **princípios** gerais de **coerência e coesão** e, por isso, **somos** capazes de entender e de **sermos** entendidos. (PCNEM, 1999, p. 150, grifos nossos)

O *texto*, no recorte²¹, aparece de forma indireta para a aquisição da competência. Igualmente à seção anterior, ele está como uma evidência, todos sabem do que se está tratando aqui. O *texto* é o resultado da aplicação de dois elementos de textualidade: a *coerência* e a *coesão*. Também citados sem qualquer explicitação de seus sentidos. *Coerência e coesão* é reescriturado por repetição uma vez no recorte e predicada pela palavra *mecanismos*, que recorta como memorável no acontecimento sentidos de “mecânico” e “automático”. *Mecanismos* então é reescriturada por sinonímia em *princípios*, que reforça o memorável anterior como aquilo que se coloca em primeiro lugar.

Coerência e coesão são dois elementos eleitos como os principais para o entendimento do texto. A não compreensão deste revelaria um problema em um dos dois elementos. Ao elegê-los como principais para a textualidade, o documento coloca de lado o papel do sujeito-autor na constituição de um texto coerente e coeso. Pode-se interrogar também qual seria o papel do leitor no recorte acima. Ele parece estar apenas como o decodificador.

Pensando a questão do leitor de textos a partir de uma perspectiva materialista e histórica e não empírica, interrogamo-nos: a quem se refere o *nós* do último enunciado do recorte? Não é apenas a voz do locutor-produtor dos PCNEM que está aí representada, pois não há porquê particularizá-la. Esse *nós* é mais amplo, um *nós* inclusivo, no dizer de Benveniste⁴⁸ (1991). Para entendermos melhor esse *nós*, vamos propor duas paráfrases:

21') *Somos capazes de entender todos os textos se coesos e coerentes.*

21'') *Somos capazes de sermos entendidos se produzirmos textos coesos e coerentes.*

Nas duas paráfrases acima, o alocutor fala de um lugar de dizer que é universal, voltado para todos. As paráfrases são pares opostos e simétricos na cena enunciativa: na paráfrase 21', tem-se o *leitor* capaz de entender todos os textos se coesos e coerentes. Na paráfrase 21''), está seu par, o *autor* capaz de sempre ser entendido se produzir seu texto coeso e coerente.

Usando a descrição de Guimarães (2013), podemos representar os pares acima da seguinte forma:

AUTOR ----- TEXTO ----- LEITOR

Nessa representação, temos *autor*, *texto* e *leitor* em uma mesma linearidade temporal.

A seção coloca o leitor como um correlato do autor. Como se o acontecimento da produção do texto fosse o mesmo do acontecimento de sua leitura. O alocutor-produtor dos PCNEM não leva em conta a disparidade fundamental entre esses diferentes acontecimentos. Não se considera que “a cada enunciação, as palavras, a partir de seu funcionamento político e histórico, podem assumir novos sentidos e significar coisas diferentes” (MASSMANN, 2018, p. 151).

Guimarães (2013) propõe, para se pensar as figuras da enunciação, que ambos autor e leitor se caracterizam como um engajamento de lugares sociais, portanto históricos, com o todo do texto. O engajamento do autor com o lugar social caracteriza o texto pela sua significação não linear, não unívoca. “A relação de autor se caracteriza como díspar do Locutor (garantidor da unicidade do texto)” (GUIMARÃES, 2013, p. 195). A leitura de um texto, dentro desta perspectiva, seria representada da seguinte forma:

⁴⁸ Benveniste define o *nós* como inclusivo (união de um eu, pessoa subjetiva, a um tu/vós, pessoa não subjetiva) e como exclusivo (eu, pessoa + ele(s), não pessoa).

As disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna acima tratadas fazem parte da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. A próxima disciplina que trataremos, História, pertence à área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Com as duas acima, História mantém uma designação de texto que se caracteriza principalmente pela função comunicativa.

Após um preâmbulo sobre o porquê de se ensinar História no ensino médio e sob a égide na novidade e da atualização, a seção diz que *novos temas* fazem parte da pesquisa em História. Temas que consideram a pluralidade de sujeitos sociais e seus confrontos. A História muda o seu foco: dos *grandes eventos*, passa-se a considerar os homens e mulheres de *carne e osso*. E continuando, a seção traz:

R22: (1) A investigação histórica **passou** a considerar a importância da utilização de **outras fontes documentais**, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os **vários registros produzidos**. (2) A **comunicação** entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica. (PCNEM, 1999, p. 300, grifos nossos)

Na parte (1) do recorte²², o acontecimento da enunciação temporaliza um antes e um depois da investigação histórica. Antes, esta se dava sobre fontes documentais principalmente escritas e, depois, com uma futuridade de sentidos ainda atual, a investigação histórica se dá também com *outras* fontes documentais. O que prevalece nessas duas temporalidades é que as fontes de investigação continuam sendo chamadas de *documentos*. Os documentos são os materiais sobre os quais o historiador se debruça para sua investigação ou pesquisa. Isso é dito a partir de um enunciador universal, tanto é que a seguinte paráfrase é possível:

22') *Em História, a investigação é feita com a utilização de fontes documentais.*

E para entendermos melhor, *outras fontes documentais* é reescriturado por substituição em *vários registros produzidos*. Há um sentido de *fontes documentais* que o acontecimento da enunciação projeta sobre *registros produzidos*. Desse modo, a História considera que aquilo que os homens e as mulheres produzem ou registram em suas histórias de vida podem ser chamados de *documentos*. Há uma relação sinonímica entre *documentos* e *registros* que a enunciação produz de modo que a seguinte paráfrase é possível:

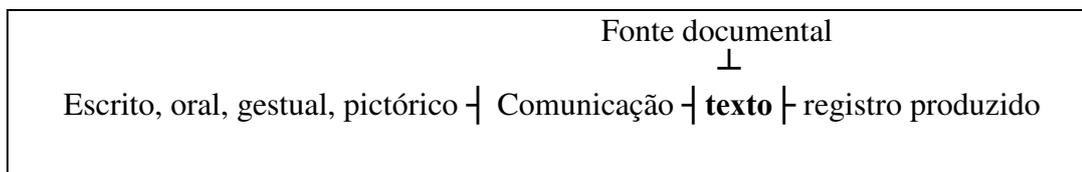
22'') *Os documentos que a História utiliza em sua investigação são os registros produzidos por homens e mulheres.*

E assim a parte (2) do recorte²² é a reescrituração por definição de *outras fontes documentais* e *vários registros produzidos*. São considerados registros ou documentos aquilo que é produzido pela comunicação humana, ou seja, textos orais e escritos podem ser

documentos para a História. E, note-se, novamente é a comunicação que predica sentidos sobre textos.

Dessa forma, compreender as diferentes manifestações da linguagem torna-se importante para a História. Como a própria seção coloca, essas linguagens podem se dar através de discursos políticos, livros, danças, rádios, cinema, internet, música etc. A História leva em conta que essas linguagens são: a) manifestações do mundo social, b) são produzidas por vários grupos sociais, c) formam uma documentação para a investigação histórica. Para o recorte acima, propomos o seguinte DSD:

DSD - 11



Nesse DSD, temos *texto* determinado por *fonte documental*, *registro produzido* e *comunicação*. Este é determinado por *escrito, oral, gestual, pictórico*.

Assim, para a História, um texto pode ser um *documento* e para entendermos melhor essa relação, vejamos o seguinte recorte:

R23: Metodologias diversas foram sendo introduzidas, redefinindo o papel da documentação. À **objetividade do documento – aquele que fala por si mesmo** – se contrapôs sua **subjetividade – produto construído e pertencente a uma determinada história**. Os **documentos** deixaram de ser considerados apenas **alicerce da construção histórica**, sendo eles mesmos entendidos como **parte dessa construção** em todos seus momentos e articulações. Passou a existir a preocupação em localizar o **lugar** de onde falam os **autores** dos documentos, **seus interesses, estratégias, intenções e técnicas**. (PCNEM, 1999, p. 301, grifos nossos)

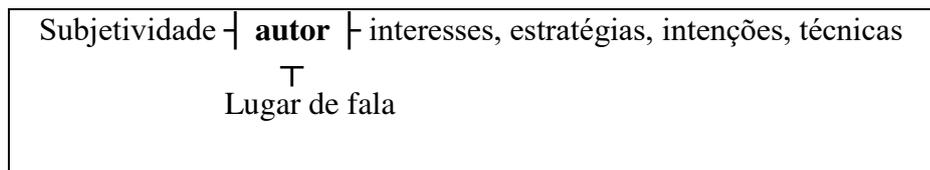
Novamente, o acontecimento da enunciação temporaliza um antes e um depois para a História, desta vez considerando a mudança no tratamento da *documentação*. Antes, o documento era caracterizado como objetivo e falava por si mesmo. Depois, a História considera no documento uma *subjetividade*. Veja-se que *documento* é reescriturado por definição em *produto construído e pertencente a uma determinada história*. E nessa reescrituração já está implicada a *subjetividade*. Também nesta reescrituração está implicada uma elipse e uma enumeração. Podemos desmembrar essa reescrituração em duas paráfrases:

23') *O documento é um produto construído por homens e mulheres.*

23'') *O documento pertence a uma determinada história.*

Essas paráfrases ajudam a compreender a produção de sentidos sobre o documento para a História. Continuando a análise, podemos ver que o documento antes era *alicerce da construção histórica* e, hoje, ele é *parte* dessa construção. A enunciação coloca que não se considera mais na investigação histórica apenas o documento em si, mas também seu *autor*, os *interesses* deste, bem como suas *estratégias, intenções e técnicas*. O *autor* é o elemento subjetivo do documento. Sendo assim, *subjetividade* predica sentidos sobre *documento* e sobre *autor*. Assim, para o *autor*, propomos o seguinte DSD:

DSD - 12



Nesse DSD, temos *autor* sendo determinado por *lugar de fala, subjetividade, interesses, estratégias, intenções, técnicas*.

Ao ser predicado por *intenção e técnica*, o acontecimento da enunciação coloca o *autor* do documento histórico em uma mesma relação de sentidos com o *autor* do *texto* da disciplina de Língua Estrangeira Moderna, ou seja, um texto em que o acontecimento de sua produção se dá na mesma linearidade temporal do acontecimento de sua leitura.

Considerando a relação sinonímica entre documento e texto para a História, propomos as seguintes paráfrases, levando em conta os dois recortes acima, para que possamos caracterizar o que é um *documento* para esta disciplina:

23''') *O documento se caracteriza por sua subjetividade.*

23''''') *O documento é produto construído por homens e mulheres.*

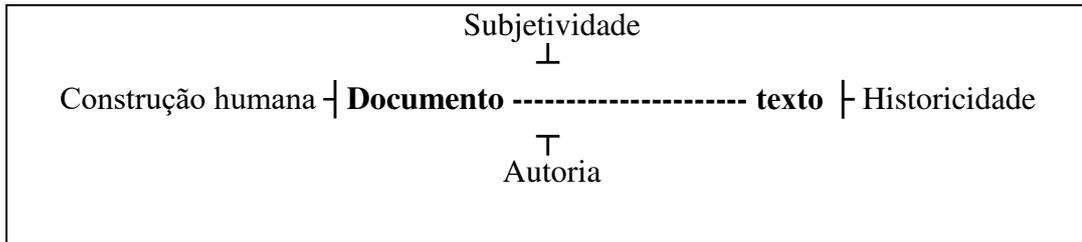
23'''''') *O documento pertence a uma determinada história.*

23''''''') *O documento não é alicerce, mas parte da construção histórica.*

23''''''') *Um documento possui um autor com interesses, estratégias, intenções e técnicas.*

E assim, considerando as paráfrases acima, propomos o seguinte DSD em que a linha pontilhada indica uma relação de sinonímia entre *documento* e *texto*:

DSD – 13



Nesse DSD, temos *documento* em relação sinonímica com *texto* e ambos sendo determinados por *historicidade*, *subjetividade*, *construção humana* e *autoria*.

3.7 A comunicação pela linguagem e o silenciamento do texto

Nesta parte, agrupamos as disciplinas de Física, Química, Sociologia e Geografia. Novamente, o que nos levou a agrupá-las aqui foram os sentidos comuns que elas mantêm para a palavra *texto*. Primeiro, nenhuma delas menciona a palavra *texto*, o que nos impossibilita de construir um DSD para essa palavra. Se, por um lado, há o silenciamento da palavra *texto*, por outro, algumas disciplinas mencionam textos diversos. Assim como nas análises anteriores, temos aqui um ensino dessas disciplinas que se pauta fortemente pela *comunicação*, ou seja, *ensinar* deriva para *comunicar*, *informar*, palavras que estão em sentido parafrástico com *inculcar*, no sentido que atribui Orlandi (1988). Nas análises anteriores, mostramos que *comunicação* determina *texto*, portanto o texto comunica. Agora, percebemos que essas disciplinas constroem uma *linguagem própria*, isto é, o que se ensina é um corpo de conceitos relacionados às disciplinas.

Na seção de *Conhecimentos de Física*, há menção a textos diversos. Essa menção articula-se ao seguinte recorte:

R24: Em seu processo de construção, a Física desenvolveu **uma linguagem própria** para seus esquemas de representação, composta de **símbolos e códigos** específicos. Reconhecer a existência mesma de tal **linguagem** e fazer **uso** dela constitui-se **competência** necessária, que se refere à **representação e comunicação**. (PCNEM, 1999, p. 234, grifo nosso)

Vemos que o recorte²⁴ diz que a Física, enquanto ciência, desenvolveu sua *linguagem própria* com seus *símbolos* e *códigos* para falar de seus termos e conceitos. *Linguagem*, para essa ciência, está no sentido de instrumento ou código de *comunicação* e *representação*.

Segundo a seção, cabe ao professor ensinar essa linguagem e aos alunos apreendê-la. O ensino da Física resume-se, pois, ao ensino de uma linguagem, seus símbolos e códigos. A partir do recorte²⁴, podemos propor três paráfrases:

24') *fazer uso da linguagem é uma competência.*

24'') *uma linguagem é composta de símbolos e códigos.*

24''') *uma linguagem serve para representação e comunicação.*

Para o documento, a apreensão dessa linguagem importa para que o aluno possa ler determinados textos. Vejamos o seguinte recorte, que é o parágrafo seguinte ao recorte²⁴ anterior:

R25: Os valores nominais de tensão ou potência dos aparelhos elétricos, os elementos indicados em **receitas de óculos**, os sistemas de representação de **mapas e plantas**, a especificação de consumos calóricos de alimentos, **gráficos** de dados meteorológicos são exemplos desses **códigos** presentes no dia-a-dia e cujo reconhecimento e leitura requerem um determinado tipo de aprendizado. Assim como os **manuals** de instalação e utilização de equipamentos simples, sejam bombas de água ou equipamentos de vídeo, requerem uma competência específica para a leitura dos códigos e significados quase sempre próximos à Física. (PCNEM, 1999, p. 234, grifo nosso)

O recorte acima faz parte do que se reescritura do parágrafo anterior, já que é seguinte a ele. Ou seja, é parte do que se reescritura de linguagens, símbolos e códigos. *Valores nominais de tensão, potência dos aparelhos elétricos, elementos, sistemas de representação, especificação de consumos calóricos, dados meteorológicos* são reescriturados por *códigos*. Esses códigos da Física exigem um aprendizado para que possam ser lidos em textos. Interessante notar que a *leitura* no recorte está no sentido de *apreensão de um código ou conceito*. E os textos apresentados são: *receitas de óculos, mapas, plantas, gráficos, manuals de instalação*. Outros textos aparecem ao longo da seção: *tabela, entrevista, jornais, notícias, programas de televisão, obras literárias, peças de teatro, obras de arte*. Importante ressaltar que compreendemos esses textos citados enquanto tais a partir de nosso ponto de vista teórico, mas não podemos afirmar que a seção de Física dos PCNEM assim o faz. Não há menção ao fato de que esses textos devem ser objetos de ensino pela disciplina de Física. Os textos, para a disciplina de Física, é onde se localiza o conceito, identifica-se o código ou símbolo físico.

Uma das competências desta disciplina a serem aprendidas pelos alunos mostra-se relevante para nossas análises:

R26: Ser capaz de discriminar e **traduzir** as **linguagens** matemática e discursiva entre si. (PCNEM, 1999, p. 237, grifo nosso)

Nesta competência, *traduzir* pode ser parafraseado por *passar de uma linguagem para outra*. Há duas linguagens utilizadas pela Física, a matemática, que envolve códigos, números e conceitos e a discursiva, que envolve palavras.

A enunciação de *traduzir* recorta como memorável o estranhamento e a dificuldade de se estar entre diferentes língua(gens) ou o estranhamento de se estar em outro lugar, em território alheio e ali precisar se virar. *Traduzir* reforça o pré-construído, já inscrito em uma memória discursiva, de que a disciplina de Física é difícil e para poucos.

No entanto, *discursivo* não pode ser parafraseado por *de palavras*. Passar da linguagem *matemática* para a linguagem *discursiva* envolve a competência de construção de um *texto*, uma unidade organizada de sentidos e não apenas a escrita de um conjunto de palavras. Dito de outra forma, um texto, para esta disciplina, envolve o domínio de uma nomenclatura e a competência de escrever essa nomenclatura de um modo organizado e correto e que não permita outras interpretações.

Na seção de *Conhecimentos de Química*, ocorrem algumas regularidades em relação à seção anterior: a) Assim como a Física, a Química possui sua linguagem própria com símbolos, fórmulas, convenções e códigos, b) Não há ocorrência da palavra texto, c) A Química também utiliza de uma linguagem matemática para a representação de seus conceitos, d) A linguagem empregada pela Química constitui um instrumento ou ferramenta para uma leitura integrada do mundo e) Há menções a textos diversos em que neles deve-se reconhecer conceitos químicos. Estes textos são: *gráficos, tabelas, equações químicas, boletins de produção de uma indústria, relatos de experimentos, discussões, livros, jornais, manuais*. As descrições dos fenômenos químicos em forma de textos também são denominadas de *linguagem discursiva*.

A seção de *Conhecimentos de Geografia* se inicia falando sobre o interesse renovado pelo ensino desta disciplina a partir da década de 1970. Uma renovação impulsionada pelas discussões a respeito da crise das ciências no pós-guerra. Inúmeras discussões entre estudiosos da área contribuíram para a chegada de novos debates e publicações ao universo escolar. O documento menciona que essas discussões permitiram a passagem da Geografia enquanto uma ciência neutra e meramente descritiva para uma *ciência social* que considera o sujeito humano e sua inter-relação com a sociedade.

A seção afirma a necessidade de a Geografia levar o aluno a compreender as relações econômicas, políticas e sociais com o objetivo de se pensar o espaço cotidiano em sua totalidade. O objeto de estudos da Geografia é o *espaço geográfico*, definido como:

o conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação,

consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianos), que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar. (PCNEM, 1999, p. 310)

O foco da Geografia é o sujeito e o seu lugar no mundo em escala local, regional, nacional e global. Incluindo aí os desafios e impasses que essas escalas impõem à mobilidade desses sujeitos, bem como modos de solucioná-los.

Para que o aluno alcance os objetivos pretendidos pela disciplina, a seção coloca que a construção do conhecimento geográfico deve se dar pelo aprendizado de um corpo conceitual que inclui: *paisagem, lugar, território e territorialidade, escala, globalização, técnica e redes*.

A seção não faz menção à palavra *texto*, no entanto, ao final, na tabela de competências e habilidades, na categoria *Representação e comunicação*, encontramos a seguinte habilidade:

R27: Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados. (PCNEM, 1999, p. 315, grifos nossos)

Veja que *códigos específicos da Geografia* é reescriturado por enumeração em *mapas, gráficos, tabelas etc*. Estes últimos, que podem ser considerados textos por serem unidades de sentido, estabelecem pela enunciação, uma relação hiponímica com o elemento reescriturado. Podemos propor a seguinte paráfrase para melhor compreensão:

27') *Mapas, gráficos e tabelas são códigos específicos da Geografia.*

Em seguida, *códigos específicos da Geografia* é reescriturado por substituição anafórica pelo pronome oblíquo *os* e esse pronome, então, é reescriturado por expansão em *elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou especializados*. E assim, se A reescritura B e B reescritura C então A reescritura C. Consideramos, por isso, a seguinte paráfrase:

27'') *Os códigos específicos da Geografia são elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou especializados.*

Pela paráfrase, pode-se perceber uma relação sinonímica entre *códigos* e *elementos de representação*. E assim chegamos a um sentido bastante específico de *texto* para a Geografia. Texto, para esta disciplina, é um *código* ou *elemento de representação*.

Na seção de *Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política*, um primeiro aspecto que chama a atenção é a reescrituração das disciplinas *Sociologia, Antropologia e Política*, no nome da seção, por *Ciências Sociais*, no seguinte subtítulo da seção: *Por que ensinar Ciências Sociais*. Essa reescrituração projeta o sentido de cientificidade a estas

disciplinas, uma cientificidade, como já dissemos anteriormente, ausente somente na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*.

Segundo a seção, esta área tem por objetivo o estudo das diversas práticas sociais ou fenômenos sociais que envolvem a relação do indivíduo com a sociedade. Na seção, também não há menção à palavra *texto*, no entanto, também mostra uma preocupação com aspectos relacionados à linguagem, que podem ser vistos no seguinte recorte:

R28: Se, por outro lado, **a vida social** pode ser entendida como um **conjunto de práticas** (re)produzidas, analogicamente podemos tomar **a vida social** como um tipo de **linguagem**. Em outros termos, como um **sistema de comunicação**, de cuja constituição e atribuição de **sentido** participamos. Sendo assim, **a linguagem** é falada por **atores** e utilizada como **meio de comunicação e interação**, formando uma **estrutura** dotada de **sentido**.

Dentro dessa concepção, a Sociologia poderia trabalhar em conjunto com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tomando por princípio a definição de **instituição social** como um **padrão de controle imposto pela sociedade**. Peter e Brigitte Berger analisam a linguagem como sendo a instituição **fundamental** da sociedade, que permite a objetivação, a interpretação e a justificação da realidade. (PCNEM, 1999, p. 322/323, grifos do autor)

Veja-se que *vida social* é reescriturada por definição sinonímica em *conjunto de práticas* e essa definição permite que as Ciências Sociais comparem por analogia a *vida social* a uma *linguagem*. Este último termo é a reescrituração por substituição de *vida social*. Assim, podemos pensar a seguinte paráfrase:

28') *A vida social é um conjunto de práticas.*

28'') *A vida social é um tipo de linguagem.*

E o que permite essa paráfrase é o sentido comum de *conjunto de práticas* que se projeta sobre os termos *vida social* e *linguagem* de modo que a seguinte paráfrase também é possível:

28''') *A linguagem é um conjunto de práticas (re)produzidas.*

Mas veja-se que não há uma relação sinonímica entre *vida social* e *linguagem* de modo que a seguinte paráfrase não é possível:

28''''') *A linguagem é um tipo de vida social.*

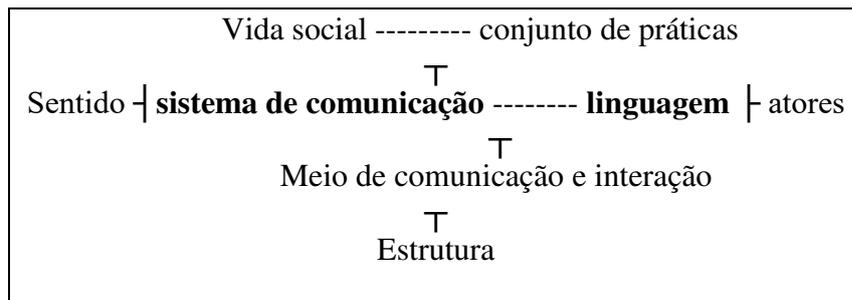
Isso porque a linguagem e suas características projetam-se sobre a vida social de modo que podemos enxergar este último termo como uma linguagem, mas não o contrário. A linguagem não recobre a vida social.

Em seguida, *linguagem* é reescriturada por definição em *um sistema de comunicação* e este último termo é reescriturado por expansão em *meio de comunicação e interação*. Há um termo fundamental que permite essa expansão, que é *atores*. *Atores* são aqueles que participam

da constituição e atribuição de sentidos da linguagem. *Atores* é um termo fundamental para permitir que a linguagem seja vista também como *vida social*, já que os atores interagem entre si. No último enunciado do recorte²⁸ há também mais uma reescrituração por definição de linguagem: *estrutura dotada de sentido*.

Na progressão do recorte²⁸, a linguagem vai adquirindo sentidos. Em sua primeira reescrituração, linguagem é *um sistema de comunicação*. Então, o enunciador insere o termo *atores* e linguagem passa a uma nova definição: *meio de comunicação e interação*. E, por fim, ela é definida por *estrutura dotada de sentido*. A passagem de *sistema de comunicação* para *estrutura dotada de sentido* é feita com a inserção de *atores*. A linguagem, enquanto um sistema de comunicação, mais a interação entre os seus atores, forma uma estrutura de sentido. Assim, podemos propor para o termo linguagem, que deve ser pensada na relação com *vida social* e *conjunto de práticas*, o seguinte DSD:

DSD - 14



Nesse DSD, temos *linguagem* em relação sinonímica com *sistema de comunicação* e determinado por *sentido*, *atores* e *meio de comunicação e interação* e este determinado por *estrutura*. *Linguagem* determina *vida social* que está em relação sinonímica com *conjunto de práticas*.

O segundo parágrafo do recorte²⁸ amplia a noção de vida social como uma linguagem. O enunciado *Dessa concepção* é a reescrituração por totalização de todo o parágrafo anterior. Assim, a reescrituração projeta sentidos para o próximo parágrafo. O enunciador insere o termo *instituição social* que é definido por *um padrão de controle imposto pela sociedade*. O enunciador traz a voz de dois pesquisadores-sociólogos para dizer que a linguagem é uma instituição social. E em seguida, o enunciador traz os autores citados para caracterizar uma instituição social:

R29: As características fundamentais de uma instituição social são: a **exterioridade**, a **objetividade**, a **coercitividade**, a **autoridade moral** e a **historicidade**. Tais características permitem amplos debates em sala de aula,

em torno do papel das instituições sociais no controle dos indivíduos e no reforço da ordem. (PCNEM, 1999, p. 323, grifos nossos)

Assim, a linguagem para as Ciências Sociais possui também as características originárias da teoria do fato social de Durkheim presentes na obra de Ferdinand de Saussure. Podemos, a partir dos recortes 28 e 29 acima, montar o seguinte DSD:

DSD - 15

Exterioridade	} linguagem ----- instituição social
Objetividade	
Coercitividade	
Autoridade moral	
Historicidade	
Fundamental	

Nesse DSD, temos *linguagem* em relação sinonímica com *instituição social* e estes sendo determinados por *exterioridade*, *objetividade*, *coercitividade*, *autoridade moral*, *historicidade* e *fundamental*.

3.8 Comunicar é um ato político: a assimetria na designação do conhecimento escolar

Antes de iniciar as análises desta parte, gostaríamos de retomar o que entendemos por *político*, de acordo com a Semântica do Acontecimento. Para tanto, retomamos dois parágrafos ditos anteriormente:

O acontecimento do funcionamento da língua se dá no *espaço de enunciação*, que é o espaço de relação de línguas e falantes. Não é a língua somente que produz a significação, mas ela na relação com o falante. Os espaços de enunciação são espaços políticos de funcionamento linguístico. Ou seja, são espaços de conflitos e disputas pelas palavras e pelas línguas, espaços de “conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma divisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento” (GUIMARÃES, 2002, p. 16). O político é parte do funcionamento das línguas. Como diz Zoppi Fontana (2012, p. 7): “Por ser necessariamente atravessada pelo político, a língua é marcada por uma divisão, pela qual os falantes se identificam”.

O falante, por sua vez, não é o indivíduo físico que realiza o ato de falar, mas uma “figura política constituída pelo espaço de enunciação” (GUIMARÃES, 2002, p. 18). O

funcionamento da língua, no espaço de enunciação, agencia o falante a falar, produzindo o acontecimento da enunciação. Falar não é uma prática individual e subjetiva, mas uma prática política. Enuncia-se em um espaço de enunciação que é determinado historicamente com relação sempre dividida entre línguas.

A partir de uma posição materialista, o político é algo próprio da divisão que afeta materialmente a linguagem. O político é “fundamento das relações sociais, no que tem importância central a linguagem (...) o político é incontornável porque o homem fala” (GUIMARÃES, 2002, p. 16). Nas formações sociais contemporâneas, o político é sempre dividido entre a necessidade de estabelecer uma desigualdade e a afirmação do pertencimento, ou seja, uma tentativa de desmontar a desigualdade. Afirmer um pertencimento ou uma igualdade é considerado abuso e haverá sempre uma tentativa do poder em silenciar a contradição.

Como se estabelece o político nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* no que esse documento oficial do Estado diz sobre as disciplinas? Como dissemos anteriormente, os PCNEM é uma política pública homogeneizadora do que e do como ensinar em todo território nacional. O que se diz no documento possui uma força maior por ser dito a partir de um locutor-social de autoridade, o *locutor-governo*. Como o acontecimento da enunciação é político e se dá no *espaço de enunciação*, um espaço de línguas e falantes, há uma assimetria do dizer ao consideramos as figuras das *cenar enunciativas*, que são recortes dos espaços de enunciação.

Reunimos nesta seção as disciplinas em que a assimetria no dizer fica mais evidente no que tange: 1) ao que a disciplina ensina, 2) sua relação com outras disciplinas e 3) a relação com o texto. As disciplinas são Educação Física, Matemática e Biologia. Essas disciplinas também se pautam em um ensino em que comunicação deriva para inculcação.

Iniciemos com *Conhecimentos de Educação Física*. Como dissemos anteriormente, os professores de Educação Física não fizeram parte de nossas entrevistas. A análise desta seção se justifica pela crítica que fazemos à ideia corrente de que o *texto* é objeto apenas da disciplina de Língua Portuguesa. Nosso intento é romper com essa memória de sentidos que, por vezes, é reforçada pelos próprios PCNs. E aqui está o dizer político na assimetria dos falantes: insiste-se em afirmar que o texto pertence a uma certa disciplina e insistimos (de um lugar científico) em dizer que não.

Historicamente, a disciplina de Educação Física é voltada para o esporte. Seu objetivo também é construir competências e habilidades. Não há aqui menção a um sentido próprio de *texto*, mas a seção traz uma constatação bastante significativa para nossa análise.

R30: Confrontando, portanto, os objetivos do Ensino Médio com os que se tem no cotidiano da Educação Física nas escolas, deparamo-nos com uma **incongruência**. Enquanto **as demais áreas de estudo** dedicam-se a aprofundar os conhecimentos dos alunos, através de metodologias diversificadas, estudos do meio, exposição de vídeos, **apreciação de obras** de diversos autores, **leituras de textos**, solução de problemas, discussão de assuntos atuais e concretos, as aulas do “**mais atraente**” dos componentes limita-se aos já conhecidos fundamentos do esporte e jogo. (PCNEM, 1999, p. 156, grifo nosso)

No recorte³⁰, o enunciador faz uma divisão do modo de se trabalhar *das demais áreas de estudo*, referência às outras disciplinas escolares, e a disciplina de Educação Física. Esse enunciador constata o sentido de que as demais disciplinas trabalham com textos. *Leituras de textos* aparece em uma enumeração com o objetivo de *aprofundar os conhecimentos dos alunos*. Esse objetivo coloca novamente o aspecto comunicativo e informativo do texto como principal. O recorte traz como memorável o pré-construído também já constituído na memória sobre a escola de que o aluno vai à escola para aprender. Isso coloca o aluno em uma relação passiva com o texto.

A seção prossegue com um forte interesse em integrar a disciplina de Educação Física às outras áreas, ressaltando, inclusive, que algumas disciplinas, como a Biologia, possuem uma familiaridade maior com a Educação Física. Interessante notar que o enunciador traz a Educação Física, em um procedimento de reescrituração, como o “*mais atraente*” dos componentes. Ao predicá-la como *mais atraente*, o enunciador hierarquiza as disciplinas, coloca as outras como menos atraentes. O enunciador estabelece uma divisão normativa do real da Escola. Ao vir entre aspas, *mais atraente* rememora um discurso anterior à enunciação do documento. Os PCNEM trazem, então, para o presente da enunciação o *mais atraente* como uma argumentação em favor da hierarquia das disciplinas. Ao estabelecer a divisão, a *leitura de textos* fica com as disciplinas *menos atraentes*.

Um outro aspecto da assimetria do conhecimento escolar se encontra na seção *Conhecimentos de Biologia* e, também, relacionada à palavra *texto*. *Texto* ocorre apenas duas vezes ao final da seção, integradas às competências e habilidades e inseridas à categoria de *Representação e comunicação*, sendo a primeira competência:

R31: Apresentar de **forma organizada**, o **conhecimento** biológico apreendido, através de **textos**, desenhos, esquemas, gráficos, tabelas, maquetes etc. (PCNEM, 1999, p. 227, grifo nosso)

Nesta primeira competência, *texto* tem o sentido de qualquer extensão organizada de palavras escritas ou orais. Ele integra a reescrituração por enumeração – *textos, desenhos, esquemas, gráficos, maquetes* – de *forma organizada*. Ao ser articulado a essa enumeração, o *texto* mantém com os elementos enumerados uma certa semelhança, tanto que a seguinte paráfrase é possível:

31') *Textos são formas organizadas de apresentar conhecimentos.*

Mas, *desenhos, esquemas, gráficos* e até mesmo *maquetes* não estão em uma relação hipônima com *textos*. O *texto* se difere dos outros elementos pelo emprego da palavra na sua composição.

Vejam os a segunda competência:

R32: Conhecer diferentes formas de obter **informações** (observação, experimento, leitura de **texto** e imagem, entrevista), selecionando aquelas pertinentes ao tema biológico em estudo. (PCNEM, 1999, p. 227, grifo nosso)

Nesta segunda competência, o *texto* está em um par oposto à primeira competência: é um modo de *obter* informações. Também aparece em uma enumeração: *observação, experimento, leitura de textos, imagens, entrevistas*. Prevalece, nas duas competências, que o texto é uma unidade de sentido organizada por palavras e de caráter informativo. Depreende-se desta segunda competência, a seguinte paráfrase:

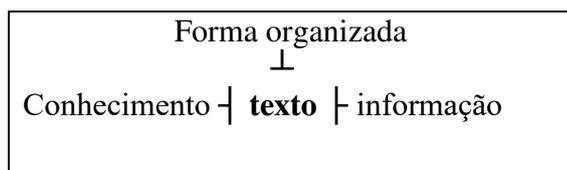
32') *Observação, experimento, leitura de texto e imagem, entrevista são formas de se obter informações.*

Note-se que há uma assimetria entre a primeira e a segunda competências: entre a palavra *conhecimento* e *informação*. E essa assimetria só pode ser reconhecida ao considerarmos, por um lado, o caráter intrinsecamente político da enunciação e, de outro lado, a *cena enunciativa*. Temos um *alocutor-governo* que se projeta em um *alocutor-produtor dos PCNEM* que escreve para um *alocutário-professor*. Este se encarrega de promover as competências e habilidades para o *alocutário-aluno*. Então, para que o aluno *apresente* um texto, supõe-se que ele já tenha apreendido, assimilado a *informação*, aquilo que ele apresenta é um *conhecimento* legítimo por ele apreendido. Agora, quando o aluno vai ler um texto, ele o faz para aprender, aquele texto é um modo de ele se informar, possuir informação. Essa análise mostra o forte caráter informacional/comunicacional que o texto escolar adquire. E essa informação deve ser inculcada no aluno para que se transforme em conhecimento. Ao mesmo tempo, a assimetria *conhecimento/informação* acima mostra a necessidades de se considerar os pares *autor* e *leitor* na produção de sentidos do texto e como o acontecimento da leitura do texto

temporaliza em sua própria ordem. Autor e leitor são pares díspares de um acontecimento político da enunciação. E pensemos na relação mais díspar ainda entre as figuras do professor e do aluno, o professor apresenta ao aluno uma informação e o aluno lhe apresenta conhecimento.

Apresentamos para a disciplina de Biologia o seguinte DSD para a palavra *texto*:

DSD - 16



Nesse DSD, temos *texto* sendo determinado por *forma organizada*, *conhecimento* e *informação*.

A assimetria entre os pares aluno/professor na designação do conhecimento também pode ser percebida na seção de *Conhecimentos de Matemática*. Mas, antes de tratar desse assunto, vejamos como a Matemática, no documento, é apresentada contendo uma linguagem própria voltada à comunicação, como se pode perceber no seguinte recorte:

R33: É preciso que o aluno perceba a **Matemática** como **um sistema de códigos e regras** que a tornam **uma linguagem de comunicação de ideias** e permite modelar a realidade e interpretá-la. Assim, os números e a álgebra como sistemas de códigos, a geometria na leitura e interpretação do espaço, a estatística e a probabilidade na compreensão de fenômenos em universos finitos são subáreas da Matemática especialmente ligadas às aplicações. (PCNEM, 1999, p. 252, grifo nosso)

No recorte, *Matemática* é reescriturada por definição em *um sistema de códigos e regras* e, em seguida, por *uma linguagem de comunicação de ideias*. O objetivo da Matemática é *modelar a realidade e interpretá-la*. Podemos propor a seguinte paráfrase:

33') *A Matemática é uma linguagem de comunicação de ideias para modelar a realidade e interpretá-la.*

De acordo com o documento, a importância da Matemática está em construir no aluno um pensamento matemático para uma leitura e interpretação da realidade e de outras áreas do conhecimento. Uma definição bastante significativa da Matemática está no seguinte recorte:

R34: A Matemática, **integrando** a área das **Ciências da Natureza e Tecnologia** do Ensino Médio, tem **caráter instrumental** mais amplo, além de sua **dimensão própria**, de investigação e invenção. **Certamente**, ela se situa como **linguagem, instrumento portante de expressão e raciocínio**, estabelecendo-se também como **espaço de elaboração de ideias que se desenvolvem em estreita relação com o todo social e cultural**, portanto ela

possui também uma dimensão histórica. (PCNEM, 1999, p. 254, grifos nossos)

No recorte³⁴, há a integração da Matemática nas *Ciências*, sobre isso falamos anteriormente, e ela é designada como uma *linguagem*, uma designação recorrente nesta seção. *Linguagem*, no recorte, é predicada inicialmente por *caráter instrumental* e, depois, reescriturada por definição em *instrumento portante de expressão e raciocínio*. Em seguida, Matemática é reescriturada também por definição em *espaço de elaboração de ideias que se desenvolvem em estreita relação com o todo social e cultural*.

Note-se que o alocutor-produtor dos PCNEM emprega os articuladores *certamente* e *portanto* a partir de um lugar de dizer universal, um dizer objetivo para todos. Esses articuladores argumentam para uma conclusão, ou seja, sustentam a afirmação de que a Matemática é uma linguagem e possui caráter social, instrumental, cultural e histórico.

Encontramos as primeiras ocorrências da palavra *texto* ao final da seção, na tabela de competências e habilidades, na categoria *Representação e comunicação*:

R35: Ler e interpretar **textos** de Matemática. (PCNEM, 1999, p. 259)

Textos articula-se por dependência a *de Matemática*. Esse enunciado pode ser parafraseado por:

35') *Ler e interpretar textos matemáticos*.

Essa é uma habilidade a ser adquirida pelos alunos. *Textos matemáticos* podem ser entendidos como unidades de sentido organizadas por palavras que possuem conteúdos relacionados à Matemática. Essa nossa paráfrase ressoa na próxima habilidade, nesta mesma seção:

R36: Produzir **textos** matemáticos **adequados**. (PCNEM, 1999, p. 259)

No entanto, nesta última habilidade, o alocutor-produtor dos PCNEM coloca para o seu alocutário, o aluno, uma predicação ausente na primeira habilidade, o adjetivo: *adequados*. O julgamento da adequação do texto está apenas para o aluno. O enunciado dessa última habilidade recorta como memorável que o aluno, por vezes, *não* produz textos adequados. O enunciado produz o sentido de que os textos adequados são produzidos apenas pela Escola. Estabelece-se dessa forma uma assimetria entre o texto do aluno e o texto do professor.

Ao final desta seção da área de *Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*, no texto *Rumos e desafios*, há uma síntese bastante significativa sobre sentidos de *texto* para a área. Sentidos que se relacionam com a proposta maior dos PCNEM de contextualização dos conteúdos ensinados e interdisciplinaridade no trabalho das disciplinas:

R37: 1) As ciências e as tecnologias, assim como seu aprendizado, **podem** fazer uso de uma grande **variedade de linguagens e recursos**, de meios e de **formas de expressão**, a exemplo dos mais tradicionais, os **textos** e as aulas expositivas em sala de aula. 2) **Os textos nem sempre são essenciais, mas** podem ser utilizados com vantagem, uma vez verificada sua adequação, como introdução ao estudo de um dado conteúdo, síntese do conteúdo desenvolvido ou leitura complementar. Um **texto** apresenta concepções filosóficas, visões de mundo, e deve-se estimular o aluno a ler além das palavras, aprender avaliar e mesmo se contrapor ao que lê. **A leitura de um texto deve ser sempre um dos recursos e não o essencial da aula.** Assim, cabe ao professor problematizar o **texto** e oferecer novas **informações** que **caminhem** para a compreensão do **conceito** pretendido. (PCNEM, 1999, p. 268, grifo nosso)

No recorte, *variedade de linguagens e recursos* é reescriturado sinonimicamente por *meios e formas de expressão* e em seguida essa última expressão é reescriturada por *textos e aulas expositivas*. Esses dois últimos termos são hipônimos dos dois primeiros.

Atentemos à primeira parte – 1) – do recorte37:

1) As ciências e as tecnologias, assim como seu aprendizado, **podem** fazer uso de uma grande variedade de linguagens e recursos, de meios e de formas de expressão, a exemplo dos mais tradicionais, os **textos** e as aulas expositivas em sala de aula.

Esta primeira parte é dita pelo alocutor-produtor dos PCNEM a partir de um enunciador individual para um alocutário-professor, pois apresenta-se como uma sugestão ao trabalho do professor. Esse enunciador caracteriza o texto como um *recurso tradicional*. Vejamos uma paráfrase desta primeira parte:

37') *O texto é um dos recursos tradicionais para o ensino das ciências e suas tecnologias.*

Caracterizar o texto como um *recurso tradicional* recorta como memorável o sentido de que o texto está há bastante tempo na escola. Estando há bastante tempo na escola, o texto insere-se na suposta proposta inovadora de contextualização e interdisciplinaridade que os PCNs trazem? Seria o texto, então, algo antiquado e é disso que o documento quer se distanciar ao colocá-lo apenas como um *recurso*? Parece que tradicional opõe-se a inovador.

O que está posto no recorte acima é que o conteúdo ou o conceito é mais importante e o texto ocupa um papel secundário. Isso pode ser percebido no restante do recorte. Vejamos duas paráfrases feitas a partir da segunda parte – 2) – do recorte acima:

37'') *Os textos **podem** ser utilizados com vantagem no ensino de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.*

O modalizador *podem* marca uma possibilidade (e não uma obrigatoriedade) na ação do enunciado. A paráfrase 37'' é dita a partir de um enunciador-individual, ou seja, o lugar de dizer

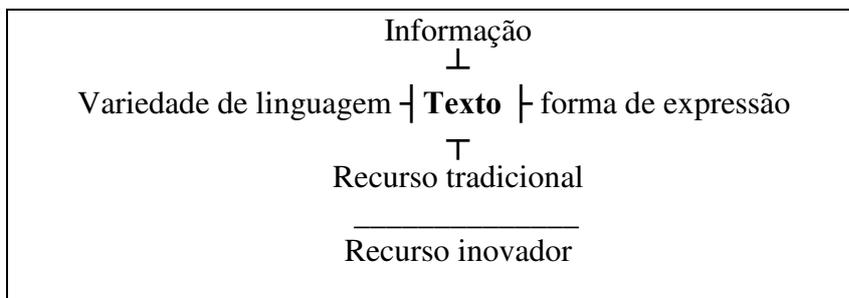
se dá marcado pelo sentido de opinião ou sugestão assim como a primeira parte do recorte³⁷ acima: *As ciências e as tecnologias ... **podem** fazer uso de uma grande variedade de linguagens e recursos ... a exemplo dos mais tradicionais ... os textos e as aulas expositivas ...*

Agora, atentemos para a seguinte paráfrase:

37''') *A leitura de um texto **deve** ser **sempre** um dos **recursos** para o ensino de ciências e suas tecnologias em sala de aula e **não** o essencial da aula.*

Nessa paráfrase um outro lugar de dizer se apresenta, ela é dita a partir de um enunciador-universal, pois é um dizer objetivo, verdadeiro e obrigatório para todos. O modalizador *deve* indica uma obrigatoriedade que é reforçada pelo advérbio *sempre*. O ensino do texto está de forma indireta, ele é *caminho* para a compreensão do conceito. O objetivo da aula é o ensino do conceito. Podemos propor o seguinte DSD:

DSD - 17



Nesse DSD, temos *texto* sendo predicado por *informação*, *variedade de linguagem*, *forma de expressão* e *recurso tradicional*. Este último em relação antonímica com *recurso inovador*.

Qual a relação entre texto e linguagem que se produz nessa seção de *Conhecimentos de Matemática*? Uma relação instrumental, comunicativa e informativa, diríamos. Colocar o texto em segundo plano e realçar o ensino de conceitos é deixar a própria linguagem de lado. É não a considerar como constituinte do processo de ensino e aprendizagem. Falamos e/ou escrevemos em uma dinâmica sócio-histórico discursiva em que a linguagem desempenha um papel premente.

3.9 Texto e linguagem para além da função comunicativa

Nesta parte do trabalho, agrupamos duas disciplinas que trazem sentidos para a linguagem e o texto que vão além da função comunicativa. São elas Artes e Filosofia, respectivamente.

A seção *Conhecimentos de Arte*, mesmo que não sistematicamente, cita uma possibilidade de trabalho com diversos textos, mesmo que não citando a palavra *texto*. A seção designa as práticas que são realizadas pelos professores em sala de aula de *linguagens artísticas*. A seção diz que durante as décadas de 1980 e 1990, essas linguagens estiveram ausentes ou reduzidas no processo de escolarização dos alunos⁴⁹. A seção, então, tenta fazer um resgate da “arte propriamente dita”, propondo a seguinte competência:

R38: Realizar **produções artísticas**, individuais e/ou coletivas, nas **linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais)** analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como **manifestações socioculturais e históricas**. (PCNEM, 1999, p. 174, grifo nosso)

No recorte³⁸, *linguagens da arte* é reescriturada enumerativamente por *música, artes visuais, dança, teatro e artes audiovisuais*. Esses itens enumerativos são, de acordo com sua enunciação, *produções artísticas*. Em seguida, *linguagens da arte* é reescriturada por substituição/desenvolvimento-enumeração em *manifestações socioculturais e históricas*. Para cada uma dessas linguagens, a seção vai propor diversos textos e outros objetos significativos que poderiam ser trabalhados na disciplina com o objetivo de alcançar a competência acima. Necessário ressaltar que a seção não designa as *produções artísticas* como textos, assim o fazemos por questão teórica.

Música: improvisações, composições, *jingles*, trilhas sonoras, partituras, outras mídias e/ou manifestações culturais musicais.

Artes visuais: desenhos, pinturas, modelagens, esculturas, fotografias, reprografias, ambientes de vitrines, cenários, *design*, artes gráficas como folhetos, cartazes, capas de discos, encartes, logotipos, dentre outros.

Dança: compor coreografia a partir de notícias de jornais, poesia, quadros, esculturas, histórias, elementos de movimento, sons e silêncios e objetos cênicos.

Artes audiovisuais: telas informáticas, vídeos, *CD-ROM*, *home-page*, dentre outros.

⁴⁹ O período citado representa o final da Ditadura Militar no Brasil, período de intensa repressão ao campo cultural e artístico no país. Houve, portanto, um silenciamento à circulação de certos textos. Esse silenciamento é denominado por Orlandi (2007) de *censura*.

A única ocorrência da palavra texto nesta seção vem articulada às proposições de estudo de textos acima:

R39: pesquisar, analisar e adaptar **textos dramáticos e não dramáticos** com vistas à montagem de cenas, *performances* ou espetáculos, inclusive os referentes a artes audiovisuais – como televisão, vídeo, cinema, telas informáticas, dentre outros. (PCNEM, 1999, p. 177, grifos nossos)

Texto está neste recorte³⁹ novamente como uma evidência. Podemos pensar na seguinte paráfrase:

39') *Há textos que são dramáticos e há textos que não o são.*

Essa paráfrase permite perceber a obviedade apresentada para o sentido de textos. O texto dramático está em relação hiponímica a textos. O que está em jogo nesta paráfrase, como um objetivo a ser alcançado pelos alunos, é uma *classificação* de textos, assim como ocorre nas seções anteriores.

O objetivo dos textos apresentados acima, de acordo com o documento, é desenvolver no aluno uma série de competências relacionadas a: 1) apreciar produtos de arte de diferentes culturas, 2) analisar crítica e esteticamente músicas de gêneros variados, 3) presenciar manifestações da arte, 4) valorizar profissionais artísticos, 5) estudar artes visuais, entre outros. Pela especificidade da disciplina de Arte, o texto já não é mais lido apenas para adquirir informação.

Cabe ressaltar novamente que os textos acima não são designados como tais, o que nos leva a interrogar: por que a prevalência da palavra *linguagem* no lugar de *texto*? Talvez por não serem unidades compostas integralmente por palavras ou por desconhecimento de que uma obra de arte pode ser entendida como texto. A seção designa os textos acima por *linguagens artísticas*. Designamos-lhes por textos por serem unidades de sentido. Propomos, para esta área, o seguinte DSD:

DSD - 18

Produção artística linguagem da arte manifestação sociocultural e histórica
--

Nesse DSD, temos *linguagem da arte* sendo determinada por *produção artística* e *manifestação sociocultural e histórica*.

Na seção *Conhecimentos de Filosofia*, a palavra texto ocorre com bastante frequência. Como dissemos anteriormente, no nosso processo de sondagem dos sentidos da palavra *texto*,

não importa toda ocorrência dessa palavra, mas apenas as mais significativas para responder aos nossos questionamentos.

Historicamente, a disciplina de Filosofia possui uma estrutura de existência bastante relacionada com as linguagens, a leitura, a escrita e o texto. Filosofar envolve a leitura de textos diversos, refletir a partir desses textos e escrever os próprios textos. Devido à história dessa área, pode-se dizer que muitos textos podem ser remetidos a diversos discursos filosóficos. Ou seja, pode-se fazer uma leitura filosófica de muitos textos.

Duas competências colocadas pela área articulam-se ao que nos interessa. A primeira delas é:

R40: Ler **textos** filosóficos de modo significativo. (PCNEM, 1999, p. 334, grifo nosso)

A enunciação dessa competência articula por dependência a palavra *textos a filosóficos* de modo a formar um conjunto de textos específicos: *os textos filosóficos*. A partir disso, podemos formular a seguinte paráfrase:

40') *Há textos que são filosóficos.*

Essa paráfrase permite compreender que *textos filosóficos* relaciona-se hiponimicamente a *textos*. Ou seja, no conjunto de textos existentes, há aqueles cujas características permitem que sejam denominados de *textos filosóficos*. *Filosóficos*, portanto, caracteriza *textos* e não os define. A definição de *textos* não está na enunciação da competência acima e não é enunciada em nenhuma parte da seção. No recorte acima, enuncia-se *texto* como se todos soubessem do que se trata, em outras palavras, enuncia-se do lugar do enunciador universal.

Mas o que são *textos filosóficos*? A resposta a essa pergunta só é possível se compreendermos que o que se enuncia nas páginas que se seguem à competência acima até a competência seguinte faz parte da reescrituração da competência acima, uma reescrituração por expansão-definição. Nessa definição, há diversas enunciações que trazem temas da Filosofia bem como as áreas dessa disciplina e filósofos que pensam esses temas. Por exemplo: *razão prática, política, teoria do conhecimento*. Assim, um texto filosófico é aquele que trata de um tema da Filosofia, ou seja, um texto enunciado a partir dessa área por um autor que é considerado filósofo.

Ao final da explicação desta competência, a seção enfatiza que a leitura de um texto filosófico deve ser feita de modo crítico. Vejamos:

R41: É, aliás, essa capacidade crítica que define o sentido mais próprio de um pensar autônomo, isto é, um pensar capaz de, entre outras, confrontar **o dito e**

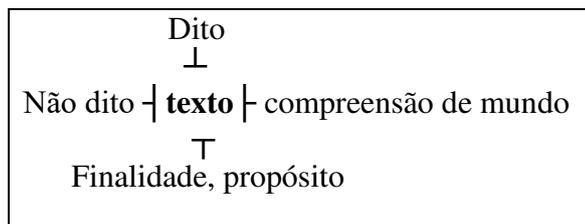
o **não-dito**, igualmente **presentes no texto**, imaginar possibilidades alternativas, flagrar a parcialidade e, quando for o caso, a “falsidade” implicadas em uma determinada **compreensão de mundo** articulada no **texto** e, a partir disso, extrair suas implicações de ordem cognitiva, afetiva, moral e sócio-política. Em última análise, a pergunta “a que **finalidade e propósito** serve este **texto**?” deve poder encontrar uma resposta satisfatória a partir da perspectiva de cada intérprete. A possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do **texto** é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania. (PCNEM, 1999, p. 337, grifos nossos)

O recorte⁴¹ acima refere-se à capacidade crítica de leitura de um texto filosófico. A palavra texto é reescriturada quatro vezes. Os termos negritados, *o dito e o não dito*, *compreensão de mundo*, *finalidade*, *propósito*, predicam sentidos sobre o que é um texto, considerando esta área de Filosofia. Podemos propor a seguinte paráfrase:

O texto possui um dito e um não dito, uma compreensão de mundo, uma finalidade ou propósito.

A partir disso, propomos o seguinte DSD:

DSD - 19



Nesse DSD, temos *texto* determinado por *dito*, *não dito*, *compreensão de mundo*, *finalidade*, *propósito*.

Perceba-se que não está em jogo aqui uma compreensão de texto que vise à *comunicação*. Isso seria incompatível com a competência que a disciplina propõe, já que uma leitura *crítica* de um texto pressupõe uma abertura do simbólico ao sentido outro, uma possibilidade de discussão e questionamento ao texto a ler. Conforme vimos nas outras análises, o texto para comunicar visa trazer uma informação ao sujeito que o lê. E a compreensão de sujeito nessas análises foi a de um sujeito da *interação*, um sujeito pragmático que entende tudo o que lê ou, ainda, um sujeito com uma certa capacidade cognitiva para entender o texto, uma relação linear entre o sujeito e o texto.

Para a enunciação acima, temos uma relação sujeito e texto que envolve uma *compreensão de mundo*, ou seja, está aí também uma relação com o outro. Há a possibilidade de discordar do texto lido e isso já seria um pressuposto de *autonomia* e *cidadania*.

A segunda competência que nos diz respeito é:

R42: Ler, de modo filosófico, **textos** de diferentes estruturas e registros. (PCNEM, 1999, p. 337, grifo nosso)

Aqui, *filosófico* não caracteriza *textos*, mas um modo de leitura: *uma leitura filosófica de textos diversos. Textos* vem predicado por *estruturas e registros*. Então, podemos parafrasear a competência acima por: *há textos e esses textos possuem diferentes estruturas e registros*. Portanto, há textos filosóficos e há textos não filosóficos.

A seção coloca que se faz necessária a construção de uma competência que permita ao aluno a leitura não apenas do texto filosófico, ou texto da área da Filosofia, mas a leitura de textos de sua prática cotidiana. Assim, a seção coloca que:

R43: É possível compor um programa de trabalho centrado **primordialmente** nos próprios textos da tradição filosófica, mas não **exclusivamente** neles. Por outro lado, é possível desenvolver diversas práticas pedagógicas que permitam ler, com esse enfoque, tanto os textos de **todos** os conhecimentos sistemáticos que a escola oferece quanto textos de conhecimentos não-sistemáticos, intra/extra escolares. (PCNEM, 1999, p. 338, grifos da obra)

A enunciação divide os textos em filosóficos e não filosóficos e diz que a Escola deve trabalhar com ambos. Além disso, a leitura deve englobar textos de *todos os conhecimentos sistemáticos que a escola oferece* que, no recorte, pode ser entendido como a reescrituração por substituição de *todas as disciplinas*. Há textos mais comuns aos conhecimentos sistemáticos da Escola e há aqueles pertencentes aos conhecimentos não sistemáticos. Há textos que são do universo da Escola e há os textos fora da Escola.

A seção traz em seguida exemplos de textos que podem ser trabalhados na disciplina de Filosofia:

R44: É indispensável, nesse processo, aprender a respeitar a especificidade de cada **estrutura discursiva** (científica, narrativa, filosófica, moral, artística etc) e considerar, com igual cuidado, o **registro ou o suporte textual específico** em que essa estrutura se apresenta (discursos teóricos, técnicos, vídeos, filmes, peças teatrais, músicas, obras plásticas, jornais, discursos políticos, posturas pessoais e/ou coletivas etc.) sem isso, corre-se o risco de não se conseguir nada além de “emitir opiniões interessantes sobre este ou aquele assunto, livro, filme, pintura etc., isto é, de não se conquistar um ponto de vista realmente fundado e articulado. (PCNEM, 1999, p. 339, grifos da obra)

No recorte⁴⁴, os exemplos de textos são reescriturações enumerativas da palavra *texto*. Reescriturações que aparecem não de forma linear na seção, mas de forma transversa. Podemos fazer a seguinte paráfrase:

44') *Discursos teóricos, técnicos, vídeos, filmes, peças teatrais, músicas, obras plásticas, jornais, discursos políticos, posturas pessoais e/ou coletivas podem ser lidos como textos.*

O recorte também traz duas características comuns ao texto que a disciplina julga indispensável considerar para a leitura: a *estrutura discursiva* e o *suporte textual* ou *registro textual*. Esses dois termos determinam o sentido de texto na seção, tanto o texto filosófico quanto o não filosófico. A *estrutura discursiva*, no modo que é apresentada, ou seja, numa reescrituração por expansão-definição (*científica, narrativa, filosófica, moral, artística etc*) recorta como memorável o objetivo que o documento propõe ao aluno de classificar corretamente o texto em determinados campos. Podemos ter então o seguinte DSD para o texto na disciplina de Filosofia:

DSD - 20

Estrutura discursiva texto registro, suporte textual

Nesse DSD, temos *texto* sendo determinado por *estrutura discursiva* e *registro, suporte textual*.

Em resumo, pode-se dizer que o texto deve estar presente na disciplina de Filosofia, embora os PCNEM não tragam uma definição que lhe seja própria. Há dois enfoques principais para a leitura do texto, o modo filosófico e o modo que considere sua estrutura discursiva e o seu suporte.

3.10 A designação de texto: entre sentidos evidentes e possibilidades de funcionamento

Até o momento, com base nas análises empreendidas acima, podemos concluir este capítulo dizendo que o documento oficial do Estado *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, entendido como um instrumento de política pública que regula o que e como ensinar nas escolas públicas e particulares, não apresenta apenas um sentido para a palavra *texto*. Assim compreendemos com base nas cenas enunciativas particularizadas pelo espaço de enunciação do acontecimento desse documento.

O acontecimento da enunciação deste documento oficial temporaliza um antes e um depois para a Educação Nacional. Antes, a Educação era predicada por palavras como *descontextualizada, acúmulo de informações, ensino compartimentado*. Depois, o documento predica sentidos para a Educação tais como: *contextualizada, interdisciplinar, educação para o trabalho e cidadania, competência, habilidade, tecnologia*. O *texto* está presente em ambas as temporalidades sendo predicado como um *recurso tradicional*.

O acontecimento da enunciação do documento agencia diversos alocutores em sua composição. Alocutores que, por vezes, estão em uma relação hierárquica, a começar pelo alocutor-presidente da república, autoridade máxima nacional cujo nome é o primeiro que se lê na capa do documento. Representamos esses alocutores como o *alocutor-produtor dos PCNEM*. O documento em si é um texto integrado por enunciados, essa integração é dada como uma pela figura enunciativa do Locutor, responsável pela origem do dizer.

Nas três áreas, *texto* aparece como parte do que se reescritura a partir de *competência*, de modo que é possível a paráfrase:

1) *Ler um texto é uma competência a ser desenvolvida pelo aluno.*

Uma das primeiras competências é reescriturada por *capacidade de comunicação* e que também predica sentidos para texto. A designação de texto como *capacidade de comunicação e representação* atravessa as três áreas. Mas, como colocamos acima, a função de comunicação da língua não é o único objetivo do texto para as disciplinas de Artes e Filosofia. Não podemos deixar de mencionar que a *função comunicativa da linguagem* recorta como memorável as teorias da linguagem de Jakobson (1973) que ainda fundamenta as práticas docentes em muitas escolas.

A área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* é a única não predicada pelo sentido de *ciência* e, portanto, as orientações sobre língua, linguagem e texto se dão no silenciamento das teorias que constituem a área. Esta é a área em que há a maior ocorrência da palavra *texto*, evidenciando que a preocupação com o ensino deste objeto sócio-histórico ainda está com a disciplina de Língua Portuguesa. Estando fora de uma discussão científica explícita, o *texto* é apresentado, inicialmente, de um lugar de dizer universal, um sentido evidente para todos. No prosseguir da área, o alocutor-produtor dos PCNEM apresenta um sentido para *texto* predominantemente pragmático, ou seja, sem considerar a disparidade entre o acontecimento de sua produção e o acontecimento de sua leitura. A compreensão do texto dependeria principalmente do emprego de dois mecanismos de textualidade: a *coesão* e a *coerência*, que

são, como diz a Linguística textual, mecanismos relacionados ao texto em si e, conforme enfatizamos nas nossas análises, há também o mecanismo da *informatividade*.

Na área de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*, a ocorrência da palavra *texto* é menor e, em algumas disciplinas, não ocorre. As disciplinas da área são apresentadas como ciências e o corpo de conceitos pertinentes a essas ciências formam as linguagens que lhes são próprias. *Linguagem*, para essas ciências, é entendida como um *instrumento, ferramenta* ou *instrumento de representação*. O objetivo da área é fazer com que o aluno apreenda esse corpo de conceitos, identifique-os e reconheça-os em certos textos. Os textos estão presentes no ensino desta área como auxiliares, recursos para o aprendizado dos conceitos.

A área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias* apresenta também uma preocupação maior com a linguagem e o aprendizado de conceitos. Os textos estão presentes em algumas disciplinas, mas estes não são tidos como essenciais, eles são auxiliares. A disciplina de Sociologia objetiva o estudo da vida social e a vê como uma linguagem, mas a palavra texto não está presente nesta disciplina. A disciplina de Geografia objetiva o ensino de conceitos relacionados ao espaço geográfico e, para isso, é importante a leitura de textos como mapas e tabelas, mas estes não são nomeados como textos, eles são códigos ou elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais. Na disciplina de História, texto é *documento*, objeto de investigação histórica, e este possui uma definição que lhe é própria. A disciplina de Filosofia objetiva também o aprendizado de conceitos e este objetivo pode ser alcançado com a leitura de textos filosóficos, textos de um autor e de um tema da Filosofia. Outros textos estão presentes, não são citados exemplos, mas a sua leitura deve ser realizada de um modo filosófico, obedecendo sua estrutura discursiva e suporte.

Em nosso intercurso analítico, havíamos, a princípio, realizado as análises considerando, primeiro, as áreas dos PCNEM e suas respectivas disciplinas. O resultado foram blocos de textos contendo, cada um, suas próprias designações de texto. Que cada área ou cada disciplina pudesse ter sua própria designação não nos surpreende. Isso faz parte da instabilidade da designação. Uma instabilidade que advém dos diferentes lugares de que ela é enunciada.

Como já dissemos anteriormente, os PCNEM é um documento escrito a várias mãos, isto é, possui múltiplos locutores. Sua textualidade é construída no acontecimento de sua enunciação. Enunciar *texto* a partir diferentes lugares sociais de dizer recorta para esse objeto teórico diferentes memoráveis no espaço de enunciação, um espaço habitado por línguas e falantes e que funciona historicamente. Segundo Guimarães (2002):

O processo enunciativo da designação significa, então, na medida em que se dá como um confronto de lugares enunciativos pela própria temporalidade do acontecimento. Este confronto recorta e assim constitui um espaço de “objetos”. Se se mudam os lugares enunciativos em confronto recorta-se um outro memorável, um outro campo de “objetos” relativos a um dizer. (GUIMARÃES, 2002, p. 40)

Após essas análises iniciais, percebemos que havia sentidos comuns entre as designações. Resolvemos, então, proceder a um novo agrupamento. Reunimos as disciplinas por esses sentidos comuns, independente da área a que pertenciam. Esse novo movimento analítico nos permitiu tecer interessantes considerações: primeiro, que não é o enquadramento em uma determinada área ou disciplina que determina os sentidos de *texto*. Para essa consideração, vale a pena retomar Foucault (1970) quando este considera que a disciplina é um princípio de agrupamento do discurso.

Nossas análises dos PCNEM nos levaram à formulação de vinte DSDs. Entre os quais, um para *conhecimento científico*, cinco para *linguagem*, um para *comunicação*, um para *autor*, um para *linguagem da arte* e onze para o *texto*. A título de uma síntese das análises deste capítulo, comentaremos sobre os sentidos apreendidos a partir dos DSDs formulados. Seguindo a tessitura de nossas análises, iniciaremos com os sentidos sobre *linguagem*, agrupando-os de acordo com as áreas. Esse novo agrupamento coloca os DSDs na relação com o texto da área e seus alocutores.

Área de Ciências da Linguagem e suas Tecnologias:

Nesta área, *linguagem* aparece em dois DSDs. O DSD – 1 (p. 76) define *linguagem* colocando-a na relação com o elemento humano enquanto uma sua *capacidade*. No DSD – 2 (p. 77), *linguagem* agora está na relação com o social, para fins de interação e comunicação. Há também, nos dois DSDs, uma relação da linguagem com a realidade que é da ordem da representação.

Área de Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias:

Nesta área, *linguagem* aparece no DSD – 4 (p. 81). Esta outra área traz uma nova definição para *linguagem*. Ela agora é *instrumento matemático*. Esse *instrumento* é para a expressão do raciocínio. Há uma relação da linguagem com a realidade que é da ordem da *descrição*. Está ausente, nesse DSD – 4, uma relação da linguagem com o social talvez porque a linguagem adquire aqui um caráter universal que não se diferencia por características sociais.

Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (particularmente na disciplina de Sociologia):

Nesta área, *linguagem* aparece em dois DSDs. No DSD – 14 (p. 104), *linguagem* é definida como *sistema*. Ela serve para comunicação e interação nas práticas sociais. A relação com o elemento humano aqui presente na palavra *atores*. O DSD – 15 (p. 105) reforça o caráter de instituição social que a linguagem adquire.

Nossa análise nos leva a definir agora *comunicação* para os PCNEM, presente na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*:

No DSD - 6 (p. 85), notamos que *comunicação* é colocada na relação com a *língua* e não com a linguagem. A *comunicação* é algo social e interacional e a *língua* é determinada por *instrumento*. Quais as implicações desses sentidos de *linguagem* e *comunicação* para a designação de *texto* no documento? Vejamos os sentidos nos DSDs de texto dividido entre as áreas:

Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias:

Nesta área, *texto* aparece em quatro DSDs. Os DSDs - 7 (p. 87), 8 (p. 88) e 9 (p. 93) definem *texto* na relação com *linguagem*, que é mais ampla que o texto. Os DSDs 7 e 8 têm o *contexto* como elemento comum ao *texto*. Os DSDs 7 e 9 têm o elemento *função* em comum. Os DSDs determinam *texto* na relação com ele mesmo, e o elemento externo é caracterizado por *contexto*. Nenhum DSD determina *texto* na relação com o sujeito que o produz.

Área de Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias:

Nesta área, *texto* aparece em três DSDs. No DSD – 5 (p. 82), *texto* é caracterizado por *comunicação* e *competência*. No DSD – 16 (p. 109), *texto* está na relação com *conhecimento* ou *informação*. No DSD – 17 (p. 112), *texto* está na relação com *linguagem* e também com a *informação*. Novamente, nenhum DSD define *texto* na relação com o sujeito que o produz.

Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias:

Nesta área, *texto* aparece em quatro DSDs. Os DSDs 11 (p. 97), 13 (p. 99) e 20 (p. 118) definem *texto* como *documento* ou *registro*. Os DSDs 11 e 13 colocam *texto* não relação com um *autor*. O DSD - 11 traz *comunicação* como a finalidade do texto. Nenhum DSD traz o texto não relação com a linguagem.

Podemos apontar para uma regularidade de sentidos de texto independentemente das áreas. Vemos funcionar um memorável da comunicação, que diz que o texto comunica/informa determinado conteúdo. Vemos também uma posição Funcionalista para o texto sustentada pelo Pragmatismo. Na articulação desses funcionamentos, a *língua* se faz instrumento no sentido de ser objeto sem história e com sentidos evidentes a ser utilizada pelos indivíduos de acordo com suas intenções.

A eficácia do uso de uma língua transparente e completa é dimensionada segundo a capacidade dos usuários e dos destinatários (se o emissor domina o código e o receptor também, a mensagem chega de modo eficiente a seu destino). Por isso, esse instrumento pode ser pensado como universal, inclusive, pela matemática.

No próximo capítulo, analisaremos as entrevistas com os diversos professores das disciplinas acima e daremos visibilidade aos modos como e se os sentidos da palavra *texto* nessas entrevistas afastam ou se aproximam dos PCNEM.

CAPÍTULO IV
DESIGNAÇÕES DE TEXTO EM ENTREVISTAS COM OS
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, fazemos as análises das entrevistas realizadas com os professores das diversas disciplinas do ensino médio do período noturno de uma escola pública municipal na cidade de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais. As entrevistas foram coletadas no ano de 2016. Foram agendadas de modo individual com os profissionais em horário que não atrapalhasse o trabalho pedagógico desses docentes. Quatorze professores de doze disciplinas foram entrevistados. Desses quatorze, seis mulheres e sete homens, mas não entendemos esses números enquanto dados sociológicos, ou seja, como seres existentes *a priori* no mundo. As vozes que falam são figuras enunciativas sócio-historicamente construídas e agenciadas a dizer no acontecimento da enunciação. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas⁵⁰. Seguimos o seguinte roteiro de perguntas para todos os professores:

- 1) Você utiliza textos para ensinar sua matéria em sala de aula?
- 2) Se sim, para que você utiliza os textos em sala de aula?
- 3) Como você define o que é um texto para sua disciplina?
- 4) Quais textos e de quais fontes você utiliza em sala de aula?
- 5) Como você descreveria seu procedimento para o trabalho com textos?

No nosso processo de *sondagem* (GUIMARÃES, 2018) das designações da palavra *texto*, continuaremos com o procedimento de análises de *recortes* (ORLANDI, 1984) das entrevistas para atender aos nossos objetivos analíticos. Duas perguntas são norteadoras destas nossas análises:

- 1) Quais as designações de texto presentes nos discursos dos diversos professores da educação básica?
- 2) Como estão representados os lugares de enunciação dos professores e alunos nesses discursos?

4.1 A mudança na cena enunciativa: dos PCNEM para entrevistas com professores

Com este novo corpus de pesquisa, há uma mudança na cena enunciativa. Esta nova cena agencia um *alocutor-professor* a falar sobre sua disciplina para um *alocutário-*

⁵⁰ Usaremos neste trabalho as seguintes legendas: ... = pausa na fala, [...] = omissão de trechos na fala, [] = inclusão de trechos do pesquisador, caixa alta = vocábulo enunciado enfaticamente, :: alongamento de vogal. Ressonância que a transcrição já é um gesto de interpretação.

entrevistador-pesquisador-professor, e há uma relação *alocutor-cientista* agenciado a questionar o *alocutário professor* no espaço escolar, um “espaço de relações de sentido que investem nos sujeitos formas e gestos de interpretação muito específicos que conformam suas relações sociais” (PFEIFFER, 2011, p. 235). Ainda um espaço conflituoso de falantes e línguas, um espaço que, como diz Lagazzi-Rodrigues (2003, p. 67/68):

faz parte desse conjunto heteróclito que compõe o sistema lógico estabilizado da sociedade moderna, configurando-se como um “espaço de necessidade equívoca”, para usar as palavras de Pêcheux (...). [Um espaço que] expõe nossas necessidades equívocas. Da parte dos docentes: conseguir ensinar e preparar bem os alunos para o futuro, ter boa didática, transformar a sociedade, ser querido pelos alunos... Da parte dos alunos: aprender, e para isso entender tudo e acabar com as dúvidas, preparar-se para o futuro, chegar ao saber... Enfim, cada um tem a necessidade de “ser feliz”, de se completar, um pouco a cada aula, num movimento progressivo e constante.

Nesta cena, há um jogo de imagens (PÊCHEUX, 1969) que agencia o alocutor-professor a falar considerando a imagem que faz de seu alocutário-entrevistador, e como alocutário indireto, tem-se a figura do aluno. A entrevista resultante não possui o caráter orientador e instrucional de um documento como os PCNEM. Analisamos as entrevistas individualmente, considerando que os enunciados são produtos da relação do sujeito com sua formação pedagógica, com sua história e sua língua. Os enunciados são produzidos num espaço conflituoso de falantes e de língua que se dividem politicamente.

Reflitamos um pouco mais sobre as figuras da cena enunciativa. Para tanto, tomemos o poema *Andorinha*, de Manuel Bandeira, analisado em Guimarães (2010):

Andorinha

Andorinha lá fora está dizendo:

- “Passei o dia à toa, à toa!”

Andorinha, andorinha, minha cantiga é mais triste!

- Passei a vida à toa, à toa...

Os vocativos⁵¹ andorinha, andorinha, são palavras que designam um lugar social de alocutário, um tu. Esse tu, ou seja, este com quem se fala, é agenciado pela cena enunciativa, dentro de um espaço de enunciação. Note-se que o sentido inicial de andorinha é nome de um pássaro, mas não se pode afirmar que o alocutor-poeta esteja falando com um pássaro real no mundo, isso seria ilógico, da mesma forma que seria ilógico afirmar que a andorinha de fato

⁵¹ Sobre um conceito enunciativo do vocativo, ver Guimarães (2016).

falou: “Passei o dia à toa, à toa!”. Lembremos que não estamos no campo da análise poética e sim enunciativa.

Estamos dizendo que a palavra *andorinha* é um modo de, neste texto específico chamado poema, agenciar um alocutário-x na cena enunciativa, a partir de um alocutor-x. E esse agenciamento é histórico e não dialógico. Ao designar um alocutário por *andorinha*, não se está designando algo no mundo. Como diz Guimarães (2018) a partir de Ranciere, as palavras identificam coisas no mundo e não as classificam. Há algo designado por *andorinha* para que o vocativo se dê.

Se, na cena enunciativa, o Locutário é um correlato direto do Locutor,

Já o alocutor (al-x), o lugar social de dizer, não tem um correlato direto. Por um lado o lugar social do qual se diz é o lugar considerado marcado pelo que do acontecimento está significado como seu passado, como sua história. E esta história pode colocar em correlação um lugar social de presidente, de um lado, e, de outro, um lugar social de cidadão [...]. Nesta medida o alocutário-x nunca é um correlato direto do alocutor-x. O próprio dizer do alocutor, ao se significar como um certo x, historicamente configurado, significa um certo xi, xj...xn que se configura como seu alocutário na cena. (GUIMARÃES, 2018, p. 270/271)

Realçamos, portanto, o caráter historicamente marcado do agenciamento de falantes na cena enunciativa. Não estamos falando de falantes enquanto seres pragmáticos reais no mundo. A palavra significa pela historicidade de seus sentidos. E certas palavras, pelo histórico de suas enunciações, designam as figuras com quem se fala. Realçamos ainda o caráter ritualisticamente falho da entrevista, no sentido de ritual em Pêcheux (1990). A entrevista é um ritual com falhas, rachaduras que permitem o equívoco, o sentido outro.

4.2 As tabelas com os resultados das entrevistas

Montamos três tabelas para dar visibilidade ao resultado das entrevistas. Esta primeira tabela refere-se às respostas à pergunta: *Você utiliza textos para ensinar sua matéria em sala de aula?:*

Tabela 1 – utilização dos textos pelos professores

DISCIPLINA	UTILIZA TEXTO:
Língua Portuguesa	SIM
Literatura	SIM
Língua Inglesa	SIM
Arte	SIM
Biologia1	SIM
Biologia2	SIM
Física1	NÃO
Física2	SIM
Química	NÃO
Matemática	SIM
História	SIM
Geografia	SIM
Sociologia	SIM
Filosofia	SIM

Como se pode perceber, o texto está presente na maior parte das disciplinas da escola. O professor de Física1 disse não utilizar o texto por falta de recursos, como cópias para todos os alunos, mas que gostaria de utilizá-los. O professor de Química disse, a princípio, que não utiliza o texto porque este dificulta o aprendizado de sua disciplina, mas cita alguns textos no decorrer da entrevista. Comentaremos mais sobre isso a frente.

Tabela 2 – os textos citados pelos professores

DISCIPLINA	QUAIS TEXTOS UTILIZA:
Língua Portuguesa	Clássicos da literatura, charges, cartuns, piadas, HQs,
Literatura	Contos de fadas, textos de grandes escritores e poetas
Língua Inglesa	Diversos textos

Arte	Desenho, obras de arte
Biologia1	Artigos científicos, artigos de divulgação científica, tirinhas,
Biologia2	Textos de livros didáticos
Física1	-
Física2	Textos de livros didáticos
Química	Artigos científicos, artigos de divulgação científica, textos de livros didáticos
Matemática	Textos de livros didáticos
História	Carta de Pero Vaz de Caminha, Literatura, propaganda, mensagens, charges, leis, mapas, legendas, registros de ata, correspondências
Geografia	Textos de livros, da internet, artigos jornalísticos, de revistas
Sociologia	Textos didáticos, textos jornalísticos
Filosofia	Artigos de livros de Filosofia, de revistas, de jornais

Os textos mais citados são os de caráter informativo. Em primeiro lugar, os professores citam os artigos de jornais, seguidos de artigos científicos, textos de revistas e livros didáticos. Há uma preocupação por partes dos professores em focar em textos que visem a ensinar determinados conteúdos.

Tabela 3 – as fontes de pesquisa para textos citadas pelos professores

DISCIPLINA	QUAIS FONTES UTILIZA:
Língua Portuguesa	Apostila, jornais, revistas,
Literatura	Livros, apostilas, livro didático, sites literários
Língua Inglesa	Internet
Arte	Internet, apostilas, livros

Biologia1	Revistas científicas, Fapesp, <i>Scientific American</i> , <i>Mente e Cérebro</i> , livros,
Biologia2	Livros, internet, literatura da área
Física1	Revistas, revistas científicas, jornais, internet, livro didático
Física2	Livros didáticos, internet
Química	Revista de divulgação científica, <i>Química Nova na Escola</i>
Matemática	Livro didático
História	Jornais, revistas, periódicos, livros, recursos de multimídia, acervos oficiais
Geografia	Livros de Geografia, internet, jornal, revistas específicas
Sociologia	Livros didáticos, jornais
Filosofia	Apostila, livros de Filosofia, jornais, revistas científicas, revista <i>Filosofia</i>

As fontes que prevalecem para a busca de textos dos professores são a internet e os livros. Em seguida, são os jornais e livros didáticos.

Tabela 4 – os propósitos para o ensino do texto

DISCIPLINA	Propósitos:
Língua Portuguesa	Trabalhar teoria e prática, fazer o aluno refletir a respeito de um determinado assunto, construir argumentos
Literatura	Desenvolver o senso crítico e melhorar a escrita
Língua Inglesa	Facilitar a aprendizagem do aluno
Arte	Dar visualidade à obra de arte, fazer o aluno ficar mais interessado
Biologia1	Articular a capacidade analítica do aluno
Biologia2	Complementar os livros didáticos
Física1	Interpretação

Física ²	Humanizar a disciplina, tirar o peso do cálculo, mostrar que a Física está no dia a dia
Química	Não utiliza textos
Matemática	Facilitar a interpretação em outros conteúdos
História	Representar as mudanças de pensamento, representar a mentalidade de uma época
Geografia	Auxiliar na leitura e interpretação, identificar o conceito que se está ensinando
Sociologia	Informar e conscientizar
Filosofia	Dar base à produção de argumentos, fazer o aluno pensar e produzir argumentos

Passemos às análises das designações de textos de acordo com as entrevistas dos professores. Novamente, agrupamos as disciplinas de acordo com sentidos comuns de texto que apresentam. Ressaltamos que a divisão está assim, mas poderia ser de outra forma. Fazemos a divisão como um gesto de interpretação analítico. Uma divisão não é uma fronteira delimitadora. A enunciação é um ato de linguagem que recorta sentidos de uma memória de sentidos não claros e específicos, mas sempre em movimento, sempre em mudança.

4.3 Quando se interdita sentidos, garante-se a osmose

Iniciamos esta reflexão explorando os sentidos da metáfora do título acima. Para qualquer objeto simbólico, muitos podem ser o seu sentido. E isso se dá por que na língua há uma falta, uma abertura que permite que o sentido sempre seja outro. A opacidade e a incompletude são aspectos característicos às línguas. Falar é uma prática política e, em certas práticas, há uma interdição à interpretação, ou seja, há interdição de sentidos. Silenciam-se outros sentidos possíveis até sobrar apenas um, o sentido correto, verdadeiro. A interdição à interpretação acontece em condições de produção específicas e aqui estamos no espaço da Escola, um espaço de interdição à interpretação por excelência.

Os espaços em que há uma proibição à interpretação, Pêcheux (2002, p. 31) denomina de “universo logicamente estabilizado”, que são espaços nos quais se encontram estabelecidos detentores de saber, especialistas e sobre os quais repousa “uma proibição de interpretação, implicando o uso regulado de proposições lógicas”. Então, percebe-se, no discurso escolar, o

funcionamento de uma bipolarização entre, de um lado, os termos técnicos de certas disciplinas que possuem sentidos estabilizados (as denominadas ciências exatas, por exemplo) e, de outro, o texto, a língua, que pertencem ao “universo não estabilizado logicamente”, e este último admite os múltiplos sentidos e “o próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse, da falta, etc...” (PÊCHEUX, 2002, p. 50).

Empregamos a *osmose* como um conteúdo disciplinar a ser aprendido pelo aluno e como sinônimo da transmissão do conteúdo de um recipiente a outro e, ainda, lembramos o comum e oportuno ditado *aprender por osmose*, que significa aprender sem querer fazer esforço ou no desejo de que o conteúdo se passe facilmente de um local a outro. *Osmose*: metáfora da transmissão passiva do conhecimento.

E pela metáfora acima tentamos traduzir os sentidos comuns das disciplinas reunidas nesta seção, quais sejam, Língua Portuguesa, Literatura, História, Física¹, Biologia e Sociologia. Como se vê, aqui estão a maioria das disciplinas. Veremos que, para essas disciplinas, o texto *é um meio de transmitir uma informação, uma mensagem, um conteúdo*. Importa pouco saber sobre o texto, este é subterfúgio para que determinado conteúdo seja ensinado.

Iniciemos com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. As análises que se seguem partem de recortes que compõem as respostas à pergunta: *Como você define o que é um texto para sua disciplina?* Mas não unicamente a ela. Traremos outros recortes da entrevista conforme nosso objetivo. Lembramos que a mesma professora ministra as duas disciplinas. Repetiremos a pergunta ao longo dos recortes para melhor compreensão. Vamos ao primeiro recorte:

R1: (1) Olha, além das **tipologias**, né, **já pré-definidas**, como **narrativo**, **dissertativo**, é..., **descritivo**, **artigo de opinião**, essas partes, assim, mais teóricas, (2) **eu acho** que é **tudo** aquilo que **transmite mensagem**, né, que tenha uma **coerência**, que tenha uma **coesão**, que possa **expressar as ideias** nele contidas, que ... seja eles literários ou não, desde que **transmita uma informação**, e, dessa informação, possa **gerar argumentos** para que o **aluno** possa se defender.

A primeira parte (1) do recorte¹ é dita a partir de um enunciador genérico que já considera estabelecidas as tipologias textuais na escola. As tipologias textuais como a narração, a dissertação, a descrição, e o alocutor-professor inclui o *artigo de opinião*, são *pré-definidas*, ou seja, considera-se o texto a partir dessa definição pré-estabelecida. Pré-definidas por quem? Esse dizer insere-se na memória de sentidos da escola como um pré-construído sempre presente. Ao enunciar *pré-definido*, o alocutor-professor temporaliza um presente de sentidos para essa

memória já estabelecida na escola e projeta o sentido de que sempre se deve trabalhar com essas tipologias textuais. O enunciador-genérico generaliza a fala e torna esse aspecto teórico do tratamento do texto como o único possível. A enunciação de *pré-definidos* funciona como um argumento que autoriza o *alocutor-professor* a trabalhar com as tipologias textuais.

As tipologias textuais citadas no recorte são um conceito teórico elaborado por Egon Werlich em 1975 em sua obra *Typologie der Texte* e bastante trabalhado e retrabalhado na Linguística textual. Esse conceito está presente em livros didáticos de Língua Portuguesa da década de 1980 em diante. Os PCNEM especificamente não citam classificações de textos como os das tipologias textuais.

Na segunda parte do recorte¹, o lugar de dizer é o do enunciador individual, marcado pelo *eu acho*. *Texto* aparece primeiramente em uma reescrituração por elipse em: *[texto] é tudo aquilo que transmite mensagem*. O pronome indefinido *tudo* predica sentidos para *texto*. *Tudo* recorta como memorável o aspecto verbal e o não verbal que caracteriza um texto. O pronome *tudo* é uma palavra equívoca, nela cabem muitos sentidos.

Então, a enunciação traz uma enumeração de definições de texto que podem ser parafraseadas como se segue:

1') O texto transmite mensagens, tem coerência, coesão, expressa ideias, transmite informações, gera argumentos que podem ser utilizados como defesa.

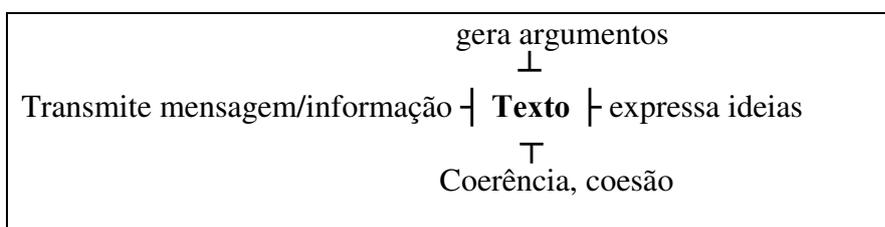
O sentido de *texto* do professor de português relaciona-se com o sentido apresentado pelo PCNEM na área de *Linguagens*. Assim como esse documento, o professor da disciplina prioriza o aspecto informacional do texto e como objeto que se encerra em si mesmo sem um sujeito que o produz. Os elementos principais da textualidade continuam sendo a *coesão* e a *coerência*.

Consideremos agora a seguinte paráfrase:

1'') O texto gera argumentos para que o aluno se defenda.

Essa paráfrase coloca em relevo que o texto possui um aspecto formador para o aluno. Que lugar projeta-se para o aluno leitor de textos nesse enunciado? O aluno é um sujeito vir a ser, é um sujeito embrionário (PFEIFFER, 2004). Na progressão da enunciação há um sentido de *mensagem*, *ideia* e *informação* que se projeta sobre *argumentos*. *Mensagem*, *ideia* e *informação* são conteúdos do texto que, ao serem apropriados pelo aluno em seu processo de formação, transformam-se em argumentos. Propomos o seguinte DSD:

DSD – 1



Nesse DSD, temos *texto* sendo determinado por *transmite mensagem/informação*, *coerência*, *coesão* e *expressa ideias* e *gera argumentos*.

O próximo recorte da mesma disciplina corrobora o sentido de texto informacional e formador de um aluno sempre em via de alguma coisa:

R2: (1) O aluno **que lê** desenvolve o senso crítico e melhora a escrita. Para tanto, (2) **devemos** incutir em **nossos** alunos que a literatura é algo bom, natural, fácil e prazeroso e não exige esforços nem dificuldades. Sendo assim, (3) **faz-se** imprescindível que o convívio com os livros extrapole o desenvolvimento sistemático da sua escolarização e que a literatura passe a ser difundida com mais intensidade nas escolas.

O enunciado (1) é dito a partir de um enunciador universal, pois seu sentido se dá como uma verdade para todos. Esse enunciado predica sentidos para o aluno *que lê*. Esse seria um aluno com senso crítico e boa escrita. Coloca-se a relação do texto com o aluno como determinante para a formação de uma boa escrita, ou seja, há aí a constituição do *sujeito urbano escolarizado* (PFEIFFER, 2004).

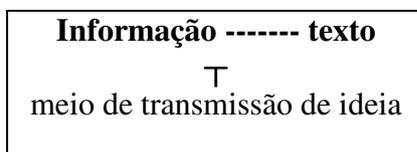
Para que a futuridade de sentidos do enunciado (1) se projete como uma verdade para todos, é necessário que o trabalho dos professores se realize. Então, o alocutor-professor é agenciado a falar o enunciado (2) a partir de um enunciador coletivo, marcado por um *nós* em *devemos* e pelo pronome *nossos* em *nossos alunos*. Esse *nós* refere-se aos professores. O enunciado (3) ainda é dito de um enunciador coletivo, pois ainda fala dos professores em relação ao trabalho deles sobre literatura. Esse enunciado recorta como memorável um dizer já constituído na memória de sentidos da Escola de que o aluno só lê em seu processo de escolarização e romper com essa memória de sentidos seria um desejo desse alocutor-professor. Esse enunciado (3) possui um tom imperativo, como uma ordem que se dá.

Vejamos como o texto na relação com a informação é posto pelos dois alocutores-professores da disciplina de Biologia. Iniciemos com o recorte do alocutor-professor de Biologia1:

R3: Como você define o que é um texto para sua disciplina? O texto...é ... seria as **informações necessárias pra se formar uma ideia**, então, o texto seria um **meio de se passar uma ideia, de transmitir essa ideia**.

O recorte³ é dito a partir de um enunciador individual, pois é modalizado pela forma verbal *seria*, que indica uma dúvida. O alocutor-professor coloca em relevo o caráter *informacional* do texto e também *formador* de uma ideia. O texto é definido enumerativamente como *meio de se passar uma ideia* e [meio de] *transmitir uma ideia*. A relação que se coloca para o leitor do texto é unilateral, o leitor apreende as informações ou ideias do texto passivamente. Essa relação unilateral fecha o texto em si mesmo. Para o recorte acima, podemos propor o seguinte DSD:

DSD - 2



Nesse DSD, temos *texto* em relação sinonímica com *informação* e determinado por *meio de transmissão de ideia*.

Vejamos um próximo recorte deste alocutor-professor de Biologia¹ que é a resposta à pergunta 2, *para que você utiliza os textos em sala de aula?*

R4: (1) O texto é muito **engessado** e não propicia a reflexão, ou seja, não f... atualmente, o que se lê em Biologia não é algo reflexivo e acaba fomentando mais **respostas prontas**, então, (2) **eu vejo** que poderia melhorar, mas é fundamental, justamente para articular esta capacidade analítica do... do **aluno**.

A parte (1) do recorte⁴ é enunciada a partir de um enunciador universal, pois o sentido é de uma verdade para todos. Enunciar que *o texto é muito engessado* recorta como memorável um sentido de texto como conjunto de informações e sua leitura se daria unilateralmente apenas para a apreensão das ideias do autor pelo leitor. *Engessado* está em relação parafrástica com *homogêneo*. *O texto é muito engessado* é um enunciado que pode ser parafraseado por:

4') *O texto possui um sentido único.*

Ou, até mesmo por:

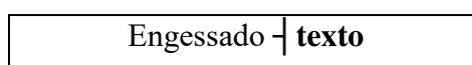
4'') *O sentido do texto está todo nele.*

O texto fomentaria *respostas prontas*, ou seja, há aí novamente o recorte de um memorável muito comum às escolas: a prática de leitura e interpretação de textos e as respostas se dariam como blocos prontos retirados do texto, isto é, a unidade do texto é composta desses

blocos. A compreensão de texto desse alocutor-professor influencia em sua prática pedagógica. Por ele acreditar que o texto não propicia uma reflexão, ele não trabalha com este objeto simbólico com frequência.

A parte (2) do recorte⁴ é enunciada a partir de um enunciador individual. Projeta-se como futuridade de sentidos uma possível articulação da prática pedagógica do alocutor-professor com o texto para que os objetivos da disciplina sejam alcançados, quais sejam, os de propiciar a reflexão e promover a capacidade analítica do aluno. Com base no recorte⁴, podemos propor o seguinte DSD:

DSD – 3



Nesse DSD, temos *texto* sendo determinado por *engessado*.

No próximo recorte de outro alocutor-professor de Biologia, também temos a definição de texto pelo seu caráter informacional:

*R5: Como você define o que é um texto para sua disciplina? Bom, **tudo** o que é **informativo**, né, **pra mim**, é, **informativo**, é, poderia ser uma **pesquisa**, um **artigo**, então, assim, **eu acredito** que as definições de texto são várias, uma **poesia** é um texto então é bastante abrangente, **no meu ver**.*

O recorte⁵ é dito a partir de um enunciador individual, já que prevalece a opinião própria do alocutor-professor. A palavra texto é reescriturada por totalização em *tudo* e é predicada por *informativo*. O acontecimento da enunciação reescreve texto por *pesquisa*, *artigo* e *poesia*. Essas reescriturações relacionam-se hiponimicamente com *tudo*, de modo que elas compartilham o caráter informacional do texto enunciado inicialmente. Assim, podemos propor a seguinte paráfrase:

5') *Uma pesquisa, um artigo e uma poesia são textos porque são informativos.*

Ao eleger o caráter informativo do texto como principal, o alocutor-professor descaracteriza os textos, silencia outras possibilidades e propósitos para sua leitura. O que se ressalta é apenas a leitura para aprender e, ainda, pode-se resumir essa leitura ao aprendizado do conteúdo ministrado pela disciplina. A pergunta que se fica é: há espaço para leituras outras na escola? No espaço escolar de enunciação sobre o texto, apenas seu caráter informativo deve prevalecer em todas as disciplinas? São questionamento que tentaremos abordar ao longo de nossas análises.

Segundo os PCNEM, há uma série de conhecimentos biológicos necessários a serem ensinados ao aluno. O documento cita alguns como Genética, Biologia Molecular, anatomia,

fisiologia etc. o documento ressalta que esses conteúdos devem vir sempre contextualizados para o aluno e que se apresentem como problemas a serem resolvidos pelos alunos. Esses conteúdos se tornam a matéria principal da aula, e a leitura do texto adquire um caráter complementar e secundário. Note-se que uma leitura para *informar* os alunos é construída pela própria Escola como fundamental. Os textos citados nas entrevistas são predominantemente informativos como artigos de revistas, jornais, periódicos especializados e literatura relacionada à área.

Quando outros textos não informativos são citados, o objetivo da leitura ainda é o resgate de um conteúdo ensinado, como é o caso do recorte abaixo, que é resposta à pergunta:

Quais textos e de quais fontes você utiliza em sala de aula?

R6: Literatura **própria**. No caso alguns livros de evolução, ecologia alguma coisa **bem específica** voltada para essa área é o que eu uso, às vezes, não sei se vai enquadrar como **texto**, mas como **meio de transmitir informação**, às vezes, é alguma **tirinha** alguma coisa, é... nesse sentido também utilizo **pra tentar propiciar alguma reflexão** em cima. Tem algumas tirinhas, inclusive brasileiras, Armandinho, tem a americana, se eu não me engano, a Calvin e Haroldo. Então, **tem algumas coisas que dá pra associar ao conteúdo de Biologia ou Ciências, no caso, né.**

Esse recorte⁶ é enunciado a partir de um enunciador individual marcado por uma prática pedagógica bastante específica do alocutor-professor de Biologia. No recorte, *tirinha* é definida como *meio de transmitir informação para propiciar alguma reflexão*. A tirinha é um texto (uma unidade de sentido) que, em suas condições mais comuns de produção em jornais e internet, caracteriza-se por linguagem verbal e não verbal e cujo objetivo é o entretenimento do leitor. Tirinha pode ser um hipônimo de texto. No entanto, há uma dúvida por parte do alocutor-professor em enquadrar a tirinha como texto talvez pelo memorável do sentido de texto como *conjunto de palavras* que significa na enunciação dessa palavra. Ou seja, seria texto para esse alocutor-professor de Biologia apenas aquilo que se caracteriza como verbal e informativo. E o que importa de fato é saber se o *meio* que se utiliza nas aulas transmitirá a informação, o conteúdo da disciplina. Considerando os dois últimos recortes, podemos propor o seguinte DSD:

DSD – 4

<p>Informativo Texto meio de transmitir informação</p>

Nesse DSD, temos *texto* determinado por *informativo* e *meio de transmitir informação*.

No próximo recorte, da disciplina de Sociologia, vemos a *informação* sendo reescriturada por *ideias* e estas na relação com um autor.

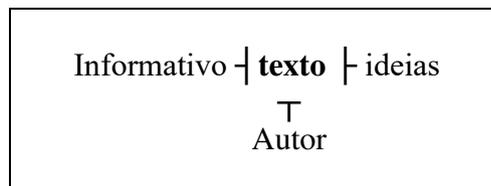
R7: Como você define o que é um texto para sua disciplina? é, num primeiro momento ele é **informativo** e no segundo momento o texto **ele** passa, é, **no caso da Sociologia**, especificamente, **ele passa as ideias do próprio sociólogo** em relação a como **ele** entende a sociedade.

O alocutor-professor de Sociologia enuncia a partir de um enunciador coletivo, a partir do espaço de enunciação da Sociologia. O texto é definido enumerativamente. Primeiro, predicado pela palavra *informativo*, ele visa informar e, em seguida, passar as ideias de um sociólogo. Podemos parafrasear esta enumeração por:

7') *O texto é informativo e passa as ideias de um sociólogo.*

Veja-se que *informar* e *passar as ideias de um sociólogo* recortam memoráveis diferentes. Um termo não é a reescrituração do outro. A palavra *informativo* recorta como memorável a informação do texto, seu conteúdo e *passar as ideias de um sociólogo* recorta como memorável primeiramente que esse conteúdo refere-se a um modo de pensar próprio de um sociólogo e, juntamente, que esse sociólogo é o *autor* do texto. Em resumo, a designação de texto desse alocutor-professor é aquilo que possui um conteúdo informativo de um autor. Representamos essa designação de texto pelo seguinte DSD:

DSD - 5



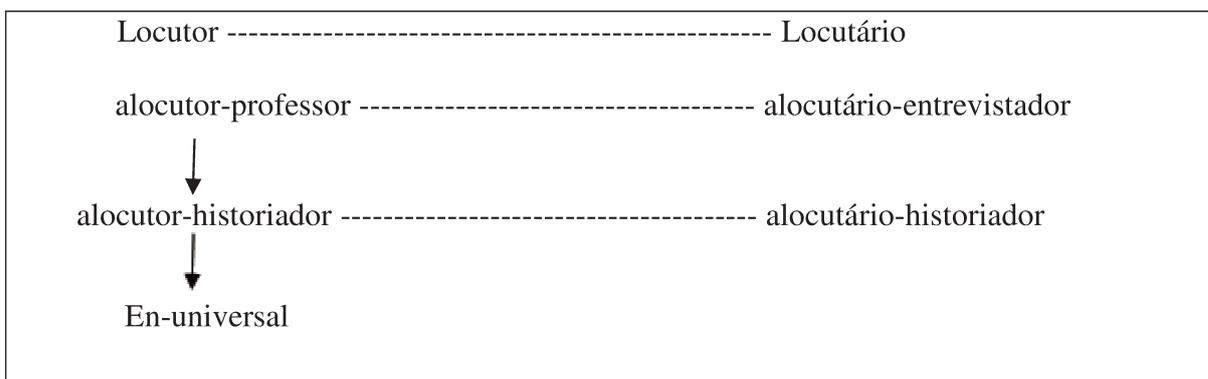
No recorte da disciplina de História, temos uma ampliação de palavras que predicam texto, mas este ainda transmite/comunica uma informação.

R8: Como você define o que é um texto para sua disciplina? É, assim, a definição que **os historiadores** utilizam de **texto** é **toda forma de comunicação escrita que tenha sentido, nexos, finalidade** e tenha como, é... princípio básico comunicar um fato, um evento, uma opinião, uma expressão de sentimento.

O alocutor-professor de História enuncia sua definição de texto a partir de um enunciador universal. Ele insere sua definição em uma coletividade, um campo já estabelecido, o campo da História. Sua voz está diluída nesta coletividade. Ao inserir-se nesse campo, o alocutor-professor procura uma autorização para seu dizer. Uma sustentação. *Os historiadores*

é uma argumentação apresentada pelo alocutor. *Historiadores* coloca o dizer no discurso científico da História. Projeta uma cientificidade para a argumentação do alocutor-professor. Podemos apresentar a alusão do alocutor ao enunciador na seguinte cena enunciativa:

CENA ENUNCIATIVA



A palavra *texto* é reescriturada por definição expansiva em *toda forma de comunicação escrita que tenha sentido, nexos, finalidade e tenha como princípio básico comunicar um fato, um evento, uma opinião, uma expressão de sentimento*. Também podemos entender que a definição de *texto* aparece enumerativamente e assim pode ser parafraseada das seguintes formas:

8') *texto é toda forma de comunicação escrita com sentido, nexos, finalidade.*

8'') *O texto tem como princípio básico comunicar um fato, um evento, uma opinião.*

8''') *O texto é uma expressão de sentimento.*

Na paráfrase 8''), *princípio básico* predica o objetivo do *texto*, qual seja, *comunicar*, e pode ser entendido como uma reescrituração de *finalidade*. Na paráfrase 8'''), a expressão de sentimento também pode ser entendida como um dos objetivos do *texto*, ou seja, o *texto* também tem por objetivo expressar um sentimento. Não se pode dizer que a definição de texto no recorte coloca apenas o caráter informacional do texto como principal, no entanto, o texto está predicado pela *comunicação* e, assim, uma compreensão de língua transparente e a-histórica em que os sentidos sempre podem ser apreendidos.

Há um alinhamento da proposta de trabalho com textos nesta disciplina com os PCNEM que pode ser visualizada no seguinte recorte:

R9: Quais textos e de quais fontes você utiliza em sala de aula? Um exemplo clássico, a carta de Pero Vaz de Caminha, os relatos de navegação, é... Literatura, é... relatos, por exemplo, quando a gente fala do Modernismo, utilizar textos, é... de autores modernistas para representar as mudanças de pensamento, propaganda, é... mensagens de propaganda para representar a mentalidade de uma época, por exemplo, as propagandas nazi-fascistas ou comunistas dos regimes totalitários. Então, esses são alguns exemplos de

documentos históricos, na forma de **texto**, que os **professores de história** utilizam pra chegar até o aluno.

O alocutor-professor dilui sua voz em mais dois lugares de dizer: do lugar de a *gente*, que, pela opacidade da palavra, pode incluir os professores em geral ou só os de História, recortando sentidos de informalidade e, ao final do recorte, traz *professores de história*, que coloca o dizer de volta à Escola. O dizer da cientificidade define os textos e o dizer da prática profissional traz textos que são utilizados pelos professores para *chegar até o aluno*. O texto indica parte de um percurso a ser percorrido do professor ao aluno.

O recorte⁹ traz uma série de textos, a *carta de pero Vaz de Caminha, os relatos de navegação, Literatura, relatos, mensagens de propaganda, propaganda*, que são reescriturados por condensação em *documentos históricos*. O recorte também traz mais duas designações de texto que o colocam na relação com a mente, que podemos parafrasear dos seguintes modos:

9') *O texto representa mudanças de pensamento.*

9'') *O texto representa a mentalidade de uma época.*

Podemos propor o seguinte DSD considerando os recortes acima:

DSD - 6

Sentido	
Nexo	
Finalidade	‡ texto ----- documento histórico
Escrito	
Comunicação	
Expressão de sentimento	
Representa mudanças de pensamento	
Representa a mentalidade de uma época	

Nesse DSD, temos *texto* em relação sinonímica com *documento histórico* e determinado por *sentido, nexos, finalidade, escrito, comunicação, expressão de sentimento, representa mudanças de pensamento e representa a mentalidade de uma época*.

O próximo recorte é de um dos alocutores-professores de Física. Não há coincidência de sentidos entre os dois alocutores, portanto colocamos um aqui e outro em outra seção. Iniciemos com o alocutor-professor de Física1:

R10: Como você define o que é um texto para sua disciplina? Física1: O texto, ele pode ter ... pode ser escrito ou pode ser através de charges, figura. É pra levar o aluno a interpretar uma figura ou até mesmo a ... um texto literário, um poema, tudo isso para trabalhar na Física, uma música, eu considero que seja um texto.

O acontecimento do enunciado do recorte acima não traz uma definição abrangente para o texto. Ele o predica inicialmente pela palavra *escrito*, que podemos parafrasear por:

10') *Um texto pode ser escrito.*

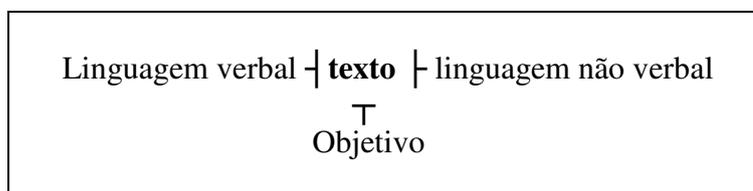
Escrito está em uma relação parafrástica com *palavras* ou *linguagem verbal*, ou seja, um texto pode ser composto (só) por palavras. Compreendemos essa paráfrase a partir do elemento disjuntivo *ou* no recorte. O disjuntivo *ou* coloca *Charges*, *figuras*, *texto literário*, *poema* e *música* como hipônimos de texto. A palavra *texto* predica *Charges* e *figuras*. Podemos formular uma outra paráfrase:

10'') *Charges e figuras são textos.*

Charges e *figuras* são textos compostos por linguagem verbal e não verbal. E na última enumeração, a palavra *literário* aparece articulada por definição a *texto* e assim caracteriza um novo tipo de texto, assim como a *música*. As palavras *tudo* e *isso* são reescrituras que condensam toda a narrativa anterior do recorte. E, ao enunciar: *É pra levar o aluno a interpretar*, o alocutor-professor atribui um objetivo para o texto.

Os três itens enumerativos: o texto escrito, o texto que pode ser através de charges e figuras e o texto literário recortam memoráveis diferentes para a palavra texto. No texto escrito, tem-se o memorável do texto composto apenas por linguagem verbal, em *charges* e *figuras*, tem-se o texto composto por linguagem verbal e não verbal. Ainda com esses dois memoráveis temos o sentido de textos que são não ficcionais. O *texto literário* recorta como memorável os textos que são da ordem do ficcional. Esses textos são trabalhados na aula de Física com o objetivo de *interpretação*. Recorta-se como memorável com essa palavra os exaustivos exercícios de interpretação de texto correntes das escolas e sabemos que esses exercícios, muitas vezes, trazem respostas prontas desde o livro didático. Podemos sintetizar m DSD para esse sentido de texto do seguinte modo, formulado a partir das paráfrases acima:

DSD - 7



Nesse DSD, temos texto sendo determinado por objetivo, linguagem verbal e linguagem não verbal.

4.4 Palavras em bloco, mas a poesia não é concreta

Duas famosas passagens de Milner (1982, p. 336) citadas por Pêcheux (2015) traduzem nossas reflexões nesta seção do trabalho:

“- Nada da poesia é estranho à língua
- Nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade de sua poesia”.

Com essas passagens, Pêcheux (idem, p. 50) argumenta que uma linguística que vise abordar a língua deve considerar como inerente o papel do equívoco, da elipse, da falta, de um jogo de diferenças, alterações e contradições. Nessa argumentação, Pêcheux (idem) critica correntes da linguística que consideram a língua apenas enquanto um núcleo duro logicamente estabilizado.

É possível pensar na metáfora⁵² do texto como uma parede onde as palavras seriam os tijolos? Que papel seria reservado ao cimento nessa metáfora? A coerência? A coesão? Parece haver falhas nessa metáfora. Onde fica o espaço do furo, do sentido outro? A metáfora do texto como tecido parece vir mais a calhar, já que no tecido há furos.

A partir do posto acima, reunimos nesta seção as disciplinas que compreendem o texto como conjunto de palavras, ideias, informações que podem ou não ser ligadas a um autor. Esse conjunto rememora um sentido de língua matematizável, limitada por sentidos fixos. São essas disciplinas: Língua Inglesa, Física², Geografia e Filosofia.

Iniciamos com o recorte da disciplina de Língua Inglesa:

*R11: Como você define o que é um texto para sua disciplina? Texto é um **conjunto de palavras** onde **buscamos**, muitas vezes, **respostas** para o que **precisamos**.*

Neste recorte, encontramos um sentido muito comum ao texto na Escola: como *conjunto de palavras*. Essa definição de texto exclui outras definições que o consideram como uma unidade de sentidos. De saída, coloca o texto apenas no domínio do verbal. O alocutário-professor fala a partir de um enunciador-universal. O *nós* a quem a enunciação faz referência não inclui apenas a coletividade de professores, mas abrange outras coletividades. O pronome *onde* predica para *texto* um sentido de lugar. Lugar onde se *busca* respostas. Enunciar que *no*

⁵² O sentido de metáfora nesta passagem está para a Literatura, ou seja, como uma comparação implícita. Porém, o sentido de metáfora da Análise de Discurso também nos é produtivo: uma palavra por outra, a possibilidade de deslize, de falhas e equívocos, colocando por terra qualquer possibilidade de que o texto pode ter uma essência.

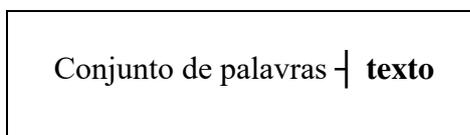
texto buscamos respostas recorta como memorável um sentido de uma prática escolar muito comum relacionada ao texto: a leitura de um texto e um questionário que se segue a essa leitura. Essa prática escolar comum não coloca em relevo o texto, mas as respostas a ele.

A designação do texto como um *conjunto de palavras* e como um lugar de respostas não mantém nenhuma relação com um sujeito que o produz. Texto também está nesse recorte como um objeto que se encerra em si mesmo.

Enunciar que o *texto é conjunto de palavras* recorta como memorável um sentido de *produto* ou *objeto acabado* e descaracteriza o processo histórico-social da enunciação linguística. Igualmente, a palavra *conjunto* traz consigo o sentido de *reunião* ou *coleção* finita de alguma coisa, no caso da enunciação em questão, palavras ou sentenças. Os conjuntos são típicos ao espaço de enunciação da Matemática e o enunciado *texto é um conjunto de palavras* temporaliza, nesta enunciação, estes dois sentidos, o da Matemática e o da linguagem. Ou, em outras palavras, este enunciado matematiza o dizer, no sentido de que as palavras correspondem-se aos números e podem ser reunidas em conjuntos denominados *textos*.

Propomos o seguinte DSD:

DSD - 8



Nesse DSD, temos *texto* determinado por *conjunto de palavras*.

Tomemos também a hipótese de que a noção de texto como conjunto de palavras pode estar relacionada à longa tradição gramatical escolar (ORLANDI e GUIMARÃES, 2001). Segundo os autores, a construção da unidade da língua portuguesa e, acrescentamos, a construção da ideia de um fechamento para o texto e seus sentidos, passa pela produção de um saber metalinguístico que se inscreve “em um jogo complexo entre o papel legislador do Estado, o papel regulador da instrução e a tradição gramatical” (ORLANDI e GUIMARÃES, 2001, p. 21).

Ainda segundo os autores, o processo de gramatização brasileira do português é iniciado na segunda metade do século XIX e está fortemente marcado pela instituição escolar “que foi posta em funcionamento a partir da fundação do Colégio Dom Pedro II” (ORLANDI e GUIMARÃES, 2001, p. 25). Esse Colégio foi fundado em 1837, no Rio de Janeiro. Importante ressaltar que em 1887, um professor do Colégio, Fausto Barreto, é encarregado pelo então Diretor Geral de Instrução Pública, Emídio Vitério, com o “Programa de Português para os

Exames Preparatórios”, que era condição para a entrada nos cursos universitários. Para atender às exigências do Programa, uma série de gramáticas aparecem. Tem-se início o ensino de língua portuguesa voltado para o aprendizado de gramática para que se atenda às exigências de uma prática avaliativa.

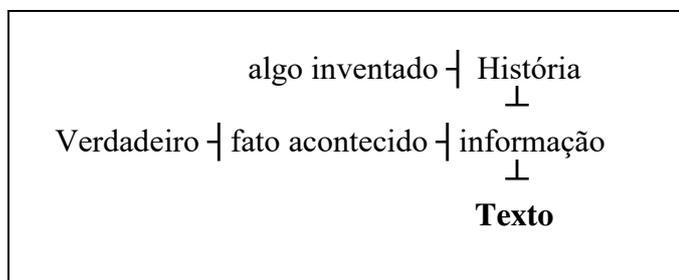
Nesta tradição gramatical, muitas vezes, toma-se o texto para, simplesmente, decompô-lo em frases e analisa-las gramaticalmente, questionando-se sobre sujeitos, verbos e predicados. Dizendo novamente, esta ainda frequente prática pedagógica descaracteriza o texto do processo sócio-histórico em que está inserido. Ele é tomado apenas como produto. A tradição gramatical já está inserida na memória de sentidos da Escola e é necessário fazê-la ruir.

No próximo recorte, correspondente ao segundo alocutor-professor de Física2, mantém-se o mesmo sentido para texto:

R12: Como você define o que é um texto para sua disciplina? Física2: Para mim, seria um conjunto de informações, podendo ele ser uma informação, um fato acontecido, de fato, verdadeiro, podendo ser uma história, podendo ser algo inventado. Seria, para mim, isso.

Esse recorte¹² é dito a partir de um enunciador individual que predica para o texto apenas o caráter informativo. O texto é novamente predicado pela palavra *conjunto*, que, já o dissemos, recorta como memorável uma região delimitada. O texto pode ser a representação de um fato verdadeiro, acontecido, portanto uma informação e o texto pode ser a representação de algo inventado, portanto uma história ficcional. O pronome anafórico *isso* é a reescrituração de todo o enunciado anterior, totalizando as duas definições de texto. Ou seja, temos que a enunciação liga *informação* como um predicado para o fato acontecido verdadeiro e a história ficcional. Podemos representar o recorte acima com o seguinte DSD:

DSD - 9



Nesse DSD, temos *texto* determinado por *informação* e este determinado por *fato acontecido*, que é determinado por *verdadeiro*. *Informação* também é determinado por *história*, que é determinado por *algo inventado*.

Vejamos a designação de texto para a disciplina de Geografia:

R13: Como você define o que é um texto para sua disciplina? texto, para mim, é um conjunto de ideias, né, explícitas ali, em sequência com um objetivo determinado.

O alocutor-professor apresenta sua definição de *texto* a partir de um enunciador individual marcado pelo emprego de *para mim*, ou seja, uma opinião do que este alocutor entende por *texto*. A definição comum de *texto* como *conjunto de palavras* desliza para *conjunto de ideias*, na definição do alocutor-professor. Há um sentido de *palavras* que permite esse deslizamento para *ideias* de modo que a seguinte paráfrase é possível:

13') *Palavras são ideias.*

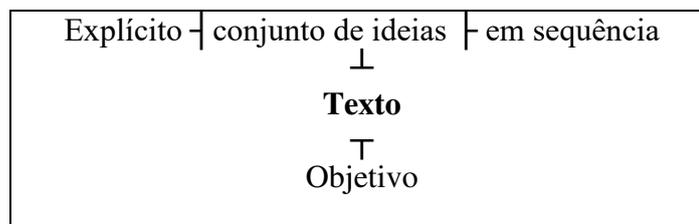
ou

13'') *Palavras representam ideias.*

O *texto*, portanto, representa as ideias de um suposto autor. Essas ideias devem estar *explícitas* na superfície textual. O texto é entendido como um produto, um conjunto finito de palavras, ou, igualmente, o texto é produto da intencionalidade de um autor. O texto é visto pela sua linearidade ou *sequência de ideias*.

A locução: *em sequência*, juntamente com a palavra *explícita*, determinam *conjunto de ideias* e este último, juntamente com *objetivo*, determinam *texto*. Então, a partir do recorte, podemos montar o seguinte DSD:

DSD - 10



Nesse DSD, temos *texto* determinado por *objetivo* e *conjunto de ideias*. Este último determinado por *explícito* e *em sequência*.

O texto, portanto, deve apresentar um conjunto de ideias explícitas em sequência com um determinado objetivo. Ao falar de *conjunto de ideias*, vê-se que o texto é definido novamente na relação com a *mente*, como na designação da disciplina de História, e não com o mundo, com as informações.

No próximo recorte, da disciplina de Filosofia, mantém-se o sentido de um texto com uma progressão de assunto sequencial (um conteúdo disciplinar). Há o acréscimo da menção do texto na relação com um autor.

Consideremos para a análise o seguinte recorte:

R14: Como você define o que é um texto para sua disciplina? (1) Pois é, o texto pode ser desde um parágrafo, onde tem uma ideia clássica, né? Por exemplo, “Penso, logo existo” é um texto. E pode ser também duas, três ou mais páginas onde o autor aborde algum assunto que... de interesse, então... exemplo: (2) nós estamos trabalhando, ultimamente, o fenômeno da felicidade à luz da Filosofia. E a gente lê textos assim onde cada filósofo aborda a felicidade à sua maneira e, portanto, texto é qualquer ideia que possa ser expressa literalmente... é... com apenas uma linha ou uma folha ou duas ou até mais, né? Desde que fique fixo num ponto, ou seja, desenvolva, discorra sobre uma questão, um objeto. Isso, para mim, é um texto.

Neste recorte, a definição de texto pode ser parafraseada por:

14’) Texto é a expressão coerente e por escrito da ideia de um autor a respeito de um assunto cuja extensão pode ser desde uma frase a várias páginas.

O enunciado (1) é dito pelo alocutor-professor de Filosofia a partir do enunciador individual, pois expressa sua opinião a respeito da definição de texto. Note-se que o alocutor enuncia que o texto pode ser um parágrafo mas dá exemplo de uma citação famosa do filósofo René Descartes: “Penso, logo existo”. Portanto, um texto também pode ser uma frase ou citação, tanto que podemos propor a seguinte paráfrase:

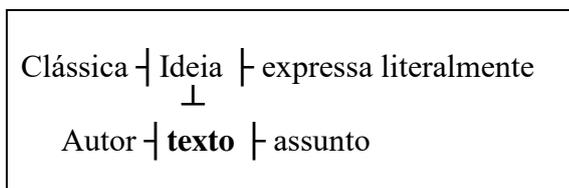
14’) A citação “Penso, logo existo” é um texto.

O alocutor não cita o autor dessa citação, mas deixa explícito no próximo enunciado que o texto deve trazer as ideias de um autor, portanto *autor* determina os sentidos de *texto*. Cabe ressaltar que uma citação como a citada acima não é apenas uma frase, mas encerra uma ideia de um autor. De acordo com o recorte, não é qualquer frase que pode ser um texto, mas uma frase que encerre uma ideia.

O enunciado (2) inicia-se com um *nós* exclusivo (BENVENISTE, 1959). Esse *nós* refere-se ao alocutor-professor e seus alunos. Esse enunciado é dito a partir de um enunciador coletivo porque o alocutor-professor traz sua disciplina de atuação: *à luz da Filosofia*. A primeira ocorrência da palavra *texto* aparece articulada com o verbo *lê* e em uma denominação geral. Nessa articulação, a palavra *Textos* pode ser parafraseada por *qualquer texto disponível*. Neste mesmo enunciado, a palavra *filósofo* pode ser entendida como a reescrituração por substituição de *autor* e *felicidade* a reescrituração de *assunto*. Em seguida, há o articulador *portanto* que articula para uma conclusão, sendo essa a que se expressa na seguinte reescrituração por expansão da palavra *texto*: *qualquer ideia que possa ser expressa literalmente*. Temos ainda, no último enunciado do recorte, o pronome anafórico *isso* que é a reescrituração por totalização de todo o recorte.

Em resumo, podemos propor o seguinte DSD:

DSD - 11



Nesse DSD, temos *texto* determinado por *autor*, *assunto* e *ideia*. Este último termo determinado por *clássica* e *expressa literalmente*.

4.5 O texto como retrato de uma paisagem

Nesta seção, inserimos as disciplinas cujas designações de texto reportam-no ao *contexto*, ou seja, a um fora do texto. *Contexto*, aqui, assim como para os PCNEM, está em relação parafrástica com *plano de fundo*. Essas disciplinas compreendem que o texto refere-se a algo fora dele, uma *situação* no mundo real. São essas disciplinas Arte, Química e Matemática.

Para a disciplina de Arte, consideremos para a análise o seguinte recorte:

*R15: Como você define o que é um texto para sua disciplina? Tem vários, né, tem o **texto contextualizado**. Um **texto que é um texto**, né, mas geralmente, o **texto** tem que vir em forma de **contextualização** porque **pro aluno fica mais fácil** ele tá trabalhando vários ângulos dentro da **obra de arte**.*

De saída, atentemos para a assimetria na resposta à pergunta. Esta interroga sobre a definição de texto e a resposta traz: *Tem vários, né*. E não *várias*, que traria várias definições. A definição talvez para este professor-alocutor é uma só, tautológica e evidente: *texto é texto*, mas há uma variedade de textos, *vários textos*. Neste recorte não há uma definição própria de texto, o acontecimento da enunciação recorta dois memoráveis para o texto. O enunciado *tem vários* é reescriturado por enumeração em: a) *texto contextualizado* e b) *texto que é um texto*. Essas duas reescrituras definem *vários*. No enunciado a), *contextualizado* articula-se por dependência a *texto* e recorta este memorável para o texto: o texto tem um contexto. A contextualização refere-se ao trabalho com o texto, ou seja, um *ângulo* de trabalho com o texto para que o aluno possa compreender a obra de arte.

Contextualizar o texto é um sentido que já se encontra presente nos PCNEM, na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Na análise dessa área, no capítulo três, dissemos que o texto determinado por um contexto que lhe é exterior corresponde a um sentido bastante pragmático de texto. Não há um lugar para o sujeito neste sentido.

No enunciado b), há um pré-construído sobre o texto que funciona na evidência de seu sentido: *texto que é um texto*. Não se trata de uma tautologia. Veja-se que, no espaço escolar de enunciação sobre o texto, parece que o definir é desnecessário. Tem-se um texto que é ele mesmo e assim basta para sua definição. Neste segundo memorável, temos o texto como um objeto que se encerra em si mesmo.

Veja-se que o alocutor-professor coloca uma ênfase maior no texto contextualizado. A palavra *contextualização* é uma nova diretriz para o ensino que aparece nos PCNEM. O texto contextualizado, segundo este alocutor-professor, facilitaria o aprendizado do aluno. O aluno então é este que precisa ter seu aprendizado facilitado. Um sujeito sempre em via de aprender algo. Podemos propor o seguinte DSD:

DSD - 12

texto texto

Nesse DSD, temos *texto* determinado por *texto*.

O contexto também está presente na disciplina de Química:

R16: Como você define o que é um texto para sua disciplina? (1) texto não tem ... eu não sei uma definição para texto. (2) Que texto depende do conte... eu vou falar feio o texto depende do contexto, pode ser uma matéria jornalística pode ser até uma piada pode ser texto, né, uma informação passada de forma escrita, né.

No enunciado (1), o alocutor-professor de Química, a partir de um lugar de dizer marcado pela individualidade, diz não saber a definição de *texto*. Esse enunciado marca um distanciamento entre esse objeto simbólico - o texto - e o trabalho pedagógico desse professor. Uma definição de texto não lhe caberia como professor de Química. Isso fica evidente no enunciado *eu vou falar feio*, que marca uma distância entre uma necessidade de saber uma definição de texto e sua prática pedagógica.

Note-se que a palavra *texto* é reescriturada por repetição cinco vezes no recorte. Em duas delas, a palavra insere-se em enunciados em que há hesitação na sua definição: *o texto não tem...* e *que texto depende do conte...* E então, o recorte traz informações que nos permite

construir uma designação para texto. No enunciado (2), *texto* é predicado pela palavra *contexto* e, ao final do recorte, *texto* é reescriturado por definição em *informação passada de forma escrita*.

O recorte¹⁶ ainda traz *matéria jornalística* e *piada* em relação hiponímica com *texto*. Essa palavra é reescriturada por elipse em dois enunciados:

16') [Texto] pode ser uma matéria jornalística.

16'') [Texto] pode ser até uma piada.

Como funciona enunciativamente o *até* neste último enunciado? A enunciação de *piada* recorta como memorável uma certa informalidade para este texto. Dentro do espaço de enunciação escolar, as piadas não são muito comuns como objetos de ensino. Uma piada também não possui um caráter informativo, mas *até* uma piada precisa de um *contexto* para ser entendida. Assim, temos o seguinte DSD:

DSD – 13

Contexto texto informação escrita
--

Nesse DSD, temos *texto* determinado por *contexto* e *informação* e este determinado por *escrita*.

Vejam agora como o fora do texto está para a disciplina de Matemática. Consideremos para a análise o seguinte recorte:

*R17: Como você define o que é um texto para sua disciplina? Texto... ah, **uma apresentação de alguma situação, uma expressão** de de de de alguma... **a descrição de alguma situação, a descrição de algum problema**. Isso no caso da Matemática.*

O alocutor-professor de Matemática, a partir de um enunciador individual, define a palavra *texto* enumerativamente. Essa enumeração pode ser parafraseada por:

17') *Texto é a uma apresentação de alguma situação.*

17'') *Texto é uma expressão de alguma situação.*

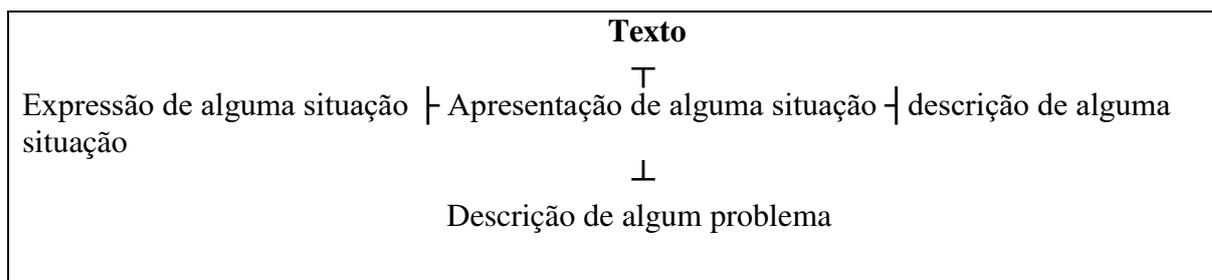
17''') *Texto é a descrição de alguma situação.*

17''''') *Texto é a descrição de algum problema.*

Veja-se que podemos retirar das parafrases três verbos: *apresentar*, *expressar* e *descrever*. Eles são empregados para predicar sobre os objetivos de um texto. Esses verbos recortam como memorável as tipologias textuais, já tratadas anteriormente. A palavra *Situação*

é reescriturada duas vezes no recorte, uma por elipse e outra por repetição. As palavras *expressão* e *problema* são nomes comuns ao espaço de enunciação da Matemática. Esses nomes, geralmente, descrevem os enunciados de resolução de exercícios matemáticos. O texto, então, seria essa apresentação em linguagem verbal desses enunciados. Podemos representá-lo com o seguinte DSD:

DSD - 14



Nesse DSD, temos *texto* determinado por *apresentação de alguma situação* que é determinado por *expressão de alguma situação*, *descrição de alguma situação* e *descrição de algum problema*.

Vejamos um outro recorte deste alocutor-professor de Matemática. Este recorte é resposta à pergunta: *para que você utiliza os textos em sala de aula?*

R18: É ... são ... é ... tem mudado muito a:... maneira como os conteúdos matemáticos têm sido apresentados. (1) **Antigamente**, a **a gente** tinha menos **menos textos** e mais... é... vamos dizer assim, mais exercícios formais, né, assim, **repetição**. (2) **Hoje**, é **cobrado dos meninos** muito muita **interpretação de texto**, inclusive **a mudança de registro**, então o que é aplicado em forma, né, é... não só numérica, a apresentação dos textos não só em forma numérica justamente **para poder facilitar na interpretação em outros conteúdos**.

O acontecimento da enunciação do recorte apresenta duas temporalidades, *antigamente* e *hoje*. Para *antigamente*, o alocutor-professor de Matemática enuncia que havia mais exercícios de repetição e menos texto. O *antigamente* não recorta uma temporalidade específica. Ele pode significar a Escola em um período anterior à reforma de 1996, ou seja, anterior aos PCNs.

A temporalidade que se circunscreve ao *hoje* diz da necessidade de se cobrar os textos por três razões: a) a interpretação, que, já dissemos anteriormente, recorta como memorável a prática pedagógica de ler e interpretar, b) a mudança de registro, ou seja, passar para a linguagem verbal a linguagem matemática dos enunciados e exercícios, e isso, para o alocutor-professor, é a escrita de um texto, pois deve-se escrever organizadamente e com sentido para o professor ou para a Escola, c) a facilitação da interpretação em outros conteúdos, ou seja, a tão

almejada interdisciplinaridade proposta pelos PCNEM. *Facilitar* coloca em jogo o sujeito embrionário, sempre em falta de alguma coisa, sempre na necessidade de uma autoridade intervir por ele.

Vale ressaltar que a parte (1) do recorte¹⁸ é dita a partir de um enunciador coletivo, marcado pelo *a gente tinha*. Esse *a gente* refere-se a uma época em que o professor era aluno. Em outras palavras, o enunciado: *Antigamente, a gente tinha menos textos e mais exercícios formais* pode ser parafraseado por:

18') Na época em que éramos alunos, tínhamos menos textos e mais exercícios formais.

Há um certo tom saudosista nessa última paráfrase, como se o alocutor-professor quisesse enunciar que os exercícios formais de antigamente davam certo.

A parte (2) do recorte¹⁸ é enunciada a partir de um enunciador genérico, pois não se diz quem cobra dos alunos (*meninos*) a interpretação de texto: a Escola? As avaliações internas e externas? As outras disciplinas? Todos estão significados no recorte. Está significada também nesta parte (2) que a interpretação de texto é uma prática mais recente, principalmente na disciplina de Matemática.

4.6 O texto é a ponte para a (in)formação

As palavras significam pela história de suas enunciações. A língua, definida como “uma dispersão de regularidades linguísticas constituídas sócio-historicamente” (GUIMARÃES, p. 76, 1989), só funciona afetada pela história. O acontecimento da enunciação é atravessado pelo interdiscurso, a memória de sentidos das palavras. Estas recortam diferentes memoráveis a partir dos enunciados que constituem.

Ao longo das análises deste capítulo, a palavra *texto* recorta diferentes memoráveis a partir da posição de alocutor que a enuncia. Diferentes foram os professores entrevistados, diferentes as relações que esses alocutores apresentam com os dizeres e as histórias desses dizeres. Os sentidos nunca são únicos, são divididos, múltiplos, políticos, incompletos.

A palavra *texto*, enunciada no espaço escolar, encontra-se ainda fortemente afetada pelo sentido de uma língua voltada à comunicação e informação. Ela também ainda está voltada à comum e difundida prática de *interpretação de textos*. Nessa prática, geralmente, distribui-se um texto verbal escrito qualquer sem que se trabalhe sua estrutura e constituição apenas o seu

conteúdo, e os alunos, após a leitura, respondem a um questionário que obedece rigidamente à estrutura começo, meio e fim do texto, sendo cada pergunta sobre um parágrafo.

Outras palavras se regularizam ao predicar *texto*, como *contexto*, *mensagem*, *conjunto de palavras*, *conjunto de ideias*. Essas palavras estão ligadas a um sentido bastante pragmático de texto. Segundo Orlandi (2014, p. 68): “o pragmatismo acaba por obscurecer o lugar da língua, ao tratar do contexto, dos atos da linguagem, das implicaturas ou funções da linguagem”.

Nossas análises das entrevistas nos levaram a formulação de quatorze DSDs relacionadas à palavra *texto*. Há, portanto, várias designações para essa palavra. Vemos regularizar-se nesses DSDs um sentido para texto que o coloca como um receptáculo de um conteúdo, seja uma ideia, uma informação, uma mensagem ou argumento. Nesse sentido, o texto é um *meio* de se chegar a um conceito. Atravessa-se o texto para que se chegue à informação do outro lado.

Os termos mais recorrentes nos DSDs são: *informação*, *ideia*, *finalidade/objetivo*, *conjunto de palavras*, *expressão de ideia*.

Há um objetivo que prevalece na Escola, qual seja, o de informar para formar. O texto é um produto encerrado em si mesmo (*conjunto de palavras*), um meio de se chegar a esse objetivo. O texto tem a finalidade de expressar uma ideia. Essa ideia, informação ou mensagem vai virar um argumento para o aluno se defender. Nessa concepção de texto, as ideias estão prontas para serem resgatadas.

Ao prevalecer a *informação* na designação de texto, este distancia-se do memorável que os PCNEM tentam romper, ou seja, o *acúmulo de informações* característico da Educação anterior ao documento. O acúmulo da informação traz como memorável a *quantidade* como uma questão fundamental para a Escola. Quanto mais conteúdo para o aluno, melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

**A educação é a única das coisas deste mundo em que acredito de
maneira inabalável
(Cecília Meireles)**

Iniciamos esta conclusão com a essencial e eterna poesia de Cecília Meireles. A moderna, mas não modernista, poesia da autora nos dá algo substancial em que acreditar. Escolhê-la não foi um ato aleatório, Cecília lutou pela Educação em conturbado momento histórico brasileiro. Foi mulher múltipla: professora, poetisa, ensaísta, tradutora, jornalista. Cecília nos inspira a escrever e lutar. Quem escreve sobre Educação, luta, resiste.

Insistimos na ideia de que o texto deve ser ensinado em todas as disciplinas, uma ideia que não é nova na literatura linguística, mas que ainda não fincou suas raízes na Escola. Ao longo deste nosso intercurso analítico, percebemos que o *texto* não é problematizado pelos professores. Seus sentidos são pragmáticos. Vinculam-se ao aprendizado, prioritariamente. Há um contexto que nele se reflete. Não se problematiza sua autoria, a relação com um sujeito que é responsável pelo dizer.

A língua afeta a todos de forma constitutiva e não instrumental, por essa razão, trabalhá-la na escola por meio do texto é trabalhar constituições identitárias históricas, ou seja, é trabalhar a própria colocação do sujeito em um espaço social que envolve a sua relação e a de outros sujeitos em um espaço regido por um Estado capitalista. Segundo Di Renzo (2008, p. 13):

Compreender as condições de produção nas quais se constitui a escola brasileira nos possibilita dar visibilidade aos efeitos de um Estado capitalista na formulação das políticas linguísticas, nos permite apreender uma ética linguística, que não somente define língua, sujeito, ciência, como legítima determinadas relações que configuram um certo modo de produzir conhecimento sobre a linguagem.

Neste momento final de nosso trabalho, um olhar em retrospecto para os dois movimentos analíticos nos permite tecer algumas considerações. No primeiro movimento analítico, olhamos para um documento oficial que orienta os professores da educação básica quanto ao que e como ensinar. Os PCNEM são um instrumento de política pública em que as teorias que os fundamentam não são homogêneas. Percebemos traços do gerativismo (ao pensar a linguagem como uma capacidade humana), do funcionalismo (ao pensar na função comunicativa da linguagem/texto), e da pragmática⁵³ (ao pensar no contexto como exterior ao texto). E isso para citar algumas das teorias das ciências da linguagem. Ao mesmo tempo em que os PCNEM evidenciam algumas teorias, o documento apaga outras como, por exemplo, as teorias materialistas da linguagem como a Análise de Discurso e a Semântica. Em outras áreas,

⁵³ Para uma crítica a essas teorias, principalmente no que tange ao apagamento do político, cf. Pêcheux (1998) *Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo*.

as noções de *linguagem, comunicação, texto, contexto, autor* são afetadas pelas próprias teorias dessas áreas.

Em que medida esse espaço legislador teórico heterogêneo afeta a prática docente? Em que medida os sentidos de *texto* no documento se aproximam dos dizeres dos professores? Para responder a essas perguntas vamos considerar os DSDs que construímos e que os sentidos são afetados pela temporalidade do acontecimento da enunciação. O alocutor é agenciado a dizer em um espaço de enunciação afetado por uma memória de sentidos da língua e das enunciações. Os sentidos independem da intenção do sujeito.

Os sentidos de texto nos PCNEM não se sobrepõem aos sentidos para os professores. Pela necessidade do percurso de análise dos PCNEM, formulamos determinações de sentido (DSDs) para *linguagem, conhecimento científico, comunicação, autor(ia), linguagem da arte e texto*. Em que medida essas determinações estão presentes nas entrevistas com os professores? Vejamos.

O percurso analítico das entrevistas nos levou à construção de determinações de sentido apenas para a palavra *texto*. *Linguagem* está presente apenas no DSD – 7 (p.141), na análise das entrevistas dos professores, afetando os sentidos de texto para a disciplina de Física. *Comunicação* está presente apenas no DSD – 6 (p. 140), na disciplina de História. Duas disciplinas colocam o *texto* na relação com um *autor*, são as disciplinas de Sociologia (DSD – 5, p. 138) e Filosofia (DSD – 11, p. 147).

Os termos que estão presentes ao mesmo tempo nos DSDs dos PCNEM e nas entrevistas então são: *coesão, coerência, comunicação, informação, finalidade/objetivo, escrito, autor e contexto*. *Informação* é o termo mais recorrente, está presente em cinco DSDs dos PCNEM e dois das entrevistas. Esses são, portanto, os elementos que mostram o ponto em que o documento legislador tangencia a prática docente no que diz respeito ao *texto*.

Há uma distância significativa entre o documento legislador e a Escola e também um distanciamento entre a Escola e as teorias que fundamentam sua prática. Os elementos de textualidade mais comuns são a *coesão*, a *coerência* e a *informatividade*, mesmo que esta última não seja citada explicitamente como tal. Em ambos – o documento e as entrevistas – esses elementos de textualidade são pensados na relação com o texto em si mesmo. Outros elementos de textualidade, como a *função-autor*, que colocaria o texto na relação com um sujeito que o produz são apagados ou menos presentes.

O texto tem uma *finalidade*, qual seja, a de comunicar ou informar⁵⁴, desse modo, coloca-se o leitor, no caso, o aluno, na linearidade temporal de sua produção. Ele simplesmente resgataria no texto uma informação, uma mensagem, uma ideia. Mas a informação deve ser transformada em conhecimento. O lugar que se coloca para esse aluno é o lugar daquele que deve aprender sempre e produzir textos adequados, corretos, coerentes. Prevalece o texto como algo *escrito*, silenciam-se, desta forma, os textos orais.

O texto tem um *autor*, mas enquanto uma figura subjetiva individual, uma de *interesses, estratégias, intenções, técnicas*, um *lugar de fala* que informa suas *ideias*. (DSD – 12, p. 98 e DSD – 5, p. 87). E, por último, tem-se um *contexto* que é algo exterior ao texto, um pano de fundo que, no texto se reflete.

Em relação à nossa terceira e última pergunta de pesquisa: *Como estão representados os lugares de enunciação dos professores e alunos nesses discursos?* Resposta que também pontuamos ao longo do trabalho de análise, os sentidos que se colocam para o ensino ainda são o da *inculcação* (ORLANDI, 1988). O professor é um conteudista que usa o texto como *meio* para ensinar um conteúdo. O aluno é aquele que sempre está em vias de aprender algo. A leitura que faz do texto está na linearidade da produção do mesmo, uma leitura que é resgate de informação.

Nossas análises apontam para a necessidade de se pensar a linguagem, a língua e o texto na Escola de um ponto de vista materialista e histórico. Esse ponto de vista colocaria o texto não apenas em seu aspecto informativo, com um conteúdo a ser resgatado, mas traria a relevância de se articular os sujeitos alunos na construção de sentidos para o texto, entendido como objeto sócio-histórico-político dentro de condições de produção e circulação.

Ao final deste trabalho, o que poderíamos considerar que seja texto? Primeiro, que não podemos afirmar sua definição senão a partir de um ponto de vista teórico. E defendemos que a prática docente deve ser fundamentada em teoria sólida. Mas não defendemos que haja uma forma correta de se trabalhar com esse objeto teórico. A instabilidade da designação do que seja texto faz parte de seu próprio processo histórico. A palavra *texto* possui sua própria história. Ela percorreu um longo caminho do seio da retórica até os dias atuais. Um caminho tortuoso que atravessa diferentes áreas, diferentes domínios de pensamento, e ainda longe de chegar ao seu destino.

⁵⁴ Interessante notar os verbos empregados pelos professores para a definição de *texto*: *gerar, transmitir, expressar, representar, apresentar, descrever*. Verbos que colocam o texto na relação com um meio de chegar a algo, no caso, o conceito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M. **Linguistique textuelles: des genres de discours aux texts**. Paris: Nathan, 1999.
- ALTHUSSER, L. (1971). **Aparelhos Ideológicos de Estado**: Notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARISTÓTELES. **Arte Poética**. São Paulo, SP. Martins Claret, 2004.
- AUROUX, S. (1992) **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- BARROS, D. L. P. Estudos do texto e do discurso no Brasil. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 págs. 183-199.
- BARTHES, R. (1973). **O prazer do texto**. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1987.
- BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London/ New York: Longman, 1981.
- BEAUGRANDE, R. A. de. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- BENTES, A. C. linguística textual. In: _____; MUSSALIM, F. (Org.). **Introdução à Lingüística**: domínios e fronteiras. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001, v. 1, p. 245-287.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1988.
- _____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CELADA, M. T. sobre a (im)possibilidade de exposição à alteridade – aspectos da formação de professores de Língua. **Revista Entremeios**, Pouso Alegre, MG, V. 10, p. 9 – 15, jan./jun. 2015.
- COSTA VAL, M. das G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (Org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 34-51.
- DI RENZO, A. Escola e a formulação de políticas linguísticas. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**. V. 1, n. 2, 2008. P. 5 – 15.
- FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na Análise de Discurso. Organon. **Revista do instituto de letras da UFRGS**. Rio Grande do Sul, V. 17, n. 35, 2003. P. 189 – 200.

FARIA, E. **Dicionário escolar latino-português**. 4. ed. RJ: Ministério da Educação e Cultura, 1967.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. (1983) **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo, SP, Ática, 2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ. Editora Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, A. C. F. **a linguística entre os nomes da linguagem uma reflexão na história das ideias linguísticas no Brasil**. 2009. 236f. (tese de doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP, 2009.

FLORES, V. N. Semântica da Enunciação. In: FERRAREZI JUNIOR, C.; BASSO, R. **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013. P. 89 – 103.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GALLO, S. **Texto: como apre(e)nder essa matéria? 1994**. (Tese de doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, SP, 1994.

_____. Novas fronteiras para a autoria. *Organon*. **Revista do Instituto de Letras da UFRGS**. V. 27, Nº 53. 2012. P. 53 – 64.

GUIMARÃES, E. R. J. _____. 1989. Enunciação e História. In: _____. (org.) **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes. P. 71 - 79.

_____. Os sentidos de cidadão no Império e na República no Brasil. **Signo e Seña**. Universidade de Buenos Aires, 1992.

_____. Texto e enunciação. *Organon*. **Revista do Instituto de Letras da UFRGS. Rio Grande do Sul**. Vol. 9, nº 23, 1995. P. 65 – 69.

_____. Textualidade e enunciação. **Escritos**. Campinas, SP. Nº 2. 1999. P. 3-7.

_____. Política de Línguas na América Latina. **Relatos 7**, Campinas-HIL/UNICAMP, Nº. 7, 2001. P. 5-11.

_____. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Enunciação e políticas de língua no Brasil. *Letras*. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria**. N. 27, dez 2003. P. 47 – 53.

_____. Domínio Semântico e Determinação. In: _____ (org). **A Palavra: Forma e Sentido**. Campinas: Pontes, 2007. P. 77 - 96.

_____. A enumeração funcionamento enunciativo e sentido. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP. Vol. 51(1), p. 49-68, jan/jun. 2009.

_____. **Os Limites do Sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Editora RG, 4 ed. 2010.

_____. **Análise de texto**. Procedimentos, análises, ensino. Campinas: RG Editora, 2011.

_____. Ler um Texto: uma Perspectiva Enunciativa. **Revista da ABRALIN**, v. XII, 2, p. 189-205, 2013.

_____. **Semântica: enunciação e sentido**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

_____. ; ORLANDI, E. (1988). Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: ORLANDI, E. (Org). **Discurso e Leitura**. São Paulo, Cortez, 2008. P. 53 – 73.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.

_____. **Introduction to functional grammar**. Londres: Routledge, 2014.

HARWEG, R. **Pronomina und Textkonstitution**. Fink, Munique. 1968.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem. In: ORLANDI, E. ; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem – Discurso e Textualidade**. Pontes Editores, Campinas, SP, 2006. P. 33 – 80.

ISENBERG, H. **Der Begriff “Text” in der Sprachtheorie**. Deutsche Akademie zur Wissenschaften zu Berlin, Arbeitsgruppe Strukturelle Grammatik, Bencht, n. 8, 1970.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo, Cultrix, 6. ed., 1973.

JOSEPH, I. M. **O Trivium: as Artes Liberais da Lógica, da Gramática e da Retórica**. São Paulo, Realizações Editora, 2014.

KOCH, I. V. **Desvelando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2 ed. São Paulo, SP. Contexto, 2015.

_____.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. de O. **O texto e seus conceitos**. São Paulo, SP. Parábola Editorial, 2016. P. 31 – 44.

LAGAZZI, S. M. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **Letras** (Santa Maria), v. 27, p. 67-72, 2003.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: _____. ; ORLANDI, E. P. (Orgs). **Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2010. P. 81 – 103.

LEONTEV, A. A. **Sprache-Sprechen-Sprechtätigkeit**. Stuttgart-Berlim-Köln-Mainz, Moscou, 1971.

LOPES, A. R. C. A disciplina Química: currículo, epistemologia e história. In: **Episteme**, v. 3, n. 5. Porto Alegre, RS, 1998, 119-142.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto** – o que é e como se faz. Recife: Série Debates 1, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

MARQUESI, S. C.; PAULIOKONIS, M. A. L. ; ELIAS, V. M. da S. (Orgs.). **Linguística Textual e ensino**. 1. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

MASSMANN, D. Memória de sentidos e rupturas em torno da argumentação. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso, ISSN 2179-3514, on-line, www.entremeios.inf.br], Seção Estudos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 16, p. 149-169, jan. - jun. 2018.

MENDONÇA, M. R. S.; BUNZEN, C. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo, Parábola, 2009.

MUSSALIM, F. A noção de texto em análise de discurso. In: BATISTA, R. de O. (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo, Parábola Editorial, 2016. P.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **Discurso e Leitura**. Campinas, SP: Cortez Editora, 2008.

_____. (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

_____. **A Linguagem e o seu funcionamento: As Formas do Discurso**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. Os Sentidos de uma estátua: Fernão Dias, individuação e identidade pousoalegrense. In: _____. **Discurso, espaço, memória – caminhos da identidade no Sul de Minas**: Campinas, Editora RG, 2011. P.

_____. Conhecimento e relações entre diferentes tradições intelectuais e linguísticas. In: DAHLET, V. B. (Coord.). **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo, Humanitas: FAPESP, 2011. P. 21 – 39.

_____. **Ciência da Linguagem e Política: anotações ao pé das letras**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

_____. Formação ou capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: _____; FERREIRA, E. L. (Orgs). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: intertexto, 2014. P. 141 – 183.

_____. Era uma vez corpos e lendas: versões, transformações, memória. In: _____ (Org.) **Instituição, relatos e lendas: narratividade e individuação dos sujeitos**. Pouso Alegre: Univás; Campinas: RG Editores, 2016. 300p. P. 21 – 39.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (Org.), **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux** (p. 59-158). 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014. P. 61-162.

_____. [1975] **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

_____. Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo. **Série Escritos**, Labeurb, Campinas, SP, 1998.

_____. Leitura e Memória: projeto de pesquisa. In: ORLANDI, E. (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Campinas, SP: 3 ed. Pontes, 2012. P. 141-150.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas. SP: Pontes, 2012.

PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?** 1995. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP. 1995.

_____. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. 2000, 174p. (Doutorado em Linguística). Instituto dos Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP. 2000.

_____. Políticas Públicas: Educação e Linguagem. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 53(2). P. 149-155, Jul./Dez. 2011.

_____. Reforma do ensino médio – a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos: **Cad. Letras UFF**, Niterói, v. 29, n. 57, p. 27-51, 2º número, 2018.

QUINTILIANO, M. F. **Institutio Oratoria**. Cambridge: Harvard University Press, 1920.

RAMOS, R. Circuito fechado. In: **contos**. Rio de Janeiro, RJ. Editora Record, 1978.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHEREIBER DA SILVA, S. ; STEIGENBERGER, F. F. ; MACHADO, J. C. Fronteira entre análise de discurso e semântica histórica da enunciação: abordagens teóricas. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 51-79, jul/dez, 2011.

SCHMIDT, S. J. **Linguística e Teoria do Texto**. São Paulo, Pioneira, 1978.

SILVA, M. V. da. (2007). História das Ideias Linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas. Disponível em:
<<http://www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes/1Historia.pdf>>. Acesso em 02 maio 2019.

TEIXEIRA, M. O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 8 - n. 1 - p. 71-83 - jan./jun. 2012.

VILJAMAA, T. Text as hyphos in Quintilian. In: MERISALO, O. ; VAINIO, R. (Eds). *Ad itum liberum. Essays in honour of Anne Helttula*. University of Jyväskylä, Department of Languages, 2007.

VIRGILIO. **Eneida**. Tradução de Manuel Odorico Mendes. São Paulo, SP. W. M. Jackson Inc. 1970.

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

_____. **Sprache in Texten**. Stuttgart, Ernst Klett, 1976.

ZOPPI-FONTANA, M. A Arte do Detalhe. In: Web **Revista Discursividade**, Estudos Linguísticos, Edição nº 9, Campo Grande, MS. 2012.