

REFLEXÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS NOS ANOS 1980 E 1990: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Jaíne de Fátima Machado da Silva
Verli Petri

Resumo: Tendo como fundamentação teórica a Análise de Discurso pecheutiana em articulação com a História das Ideias Linguísticas, objetivamos, neste artigo, analisar discursivamente que concepção(ções) de linguagem predomina(m) em livros didáticos da educação básica das décadas de 1980 e 1990, no Brasil. Para isso, nosso arquivo se constitui de dois livros didáticos de língua portuguesa - Novo Português através de textos - Comunicação e Expressão, de 1982; e Português através de textos, de 1990 -, ambos de 8ª série e de autoria de Magda Soares. Desses livros foram recortadas sequências discursivas da seção de (sus)tentação de cada um deles. Os resultados apontam que as concepções de linguagem que predominam em livros didáticos da educação básica das décadas de 1980 e 1990 são: no livro de 1982, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, calcada na Teoria da Comunicação de Roman Jakobson; e, no livro de 1990, a concepção de linguagem como forma de interação.

Palavras-chave: Concepções de linguagem; livro didático; condições de produção; Análise de Discurso.

REFLECTIONS ON THE CONCEPTIONS OF LANGUAGE IN TEXTBOOKS IN THE 1980S AND 1990S: A DISCURSIVE PERSPECTIVE

Abstract: Based on the theoretical foundation of Pecheutian Discourse Analysis in conjunction with the History of Linguistic Ideas, the aim of this article is to discursively analyze which conception(s) of language predominate(s) in basic education textbooks from the 1980s and 1990s in Brazil. To do this, our archive consists of two Portuguese language textbooks - Novo Português através de textos - Comunicação e Expressão, from 1982; and Português através de textos, from 1990 -, both for the 8th grade and written by Magda Soares. Discursive sequences from the (sus)tentação section of each book were cut out. The results show that the conceptions of language that predominate in basic education textbooks from the 1980s and 1990s are: in the 1982 book, the conception of language as an instrument of communication, based on Roman Jakobson's Theory of Communication; and, in the 1990 book, the conception of language as a form of interaction.

Keywords: Conceptions of language; textbook; conditions of production; Discourse Analysis.

Considerações introdutórias

Tendo por finalidade facilitar o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares de distintas áreas do conhecimento, o livro didático é organizado a partir de diferentes configurações ao longo da história. Tais configurações são afetadas, dentre outros fatores, pelo modo como Estado e ciência se entrecruzam em sua produção. Neste estudo, tomamos o livro didático com base na articulação da Análise de Discurso pecheutiana, doravante AD, com a História das Ideias Linguísticas (HIL) e, desse modo, o circunscrevemos como objeto discursivo (Nunes, 2008) e como instrumento linguístico (Petri, 2012).

Cabe destacar que os livros didáticos de língua portuguesa sobre os quais incide a análise foram consultados no Acervo Documental de Livros Didáticos, projeto que faz parte do Centro de Documentação e Memória¹ e se localiza no Espaço Multidisciplinar de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Maria, na cidade de Silveira Martins, RS.

¹ Site do Centro de Documentação e Memória: <https://www.ufsm.br/orgaos-de-apoio/silveira-martins/centro-de-documentacao-e-memoria-cdm-2>

Posto isso, este artigo objetiva analisar discursivamente que concepção(ões) de linguagem predomina(m) em livros didáticos da educação básica das décadas de 1980 e 1990, a partir da seção dedicada ao professor. Tal seção que, em Silva (2024), recebe a nomeação de seção de (sus)tentação; isso porque, de acordo com a autora, há, de um lado, uma fundamentação teórica na qual o livro didático se embasa e, de outro, a presença de caráter persuasivo, demarcado pelas “‘tentativas’ que convergem para um mesmo objetivo: o convencimento do professor acerca da qualidade do livro didático” (p. 53).

Passemos, então, aos livros que compõem o arquivo desta pesquisa: Novo Português através

de textos - Comunicação e Expressão, de 1982; e Português através de textos, de 1990; ambos são livros do professor, da 8ª série e da autora Magda Soares. Conforme supracitado, lançamos olhar para a seção de (sus)tentação², das quais foram recortadas sequências discursivas (SDs) que constituem o corpus.

Para isso, organizamos este artigo a partir dos seguintes pontos: Considerações introdutórias, em que procuramos dar a saber questões iniciais que se colocam acerca do livro didático, objeto da pesquisa, em sua relação com o objetivo proposto neste trabalho de pesquisa; ponto 1, Um pouco sobre linguagem, língua e discurso, em que discorremos sobre as noções que compõem o nome dessa parte, consideradas deveras pertinentes a estudos que servem-se do quadro teórico da AD; ponto 2, Circunscrevendo o dispositivo analítico e as condições de produção, em que trazemos à baila noções e alguns apontamentos teóricos e analíticos da análise, bem como, realizamos gestos de interpretação acerca das condições de produção em que se inserem cada um dos livros didáticos; ponto 3, Sobre o Corpus e as noções mobilizadas no trabalho de análise, em que, além explicitar sobre o corpus, se desdobra em outros pontos, nos quais são realizados gestos de interpretação a partir do aparato teórico-metodológico mobilizado; e, por fim, o ponto Considerações finais, em que realizamos algumas reflexões, a partir das análises realizadas ao longo do trabalho. Os resultados indicam que a concepção de linguagem que predomina em livros didáticos de língua portuguesa da educação básica na década de 1980 é a concepção de linguagem como instrumento de comunicação; e, na década de 1990, a concepção de linguagem como forma de interação.

Um pouco sobre *linguagem, língua e discurso*

Em Saussure (2012, p. 163) encontramos que “no interior de uma mesma língua, todas as palavras que exprimem ideias vizinhas

se limitam reciprocamente”, ou seja, “sua característica mais exata é ser o que os outros não são” (p. 164). Mas, então, o que implica dizer linguagem, língua ou discurso?

Para um efeito de linearidade, podemos seguir a reflexão principiando pela noção de linguagem, com alguns apontamentos do chamado pai da linguística moderna:

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (Saussure, 2012, p. 41).

O caráter heterogêneo da linguagem não a torna apreensível. Ela circula, conforme a citação acima, por diferentes esferas. É isso que faz dela única e ao mesmo tempo diversa. Nesse sentido, considerando o campo individual e social da linguagem, Orlandi (2023, p. 29) a considera “como um trabalho” resultante “da interação entre homem e realidade natural e social, logo, mediação necessária, produção social” (p. 29) e, em sua constituição, funcionam processos histórico-sociais, os quais constituem e são constituídos por ela. Dessa perspectiva,

2 Conforme nomeada por Silva (2024, p. 53).

a linguagem não é tomada como natural e nem como primeira na relação com o sujeito; é, portanto, inerente.

Remontando a Henry (1997), entendemos que Pêcheux não admitia a visão reducionista à concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Paul Henry acrescenta que “isto não quer dizer que a linguagem não serve para comunicar, mas sim que este aspecto é somente a parte emersa do iceberg” (p. 26). Desse modo,

entendemos que o autor não nega o caráter comunicacional da linguagem, incluso, utiliza-se de metáfora para demonstrar sua pertinência. No entanto, não é abordada pelo autor a questão da linguagem como “instrumento”; nem para negar, nem para confirmar, a partir do que ele entende, naquele momento, por essa noção.

Para continuarmos a discussão a respeito dessa noção, podemos aludir ao famoso exemplo do martelo, de Aurox (1992, p. 69), em que o autor defende a ideia de gramática como instrumento, explicando que “do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala”. A gramática como instrumento serve à gramatização, “processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua” (Aurox, 1992, p. 65), sendo desse modo, algo subsequente à prática de uma língua, vindo, então, para instrumentalizar, servir para o ensino e a aprendizagem de uma língua (Petri, 2012). Tomando a linguagem nesses moldes - como instrumento -, ela deveria ser exterior ao sujeito, que dela se serviria para comunicar, o que não ocorre, já que a linguagem é inerente, é constitutiva do sujeito e, portanto, não há primazia.

Seguindo com a noção de língua, em Saussure (2012, p. 41) temos que ela é considerada uma parte da linguagem, determinada e essencial. Além disso, é tomada como “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade”. Nos estendendo à perspectiva teórica na qual nos respaldamos, a língua é “da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade” (Ferreira, 2003, p. 42). Intervém, também, o seu caráter social, sua “condição de possibilidade do discurso” (Orlandi, 2020a, p. 20), visto que ela é “a base comum dos processos discursivos diferenciados” (Pêcheux, 1995, p. 91), o que reúne os diferentes processos discursivos é o fato de que todos eles dispõem da língua como

pilar. E, por mencionar discurso, passemos às reflexões sobre ele.

Sendo objeto de estudo da AD, como o próprio nome da teoria indica, o discurso é tomado como “prática de linguagem” (Orlandi, 2020a, p. 13). Noção cunhada por Pêcheux (1997, p. 82), é delineada por esse autor como “efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”, em que “A” e “B” representam sujeitos, afetados pela linguagem e pela história, em determinada conjuntura sócio-histórica. Para essa noção, Orlandi (2023) desenvolveu três tipologias: discurso lúdico; discurso polêmico; e discurso autoritário. De maneira sucinta, levando em consideração a noção de discurso, já abordada, a distinção dessas tipologias se dá como base no processo polissêmico que se estabelece em cada uma delas. No discurso lúdico, a polissemia é aberta, no discurso polêmico é controlada, e no discurso autoritário é fechada.

Alinhar postulados de Saussure com autores dos referidos campos teóricos que embasam essa discussão - inicialmente na França e posteriormente no Brasil -, visa a enaltecer o lugar de primazia ocupado por ele nos estudos da linguagem. Entendemos que a urgência do momento sócio-histórico vivenciado por Saussure era a de instituir a Linguística como ciência, definindo seu objeto. Isso foi crucial para as conjecturas teóricas que foram desenvolvidas posteriormente, nesse campo do saber. Do mesmo modo, o que produziu Pêcheux e seu grupo foi fundamental para a AD que atualmente se faz no Brasil. Com relação a isso, entendemos com Indursky (2023, p. 69), que “filiação não implica subordinação de pensamento e que uma teoria, longe de ser cristalizada, se faz no movimento das pesquisas, movimentando sentidos e produzindo mais teoria”. Isso se comprova no fato de que, inicialmente, as análises se davam com base no discurso político e, contemporaneamente, se estendem a outras materialidades.

Retomando a questão inicial proposta neste ponto - o que implica dizer linguagem,

língua ou discurso? -, compreendemos que dizer um ou outro termo, em língua portuguesa, significa diferente. Desse modo, quando se elege um desses termos, há um direcionamento, na tentativa de controlar os efeitos de sentido oriundos dessa escolha.

Circunscrevendo o dispositivo analítico e as condições de produção

Nunes (2008, p. 11) explica que “a AD se constitui como um modo de leitura, sustentado por um dispositivo teórico e analítico”. O dispositivo teórico, por ser tematizado pela teoria, ou seja, acampar todos os conceitos disponíveis para o desenvolvimento de trabalhos na área da AD, será o mesmo para qualquer pesquisa. Já o dispositivo analítico é, a cada investigação, uma construção do analista (Orlandi, 2020a), definido a partir da sua questão de pesquisa, da “natureza do material que analisa e a finalidade da análise” (p. 25).

Neste trabalho, nosso dispositivo analítico mobiliza como substancial a noção de condições de produção. Sobre ela, Pêcheux e Fuchs (1997, p. 182) explicam que se tratam das “determinações que caracterizam um processo discursivo” que podem se dar em sentido mais estrito, ou seja, o contexto de enunciação imediato, e, em contexto mais amplo, quando intervêm o contexto sócio-histórico e ideológico (Orlandi, 2020a). Do contexto mais amplo mencionado, consideramos, neste trabalho, que estão em jogo a relação com o período de produção e de distribuição dos livros didáticos em questão: Novo Português através de textos - Comunicação e Expressão (1982) durante o Regime Militar; Português através de textos (1990) cinco anos após o fim desse regime político.

De acordo com Petri (2004, p. 31), “ao recuperarmos as condições de produção, estamos extrapolando o espaço linear da contextualização e estamos construindo um gesto de interpretação

sobre fatos históricos e fatos de memória”. Do mesmo modo que o analista constrói seu dispositivo analítico, ele constrói, também, a maneira como coloca em funcionamento as noções empreendidas, a partir da “relações que se estabelecem entre o monumento³ e os outros elementos que lhe são exteriores, mas constitutivos” (p. 31). Assim sendo, o analista é chamado a convocar elementos das condições de produção do discurso que serão colocadas a serviço do trabalho de análise para “explicitar os processos de significação que trabalham o texto: compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento” (Orlandi, 2020b, p. 90).

Dessa maneira, nos reportamos a dois decretos, a partir dos quais o Estado intervém drasticamente no rumo que a história das línguas tomaria no Brasil: o primeiro, o Decreto de Marquês de Pombal, implementado em 1757, o qual dispunha que:

será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens. (Diretório, parágrafo 6, apud Almeida, 1997, 378).

Pelo processo de paráfrase, entendido como um “retorno constante a um mesmo dizer sedimentado” (Orlandi, 2023, p. 32), exploraremos brevemente o enunciado “não consentindo por modo algum” (recortado da segunda linha da citação acima), que dá ordens sobre o uso da língua portuguesa:

“não consentindo de modo algum”

3 O termo “monumento” é proposto pela Análise de Discurso para tratar do “texto”:

“Em relação às ciências humanas, por sua vez, a AD também propõe um deslocamento no tratamento do texto: este se apresenta como monumento e não como documento” (Orlandi, 2023, p. 13).

“não permitindo de maneira nenhuma”

“proibindo”

Com a formulação de paráfrases, temos “um deslocamento [...] transferência de sentidos, resignificação” (Orlandi, 1998, p. 15) que vai do “não consentimento” à “proibição” tanto do uso quanto do ensino de língua que não fosse o português (Souza, 2021). Há, ainda, a contradição trabalhando em: “Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens”, em que, pela posição-sujeito Majestade não há uma recomendação, mas sim uma ordem, uma norma a ser seguida obrigatoriamente, o que é confirmado adiante, quando são mencionadas “repetidas ordens”. Ainda, corrobora isso o fato de que se trata de uma lei.

O segundo, o Decreto - lei nº 406 de 04 de maio de 1938, define no Capítulo XVI - Disposições Gerais e Transitórias - Art. 85 que: “Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português [...]” e no parágrafo 3º que “os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em línguas portuguesa” (Brasil, 1938). Por sabermos, a partir do aparato teórico que nos respalda, que “o posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente)” (Orlandi, 2020a, p. 80), entendemos que a proibição - o não-dito -, também significa. A proibição, tanto nesse quanto no outro decreto, se faz presente pela ausência.

Por mais que sejam anteriores ao período de produção e distribuição dos dois livros didáticos aqui elencados, os efeitos de sentido reverberam, pela memória discursiva, nas

décadas de produção desses livros (1980 e 1990). Entendemos que a memória discursiva ecoa pois, consideramos, conforme nos indica Orlandi (2017, p. 205) que ela “se vincula, na AD, à exterioridade (constitutiva), à deriva, como parte da constituição material do sujeito e dos sentidos”. Sendo assim, os efeitos de sentido oriundos dos decretos outrora promulgados ressoam posteriormente, principalmente no período de produção e distribuição do livro didático Novo Português através de textos - Comunicação e Expressão, tendo em vista que se dá durante Regime Militar (1964-1985).

do outro.” As formações imaginárias, ao regular as posições-sujeito, produzem antecipação, todavia, não garantem que essa antecipação se efetive de fato.

Sobre o *Corpus* e as noções mobilizadas no trabalho de análise

Conforme Mazière (2007, p. 15), o corpus é entendido como um “dispositivo de observação apto a revelar, a permitir apreender o objeto discurso que ele se dá por tarefa interpretar”, ainda, que se constitui a partir de como se dão as condições de produção e o objetivo da análise (Orlandi, 1984). Desse modo, propomos como corpus SDs recortadas da seção de (sus)tentação dos livros didáticos mencionados.

Assim sendo, nossos recortes discursivos (RDs) são construídos a partir de noções que colaboram para atender ao objetivo deste trabalho - analisar discursivamente que concepção(ões) de linguagem predomina(m) em livros didáticos da educação básica das décadas de 1980 e 1990.

Formações imaginárias

Segundo Pêcheux (1997, p. 82, grifos do autor), nos processos discursivos entra em funcionamento “uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar

Quadro 1: RD 1 - Formações imaginárias

<i>Novo Português através de textos - Comunicação e Expressão (1982)</i>	<i>Português através de textos (1990)</i>
SD1: Ao professor São bem conhecidas as condições de trabalho do professor no Brasil, hoje. É preciso dar muitas aulas, para sobreviver; não há, quase, tempo para preparar essas muitas aulas, nem para corrigir exercícios, muito menos para planejar atividades que complementem ou enriqueçam o livro didático.	SD2: Professor: São bem conhecidas as condições de trabalho do professor no Brasil, hoje. É preciso dar muitas aulas, para sobreviver; não há, quase, tempo para preparar essas muitas aulas, nem para corrigir exercícios, muito menos para planejar atividades que substituam, complementem ou enriqueçam o livro didático.

Fonte: as autoras.

Tanto na SD1 quanto na SD2 as formações imaginárias, “imagens que resultam de projeções” (Orlandi, 2020a, p. 38), com relação ao sujeito professor, são da ordem do excesso de carga horária de trabalho e da baixa remuneração salarial. A imagem da posição sujeito interlocutor justifica e fundamenta o uso do livro didático como um aparato de extrema utilidade para esse sujeito professor que vive em condições precárias de trabalho.

Da SD1 para a SD2 dois elementos linguísticos são modificados: a parte inicial, “Ao professor” (SD1) e “Professor” (SD2); e o termo “substituam” que é acrescentado na SD2. Com relação ao primeiro elemento, “ao professor” e “professor”, temos um processo de paráfrase, em que se busca manter o sentido com forma diferente (Orlandi, 1984), no entanto, a partir da supressão do termo “ao”, “o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação” (Orlandi, 2020a, p. 34) e, portanto, um processo de polissemia, considerando que novos sentidos podem ser produzidos (Orlandi, 2020a).

Nesse caso, o que se mantém é a chamada, indireta ou não, ao sujeito professor, que já é considerada legitimada em livros do professor. Em “ao professor” temos a junção da preposição “a” e do artigo “o”, o que implica uma indicação de para quem é direcionada tal seção. É possível acrescentar, ainda, que o “ao” leva para um caminho de maior distanciamento do professor,

com uma carga de impessoalidade. Já em “professor”, o vocativo instaura imediatamente seu interlocutor (professor), o que pode ser considerado como uma tentativa de diminuir o grau de impessoalidade entre sujeito autor e sujeito leitor, produzindo, assim, um efeito de proximidade com aquele para o qual a obra é destinada.

Já o segundo elemento, o termo “substituam” acrescentado na SD2, nos leva à concepção de o livro didático ser um aparato do qual o professor pode - e não necessariamente deve - utilizar; todavia se mantém, da SD1 para a SD2, a perspectiva um tanto quanto desafiadora da vida do professor. Na SD2 é aberta a possibilidade para a substituição das atividades do livro didático, explicitando certa autonomia do professor nesse momento sócio-histórico, mesmo que o que é dito anteriormente, praticamente elimine qualquer tentativa de o professor “fazer diferente” daquilo que é (pro) posto no livro.

Língua materna?

A noção de língua materna é entendida por Guimarães (2003, p. 48) como “a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se apresenta como primeira para seus falantes”. Por ser a primeira, se estabelece também uma relação de afetuosidade,

que perpassa a constituição do sujeito enquanto cidadão. Mas, nem sempre as condições são favoráveis ao desenvolvimento harmônico desse sujeito com sua língua materna. Em Gadet e Pêcheux (2004, p. 37, grifos dos autores), por exemplo, mencionando as revoluções burguesas, é posto que: “para se tornarem cidadãos, os sujeitos devem portanto se liberar dos particularismos históricos que os entavam: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus ‘preconceitos’ ... e sua língua materna.”

Observemos o modo como essa noção comparece nas seções de (sus)tentação:

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que compreende o período de distribuição desses livros didáticos, temos que “no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional” (Brasil, 1971). Como em Guimarães (2003) encontramos que a língua portuguesa é tanto a língua nacional como a língua oficial do Brasil, a equivalência entre essas duas noções é verossímil.

Como visto nas SDs, a autora, de uma década para outra, emprega o termo “língua materna” como correspondente à “língua portuguesa”, produzindo o imaginário de que todos os alunos teriam essa língua como materna. Sabendo de antemão que na constituição do Brasil outras línguas figuram, como as indígenas e as de imigrantes, entendemos que essa (falsa) equivalência busca homogeneizar a língua falada no Brasil, produzindo a ilusão de univocidade.

Concordamos com Pfeiffer, Silva e Petri (2019, p. 120-121) quando discorrem que pelo

fato de a escola ser uma instituição de um Estado de direito, democrático e soberano, que tem como uma de suas atribuições o ensino da língua oficial do Brasil que na Constituição de 1988 foi nomeada ser a “língua portuguesa” [...] não seria objetivo da escola ensinar a língua materna de ninguém, estruturante do sujeito falante; seu objeto de ensino [...] deve ser a língua oficial do Estado Brasileiro, estruturante do sujeito cidadão.

Entendemos que é pelo domínio dela, da língua oficial do Estado, que o sujeito se constitui enquanto cidadão, pois é com base nessa língua que se desenvolvem todas as ações sociais válidas numa sociedade. É isso que possibilitará a ele circular adequadamente pelos diferentes âmbitos da sociedade da qual faz parte. E, é isso também, que o fará ter consciência da relevância que sua língua materna tem na sua formação, mesmo que às vezes essa não seja a nacional.

Concepções de linguagem

Fonte: as autoras. Na primeira SD temos a presença da palavra “comunicação” e na segunda SD a presença da palavra “interação”. Pelo funcionamento da memória discursiva, “que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”, relacionamos essas duas palavras às concepções de linguagem (Travaglia, 2003).

Na seção de (sus)tentação do livro didático da década de 1980, o enfoque é a concepção de linguagem na qual ela é tomada como instrumento de comunicação. Essa abordagem é fundamentada na Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson, em que: emissor e receptor utilizam signos para que haja transmissão da mensagem; e compartilham do mesmo código para que ocorra comunicação (Bessa; Pinto, 2018).

Além disso, a variedade que importa para essa abordagem é a padrão, deixando, dessa forma, as outras variedades de lado, o que acaba por implicar na exclusão das condições de produção, na constituição do processo discursivo. Tendo como “metodologia predominante a prática e a repetição de exercícios sem interlocução ou questionamentos” (Bessa; Pinto, 2018, p. 66), compreendemos que o sujeito aluno inserido nessa perspectiva de ensino terá focalizado seu aprendizado de língua na dualidade entre certo e errado.

Quadro 2: RD 2 - Língua materna?

<i>Novo Português através de textos - Comunicação e Expressão</i> (1982)	<i>Português através de textos</i> (1990)
SD3: A autora gostaria de estar, assim, tornando menos difíceis as condições em que o professor de língua materna realiza seu trabalho [...].	SD4: [...] numa construção conjunta de conhecimentos e habilidades de uso da língua materna e sobre a língua materna [...]

Fonte: as autoras.

Quadro 3: RD 3 - Concepções de linguagem

<i>Novo Português através de textos - Comunicação e Expressão</i> (1982)	<i>Português através de textos</i> (1990)
SD5: [...] esse trabalho que forma os alunos para o exercício da atividade mais fundamental do ser humano: a	SD6: Basicamente, porém, a proposta didática é a mesma da coleção anterior: uma proposta que visa à

comunicação.	formação dos alunos para o exercício da atividade mais fundamental do ser humano - a interação verbal com seus semelhantes.
---------------------	--

Já na seção de (sus)tentação do livro didático da década de 1990, o enfoque é a concepção de ensino na qual a linguagem é vista como a forma pela qual se realiza a interação verbal, que passa a abordar para além da variedade padrão. Nesse viés, os sujeitos devem adaptar a língua de acordo com o âmbito social em que estão inseridos (Bessa; Pinto, 2018). Nessa perspectiva de ensino, o sujeito aluno tem acesso ao conhecimento gramatical e são desenvolvidas atividades que visam contribuir para a criticidade acerca da língua portuguesa (Cazarin, 1995, p. 5-6 apud Bessa; Pinto, 2018, p. 66).

Considerações finais

Neste artigo propusemos analisar discursivamente que concepção(ões) de linguagem predomina(m) em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1980 e 1990, na seção de (sus)tentação. Para atingir tal objetivo, desenvolvemos uma breve discussão acerca da noção de linguagem e de outras duas que, associadas a essa, reclamam discussões: língua e discurso. Grosso modo, podemos pontuar que dizer linguagem, língua, ou discurso significa de modo diferente, pois a escolha linguística por uma ou outra forma produz efeitos de sentido diferentes.

Embora possam se emaranhar no contínuo processo de conhecimento do escopo teórico que circunda os estudos discursivos, linguagem, língua e discurso se enlaçam e se complementam, mas, também, se inscrevem

em seus respectivos espaços. Faz-se, assim, necessário, que busquemos compreender e investir em reflexões sobre essas noções, tão caras à teoria.

Com a análise das condições de produção, observadas segundo os regimes políticos vigentes em cada uma dessas décadas, compreendemos que as concepções de linguagem se instituem consoantes aos interesses do Estado e ao que se produz pela ciência. As condições sócio-históricas contribuem para o entendimento acerca do que é modificado de uma seção de (sus) tentação para a outra, já que a primeira seção é de um livro didático destinado ao professor que é veiculado no período de Regime Militar, e a segunda seção é de um livro didático destinado ao professor que veicula cinco anos depois do fim desse regime autoritário, ou seja, período em que ocorre a transição para a democracia.

As formações imaginárias, ou seja, as representações que a posição sujeito autor faz da posição sujeito professor se relacionam com as condições de produção. As circunstâncias de trabalho desfavoráveis e a conjuntura política influenciam no modo como o livro didático é concebido e, inclusive, na autonomia do professor, como visto, por exemplo, na ausência da possibilidade de substituir atividades, na seção de (sus) tentação do livro da década de 1980.

Osgestos de interpretação desenvolvidos ao longo deste artigo indicam que as concepções de linguagem vigentes em cada um dos momentos históricos se dão em relação à exterioridade, que lhe é constitutiva. Acreditamos que as concepções de linguagem se dão a partir de um processo e, justamente por isso, ao longo deste trabalho organizamos RDs com SDs que contribuísssem para o alcance do objetivo proposto, até chegarmos ao último quadro, em que trazemos as “concepções de linguagem”, propriamente ditas.

Por fim, com as análises realizadas, temos que as concepções de linguagem que predominam nas décadas de 1980 e 1990, a partir da seção de

(sus) tentação de cada um dos livros didáticos de língua portuguesa, são: no livro *Novo Português através de textos - Comunicação e Expressão*, da década de 1980, linguagem como instrumento de comunicação; no livro *Português através de textos*, linguagem como meio de interação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita Heloísa de. O Diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII. — Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. 430p.

AUROUX, Sylvain. A revolução tecnológica da gramatização. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. -- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BESSA, Eliana Costa; PINTO, Maria Leda. Concepções de linguagens e o ensino de Língua Portuguesa. *Revista Philologus*, ano 24, n° 70. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2018.

Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/70supl.html>>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Decreto - Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2024.

. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 13 ago. 2024.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil (2003). In: Letras/Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Programa de Pós- Graduação em Letras; [organizadoras] Marcia Cristina Corrêa; Silvia Helena Lovato do Nascimento

to. Semestral N. 27 (Jul-Dez de 2003).

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. A língua inatingível. — Françoise Gadet; Michel Pêcheux Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello -- Campinas — Pontes, 2004.

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

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores

Bethania S. Mariani... [et al.] -- 3. ed. -- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

INDURSKY, Freda. As formas do silêncio como acontecimento discursivo. In: DIAS, Cristiane Costa; COSTA, Greiciely Cristina da; BARBAI, Marcos Aurelio (org.). Manifesto Silêncio: uma leitura da obra de Eni P. Orlandi/Organizadores: Cristiane Costa Dias, Greiciely Cristina da Costa e Marcos Aurelio Barbai. 1.ed.- Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

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

NUNES, José Horta. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. Letras, [S. l.], n. 37, p. 107–124, 2008. DOI: 10.5902/2176148511982.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11982>. Acesso em: 19 abr. 2024.

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

. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 13ª Edição Pontes Editores, Campinas, SP, 2020a.

. Eu, tu, ele: discurso real da história. Pontes Editores, 2017.

. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020b - 5ª edição.

. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. Rua, v. 4, n. 1, p. 9-20, 1998.

. Segmentar ou recortar. Série estudos, v. 10, p. 9-26, 1984.

PÊCHEUX; Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores Bethania S. Mariani... [et al.] -- 3. ed. -- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise; HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores Bethania S. Mariani... [et al.] -- 3. ed. -- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

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

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

. Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins. 2004. Tese (Doutorado em Letras) - Uni-

versidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PFEIFFER, Claudia; SILVA, Mariza Vieira da; PETRI, Verli. Língua escolar: afinal, que língua é essa?. *Revista Ecos*, v. 27, n. 2, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 28. ed. - São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Jaíne de Fátima Machado da. *O processo de didatização dos saberes linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa dos anos 1970 e 1980 no Brasil*. 2024. 101 f.

Dissertação de Mestrado. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS.

SOUZA, Jurgen Alves. Uma língua, muitas histórias: a difusão da língua portuguesa pelo mundo. *Mandinga - Revista de Estudos Linguísticos, Redenção - CE*, v. 05, n. 01, p. 07 - 25, jan./jun. 2021. Disponível em:

<<https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/672/421>>. Acesso em: 22 jan. 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIVROS DIDÁTICOS CONSULTADOS:

SOARES, Magda. *Novo Português através de textos - Comunicação e Expressão: 8ª série*. São Paulo: Ed. Abril, 1982.

_____. *Português através de textos, 8 / Magda Soares*. - 3. ed. - São Paulo: Moderna, 1990.