Organização:
Eni Puccinelli Orlandi

nº 14

Escritos

Ler, escrever, argumentar

LABEURB NUDECRI
COCEN
UNICAMP
SBU SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP

Escritos 14
Ler, escrever, argumentar

Laboratório de Estudos Urbanos
Nudecri – Unicamp
Reitor
Antonio José de Almeida Meirelles (Tom Zé)

Coordenadora Geral da Universidade
Maria Luísa Moretti

Coordenação da COCEN
Raluca Savu

Coordenação do NUDECRI
Cristiane Pereira Costa Dias

Coordenação do Labeurb
Eduardo Guimarães

Editor Responsável
Eduardo Guimarães

Comitê editorial
Alma Bolón (Uruguai- Univ. de la Republica), Ana Laura Prates (Psicanalista), Bernard Bosredon (França- Paris 3), Bethania Mariani (UFF), Carolina Rodríguez-Alcalá (Unicamp), Claudia Pfeiffer (Unicamp), Cristiane Dias (Unicamp), Eduardo Guimarães (Unicamp), Élcio Fragoso (Unir), Eni Puccinelli Orlandi (Unicamp), Fabiele Stockmans De Nardi Sottili (UFPE), Francine Mazière (França- Paris 13), Freda Indursky (UFRGS), Greciely Costa (Unicamp), Helson Flavio da Silva Sobrinho (UFAL), Luiz Francisco Dias (UFMG), Marcos Barbai (Unicamp), Mariagrazia Margarito (Itália-Unito), Marie-Anne Paveau (França – Paris 13), Maristela Cury Sarian (Unemat), Patrick Sériot (Suíça - Lausanne), Pedro de Souza (UFSC), Rachele Rauss (Itália- Unito), Taisir Mahmudo Karim (Unemat), Verli Petri (UFSM).

Editoração e diagramação
Jorge Abrão
Revisão do texto
A revisão dos capítulos é de inteira responsabilidade dos autores.

Dados da Catalogação Internacional de Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UNICAMP

L56 Ler, escrever, argumentar [recurso eletrônico] / organização:
Eni Puccinelli Orlandi. – Campinas, SP: UNICAMP/SBU, 2026.
1 recurso online ; 101 p.; il. – (Escritos; n.14)

Modo de acesso: WWW.
Publicação digital (PDF) – 2,7 (MB)
ISBN: 978-65-5093-021-9

1. Linguagem. 2. Linguística. 3. Análise do discurso. 4. Ensino.
5. Escola. I. Orlandi, Eni de Lourdes Puccinelli, 1942- (org.). II. Série.

PP- 26-024 CDD – 410

Bibliotecária: Karina Gama Cubas da Silva – CRB-8ª/7882

Publicação digital
1ª edição – setembro – 2026
ISBN: 978-65-5093-021-9

Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual CC BY-SA
Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Esta licença costuma ser comparada com as licenças de software livre e de código aberto "copyleft". Todos os trabalhos novos baseados no seu terão a mesma licença, portanto quaisquer trabalhos derivados também permitirão o uso comercial. Esta é a licença usada pela Wikipédia e é recomendada para materiais que seriam beneficiados com a incorporação de conteúdos da Wikipédia e de outros projetos com licenciamento semelhante.

Sumário

Apresentação: Ler, escrever, argumentar 5
Eni Puccinell Orlandi

Leitura e escrita: Conhecimento e autoria na formação de professores 10
Mariza Vieira da Silva
Maristela Cury Sarian

A argumentação como ferramenta de sustentação de posições-sujeitos na escola 32
Christina Barbosa Guimarães Ferreira
Ana Maria Di Renzo

Versões, variança e argumentação: Efeitos de paráfrase e polissemia em redações do ensino médio 51
Flávia Ferreira Valadão Santana

O Funcionamento da linguagem na perspectiva discursiva: Considerações, interpretações e (re)descobertas em torno da escrita 71
Simone de Sousa Naedzold

APRESENTAÇÃO:
LER, ESCREVER, ARGUMENTAR

Os textos aqui reunidos visam contribuir para a reflexão sobre ensino/pesquisa no domínio da linguagem e para seus procedimentos de análise. Estes textos resultam de um projeto de pesquisa denominado "Versões, reformulações, ressignificações: como funciona a linguagem" (VERRES), coordenado por mim no Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/Câmpus Universitário de Cáceres/MT - tendo como objetivo geral trabalhar o conceito de processo discursivo.

Em seu conjunto, os textos pensam as práticas de ensino, como práticas sociais, vinculando-as à prática profissional dos professores, através dos conceitos e princípios que resultam de seus estudos e pesquisas no domínio da Análise de Discurso.

A reflexão se fundamenta na relação que se concebe, discursivamente, entre o pensamento, a linguagem e o mundo (palavra/ideia/coisa), sem ignorar reflexões definidas por outras teorias da linguagem distintas. Com estas considerações, propomos trabalhar a noção de *versões*, de *reformulação*, de *substituição*, de *sinonímia*, de *ressignificação*, de *deslocamento*, como parte do trabalho do ensino da leitura e da escrita. Discursivamente, nos fundamentamos, nuclearmente, na noção de "processo discursivo", de "condições de produção", de "processo de produção do discurso", de "interdiscurso".

Vale lembrar que o texto materializa a presença-ausente de um conjunto de discursos possíveis em uma relação regrada com suas condições de produção. Trabalhar as *versões* atinge exatamente o ponto em que funciona a produção do efeito que dá unidade (imaginária) ao texto e a ilusão de centralidade ao sujeito.

Indicamos, ainda, nosso interesse atual, quanto à linguagem, em explorar noções como a de interdiscurso, e em trazer, para a reflexão e a análise, o modo como a *argumentação* pode ser significada, pela Análise de Discurso, nos estudos e pesquisas da linguagem atuais. Relacionando questões de argumentação ao trabalho de retomar, reformular, um texto, oral ou escrito, e/ou reescrever, se for escrito. Estes mecanismos discursivos são muito relevantes para se trabalhar com o real da língua e o da história relacionados pelos gestos de interpretação.

Considerar a noção de versões e trabalhar com os processos discursivos a partir de noções como reformulação, substituição, ressignificação, deslocamento, faz parte do trabalho do ensino da leitura e da escrita, e permite explorar, com os alunos ou os participantes dos projetos, o próprio funcionamento da interpretação na produção dos textos, tomados como discursos. Liga-se a isso a compreensão da relação palavra/ideia/coisa ou, no domínio teórico, a compreensão da articulação complexa e amplamente produtiva, para quem visa elaborar o conhecimento da linguagem em sua práxis, da relação linguagem/pensamento/mundo. É na compreensão desta relação que reside o domínio sobre o processo de constituição dos sentidos e do sujeito, ao se ligar linguagem e ideologia, na produção de objetos simbólicos os mais variados quanto a sua forma material significante: escritos, imagens, o digital, sons, cores, silêncio, etc.

A introdução do estudo discursivo da argumentação traz o domínio, do autor de linguagem, na sua relação significativa com o outro, quanto ao modo como pode conduzir a produção de efeitos de sentidos nas diferentes condições de produção em que estiver inscrito.

Na produção de linguagem, é fundamental saber como funciona a memória discursiva – definida por Pêcheux (1975) como "o que fala antes, em outro lugar e independentemente", ou seja, aquilo que já faz sentido antes mesmo que o sujeito faça sentido.

O conhecimento da linguagem em seu funcionamento traz necessariamente para a reflexão a questão da repetição e do deslocamento, da deriva, do efeito metafórico, da diferença. Que remete à memória discursiva, às formações discursivas, à relação entre paráfrase e polissemia, que, quanto ao sujeito, nos indica o que significa e como funciona a *posição-sujeito autor*.

Tomamos, para a análise, diferentes materiais, considerando a questão da *abertura do simbólico* como eixo elementar para a compreensão das práticas de linguagem, em especial aos que trabalham com o ensino.

Trabalhamos a noção de reformulação, ressignificação, levando, assim, o aluno a compreender a importância da reescrita o que pode levá-lo a constituir e a sustentar uma posição-sujeito consistente e eficaz do ponto de vista da argumentação. Introduzir a questão da argumentação, pensada discursivamente como estruturada pela ideologia, para que os alunos saibam melhor desenvolver sua argumentação nos chamados textos "opinativos", permite tirá-los da naturalização do processo discursivo e fazer com que eles possam se inscrever em uma

posição-sujeito bem constituída, face à materialidade da linguagem em sua estrutura e acontecimento. Daí nosso interesse em desenvolver o estudo da argumentação, vinculado às versões e à ideologia (formações discursivas), na perspectiva da Análise de Discurso não só no ensino da leitura e da escrita, como na compreensão do funcionamento da linguagem em geral.

O estudo sobre o funcionamento da linguagem – noção central para a análise de discurso – traz necessariamente a reflexão sobre a constituição, formulação e circulação dos sentidos, sobre a relação entre ideologia e interpretação, sobre memória, e sobre processos de individuação dos sujeitos pelo Estado e instituições, entre elas, a Escola. Os trabalhos aqui reunidos, podem assim, incluir de modo direto todos os interessados nas questões de análise que têm o discurso como objeto e sobretudo o ensino como objetivo.

O conhecimento dos processos discursivos é fundamental para o domínio do funcionamento da linguagem em suas práticas.

De forma mais abrangente, faz parte desses estudos discursivos o trabalho que relaciona a ideologia à interpretação na observação de práticas de linguagem em que se constituem a posição-sujeito autor e a posição-sujeito do efeito-leitor. No desenvolvimento destes temas, e visando ser consequente com a teoria do sujeito que a Análise de Discurso propõe, procuramos compreender de forma particular a noção de ideologia articulada à noção de interpretação (Orlandi,1989; Orlandi, 2001; Orlandi,2017). Consequentemente, entram em conta os dois movimentos: o da *interpelação* do indivíduo em sujeito (forma-sujeito histórica) e a i*ndividuação* da forma-sujeito histórica pela articulação simbólico-política do Estado (posição-sujeito).

Entram para estas considerações noções elaboradas na Análise de Discurso, tais como a de metáfora, a de metaforização, a noção de “nuances”, de espaço de manobra, tal como está em Nietzsche (1983), assim como a de superação da compreensibilidade.

Face às distintas manifestações da linguagem no desenvolvimento contemporâneo das tecnologias, do digital, temos dado atenção particular à questão da abertura do simbólico, refletindo aí tanto com a incompletude da linguagem como com a diversidade de gestos de interpretação, face às inúmeras linguagens, em suas diferentes formas materiais. Ainda na perspectiva da relação entre linguagem e ideologia, trazemos a reflexão sobre a argumentação na perspectiva discursiva.

Não somos indiferentes às pesquisas que se orientam para a compreensão das novas formas de assujeitamento e de constituição da relação do sujeito com o outro e o Outro (Orlandi,2017), acentuando a importância das novas tecnologias da linguagem e do digital.

No desenvolvimento da compreensão da memória discursiva, consideramos a materialidade do sujeito e do sentido. Por outro lado, na direção de refletir sobre as práticas sociais da linguagem, um tema que tem interesse é o da relação linguagem, pensamento e mundo, visando melhor compreender a relação entre o real da língua e o real da história. Esta orientação teórico-metodológica volta-se para o empenho em pensar, analisar, e discutir a questão das versões (substituição, deslocamento, reformulação, etc) objetivando, no campo das práticas sociais da linguagem, o ensino da leitura e da escrita, com maior domínio da noção de interpretação.

Tomamos a argumentação como processo discursivo que se dá na instância das "coisas a saber"(Pêcheux, 1990), que nos chegam não pelo conhecimento, pela aprendizagem, mas pela *ideologia*, domínio do imaginário e do inconsciente, que funciona pela instância pragmática. Instância em que o sujeito "responde" à demanda da ideologia. A argumentação se sustenta no mecanismo da antecipação, funcionando pelas relações imaginárias, produzindo seus sentidos (imaginariamente) naquilo que o outro poderia significar.

Considero que, para o analista de discurso, a argumentação é um *modo de funcionamento* do discurso que *se estrutura ideologicamente*. Para nós, há um princípio fundamental que é o da relação da linguagem com a exterioridade. E se os sentidos são, como consideramos, "relação a", esta relação se dá entre formações discursivas, em condições determinadas, e isto faz parte do funcionamento argumentativo. Não se trata assim de persuadir, mas de sustentar a posição-sujeito na produção de efeitos de sentidos face ao jogo das formações discursivas, seus confrontos, diferenças. O argumento, na retórica antiga é definido como um *raciocínio* que serve para afirmar ou negar um fato. Na análise de discurso o argumento resulta de um gesto de interpretação que produz um *efeito de sentido* constituído na relação de formações discursivas. Para trabalhar com a argumentação é preciso conhecer a conjuntura discursiva e a articulação das formações discursivas. O argumento não leva a uma conclusão, ele busca um deslocamento de sentidos, ele produz um movimento nas relações de sentidos. Temos um argumento quando uma formulação faz funcionar um confronto ideológico, um embate entre formações discursivas distintas, de diferentes posições-sujeito.

É essa forma de considerar a argumentação, nas novas formas de assujeitamento e novas formas da retórica que nos interessa explorar com professores que se dedicam ao ensino. Tendo em vista a reescrita, fundamentada no que definimos, com Pêcheux, como processo discursivo: sinonímia, paráfrase, reformulação, deslocamento, ressignificação etc.

Queremos, aqui, reafirmar que estes mecanismos discursivos são muito relevantes para se trabalhar com o real da língua e o da história relacionados pelos gestos de interpretação, o que tem consequências para a leitura e a escrita.

Esperamos que os textos aqui reunidos contribuam efetivamente para a reflexão sobre as questões discursivas e especificamente sobre o funcionamento argumentativo da linguagem e assim possam contribuir para aqueles que se dedicam ao ensino notadamente face ao que se coloca para a leitura e a escrita nos diversos níveis de ensino.

Campinas, agosto de 2026 Eni Puccinelli Orlandi

REFERÊNCIAS

NIETZSCHE, F. *Obras Incompletas*, São Paulo: Victor Civita, 1983.
ORLANDI, E. P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico, Petrópolis: Vozes, 1989.
ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*, Campinas: Pontes, 2001.
ORLANDI, E.P. *Eu, tu, Ele,* Campinas : Pontes, 2017.
ORLANDI, E. P. *Argumentação e análise de discurso – conceito e análises,* Campinas: Pontes, 2023.
PÊCHEUX, M. (1975) *Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio,* Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 1990.

LEITURA E ESCRITA: CONHECIMENTO E AUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mariza Vieira da Silva

Maristela Cury Sarian

> *Acreditei com toda a força e sinceridade que os livros poderiam me salvar. Mesmo que Sinval tenha me alertado para sempre desconfiar do que lia. "Discordar do que se lê é uma afirmação de vida", ele dizia. Era conferir uma rebeldia diante das coisas que a gente aprende*. (Jefferson Tenório, *De onde eles vêm*, 2024, p. 125)

Introdução

Nosso objetivo, neste artigo, é compreender os processos discursivos em funcionamento em textos universitários, analisando dissertações do ProfLetras Unemat/Cáceres, em que a autoria se constrói como efeito do trabalho do sujeito com o conhecimento em uma conjuntura histórica e teórica dada. Um objetivo que coloca uma relação necessária entre o conhecimento e os processos de individuação (Orlandi, 1996) do sujeito professor e do sujeito aluno em suas práticas linguístico-pedagógicas em uma formação discursiva dominante, a neoliberal, consideradas as condições de produção em uma sociedade de capitalismo periférico, profundamente injusta e desigual, e as formações imaginárias que se produzem, reproduzem e circulam dentro e fora da Escola.

Embora o arquivo construído e o *corpus* selecionado para análise-interpretação resultem de um tempo-espaço datado mais recente – o período de criação do ProfLetras Unemat/Cáceres em 2013 -, eles são parte de uma história de mais de quinhentos anos da educação brasileira e do ensino-aprendizagem das línguas do Brasil para todos os brasileiros em que sempre esteve implicado a relação trabalho-educação, ou melhor, a divisão social do trabalho entre classes e a divisão social e técnica da leitura e da escrita na formação do cidadão trabalhador brasileiro e da cidadã trabalhadora brasileira.

Construção do dispositivo de análise

Considerando os conceitos da Análise de Discurso materialista e os objetivos formulados no projeto VERRES, e no nosso, em particular, pusemo-nos a refletir sobre a construção de um

dispositivo de análise, sobre os caminhos a percorrer a partir de questões como a que Orlandi propõe:

> Que escuta ele [o analista] deve estabelecer para ouvir para lá das evidências e compreender, acolhendo, a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, a ruptura, a resistência? (Orlandi, 1999, p. 59).

E ainda com Orlandi:

> Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta do corpus e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho (*Ibid*., p. 66-67).

O Profletras é um programa de mestrado profissional em rede dirigido a professores (inicialmente, de língua portuguesa, graduados em Letras, e, a partir de 2025, estendido a pedagogos) que estejam atuando em escolas públicas de ensino fundamental. Propõe como trabalho de conclusão uma dissertação em que é desenvolvido um projeto de intervenção, no formato presencial, em uma escola em que o/a mestrando/mestranda atue. Na Unemat/Cáceres, o Programa foi iniciado em agosto de 2013, mesmo período em que foi criado em âmbito nacional[1]. Desde então, vem atendendo professores de escolas públicas estaduais e municipais não só do estado de Mato Grosso, mas também dos estados de Goiás e Rondônia. Em 2024 ele formou a sua 9º turma e em 2025, iniciou-se a décima primeira turma. As turmas 7ª e 6ª tiveram suas atividades desenvolvidas durante a pandemia, nos anos de 2020 e 2021, tendo sido necessário mudar a natureza do projeto de intervenção para *propositivo* ou *remoto* (Resolução nº 003/2020 e Resolução 003/2021), considerando o fechamento das escolas. As turmas 8 e 9 ainda estavam, na época do recorte do *corpus*, respectivamente, em processo de elaboração e desenvolvimento do projeto de dissertação.

Assim, para construirmos o nosso o *corpus*, tivemos como arquivo inicial, em termos quantitativos, as dissertações defendidas por 05 turmas que tiveram como arcabouço teórico-metodológico explícito a Análise de Discurso (AD) apenas ou em sua relação com a História das Ideias Linguísticas (HIL), e que haviam desenvolvido um projeto de intervenção presencial, contemplando a leitura e a escrita, tomando os títulos como referência. Daí resultaram 42

[1] O Programa também é ofertado no Campus Universitário de Sinop, no norte do Estado.

dissertações. Avançando no sentindo da delimitação do *corpus*, que se baseia em critérios teóricos e não empíricos e que não visa a exaustividade, nem a completude, fizemos um primeiro recorte. Como o Programa, até o momento, só trabalhava com o Ensino Fundamental, foi realizado um novo levantamento quantitativo, considerando os anos em que os trabalhos foram desenvolvidos e tendo como critério o ano escolar em que o projeto de intervenção foi realizado. Tivemos como resultado: 01 intervenção realizada no quinto ano; 02 no sexto ano; 06 no sétimo ano; 14 no oitavo ano e 13 no nono ano. Dentre estas, separamos as dissertações que tinham explicitamente a questão da "escrita" no título, daí resultando 07 trabalhos. Mesmo que tivéssemos obtido um número menor de trabalhos a serem analisados, esse critério nos pareceu frágil, considerando nossa experiência como docentes e pesquisadoras, como participantes de bancas, por sabermos que a grande maioria dos projetos de intervenção mobilizam também a questão da produção da leitura, em maior ou menor escala. Observamos, então, sempre nesse batimento teoria-prática, que nos projetos de intervenção tinham sido trabalhadas diferentes materialidades discursivas. Retomamos o conjunto das dissertações já selecionadas pelos recortes anteriores e obtivemos dissertações que trabalharam com a elaboração de: 1. Dicionários, verbetes, glossários; 2. Jornal; 3. Quadrinhos, tiras; 4. Propaganda; 5. Documentário/curta metragem/filme; 6. Posts/memes/fotografias/selfies; 7. Textos narrativos/folder/panfleto/material de leitura em termos mais gerais.

Caminhando nesse processo, fizemos alguns cruzamentos e recortes, considerando que:

- A primeira turma formada pelo Profletras, quando professoras/professores e mestrandas/mestrandos estavam se adaptando ao projeto originalmente proposto de forma centralizada pela coordenação nacional do Programa e, ao mesmo tempo, repensando-o em termos de interesses e necessidades teóricos e práticos locais; e a última, antes da pandemia, quando o Programa já estava consolidado, ou seja, as turmas I e V.
- O sexto ano do Fundamental II (antes, a 5ª série) é tomado como uma série de referência nos estudos, pesquisas e avaliações educacionais por implicar uma passagem para mudanças na estrutura e funcionamento da Educação Fundamental, como: professoras/professores para cada matéria, formação de professores/professoras em departamentos distintos das universidades.

Essa etapa final nos possibilitou chegar ao *corpus* a ser analisado neste artigo: 01 dissertação da Turma I (2015) que objetivava trabalhar a linguagem não-verbal, denominada: "Produção de quadrinhos na escola e a constituição da autoria"; e na Turma V (2021), 01 outra dissertação trabalhando a questão da gramática-leitura-escrita, intitulada: "O funcionamento discursivo do diminutivo: práticas de linguagem no ensino fundamental".

Consequentemente, como parte da construção de nosso dispositivo analítico, formularmos algumas questões iniciais para encaminhar nossa leitura-descrição-interpretação das duas dissertações selecionadas, conforme critérios anteriormente estabelecidos. 1 - Como a produção da escrita está significada nas propostas de intervenção das Dissertações recortadas? 2 - Como a argumentação, enquanto sustentação de uma posição marcada ideologicamente, está funcionando nos textos produzidos pelos mestrandos/as? 3 - De que maneira, na textualização das Dissertações selecionadas, os processos discursivos dão a ver o processo de constituição da autoria do mestrando/a? 4. De que maneira essas atividades se textualizam nas intervenções e quais efeitos produzem nos textos dos/das alunos/alunas?

Condições de Produção

Começamos por retomar, brevemente, a história do Profletras/Cáceres.

> Ao longo dos 10 anos do Programa, foi possível desestabilizar, nos trabalhos realizados no Profletras Unemat Cáceres, os sentidos de evidência que circulam sobre ensinar e aprender língua portuguesa no Ensino Fundamental, em sentido mais amplo, e nos instrumentos linguísticos e de ensino, de modo mais estrito. Ressaltamos, ainda, a produção de deslocamentos na execução dos projetos de intervenção, visando à criação de condições para a assunção à autoria de professores e alunos, inscrita na história, na escola. [...] imprimimos uma nossa forma de compreender intervenção como ressignificação (Sarian; Martins e Silva, 2023).

Este projeto, como inúmeros outros propostos em políticas públicas de educação e de línguas, traz como argumento fundamental (Orlandi, 1998) a noção de "falta" (Pfeiffer, 2002) em relação aos professores, aos alunos, produzindo como efeito ideológico a má qualidade da escola pública, a formação dos professores sempre precária e, consequentemente, o fracasso escolar como evidências. Daí a necessidade de melhoria do ensino tendo como referência a escola privada, também apresentada como evidência em termos de qualidade, focada na gestão.

> A nosso ver, essa falta sempre *já-lá* ancora a discursividade da capacitação que reverbera nas políticas públicas de formação continuada, que, segundo Orlandi (2012, p. 21, grifo da autora), trata-se de 'um modo de aplicação que não passa pela formação de conhecimento, só a *repetição de estratégias*'. Para nós, essa discursividade também interpela o professor pela noção de *saber* e o projeta no lugar do *não saber*, num jogo de formações imaginárias (ORLANDI, 2007) que o responsabiliza pela sua qualificação, em especial, em nível de pós-graduação, produzindo efeitos imediatos no desempenho de seus alunos, sobretudo nos exames de avaliação nacionais (Sarian, 2020, p. 157, grifo da autora).

Retomamos dois artigos por nós publicados recentemente em que já fizéramos um esforço de compreensão da relação educação e trabalho em sua dimensão histórica na sociedade brasileira, aí analisando a proposta de um mestrado "profissionalizante" como o Profletras, em oposição a um mestrado acadêmico, como uma política pública (Silva, 2021) e, mais especificamente, buscando compreender o processo de constituição do Profletras de Cáceres/MT no contexto mais amplo de um programa em rede do Ministério da Educação, a partir da própria natureza da concepção do programa e dos deslocamentos teóricos e metodológicos que vão sendo construídos (Sarian, 2020).

Uma leitura e análise crítica da proposta oficial, nacional do ProfLetras e a busca por romper com funcionamentos calcados em evidências, trabalhou-se por um deslocamento nas filiações de sentido sobre escola / sujeitos / sentidos, a serem materializados nos projetos de intervenção: *intervenção como ressignificação* (Sarian, 2020, p. 172).

> Nesse processo de ressignificação, calcado no desejo de construir uma outra via entre a universidade e a escola, nos afastamos da discursividade da qualificação como a saída para a *melhoria* do ensino-aprendizagem, para instalarmos a discursividade da *autoria* a ser criada e mantida na sala de aula, autorizando e legitimando os sujeitos da escolarização, professores e alunos, a inscreverem sentidos em uma sua história (PFEIFFER, 1995; 2002), de modo a desestabilizar os processos assimétricos e desiguais por meio dos quais o trabalho intelectual se organiza em nossa sociedade (PÊCHEUX, 2010) e, em especial, na escola (Sarian; Martins e Silva, 2019, p. 325, grifo das autoras).

Intervir, assim, significou para nós desenvolver um trabalho no Ensino Fundamental que tocasse, de modo consequente,

> – Nas políticas públicas de ensino em funcionamento nas escolas brasileiras, que determinam as relações entre os sujeitos da escolarização no espaço escolar, de acordo com as condições de produção em funcionamento;

> – Na criação de outras condições, na construção de um projeto de ensino-aprendizagem, enquanto efeito de um processo autoral de professores e alunos, em sua singularidade constitutiva;
> – Na produção e na circulação de sentidos outros, enquanto efeitos de uma prática política, que não sejam os *já-lá* cristalizados para o ensino de língua e literatura nas escolas (Sarian, 2020, p. 172).

No início, pensávamos que as análises nos trouxessem possibilidades de observar os efeitos em termos de autoria, produzidos *a posteriori*, na prática pedagógica docente e discente. Contudo, concluímos que não dispúnhamos, no momento, de um arquivo para analisar esses efeitos de um trabalho de ressignificação de forma sistematizada. Um artigo de Sarian (2020) que trazia alguns depoimentos de mestrandos nos permitiram começar a adentrar nos efeitos dessas intervenções em termos de construirmos uma escola republicana para todos os brasileiros e brasileiras, considerando a complexidade e desigualdade presentes no processo histórico de escolarização da língua nacional. De modo geral, essas intervenções tornam-se pontuais, enfrentando dificuldades estruturais, institucionais para sustentarem projetos pedagógicos das escolas em que foram objeto de intervenção ou para se difundirem para outras escolas ou, ainda, sustentarem políticas públicas. Não por ausência de valor, mas por condições de produção que implicam em infraestrutura, salário dos docentes compatíveis com a formação, disponibilidade de recursos/instrumentos didáticos, número de alunos por turma, escuta da sociedade civil, escolar na elaboração das próprias políticas, dentre outras. Tomemos as palavras da autora de uma das dissertações do ProfLetras em que fala dos objetivos do "Programa Um computador por aluno (PROUCA)"[2]: "PROUCA que tem por objetivo promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual e municipal" (Cruz, 2015, p. 20).

> Apesar da escola ter sido contemplada com o PROUCA, em 2014 o programa não funcionou, em virtude de o governo do estado não permitir a contratação de um profissional qualificado para dar suporte na manutenção dos computadores portáteis (laptops), recebidos pelo governo federal e atender aos alunos no laboratório de informática (Cruz, 2015, p. 21, grifo nosso).

Nesses programas, bem como nesses projetos de intervenção, considerados em uma conjuntura mais ampla da sociedade brasileira, em que a educação não se constitui em prioridade para a classe dominante, "aninha-se um longo embate histórico de caráter político-

[2] Ver tese de doutorado de Sarian (2012) em que trata exaustivamente desse Programa.

ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico", como analisa Frigotto (2007, p. 1131):

> Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na sua relação, é preciso se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente.
> Os clássicos do pensamento social, político e econômico brasileiro nos permitem apreender as forças que disputaram os projetos societários e entender o que nos trouxe até aqui e suas determinações. Permitem-nos entender, por outro lado, por que o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adestra as mãos e aguça os olhos) para formar o 'cidadão produtivo' submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado (Frigotto, 2007, p. 1131).

Em tais programas, políticas e projetos precisamos compreender as relações de força presentes em dada conjuntura, que aí se estabelecem no que Pêcheux (2011, p. 97) chama de "lutas ideológicas de movimento", considerando que como a sociedade é contraditória, a escola como instituição do Estado também o é. Há, contudo, continuando com Pêcheux, "*resistência* à reprodução, ou seja, da perspectiva de uma multiplicidade de resistências e revoltas heterogêneas que se entocam na ideologia dominante, ameaçando-a constantemente" (*Ibid*., p. 96, grifo do autor). Tomamos, pois, a proposta de ressignificação do ProfLetras Cáceres/MT, bem como as dissertações analisadas, como parte dessa multiplicidade de resistência e revoltas heterogêneas que se movimentam – e que muitas vezes desconhecemos - , nesse imenso país que é o Brasil, em relação às políticas, programas e projetos que vêm das instituições federais, estaduais e/ou municipais.

Nesse processo de compreensão de uma conjuntura mais ampla, Celina Souza (2006) traz uma outra questão nem sempre discutida, analisada: a de nos perguntarmos se estamos lidando com uma política de governo ou uma política de Estado e seus efeitos pedagógicos, linguísticos, sociais, políticos.

> A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel

> do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. [...]
> Na área do governo propriamente dito, a introdução da política pública como ferramenta das decisões do governo é produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências (Souza, 2006, p. 22).

Temos muita luta ainda pela frente para termos uma escola republicana para todos os brasileiros e todas as brasileiras, o que implica compreender também, em termos de condições de produção, nossa história republicana. "É preciso saber como em seus 130 anos, comemorados em 2019, a República passou por altos e baixos, idas e vindas, períodos democráticos e ditatoriais, fases de crescimento e de estagnação" (Bacha *et al*., 2019, p. 10).

> A Constituição de 1891 ampliou, em tese, os direitos políticos dos cidadãos, estabelecendo o sufrágio universal para homens alfabetizados maiores de 21 anos, mas não se alargou com isso significativamente a representação. Reafirmou os direitos civis, porém excluiu o único direito social previsto pioneiramente na Constituição anterior, o da instrução pública gratuita (Wehling, *apud* Bacha *et al*., 2019, p. 27).

Pensar e trabalhar a capacitação de professores para atuar na Educação Básica no ProfLetras tem significado, como dissemos, em compreender a interpelação que se faz ao/a professor/professora e ao/a aluno/aluna pela noção de *saber* e que o projeta, paradoxalmente, no lugar do *não saber*, num jogo de formações imaginárias que o/a responsabiliza pela sua qualificação – ou não – em termos meritocráticos, como parte das condições de produção. Interpelação em que o sujeito se individualiza como cidadão brasileiro/cidadã brasileira em meio às contradições de nossa formação social, presentes na produção e circulação do conhecimento transformado em competências e habilidades.

O funcionamento do capitalismo é opaco, heterogêneo, contraditório, bem como o da formação discursiva neoliberal dominante, em que está sempre presente nos processos de individuação do sujeito a noção de escolha por parte desse mesmo sujeito como fonte e origem de seu dizer, de seu destino. E como efeito da meritocracia, vemos o próprio aluno ou mesmo o professor se convencer de sua culpa pelo seu fracasso, de sua inferioridade. Precisamos, pois, destrinchar como se constrói esse imaginário, com suas representações de sujeito, de língua, esse vazio, essa falta, saturados pela ideologia. Ainda Frigotto:

> Diferentes elementos históricos podem sustentar que, definitivamente, a educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira. Mais que isso, nunca se colocou, de fato, até mesmo uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, a fim de prepará-los para o trabalho complexo que é o que agrega valor e efetiva competição intercapitalista (Frigotto, 2007, p. 1135-1136).

Movimentos de leitura-análise-interpretação[3]

Em um primeiro movimento, analisamos cada uma das dissertações em separado, considerando nossos objetivos e questões norteadoras. Observamos, de saída – e que se confirma ao longo de todo o trabalho - que as autoras traziam conceitos da AD com propriedade e que os articulavam de forma consistente com o trabalho analítico. Não estava aí o caminho a trilhar para compreender as "lutas ideológicas de movimento", da "*resistência* à reprodução", conforme Pêcheux (2011, p. 96, grifo do autor), citado anteriormente. Havia, contudo, algo interessante revelado no processo analítico, ao lançarmos um olhar discursivo às duas dissertações não mais em separado, mas comparativamente, em relação às questões norteadoras 2 e 3 que formuláramos: Como a argumentação, enquanto sustentação de uma posição marcada ideologicamente, está funcionando nos textos produzidos pelos mestrandos? De que maneira, na textualização das Dissertações selecionadas, os processos discursivos dão a ver o processo de constituição da autoria do mestrando/a?

As respostas que encontrávamos ampliavam a nossa compreensão sobre a produção, circulação e apropriação de conceitos nas práticas linguístico-pedagógicas, ao observarmos inversões, deslocamentos, rupturas, resistência em relação à maneira de identificar os problemas, do ponto de vista teórico e prático, ou seja, em termos de procedimentos analíticos, desse ir-e-vir da perspectiva discursiva face a um quadro teórico (e político) dominante marcado pelo funcionalismo, pelo pragmatismo que possibilitam a aliança entre o sociologismo e o logicismo (Pêcheux, 1998; Silva, 2018). Possibilitavam observar os processos de individuação do sujeito e da construção de uma autoria, analisando os embates ideológicos

[3] Nosso *corpus* é constituído da versão final de dissertações já avaliadas e aprovadas por bancas composta de membros qualificados, considerando critérios próprios a um trabalho acadêmico-científico. Nosso interesse não é discutir, colocar em questão esse processo de avaliação, mas o de compreender a complexidade do discurso pedagógico no/do Brasil em sua historicidade e em seu trabalho com conceitos da AD em termos de efeitos nos processos de significação e de subjetivação capazes de produzir transformações na formação de professores para a Educação Básica.

em relações de poder e relações de sentido, trabalhando com formações discursivas – aquilo que pode e deve ser dito em determinada conjuntura (Pêcheux, 1988).

> Em certas condições, da relação sujeito e sentido, e dada a articulação da interpretação com a ideologia, desencadeia-se o processo de argumentação. É, então, um funcionamento discursivo da ordem da política da linguagem. Um argumento desencadeia interpretações inscritas em uma formação discursiva, 'enquanto lugar provisório da metáfora' (Pêcheux, 1988), em confronto com outras formações discursivas (Orlandi, 2023, p. 12).

Assim, em um segundo movimento de leitura-análise-interpretação, decidimos em termos de procedimentos – desse ir-e-vir discursivo – estabelecer um diálogo teórico entre as duas dissertações e seus efeitos de sentidos e de constituição da autoria. Apresentamos, a seguir, os títulos e os resumos apresentados pelas autoras, dando ao leitor/à leitora uma visão de conjunto dos trabalhos que constituíram nosso *corpus.*

Produção de quadrinhos na escola e a constituição da autoria A proposta de intervenção pedagógica, através da formulação de histórias em quadrinhos de forma manual e tecnológica, foi desenvolvida com os alunos da 3ª Fase do 2º Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de Mato Grosso, da cidade de Arenápolis. O referencial teórico desta reflexão está ancorado sob a Análise de Discurso, de linha francesa, tendo como principal representante no Brasil, Eni Orlandi, que serviu de base principal, juntamente com alguns outros pesquisadores da mesma linha [...]. Como produto obtido a partir do trabalho realizado, apresentou-se uma coletânea de Histórias em Quadrinhos organizada pelos alunos. Essa coletânea foi precedida de práticas envolvendo rituais de leitura e escrita como: leitura de diversos materiais relacionados às HQs, pesquisas na biblioteca, oficinas extraclasses, atividades no laboratório de informática para conhecimento das ferramentas eletrônicas e do software *HagaQuê* e visitas à sala de vídeo com a projeção de filmes com os heróis das artes sequenciais e seus principais criadores. Uma compreensão produtiva desse trabalho refere-se à compreensão do modo como se configura um deslocamento da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor no processo de formulação das HQs, o qual mostra uma prática produtiva para o trabalho com a leitura e a escrita	O funcionamento discursivo do diminutivo: práticas de linguagem no ensino fundamental Este trabalho foi desenvolvido com uma turma de alunos do 6º ano de uma escola pública municipal em Cuiabá-MT, e tem como recorte o funcionamento do diminutivo na língua, por meio de leituras que mobilizam a relação do sujeito-aluno com a linguagem, em diferentes condições de produção sócio-históricas. Fundamentamos o nosso projeto na Análise do Discurso (AD) da linha francesa de Michel Pêcheux, instituída no Brasil por Eni Orlandi, em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL) – que visa estabelecer e difundir estudos sistemáticos da história das ideias linguísticas e a história da língua, através de um olhar para os instrumentos linguístico-gramaticais, dicionários e documentos, como objetos discursivos –, e Semântica da Enunciação. Nesse viés, a palavra não tem sentido em si mesma e, sendo assim, é pressuposto que uma palavra, mesmo dispondo de um mesmo radical, ao acréscimo de sufixos, como é o caso do diminutivo, apresente outras possibilidades de sentido. Desse modo, com este projeto de intervenção, objetivamos estudar o diminutivo para além do que trazem o livro

na escola. Para dar visibilidade à coletânea das histórias em quadrinhos, realizou-se uma noite de autógrafos com a presença de toda a comunidade escolar e publicação dos materiais no blog da escola (Cruz, 2015).	didático e a gramática, as suas possíveis formações no campo morfológico, na medida em que trabalhamos o processo de produção da leitura, a movência dos sentidos, considerando as condições de produção. Tomamos como ponto de partida a formação de palavra no diminutivo que constitui o universo dos alunos, seja nas relações familiares, seja nas relações com colegas de sala de aula e, a partir dos sentidos produzidos nessas relações sociais, trabalhamos o conceito de texto, dando voz aos diferentes sujeitos. Dessa maneira, esperamos que os alunos compreendam a língua funcionando na produção de sentidos e a prática da leitura como instrumento libertador, procurando *escutar* o que foi dito na ausência do não-dito. Mais ainda, que possam, na produção de texto, materializar os sentidos produzidos pela leitura e, a partir daí, sentiram-se autorizados a pensar e a inscrever esses sentidos na memória do dizer (Oliveira, 2021).

No caso da primeira dissertação, observamos que os deslocamentos desejados explicitamente deviam-se ao fato da adoção de uma linguagem não-verbal em oposição à linguagem verbal em termos conteudísticos, sustentada por certos argumentos como veremos nas sequências linguístico-discursivas recortadas para descrição-análise.

> A argumentação se fundamenta, discursivamente, no que Pêcheux (1969) chama de *antecipação*. Desse modo, considero que argumentar é prever, tomado pelo jogo de imagens que o sujeito, em sua posição, faz de seu ouvinte e do referente construído discursivamente. São formações imaginárias – efeitos – que embasam a produção de argumentos. Não é um cálculo. A antecipação se produz na relação de sentidos em que se inscreve a relação de forças (o lugar, a posição-sujeito de que significa, significa em seu poder simbolizado (Orlandi, 2023, p. 44, grifo da autora).

Desde os anos 1970 com a entrada na escola da ideologia da comunicação sustentada, principalmente, pelo discurso jurídico – Lei 5692/1971 -, observamos um processo discursivo em funcionamento trabalhando essa oposição: linguagem verbal/linguagem não-verbal. A língua portuguesa, conforme essa Lei, nomeada como “língua nacional”, define-se como

"instrumento de comunicação e de expressão da cultura brasileira", e o uso torna-se prioritário em relação ao conhecimento sobre a língua que, por sua vez, passa ser uma dentre outras linguagens, em uma formação discursiva centrada na utilidade, na gestão, na avaliação e, sobretudos em novas formas de assujeitamento – o do sujeito comunicador, consumidor – em uma conjuntura de ditadura, de urbanização crescente, de aumento da pobreza, da precarização do trabalho. Nessa conjuntura histórica, teórica, política, a argumentação se dá no funcionamento das formações imaginárias em relação à língua, à escola pública, aos professores, em que se joga com oposições.

> A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início doa anos 80 [início da redemocratização], quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e variação e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emersão de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conceitos do ensino de língua materna (Brasil, 1998, p. 17-18).

Vejamos algumas sequências linguístico-discursivas (SLD) de nosso *corpus* em que a prática de produção textual verbal é vista como "convencional", "preenchimento com palavras, de uma folha com dezenas de linhas em branco", "desmotivadora", embora não discutida, questionada, compreendida. E traz uma citação que resume o argumento (ideologicamente marcado, não nos esqueçamos) que situa as outras linguagens – não-verbais – na perspectiva funcionalista, pragmática, e toma os objetos linguístico-discursivos como evidências, produzindo consensos. Essas sequências nos mostram um processo em curso, um movimento nas/das formações imaginárias e ideológicas, nos processos de individuação do sujeito, o que nos interessa particularmente em compreender. Um deslocamento complexo e que se faz de dentro e em meio à repetição, que não significa o mesmo.

> SLD 1 - De forma que o aluno possa colocar em prática a língua na escola e fora dela, através da relação com as diferentes formas de linguagem (Cruz, 2015, p. 14, grifo nosso).
> SLD 2 - O trabalho de produção de texto de forma convencional, praticada na sala de aula muitas vezes, faz com que o aluno se sinta desmotivado a escrever. A oferta de outras possibilidades de produção textual envolvendo diferentes formas de linguagens, como desenhos, imagens, pinturas, gravuras etc., pode se apresentar ao aluno como uma maneira nova de produzir texto, diferente de sua prática comum, o preenchimento com palavras, de uma folha com dezenas de linhas em branco. Além disso, a prática de produção textual

> que não seja somente verbal, se apresenta para o aluno como uma possibilidade de modificar a sua relação com a linguagem e desenvolver a experiência da autoria (*Ibid*., p. 16, grifo nosso).
> SLD 3 - [...] a história em quadrinho pode ser utilizada para introduzir um tema, aprofundar um conceito já apresentado, para gerar discussões sobre um assunto [...] enfim, como suporte para qualquer conteúdo programático proposto pelo professor (*Ibid*., p. 15 *apud* Almada, 2012, p. 150, grifo nosso).
> SLD 4 - Como a turma escolhida para o desenvolvimento da proposta era formada por alunos considerados ainda bastante infantis e imaturos, a escolha do tipo de material a ser trabalhado seria determinante para a elaboração do produto final, pois considerando a faixa-etária e as condições de produção da turma seria necessário propor um tipo de trabalho que mobilizasse a atenção dos alunos e que eles se identificassem com as atividades a serem produzidas (desenhos, pinturas, imagens, recortes, revistas etc.) (*Ibid*., p. 24, grifo nosso).

Como está sendo tratada/questionada/compreendida a ordem própria da língua nesse contraponto que se faz entre as linguagens não-verbais e a linguagem verbal, ou seja, a materialidade linguístico-discursiva, a existência do real da "língua" em uma conjuntura histórica dada? Pêcheux (1990, p. 50), ao tratar do "ler, descrever, interpretar", diz que:

> [...] a primeira exigência consiste em dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas. [...] *descrever* se torna indiscernível de *interpretar*: essa concepção de descrição supõe ao contrário o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela se instala: o real da língua [...]. Eu disse bem: a língua. Isto é, nem linguagem, nem fala, nem discurso, nem texto, nem interação conversacional... (Pêcheux, 1990, p. 50, grifo do autor).

Orlandi, em "Discurso e argumentação: um observatório do político" (1998), traz elementos para avançarmos em nossa descrição-interpretação:

> Com efeito, a Análise de Discurso (des)territorializa a noção de leitura [e, no caso, de escrita escolar, acrescentaríamos] pela noção de discurso enquanto efeito de sentidos e abre caminho para uma crítica disso que temos chamado de 'ilusão de conteúdo'. Esta, como mostramos em nossas análises (E. Orlandi, 1996 e 1996), produz a impressão da transparência da linguagem – o conteúdo seria extraído do que estaria atrás da forma linguística, forma abstrata – ao mesmo tempo em que apaga a produção discursiva do referente [no caso, o texto verbal e o texto não-verbal], elidindo a construção imaginária do efeito de unidade, efeito literal, do sentido-um, já lá. Pelo trabalho da ideologia, o conteúdo se substitui à forma material (E. Orlandi, 1995), isto é, a forma tomada na história (historicidade), corp(o)ralidade do sentido, linguístico-histórica (Orlandi, 1998, p. 74).

Como explorar essa construção discursiva do referente presente no imaginário sobre o texto verbal e o texto não-verbal, sendo o primeiro considerado "estudo do português", o

"português de verdade" (Sarian, 2020)? Como se construiu esse argumento (ideológico), em contraponto ao "português de verdade", de que o texto não-verbal é agradável, atraente, garantidor de aprendizagem, de sucesso dentro e fora da escola: a língua como entretenimento? Estaríamos falando de um outro lugar – o da língua e de seu ensino – o que Florestan Fernandes diz sobre nossa formação social: a relação sempre presente entre o arcaico e o moderno, ambos tomados imaginariamente e em relação à determinada formação discursiva?

Lembramos também de Pfeiffer (2001, p. 43-44, grifo da autora), quando afirma:

> O que garante a agradabilidade de um texto? Quando a crítica recai apenas sobre o objeto de trabalho da leitura, apaga-se a reflexão sobre o modo pelo qual está se dando a escrita e leitura de um texto. Olha-se para o conteúdo, sem refletir-se sobre o processo. De que modo é proposta a leitura destes textos considerados chatos? É preciso observar o quê no funcionamento discursivo da proposta de leitura pode estar produzindo o enfado da leitura. Será que são abertos espaços de interpretação para que o aluno se posicione no lugar de responsabilidade da atribuição de sentidos à linguagem? O que torna determinados textos legais? Será que não apresentam já cristalizados senti dos 'x' ou 'y' e por isso é mais fácil ao sujeito leitor posicionar--se na repetição formal de seus sentidos?

Esses sentidos, em circulação nas políticas públicas de ensino no Brasil, se mostram nas práticas linguísticas e pedagógicas legitimadas que circulam no espaço escolar, enquanto efeitos de um processo de didatização e disciplinarização de saberes que os transformam em conteúdos (Chiss; Puech, 1998) e que, naturalizados, produzem um sentido evidente sobre a língua e seu ensino nos instrumentos de ensino.

Sarian (2020) analisa, ainda que de modo breve, o processo contraditório, complexo, que se instaura na discursividade de alguns/algumas mestrandos/as do ProfLetras Cáceres, quando dessa *travessia* possibilitada pela teoria, mas, ainda não sedimentada na prática, de forma a desconstruir um imaginário historicamente construído em toda a sua força. Vejamos o recorte de uma dissertação filiada à AD:

> Ao me questionar a respeito desta prática, percebi que elaborava e ainda elaborei, em outros momentos do desenvolvimento deste projeto, embora cada vez com menos frequência, questões que administram os sentidos, como por exemplo: diante de um capítulo lido [...] A ilha vira verdade, perguntei: 'do que vai tratar este capítulo?'. Acabei por não abrir espaço para a interpretação de cada aluno na construção do sentido, desconsiderei sua história e suas condições de produção de leitura, numa postura autoritária [...] num processo

> no qual a produção de sentidos era determinada apenas por mim (Santos, 2016, p. 43).

Trata-se de um processo complexo, contraditório esse de desconstrução, repetimos, pois lidar com a língua diferentemente daqueles sentidos já-lá estabilizados produz efeitos de estranhamento.

> SLD 5 - [...] os alunos estranharam o fato de não ter feito a eles as perguntas clássicas de conteúdo sobre espaço e personagem principal; fizeram também um questionamento sobre a atividade ter sido apenas na modalidade oral (Santos, 2016, p. 42).

Vemos esse funcionamento de um processo discursivo produzir seus efeitos em outros trabalhos, como no de Oliveira (2021), segunda dissertação de nosso *corpus*, no qual a autora reconhece a dificuldade de se levar, para a prática, uma proposta de trabalho ancorada no funcionamento da língua, processo no qual diferentes forças incidem em seu fazer docente. Segundo a autora, de um lado, "[...] ainda estamos apegados à gramática tradicional que conduz a um fazejamento mecânico, cujas práticas se ancoram na passividade" (Oliveira, 2021, p. 47), e, de outro, as injunções institucionais se mostram - se materializam nas propostas curriculares que fundam e instituem uma memória discursiva sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola.

> SLD 6 - O saber gramatical, tal como concebemos e propagamos, ainda hoje, repousa no imaginário da unidade da língua, de sentidos estabilizados pelas regras do bem falar, embora sobrepujado pelos sujeitos pertencentes a grupos sociais distintos, que vão se constituindo com novos gestos de leitura e de sentidos (Oliveira, 2021, p. 13).

> SLD 7 - Sabemos que não é uma tarefa fácil articular as atividades de gramática/leitura e escrita propostas, dadas as condições históricas e o modelo de matriz curricular vigente na escola, sobretudo, as imposições inerentes que pairam no imaginário coletivo sobre o ensino da língua portuguesa (*Ibid.*, p. 37).

Discursividade que também ecoa nos dizeres de alunos, pais e gestores das escolas participantes do projeto. Dessa forma, ao mesmo tempo em que Oliveira se colocava no movimento da "travessia, entre os sentidos postos, estabilizados, predeterminados pelo aparelho ideológico da escola à outra margem do rio, cuja fronteira, alcança o funcionamento real da língua, com homens falando" (*Ibid*., p. 13), lidava com a força do imaginário de um ensino de língua significado como legítimo, no qual se "aprende a ler" e a "escrever de verdade": "Professora, meu filho vai aprender a ler e a escrever?"; "Professora, é aula de leitura

ou de gramática?"; "Professora, seu projeto é sobre leitura ou sobre gramática?". Questões que mostram as dificuldades encontradas nesses movimentos de resistência, de desconstrução, de ressignificação do ensino da leitura e da escrita. E Oliveira prossegue.

> SLD 8 - O começo foi perturbador, porque o movimento de questionamentos, reflexões e renúncias, não foram singularidades apenas dos alunos e da equipe escolar; existia algo que gritava dentro de nós. A luta entre o mesmo e o diferente, na prática docente, além do medo de avançar, foram companhias constantes (*Ibid*., p. 60).

Nesse movimento de se ressignificar o mesmo para fazer diferente, o trabalho com a leitura, no batimento com a gramática em funcionamento no texto,

> [...] em que o componente gramatical é significado enquanto um elemento linguístico-discursivo que põe em xeque a completude imaginária da gramática tradicional, ao engendrar diferentes sentidos para as formas linguísticas, circunstanciados em textos significados como unidades significativas abertas à falha e ao equívoco (Orlandi, 2004) (Sarian, 2024, p. 13),

a professora apresenta algumas perguntas iniciais a partir do texto "Com a palavra, a palavrinha" para serem respondidas oralmente, processo no qual irrompe uma formulação não prevista: "Não entendi o que o texto quis dizer" (Oliveira, 2021, p. 54), acompanhada de respostas como "Ah, professora! Não sei!" (*Ibid*., p. 55). Formulações que dizem do modo pelo qual, historicamente, o ensino da leitura é significado nos instrumentos de ensino, efeito de um processo mais amplo de disciplinarização e institucionalização dos saberes sobre a língua (Chiss; Puech, 1998; Silva, 2017), conforme já dito, e que constitui a prática em sala de aula, dando a ver a relação dos alunos com os textos, a leitura e a escrita.

Oliveira ao tomar, então, como objeto de estudo a marca linguística do diminutivo em sua relação com o trabalho de leitura/interpretação, busca dar relevo aos efeitos de sentidos produzidos entre os interlocutores em movimento, considerando o que se segue, e que resultou "em textos produzidos pelos alunos que compuseram o livro *Os sentidos que há em mim*, como atividade de fechamento do projeto, colocando em evidência a função-autor, no espaço da escola" (Oliveira, 2021, p. 15).

> SLD 9 - [...] são palavras, expressões que circulam e constituem o universo do aluno, seja nas relações familiares, seja nas relações com os colegas de sala de aula; nas manifestações de afeto, ou como forma pejorativa, formuladas em diferentes condições (*Ibid*., p. 13).

> SLD 10 - Nos livros didáticos, tem-se, no máximo, duas definições – apresentação dos sufixos para variação de tamanho e indicação pejorativa – e, geralmente, em enunciados completos. Todavia, essas palavras estão afastadas das suas condições de produção, o que coloca em evidência o ensino da gramática pela gramática, ou seja, um cumprimento no currículo formal da escola (*Ibid*., p. 14).

Trabalho esse que exigiu, como diz a autora, um "processo longo, paciencioso, entre dicionários, gramáticas, rabiscos e desânimos que são constitutivos do aluno-texto-autor, num processo de aprendizado" (*Ibid.,* p. 15).

> SLD 11 - Os alunos, acostumados com as respostas oferecidas pelo livro ou pelo professor, não compreendiam que o processo de leitura/interpretação depende das condiçõexzs de produção da leitura e que um texto pode produzir no seu leitor múltiplos sentidos. Estão acostumados com uma leitura de texto que é direcionada pelo professor, que conduz a interpretação conforme seu próprio gesto de leitura ou aquele autorizado pelo livro didático, produzindo uma leitura parafrástica (Oliveira, 2021, p. 54).

Essas compreensões nos deram elementos para retomar e apreender a tensão entre o quê e o como se ensina na relação com os processos de apropriação teórica que incidem na formulação dos exercícios das mestrandas. Como exemplo, recortamos de Oliveira (2021) a atividade "Ciranda de diálogos", com vistas a colocar em evidência a compreensão de leitura de seus alunos.

É lançada a questão "O que você gosta de ler?". Ainda que esteja funcionando, na formulação da pergunta, o sentido de pré-construído de que o aluno "gosta de ler", que aqui funciona como um sentido administrado, irrompeu uma resposta da parte de uma aluna que aponta para a abertura do simbólico – "não gosto de ler" -, resposta que nos remete a Pêcheux ([1975] 2009), quando afirma que "não há ritual sem falhas" (*Ibid*., p. 277) e "não há dominação sem resistência" (*Ibid*., p. 281). Essa resposta engendrou, como efeito, um "movimento de escuta" da parte da professora quando diz: "o que nos fez compreender que o não-dito, assim como o dito, é constitutivo da linguagem, do sujeito e dos sentidos" (Oliveira, 2021, p. 52).

Daí a necessidade de se colocar sempre em evidência, ao longo do processo de intervenção e da escrita da dissertação, o processo de constituição de autoria de professores e alunos/as, de modo que dê visibilidade não só ao que professor/a-mestrando/a propôs, à medida que as atividades são desenvolvidas, mas também aos efeitos produzidos nos/as alunos/as.

> Dessa forma, o que mais nos interessa mostrar, na proposta de projeto e na sua implementação, é o processo de transformação de uma prática de ensino ancorada em discursos autoritários que interditam a interpretação, em uma prática construída por deslocamentos e inovações, sustentada na produção da autoria inscrita na história (Sarian, 2020, p. 166).

Pontos que nos tocam e que nos projetam a compreender, cada vez mais, no escopo deste e de outros projetos, os processos de individuação dos sujeitos (Orlandi, 2001) no espaço institucional da escolarização, de modo especial, na formação inicial de professores, em nível de graduação, e na formação continuada, como é o caso de um programa como o ProfLetras, para podermos intervir na divisão desse social no trabalho com a língua e ressignificar as práticas políticas do fazer-docente na escola, o que também passa pela universidade.

> Com a certeza de que confrontando o que está posto, podemos mudar o 'efeito' das práticas de leitura na escola, gostaríamos de deixar aos colegas professores o desafio de romperem com o estabilizado de maneira a se firmarem como sujeitos capazes de transformar suas práticas, mesmo sabendo 'o quão árduo será e é o trabalho de transformação no sistema educacional, já que este é perpassado por questões políticas, administrativas, econômicas e, enfim, ideológicas' (PFEIFFER, 1995, p.130). Deixamos esse desafio pela convicção de que é pela transformação da prática docente que o aluno vai mudar sua relação com a leitura e, assim, definitivamente assumir-se como sujeito leitor, dentro e fora do ambiente escolar (Vargas, 2015, p. 111-112).

Finalizando

Neste artigo, considerando nossos objetivos e o trabalho teórico-analítico empreendido, pudemos compreender um pouco mais da força do imaginário em relação ao processo de produção e circulação dos conhecimentos linguísticos na escola e na universidade, bem como a necessidade de se avançar na análise do processo de apropriação desses conhecimentos para que possamos falar em constituição de autoria por parte do sujeito em suas práticas linguístico-pedagógicas.

Nesse sentido, o trabalho teórico-analítico de ir e vir entre as duas dissertações possibilitou ver o funcionamento de formações imaginárias construídas historicamente sobre o referente, os interlocutores, efeitos que sustentam a argumentação e alimentam um ensino conteudístico e, ao mesmo tempo, o trabalho árduo de desconstrução de processos discursivos que forjam uma linearidade, uma literalidade, uma transparência para a língua, apagando,

silenciando a ambiguidade, a polissemia, o equívoco: a possibilidade de outros processos de significação, de subjetivação. E mais. De oferecer resistência a consensos; de se tomar o fracasso não como problema, mas como sintoma do político presente na divisão de sentidos e de sujeitos; de viver e compreender a experiência de atravessar esse imaginário, uma vez que o projeto de intervenção acontece – um acontecimento discursivo em que se dá o encontro de uma atualidade com uma memória (Pêcheux, 1990) – de forma a mostrar a importância crucial de se trabalhar a historicidade e a complexidade de conceitos, técnicas, metodologias, recursos didáticos que se produzem e circulam, dentro e fora da escola, na relação entre as ciências da educação, as ciências da linguagem e as ciências sociais.

> Falar e refletir sobre a língua e o conhecimento na escola é explicitar e compreender os impasses, conflitos que marcam a relação entre o objeto real e o objeto de conhecimento, entre a diversidade e a unidade. É trazer para o debate a relação constitutiva entre a produção-transmissão do conhecimento linguístico e uma exterioridade histórica-social datada que se materializa em políticas de língua, em metodologias e tecnologias de ensino. Falar dessas políticas, em uma sociedade capitalista, em que há estruturalmente uma divisão social é técnica do trabalho, que redunda na separação teoria-prática, é colocar em discussão diferentes abordagens das Ciências de Linguagem, para que possamos compreender as crises (Puech, 2004) de uma língua e de seu ensino ou o fracasso escolar em países como o Brasil (Silva, 2007, p.141).

Como diz Oliveira (2021, p.132),

> Desse modo, o desafio da autoria em sala de aula é uma prática que não acontece do dia para a noite, ela é um investimento constante no cotidiano do espaço institucionalizado da escola. A ousadia dessa prática repousa na responsabilidade pelo dizer, e na ressignificação do espaço escolar, criando condições para que o sujeito/aluno reconheça que seu dizer é parte de sua história.

Referências bibliográficas

BACHA, Edmar *et al*. **130 anos**: em busca da República. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CHISS, J.L.; PUECH, C. De l´émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques: le tournant des années 60 et ses suites. **Langue Française: La linguistique comme discipline en France**, Paris, n. 117, p. 6- 21, 1998. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1998_num_117_1_6238. Acesso em: 27 jan. 2025.

CRUZ, Marlene Machado da. **Produção de quadrinhos na escola e a constituição da autoria**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade

do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015. Disponível em: https://caceres.unemat.br/faculdades/facel/stricto/profletras/disssertacoes-2015-a-2020. Acesso em: 01 mar. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, p. 1129 -1152, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/i/2007.v28n100/. Acesso em: 16 jan. 2025.

OLIVEIRA, Rosiveth aparecida do Espírito Santo. **O funcionamento discursivo do diminutivo**: práticas de linguagem no ensino. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021. Disponível em: https://caceres.unemat.br/faculdades/facel/stricto/profletras/disssertacoes-2015-a-2020. Acesso em: 01 mar. 2024.

ORLANDI, Eni P. Do sujeito na história e no simbólico. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-74.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, n.1, p. 73-81, jul./dez. 1998.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 1988.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. Tradução de Eni P. Orlandi e Greciely Costa. Campinas: Pontes, 2019.

PÊCHEUX, Michel. A língua inatingível. *In*: ORLANDI, E. (org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011. p. 93-106.

PÊCHEUX, Michel. Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 2, p. 7-32, jul./dez. 1998.

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

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi *et al*. Campinas: Editora Unicamp, 1988.

PFEIFFER, Claudia R. C. Sentido para sujeito e línguas nacionais. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n.7, p.71-93, 2002.

PFEIFFER, Claudia R. C. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=421198a8d3eb9d7bc901. Acesso em: 05 abr. 2025.

PFEIFFER, Claudia R. C. Escola e divulgação científica. *In*: GUIMARÃES, E. (org.). **Produção e circulação do conhecimento**: estado, mídia, sociedade. Campinas: Pontes, 2001. v.1, p. 41-58.

PUECH, C. Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue: l'énonciation. **Les Carnets du Cediscor**, n. 5, p. 1-13, 1998. https://journals.openedition.org/cediscor/267. Acesso em: 27 jan. 2025.

SANTOS, Valéria André dos. **Leituras e versões de Peter Pan na perspectiva discursiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016. Disponível em: https://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes&c=dissertacoes-defendidas-em-2016. Acesso em: 06 abr. 2025.

SARIAN, Maristela Cury; MARTINS E SILVA, Vera Regina. Sujeitos, sentidos e tecnologias: processos de subjetivação em práticas de ensino de língua portuguesa. *In*: FLORES, G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L.; LAGAZZI, S.; PFEIFFER, C. C.; ZOPPI-FONTANA, M.G. (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2019. v. 4, p. 323-338.

SARIAN, Maristela Cury. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: um olhar ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SARIAN, Maristela Cury. Tecnologias de escrita e constituição da autoria em práticas de ensino no entremeio escola/universidade. *In*: PFEIFFER, C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. (org.). **Língua, ensino, tecnologia**. Campinas: Pontes, 2020. p. 155-176.

SARIAN, Maristela Cury. Ensino de gramática na universidade: efeitos na formação de professores de Língua Portuguesa. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 27, e024002., p. 1-18, 2024. Disponível em: Ensino de gramática na universidade | Línguas e Instrumentos Linguísticos. Acesso em: 27 jan. 2025.

SILVA, Mariza Vieira da. Manuais escolares e saberes linguísticos. **Boletin de la sociedade spanõla de historiografia linguística - BSEHL**, n.11, p. 209-224, 2017. Disponível em: http://www.sehl.es/uploads/9/1/6/8/91680780/020_09_mariza_vieira.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

SILVA, Mariza Vieira da. A profissionalização do professor de português: trabalho, ciência, lingua(gem). *In*: LIMA, J. L.; SARIAN, M. C.; SILVA, N. M. da.; MARTINS e SILVA, V. R. (org.). **Teorias, práticas e políticas de ensino de Língua Portuguesa**: com a palavra o Profletras Cáceres. Cáceres: Editora Unemat, 2021. p. 143-163. *E-book*. Disponível em: https://unemat.br/site/ed/publicacao/2021-teorias-praticas-e-politicas-de-ensino-de-lingua-portuguesa. Acesso em: 16 jan. 2025.

SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 141-161.

SILVA, Mariza Vieira da. La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l'espace scolaire brésilien: le logicisme et le sociologisme. **Fragmentum**, Santa Maria, p.121-139, jul./dez. 2018. Edição especial.

SILVA, M. V. da. Instrumentalização da língua: a filosofia espontânea e o sujeito pragmático. *In*: FLORES, G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L.; LAGAZZI, S.; PFEIFFER, C. C.; ZOPPI-FONTANA, M. G. (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2019. v.4, p. 339-358.

SILVA, Mariza Vieira da. Tecnologias de linguagem e o ensino de língua(s): o texto, o sujeito, o olhar. *In*: PFEIFFER, C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. (org.). **Língua, ensino, tecnologia**. Campinas: Pontes, 2020. p. 19-46.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n.16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TENÓRIO. Jefferson. **De onde eles vêm**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 003/2020, de 02 de junho de 2020**. Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS. Disponível em: https://profletras.ufrn.br/documentos/351494082/2020#.Y_KMC3bMLIU Acesso em: 01 abr. nov.2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 003/2021, de 31 de março de 2021**. Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sétima turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS. Disponível em: Profletras - Mestrado Profissional Acesso em: 28 jan. 2025.

VARGAS, Odair José. **Práticas de leitura na escola**: uma abordagem discursiva. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015. Disponível em: https://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes&c=dissertacoes-defendidas-em-2015. Acesso em: 06 abr. 2025.

WEHLING, Arno. Mudança institucional e persistências sociais e econômica. *In*: BACHA, Edmar *et al*. **130 anos**: em busca da República. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019. p. 27-31.

A ARGUMENTAÇÃO COMO FERRAMENTA DE SUSTENTAÇÃO DE POSIÇÕES-SUJEITOS NA ESCOLA

Christina Barbosa Guimarães Ferreira

Ana Maria Di Renzo

Introdução

Um dos grandes temas/problemas visualizados dentro da escola é a questão da leitura e da escrita de nossos alunos. A análise de discurso, conforme proposta por Michel Pêcheux, oferece uma perspectiva rica e complexa para compreender os problemas de leitura e escrita nas escolas, destacando como as práticas de linguagem são moldadas por contextos sociais, históricos e ideológicos, determinando a forma como os alunos se relacionam com elas. Pêcheux (1988) enfatiza que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um espaço de construção de sentidos e de relações de poder.

Entrando, nessa questão de construção de sentidos, iniciamos nosso recorte na argumentação nos textos escritos em sala de aula. Precisamos entender se nosso aluno compreende o que seria argumentar no texto. Se ele entende que a argumentação que buscamos é a argumentação no sentido de sustentar uma ideia e não aquela argumentação como persuasão ou convencimento do leitor. Nosso trabalho desenvolvido na escola faz parte do Projeto Verres, sobre o qual versaremos adiante.

O projeto Verres – versões, reformulações, ressignificações: como funciona a linguagem? busca trabalhar todas essas questões presentes em seu título no trabalho do ensino da leitura e da escrita em sala de aula, sendo centrais para nossos objetivos as noções de "processo discursivo", "condições de produção", "processo de produção do discurso" e "interdiscurso".

Para iniciar esse trabalho com textos, pensamos seu desenvolvimento em duas etapas, trabalhando o modo como a argumentação pode ser significada pela Análise de Discurso, nos estudos e pesquisas da linguagem atuais: uma 1ª etapa com textos feitos pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio, tendo acesso somente ao tema do que seria escrito, sem antes termos trabalhado o assunto com eles; uma 2ª etapa em que trabalhamos os temas dos textos com os

alunos, por meio de debates, vídeos e discussões e, depois, com apontamentos feitos por nós no texto inicial, fariam uma nova versão do texto. Esses serão os materiais que traremos em nossa análise para refletirmos sobre a argumentação. Não perdemos de vista a questão que Pêcheux nos traz de que "o sentido não está claro, óbvio ou transparente, uma vez que é preciso considerar a opacidade da materialidade aí presente, que o sujeito não é estratégico e a origem do dizer" (BRASIL, 2011).

Assim, as questões de argumentação serão trabalhadas, também, com o retomar do texto, reformular questões apontadas aos alunos e até reescrever, se necessário, para, assim, se trabalhar com o real da língua e da história, relacionados pelos gestos de interpretação. Contudo, nesse artigo, queremos compreender como se dá esse processo da argumentação na escola e se, realmente, nosso aluno está sendo preparado para ser autor daquilo que lê e daquilo que escreve, e não apenas se coloca um mero copiador e/ou reprodutor do que lê.

O trabalho com a argumentação na escola

Mesmo que nosso recorte seja a argumentação, não há como iniciarmos esse tópico de nosso artigo sem falar de leitura e escrita na escola, já que Orlandi (2008) nos diz que "A leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita."

É notório que a escola, muitas vezes, enfrenta desafios para proporcionar condições ideais de produção para seus alunos. No entanto, acreditamos que podemos fazer uma diferença significativa, mesmo que pequena, para transformar a realidade que estamos vivendo. Em particular, podemos questionar as afirmações generalizadas de que os alunos não gostam de ler ou escrever. Isso é especialmente relevante quando consideramos que os alunos de hoje estão constantemente conectados e expostos a uma variedade de textos e imagens nas redes sociais e outros meios de comunicação.

O mundo em que vivemos é um ambiente rico em símbolos, imagens e sons, e é fundamental que a escola reconheça e valorize essa realidade. Ao invés de simplesmente lamentar a falta de interesse dos alunos pela leitura e escrita, podemos trabalhar para criar condições que permitam que eles se envolvam de forma mais significativa com esses materiais. Isso pode incluir a integração de tecnologias e mídias sociais no currículo, bem como a criação de espaços de leitura e escrita que sejam mais relevantes e atraentes para os alunos.

Ao fazer isso, podemos ajudar os alunos a desenvolver uma relação mais profunda e significativa com a linguagem e a cultura, e a se tornarem mais críticos e reflexivos em sua abordagem à leitura e escrita. Além disso, podemos trabalhar para criar um ambiente de aprendizado que seja mais inclusivo e equitativo, e que valorize a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos.

> Não acredito que se deva restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico. Isso conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas. E a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral. Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passam por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas. (Orlandi, 2012, p. 46).

Portanto, vimos acima que a leitura não pode ser reduzida apenas à decodificação de textos. É um processo complexo que exige uma abordagem mais ampla, envolvendo procedimentos e objetivos que vão além de resultados imediatos, com o objetivo de atribuir significados profundos ao texto.

A partir das reflexões de Pêcheux (2014), é possível afirmar que o professor desempenha um papel crucial na formação do aluno-leitor, o que produz diretamente a constituição de seu arquivo de leitura. Nesse sentido, o professor pode tanto estimular quanto desestimular o aluno no processo de construção de sua história de leitura, considerando a história de leituras do texto (verbal ou não-verbal). Para isso, é essencial que o professor instigue no aluno o gosto pela leitura, fazendo com que ele se sinta significado em sua posição de sujeito-leitor. Isso pode ser alcançado por meio da oferta de dispositivos diversos que promovam a leitura de forma significativa.

> Uma sugestão pedagógica seria os professores proporem uma organização curricular que fosse capaz de provocar o aluno a trabalhar sua própria história de leitura. Colocar, portanto, desafios à sua compreensibilidade sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente. (Orlandi, 2012, p. 61).

Com vimos, não é somente levar novos materiais para instigar em nossos alunos uma nova maneira de auxiliá-lo a pensar e entender o mundo ao qual está inserido. Além disso, é

importante destacar que o professor não deve ser o único responsável pela formação do aluno-leitor, mas buscando artefatos para que o professor esteja consciente de seu papel e busque criar oportunidades para que o aluno desenvolva o gosto pela leitura e se torne um leitor ativo e crítico.

Ao considerar as condições de trabalho na escola que nos dá a dimensão vivida por professores e alunos no que diz respeito à leitura e escrita, podemos iniciar nosso trabalho com a argumentação na escola, nos inquietando em um conjunto de reflexões, as quais destacamos: preparamos nosso aluno para saber argumentar? Contribuímos para a criação de um arquivo de memória, em que ele buscará argumentos para o seu texto? No momento em que estamos vivendo, nos preocupamos se nosso aluno está se tornando um mero copista de textos prontos, principalmente daqueles oriundos de meios tecnológicos ou realmente trabalhamos em sala questões importantes que os auxiliarão a serem autores de seus textos, sabendo argumentar, expondo o seu ponto de vista?

Partindo desses questionamentos, nos propomos a entender um pouco mais de como seria essa argumentação na escola e qual a sua importância para o desenvolvimento do nosso aluno-leitor-autor, além de nos aprofundarmos um pouco mais nos processos de leitura e escrita em sala de aula. A argumentação é um processo essencial na construção do conhecimento e na

relação entre professor e alunos em sala de aula. Na AD, a argumentação é entendida como um processo de construção de significado que envolve relações entre o professor-aluno-discurso, pois, segundo Orlandi (2021, p. 112) “O argumento não leva a uma conclusão, ele busca um deslocamento de sentidos.” Esse deslocamento de sentidos nos permite entender como os significados são constituídos e trabalhados no processo de significação, já que acontecem quando há uma mudança na situação de significação, levando a novos sentidos, diferentes daquele inicial.

Além disso, os deslocamentos de sentido podem ocorrer em diversos níveis de análise, abrangendo desde uma única palavra até um texto completo. Eles nem sempre são utilizados de maneira literal; muitas vezes, servem a propósitos como persuasão, manipulação ou até mesmo para criar efeitos de humor e ironia. Ademais, compreender esses deslocamentos nos ajuda a entender como os discursos podem ser empregados como ferramentas de controle e poder.

Leandro Ferreira (2000, p. 24) nos diz que os enunciados podem sempre escapar à organização da língua. E nesse lugar é onde encontraremos as falhas e as incompletudes da língua. Isso porque a língua, segundo a autora, é

> um sistema passível de jogo, as marcas significantes da língua são capazes de deslocamentos, de transgressões, de rearranjos. E isso faz com que um determinado segmento possa ser ele mesmo outro, através da metáfora, da homofonia, dos lapsos da língua, dos deslizamentos sêmicos, enfim de jogos de palavras e da dupla interpretação de efeitos discursivos. (Leandro Ferreira, 2000, p.108)

Portanto, a linguagem, por sua natureza, é sempre suscetível a equívocos, o que significa que os sentidos não são fixos ou definitivos, mas sim estão em constante processo de construção. Como afirma Orlandi (1996, p. 9), "há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural". Isso implica que a linguagem é inerentemente ambígua e que os sentidos não se fecham. Michel Pêcheux compartilha dessa visão, afirmando que o equívoco é uma característica constitutiva da língua, de modo que não há enunciado que não contenha alguma falha ou ambiguidade.

Processos Metodológicos

Antes mesmo do desenvolvimento das atividades em sala de aula, propomos uma conversa com o professor regente, para explicar a ele como é o nosso projeto e qual o nosso objetivo com as atividades aplicadas aos alunos. Entender que, apesar de nosso recorte ser a argumentação, para se trabalhar com ela, precisamos falar de muitas coisas inerentes à nossa língua. Também, entender que

> A linguagem não é, pois, transparente, assim como a história também não o é. Tampouco o sujeito. No entanto, vivemos na ilusão da evidência. Quando produzimos um sentido ele nos parece evidente. Mas não é. Tanto não é que pode significar diferentemente para diferentes posições sujeitos. (Orlandi, 2011, p. 697).

Por isso, a linguagem e o discurso não são neutros ou transparentes, mas sim são construídos e influenciados por fatores sociais, históricos e culturais. Isso significa que os argumentos e os sentidos produzidos nos textos não são objetivos ou universais, mas são resultado de uma construção discursiva. Apesar de a linguagem, a história e o sujeito não serem transparentes, muitas vezes entendemos como se eles fossem. Isso significa que tendemos a

considerar que os sentidos são óbvios e evidentes, sem questionar as construções sociais e históricas que os sustentam. Portanto, o sentido pode variar dependendo da posição-sujeito de quem o interpreta. Isso significa que diferentes pessoas, com diferentes perspectivas e experiências, podem atribuir sentidos diferentes ao mesmo texto ou conceito.

Pêcheux (1982, p. 15) nos diz que "a língua é um sistema de signos que não é fixo, mas sim é dinâmico e está em constante transformação." Ainda, destacando a ideia de que a língua não é uma ferramenta neutra e objetiva, e sim uma construção social e histórica que carrega consigo muitos sentidos, Orlandi (1996, p. 12) enfatiza que "a língua é equívoca, ou seja, ela não é transparente, não é unívoca. Ela é polissêmica, tem muitos sentidos, e esses sentidos são sempre em relação ao contexto, ao sujeito, à história. "

Essa equivocidade da língua é ao mesmo tempo uma riqueza e um desafio. Por um lado, permite que a linguagem seja flexível e adaptável, capaz de expressar uma ampla gama de ideias e emoções. Por outro lado, pode gerar confusão e mal-entendidos, especialmente quando as pessoas não compartilham o mesmo contexto ou perspectiva. No entanto, é justamente essa equivocidade que torna a linguagem tão fascinante e complexa, e que a torna capaz de expressar a diversidade e a complexidade da experiência humana.

Outro ponto a ser considerado para quem trabalha com textos na escola é a questão do deslize. "O deslize é um processo pelo qual um termo, uma palavra, uma expressão, pode mudar de sentido, de conotação, de valor, ao longo do tempo, em diferentes contextos, em diferentes discursos." (Orlandi, 1996, p. 45)

Para entender o deslize, precisamos compreender que Pêcheux (1990) define a noção de deriva como o processo pelo qual o sentido das palavras e dos discursos se deslocam e se transformam ao longo do tempo e do discurso. Isso ocorre devido à relação entre a linguagem e a ideologia, que influencia a forma como as palavras e os sentidos são construídos e interpretados. Para o autor, a deriva é um processo natural e inevitável, que reflete a complexidade e a dinamicidade da linguagem e do discurso.

O deslize é um dos principais conceitos na análise de discurso, que se refere ao processo pelo qual um discurso ou uma palavra pode mudar de sentido ao longo do tempo ou em diferentes contextos. Isso pode ocorrer devido a uma variedade de fatores, incluindo mudanças culturais, sociais ou históricas, bem como a influência de outros discursos ou ideologias. O

deslize pode ser visto como um processo natural da linguagem, que reflete a constante mudança e evolução humana.

Um exemplo clássico de deslize é a palavra "democracia", que originalmente significava "poder do povo" na Grécia antiga, mas ao longo do tempo passou a significar diferentes coisas em diferentes contextos. Em alguns casos, a democracia pode ser associada à liberdade e à igualdade, enquanto em outros casos pode ser vista como uma forma de governo autoritário ou manipulador. Esse deslize de sentido pode ser resultado de mudanças históricas, culturais ou ideológicas, e pode ter implicações significativas para a forma como entendemos e utilizamos a palavra. Analisar o deslize nos permite entender como os discursos e as palavras podem mudar de sentido ao longo do tempo, e como essas mudanças podem refletir ou influenciar as relações de poder e as estruturas sociais. Ao entendermos o deslize, podemos ganhar uma compreensão mais profunda da complexidade da linguagem e da comunicação humana, e podemos desenvolver uma visão mais crítica e reflexiva sobre os discursos e as ideologias que nos rodeiam.

Após algumas explicações teóricas, expusemos ao professor que o trabalho seria desenvolvido em duas etapas, com os alunos do 2º ano do Ensino Médio, de uma escola Estadual do município de Várzea Grande-MT:

1ª etapa – nessa etapa, os alunos não trabalhariam com o tema da redação antecipadamente. Eles, apenas, receberiam a folha de redação com o tema sobre o qual teriam que escrever. E, após o término, o professor recolheria as redações prontas.

2ª etapa – aqui os alunos trabalhariam de forma diferente da primeira etapa. Seria feito um debate sobre o tema solicitado, que seria sobre inteligência artificial. Foram selecionados vídeos para mostrar o que poderia fazer uma Inteligência artificial. Vários pontos de vista. Depois, o debate aconteceria, com cada aluno se posicionando acerca desse tema proposto. Após a discussão, os alunos receberiam os textos que escreveram na primeira etapa do processo. Nessa folha, já viriam apontamentos com indicações como “reescrever”, “melhorar esse parágrafo”, “desenvolver mais a sua ideia” etc. Então, eles decidiriam se manteriam o texto original ou fariam uma nova versão, considerando (ou não) os apontamentos elencados. A partir daí, analisaríamos como eles trabalharam e se trabalham a argumentação em seu(s) texto(s).

Orlandi (2012) nos diz que a reescrita, a reformulação, a reinterpretação são processos fundamentais na análise de discurso, pois permitem que os sujeitos se apropriem do discurso e o reconfigurem de acordo com suas próprias necessidades e perspectivas. Esses processos se referem à ação de reescrever, reformular ou reinterpretar um texto ou discurso, o que pode envolver mudanças na estrutura, no conteúdo ou na forma como o discurso é apresentado. Isso permite que os sujeitos se apropriem do discurso e se tornem sujeitos-autores de seu texto. Essa apropriação do discurso é um processo ativo e criativo, que permite que os sujeitos sejam agentes de mudança e de transformação do discurso.

Por fim, os processos de reescrita, reformulação e reinterpretação são fundamentais, pois destacam a importância da interpretação dos sujeitos na análise de discurso e mostram que o discurso não é algo fixo ou estático, mas sim um processo dinâmico e em constante transformação.

Análise do texto

O tema trabalhado

A escolha do tema “Inteligência Artificial: ajuda ou prejudica o Brasil e o mundo”? como ponto de reflexão para a redação dos alunos se justifica pela relevância e atualidade do assunto. A Inteligência Artificial (IA) é uma tecnologia em constante evolução que está transformando a forma como vivemos, trabalhamos e nos comunicamos. Com o avanço da IA, surgem questões destacáveis sobre seus impactos potenciais na sociedade, na economia e na política, tanto em nível nacional quanto global.

Segundo o artigo publicado no site do Kulmon (2025)

> A chegada da IA ao ambiente educacional traz consigo uma mudança significativa. Ela não só oferece novos meios de melhorar a qualidade do ensino, mas também pode transformar o papel dos educadores e a dinâmica das salas de aula.

Além disso, o tema é particularmente relevante para o Brasil e o mundo, pois a IA está sendo aplicada em diversas áreas como saúde, educação, segurança e indústria, com resultados promissores, mas também com desafios e riscos associados. A discussão sobre os benefícios e prejuízos da IA servem para entender como essa tecnologia pode ser utilizada de forma responsável e ética, e como seus impactos podem ser mitigados ou maximizados.

A escolha desse tema também permite uma análise crítica e reflexiva sobre as implicações da IA na sociedade, considerando aspectos como a privacidade, a segurança, a igualdade e a justiça. Além disso, o tema é amplo o suficiente para permitir uma abordagem interdisciplinar, envolvendo conceitos e perspectivas de outras disciplinas, além da redação ou língua portuguesa. Ainda no site do Kulmon (2025), vimos que

> O uso de tecnologias avançadas permite uma abordagem mais eficiente, acessível e personalizada do aprendizado. A IA pode ser utilizada para identificar as necessidades dos alunos, criar conteúdo interativo e até mesmo oferecer suporte em tempo real, algo que não seria possível de maneira tão eficaz sem a automação de processos. (Kulmon Brasil, 2025)

Por fim, a discussão sobre a IA é uma oportunidade para refletir sobre o futuro e como podemos trabalhar juntos para criar um mundo mais justo, equitativo e sustentável, com a ajuda da tecnologia. Ao explorar os benefícios e prejuízos da IA, podemos identificar oportunidades para melhorar a vida das pessoas e promover o desenvolvimento sustentável, ao mesmo tempo em que abordamos os desafios e riscos associados a essa tecnologia.

No mundo tecnológico que nossos alunos estão inseridos, entendemos que trabalhar um tema que faz sentido para eles os auxiliaria na hora de argumentar e sustentar suas ideias, se posicionando em relação a essa tecnologia que está sendo tão disseminada no Brasil e no mundo.

Recorte das atividades

Na primeira etapa de nosso trabalho, 24 alunos escreveram seus textos dentro do tema que foi solicitado. Após as correções e apontamentos, ao executarmos a 2ª etapa do projeto, apenas 09 desses 24 alunos estavam presentes, portanto, somente deles pudemos selecionar os textos para as análises. Nesse artigo, em especial, separei um desses textos que passaram pelas duas etapas.

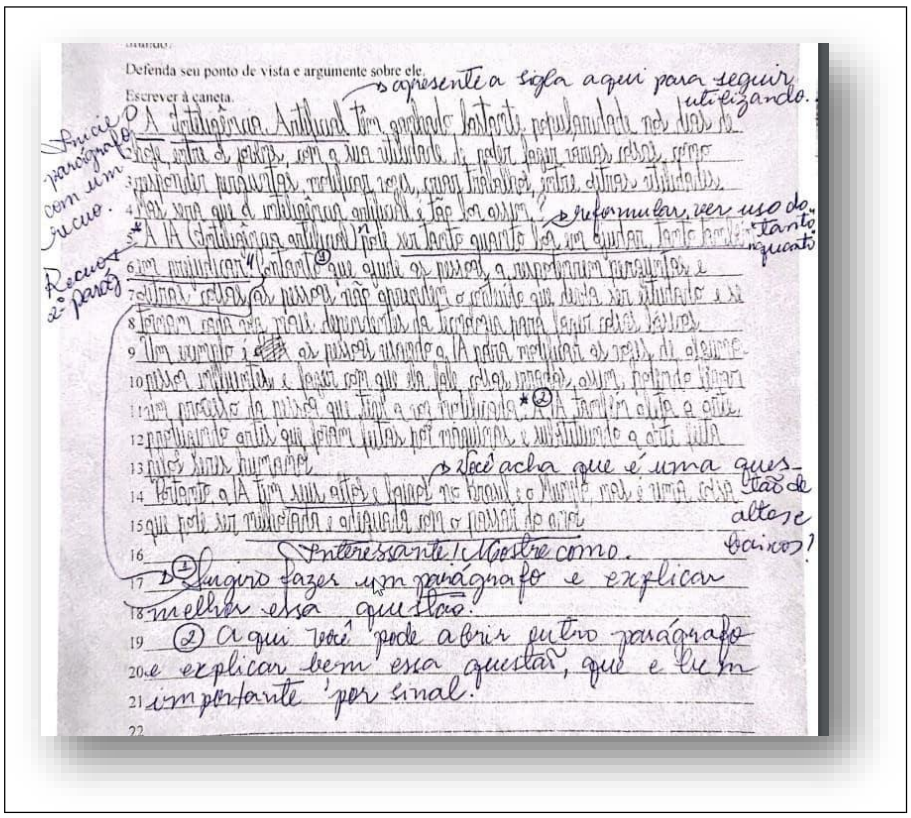


Imagem do texto E2, feito na 1ª etapa do processo e os apontamentos feitos pela corretora

No texto do aluno ao qual denominamos E2, destacado acima, iniciamos nossa leitura verificando se ele se atentou às questões que foram apontadas pela corretora ou se ele apenas manteve o texto inicial ou mesmo se refez todo o texto.

1 (1) A Inteligência Artificial (2) têm ganhado bastante popularidade nos dias de

2 hoje, entre os jovens, com a sua utilidade de poder fazer várias coisas, como

3 responder perguntas, modificar vozes, criar trabalhos, entre outras utilidades.

Recorte 1 feito pela pesquisadora, 2025

No recorte acima, vimos que E2 inicia seu texto de forma introdutória, não sendo necessário sua refacção completa. Ele poderia complementar a ideia inicial. A corretora apontou a ele que apenas fizesse o recuo do parágrafo inicial. Porém, ao receber seu texto corrigido, E2 opta por iniciá-lo de outra forma, como ilustramos abaixo:

Recorte 2, feito pela pesquisadora, 2025

Ao compararmos os dois recortes, vimos que E2, ao ler os apontamentos em seu texto 1, optou por fazer um novo início e dar uma nova versão ao seu texto. Após todas as discussões realizadas em sala de aula, ele preferiu explicar ao leitor o que, em sua visão, seria a Inteligência Artificial (IA), ao iniciar seu texto, ou seja, ao analisar o texto do aluno E2, podemos observar que ele foi além daquilo sugerido pela corretora, já que optou por reestruturar completamente o início do seu texto. Inicialmente, a corretora havia sugerido que E2 apenas fizesse o recuo do parágrafo inicial, mas ao receber o texto corrigido, ele decidiu iniciar sua escrita de uma forma completamente nova.

Essa escolha de E2 demonstra a possibilidade de reflexão sobre as discussões realizadas em sala de aula e a decisão de incorporar novas ideias e perspectivas ao seu texto. Ao iniciar o texto explicando o que é a Inteligência Artificial (IA), E2 demonstra que está tentando se relacionar de forma mais clara e eficaz com o leitor, fornecendo um contexto mais amplo para a discussão que se seguirá.

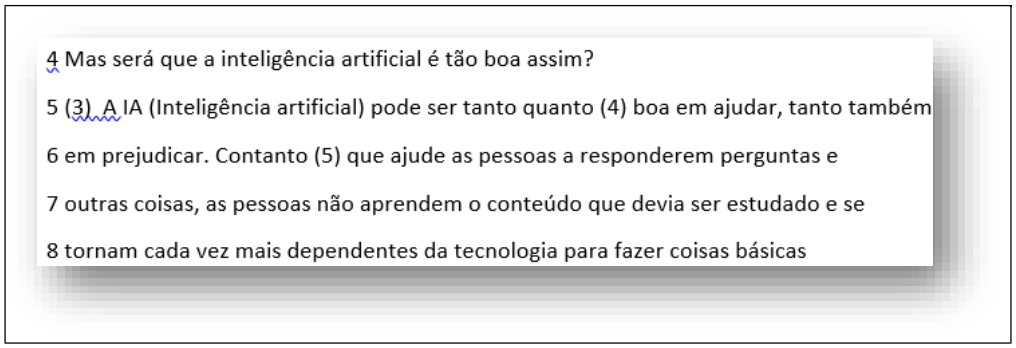
Além disso, a decisão de E2 de reestruturar o início do texto sugere que ele está se apropriando do processo de escrita e revisão, e que está disposto a fazer mudanças significativas para melhorar a qualidade do seu texto. Isso é um dado de que E2 está desenvolvendo outras habilidades de escrita e revisão, e que está se tornando mais consciente do processo de escrita. Indursky (2016, p. 31) nos diz que “um texto é uma unidade provisoriamente estruturada que pode ser desestruturada a qualquer momento sob o efeito do trabalho de leitura de um sujeito leitor”. Portanto, fica claro que o texto é uma unidade dinâmica que pode ser reinventada e reestruturada pelo leitor. A palavra “provisoriamente” sugere que a estrutura do
texto é temporária e pode ser alterada pelo processo de leitura.

Ainda, a afirmação de que o texto é uma unidade que pode ser “desestruturada a qualquer momento” sob o efeito do trabalho de leitura de um sujeito é particularmente

interessante. Isso implica que o leitor não é apenas um mero receptor passivo do texto, mas, sim, um sujeito ativo que pode influenciar a forma como o texto é interpretado e compreendido.

Essa perspectiva destaca a importância da leitura como um processo de construção de significado, em que o leitor desempenha um papel fundamental na criação do sentido do texto. Outro ponto que queremos destacar é a argumentação das ideias feita por E2.

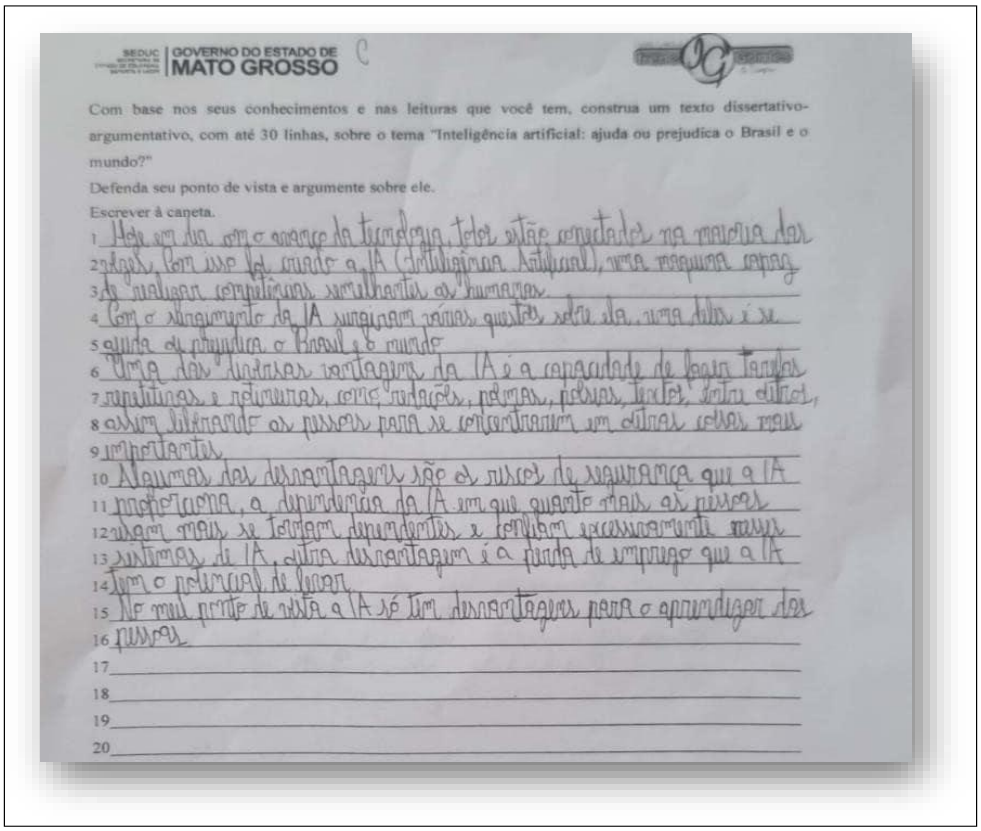
Conforme recorte abaixo, ele tenta elencar argumentos a favor e argumentos contrários à IA.



Recorte 3, feito pela pesquisadora, 2025

Porém, ele não consegue sustentar qual seu ponto de vista, pois expõe argumentos dos dois lados. Ao escrever um texto, o autor pode/deve se posicionar para que o leitor possa compreender qual o seu ponto de vista. Ele deve argumentar de modo a sustentar suas ideias aqui elencadas. A corretora fez alguns questionamentos a E2: (4) Reformular, ver uso de “tanto” e “quanto”; (5) Sugiro fazer um parágrafo e explicar melhor essa questão; (6) Aqui você pode abrir outro parágrafo e explicar bem essa questão, que é bem importante por sinal.

Agora, vamos ao recorte da nova versão feita pelo aluno:



SEDUC | GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO

Com base nos seus conhecimentos e nas leituras que você tem, construa um texto dissertativo-argumentativo, com até 30 linhas, sobre o tema "Inteligência artificial: ajuda ou prejudica o Brasil e o mundo?"

Defenda seu ponto de vista e argumente sobre ele.

Escrever à caneta.

Hoje em dia com o avanço da tecnologia, todos estão conectados na maioria das vezes, com uso do criado a IA (Inteligência Artificial), uma máquina capaz de realizar completamente semelhantes as humanas.

Com o surgimento da IA surgiram várias questões sobre ela, uma delas é se ajuda ou prejudica o Brasil e o mundo.

Uma das diversas vantagens da IA é a capacidade de fazer tarefas repetitivas e rotineiras, como redações, poemas, poesias, textos, entre outros, assim liberando as pessoas para se concentrarem em outras coisas mais importantes.

Algumas das desvantagens são os riscos de segurança que a IA proporciona, a dependência da IA em que quanto mais as pessoas usam mais se tornam dependentes e confiam excessivamente nesses sistemas de IA, outra desvantagem é a perda de emprego que a IA tem o potencial de levar.

No meu ponto de vista a IA só tem desvantagens para o aprendizado das pessoas

Imagem do texto E2, feito na 2ª etapa do processo

4 Com o surgimento da IA surgiram várias questões sobre ela, uma delas uma delas é se

5 ajuda ou prejudica o Brasil e o mundo.

6 Uma das diversas vantagens da IA é a capacidade de fazer tarefas

7 repetitivas e rotineiras, como redações, poemas, poesias, textos, entre outros.

8 assim liberando as pessoas para se concentrarem em outras coisas mais

9 importantes.

10 Algumas das desvantagens são os riscos de segurança que a IA

11 proporciona, a dependência da IA em que quanto mais as pessoas

12 usam mais se tornam dependentes e confiam excessivamente nesses

13 sistemas de IA, outra desvantagem é a perda de emprego que a IA

14 tem o potencial de levar.

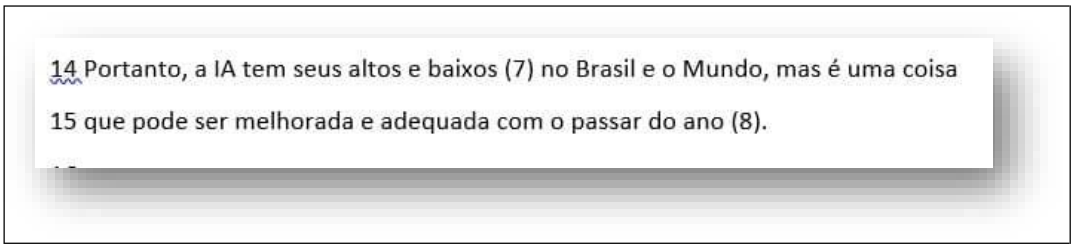
Recorte 4, feito pela pesquisadora, 2025

Ao analisarmos a nova versão do texto E2, vimos que ele apresenta novos argumentos favoráveis e contrários ao uso da IA. Ele, mesmo de forma ainda rasa, traz mais elementos, de

modo que possa sustentar os pontos que são elencados. Orlandi (2012, p. 83), afirma que “o sujeito por sua vez não re-formula apenas um sentido superficial, ele entra em relação com o corpo da linguagem, com o acesso ao acontecimento; ele desliza”. Isso significa que o aluno não apenas muda a forma como expressa sua ideia, mas também se relaciona de maneira mais profunda com a linguagem e o contexto em que está inserido.

Trabalhar com as re-formulações em sala de aula propicia ao aluno e ao professor um deslocamento da posição inicial, rupturas nas posições defendidas anteriormente e novas colocações em sua nova versão. Esse processo de re-formulação permite que os alunos revisitem suas ideias e as reestruturem de maneira mais significativa, levando a uma compreensão mais profunda do assunto em questão.

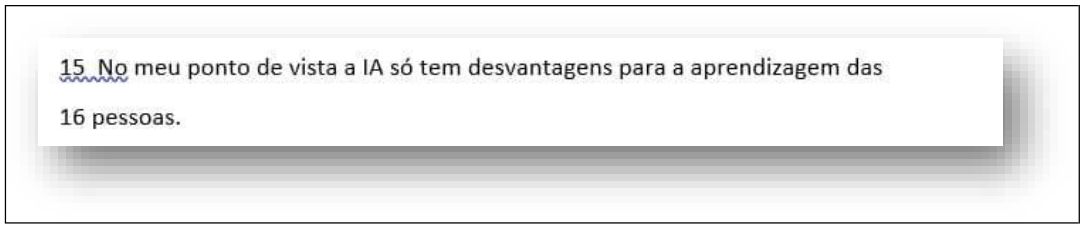
Além disso, essa nova versão vem carregada de novos sentidos, que "mexem" na posição sujeito-aluno, trazendo novos elementos às suas posições. Isso pode levar a uma mudança na forma como o aluno se percebe e se posiciona em relação ao assunto, bem como em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Na 1ª versão, E2 conclui seu texto assim:


14 Portanto, a IA tem seus altos e baixos (7) no Brasil e o Mundo, mas é uma coisa
15 que pode ser melhorada e adequada com o passar do ano (8).

Recorte 5, feito pela pesquisadora, 2025

Como vimos acima, ele não sustenta os argumentos bons ou ruins. Ele deixa a questão aberta às interpretações dos leitores. Mas, como um sujeito-leitor-autor, ele poderia finalizar seu texto sustentando seu ponto de vista e apresentando ao leitor argumentos que mostrassem essa sustentação. Mas não o faz.

Na 2º versão, ao finalizar seu texto, E2 deixa claro seu posicionamento, ao declarar que a IA só apresenta desvantagens. Porém, não oferece ao leitor argumentos de sustentação de seu ponto de vista, deixando novamente aberto às interpretações do leitor.



Recorte 6, feito pela pesquisadora, 2025

Portanto, percebemos que sem o aluno argumentar em seu texto, ele não consegue apresentar suas ideias, em uma linha de raciocínio lógica e coerente. Ao argumentar, sem se preocupar em persuadir o leitor, o autor apresenta evidências que apoiam a sua tese defendida. Além disso, uma boa argumentação contribui para o desenvolvimento crítico, o que é essencial para a tomada de decisões informadas e para a resolução de problemas. Ao aprender a argumentar de forma eficaz, o autor pode melhorar sua capacidade de analisar informações, identificar pontos fortes e fracos e apresentar suas ideias de forma clara e pontual.

Outro ponto que podemos destacar na produção de E2 é a importância do interdiscurso e da memória discursiva na constituição dos sentidos e na forma como nos expressamos, pois para que se possa produzir sentidos, precisamos compreender o pré-construído, relacionado com a memória discursiva, o interdiscurso. O nosso dizer se produz sobre este já-dito da memória discursiva, podendo seja repetir seja deslocar ou mesmo romper com o já-dito.

O interdiscurso se refere ao conjunto de discursos que circulam em uma sociedade, incluindo os discursos políticos, científicos, literários, midiáticos, etc. Esses discursos são produzidos por diferentes sujeitos e instituições, e são disseminados por meio de diferentes processos significativos. Para complementar nossa ideia, Orlandi (2023, p. 40) nos diz que “A argumentação, vista pela perspectiva discursiva, não visa convencer, ela põe em movimento as relações entre formações discursivas. E isto não tem nada a ver com a racionalidade ou as intenções. ”

O que precisamos entender é que, quando nos expressamos, não estamos apenas produzindo um discurso original e autônomo, mas sim estamos re-produzindo e re- interpretando discursos que já existem no interdiscurso e na memória discursiva. Isso significa que nossos discursos são sempre determinados por discursos anteriores,

e que estamos constantemente retomando e ressignificando sentidos que já foram produzidos.

Isso pode ser visto como “efeito de sentido”, onde o sentido de um discurso é produzido não apenas pelo sujeito que o enuncia, mas também pelas condições de produção em que ele é produzido. Essa ideia é relevante porque destaca a complexidade da comunicação humana e a forma como os discursos são sempre determinados por fatores outros. Além disso, ela também destaca a importância de considerar as condições de produção em que um discurso é produzido, para entender melhor o seu sentido e significado.

Aqui podemos falar da sala de aula. O aluno E2 participou do debate com pontos favoráveis e pontos contrários ao uso da IA. Em determinado momento, de acordo com sua história de vida, ele busca arquivos na memória que justifiquem seus argumentos contrários à essa tecnologia. Mesmo sem explicitar esses argumentos contrários de forma mais robusta, talvez por estudar em uma escola periférica, na qual a grande maioria dos alunos estão em situação de vulnerabilidade social, ele se prende ao argumento da desvantagem, citando, em seu 2º texto, que pode levar à perda de emprego.

No contexto da sala de aula, essa ideia pode ser aplicada para entender como os alunos reproduzem e reinterpretam discursos que já existem. O professor pode observar como os alunos usam discursos que já foram produzidos em outros contextos, e como eles os re- contextualizam e re-interpretam em suas próprias produções discursivas.

ORLANDI (1992) nos diz que

> O interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciador. Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso (ORLANDI, 1992, p. 89-90).

Isso significa dizer que o interdiscurso é formado por discursos que já existem e são re-interpretados e re-contextualizados em diferentes momentos históricos e sociais.

Além disso, Orlandi destaca que o interdiscurso é responsável pela constituição dos sentidos em nós, nos dando a ilusão de sermos a origem do que dizemos. No entanto, sabemos que, muitas vezes, apenas reproduzimos as vozes que são produzidas no interdiscurso. Para que o interdiscurso exerça sua influência sobre o sujeito, é necessário que ocorra um processo de esquecimento, pelo qual o "já-dito" seja relegado ao plano do inconsciente, permitindo que faça sentido de forma singular na enunciação de um determinado sujeito.

O professor do ensino médio, nosso caso aqui, precisa se atentar a todas essas questões discutidas nessa análise para que os textos de seus alunos tenham mais sentido, para que não se prenda apenas à correção gramatical, mas se preocupe com a construção da argumentação dos textos em sala de aula.

Algumas considerações

Chegar ao término desse artigo apenas abre a ponte para que entendamos que o caminho discursivo deve/pode ser percorrido dentro da escola, em sala de aula. Ter professores que saibam lidar com isso é fundamental para a história de leitura e escrita de nossos alunos.

Nesse artigo, trabalhamos bastante a questão de argumentar no sentido de sustentar ideias. Precisamos deixar claro que, como nos diz Orlandi (2023) "Argumentar, como temos dito com insistência, é sustentar os sentidos em um processo de significação. E essa sustentação se estrutura ideologicamente em uma formação discursiva (e não outra)." Trabalhar essas questões com nossos alunos é primordial para o seu desenvolvimento enquanto sujeito-leitor- autor, pois entendendo a importância da argumentação em seu texto, ele pode se apropriar de leituras, criando arquivos de memória e construindo seu ponto de vista, a ser trabalhado em seus argumentos.

Além disso, vale destacar que a argumentação não é apenas uma habilidade linguística, mas também uma forma de pensamento crítico. Ao aprender argumentar, os alunos desenvolvem a capacidade de analisar informações, identificar pontos de vista diferentes e construir suas próprias opiniões, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de participar de forma ativa na sociedade. É

muito importante que o professor tenha, de forma bastante clara, a noção de Orlandi (2019, p. 154) que nos diz que o texto deve ser visto “como unidade de sentido em relação à situação, isto é, às condições de produção. ”

Para que isso ocorra, é necessário que os professores sejam formados para trabalhar com a argumentação em sala de aula. Isso está além dos conhecimentos teóricos. Entender e interpretar o discurso pressupõe um estudo que contemple questões referentes aos aspectos sociais, políticos, históricos e ideológicos, além de possibilitar ao aluno a criação de espaços para que eles possam praticar e desenvolver suas habilidades argumentativas. Atividades como debates, discussões e produções de texto podem ser utilizadas para estimular a argumentação e o pensamento crítico. As novas versões auxiliam na compreensão do processo de aquisição da escrita, interpelado por suas histórias de vida.

Ao trabalhar com as re-formulações, o professor pode criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, incentivando os alunos a explorar e a reestruturar suas ideias de maneira criativa e crítica. Isso pode levar a uma maior autonomia e responsabilidade dos alunos em relação ao seu próprio processo de aprendizagem, bem como a uma maior compreensão e apropriação do conhecimento, transformando-o enquanto sujeito que adquire novas perspectivas e compreensões sobre o mundo ao seu redor.

O que podemos deixar registrado é a importância de revermos esse processo de escrita na escola. Se insistirmos em mostrar aos nossos alunos o que eles precisam melhorar em sua escrita para construírem um texto mais coeso e forte em argumentos, com certeza, a escrita terá um sentido mais real dentro da sala de aula, pois, como nos fala Pêcheux (1990)

> Através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata; nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível (PÊCHEUX, 1990, p. 8).

Referências

BRASIL, L. L. Michel Pêcheux e a Teoria da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. Linguagem - Estudos e Pesquisas, Catalão, GO, v.15, n.1, p. 171-182, jan./jun. 2011.

Disponível em: https://revistas.ufg.br/lep/article/download/32465/17293/136767, acesso em 12/03/2025.

KULMON BRASIL. Inteligência Artificial na educação: impactos e exemplos de aplicação. Disponível em: https://www.kumon.com.br/blog/vamos-juntos-educar/inteligencia-artificial- na-educacao/, acesso em 01/03/2025.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Universidade UFRGS, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Da argumentação na Análise de Discurso. In: BIZIAK, Jacob dos Santos; PEREIRA, Fernanda; RESENTE-SOARES, Sheilla Maria. (org.). Rede de afetos em discurso. Uma homenagem a Mónica Zoppi-Fontana. Campinas, SP: Pontes, 2021. p. 107-120. ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 12.ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. A casa e a rua: uma relação político-social. Educação e Realidade, v. 36, p. 693-703, 2011. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/18491/14348>. Acesso em: 15 mar. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos. 4.ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e leitura. 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2008. ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do silêncio. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, [1988] 2014.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1990.

VERSÕES, VARIANÇA E ARGUMENTAÇÃO:
EFEITOS DE PARÁFRASE E POLISSEMIA EM REDAÇÕES DO ENSINO MÉDIO

Flávia Ferreira Valadão Santana

Introdução

Há muitas nuances e ambiguidades em funcionamento quando o objeto de reflexão é o ensino do texto escolar da perspectiva discursiva, isto é, a produção do efeito de texto pelo aluno. Visto que, a escola brasileira significa historicamente o texto empírico, em detrimento de outras formas materiais, como texto escolar.

É preciso que, "das coisas a saber" (Pêcheux, [1969] 2019), possamos compreender o que a escola quer, quando requisita a produção de um texto dissertativo-argumentativo, pois, para muito além de estruturas, fórmulas e modelos nos quais os alunos vem sendo treinados na atualidade, nos limites da saturação, aprendemos

> nos estudos discursivos [que] não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura mas sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história (Orlandi, 2015a, p. 17).

Essa compreensão de texto enquanto objeto linguístico-histórico (Orlandi, 2015a) é fundamental e cara ao sujeito professor, pois vai de encontro ao efeito de texto estabilizado na/pela escola, que se ancora na dualidade constitutiva do sistema de ensino brasileiro (Silva, 2015), que, por sua vez se sustenta no processo de leitura e escrita, que embora trasparente, nada tem de ingênuo, pois se inscreve na divisão técnico-social da leitura (Pêcheux [1975] 2014b) e na divisão social do trabalho (Marx, 2025).

Ler e escrever em nosso país tem a ver com a formação do trabalhador. Um *saber/fazer*. E o saber, como destaca Orlandi (2012a) é a própria divisão do trabalho

intelectual, sendo o saber um instrumento de unidade e diferenciação entre classes sociais, demandas e projetos políticos.

Do mesmo modo, que é preciso problematizar o sentido de texto, também é preciso debater a transparência do sentido de escola, tão somente, enquanto lugar de promoção de cidadania, o que já é um efeito da ideologia capitalista, pelo qual se acredita que a escola está, por força da vontade e esforços dos sujeitos escolares, somente à serviço da classe trabalhadora e, portanto, da desejada e compulsória transformação social.

Só assim, será possível reconhecer a escola enquanto *Aparelho Ideológico de Estado* (Althusser, 1980), passível de continuidades e rupturas na reprodução das relações de produção (Althusser, 1980), que, com Pêcheux (2014a), (res)significamos como relações de produção-reprodução-transformação.

Os efeitos destas compreensões, podem produzir fissuras no sentido de texto estabilizado em nossa formação social, configurado, em grande medida, nos imaginários dos sujeitos da escolarização como:

> unidade empírica que ele tem diante de si, feita de som, letra, imagem, sequências com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se apresenta em sua unidade, na origem do texto, dando-lhe coerência, progressão e finalidade (Orlandi, 2012a, p. 64).

Dito isso, neste artigo analisaremos um gesto de ensino de professores egressos do Mestrado Profissional em Letras, no intuíto de movimentar o discurso – efeito de sentidos entre locuctores – (Pêcheux, 2019) e a noção de versões – o impossível da unidade: variança (Orlandi, 2012a), na escrita/reescrita de textos argumentativos em sala de aula, a fim de olhar "*como* se [dá] a *composição* com o processo de sua produção" (Orlandi, 2022, p. 7), como possibilidade de desestabilizar o texto verbal, manuscrito, longo, de natureza dissertativo-argumentativa, enquanto tipo/gênero textual empírico e dominante na escola.

E assim, observar a produtividade da concepção discursiva de tensionar a concepção conteudista de língua/linguagem sedimentadas pelo "esquema elementar de comunicação" (Orlandi, 2015b, p. 17) pelos quais a língua é concebida como

expressão do pensamento e a linguagem e instrumento de comunicação (Orlandi, 2015b).

Para dar visibilidade aos efeitos do gesto empreendido, traremos à baila recortes da atividade de leitura, escrita e reescrita de redações para analisar o movimento da noção de versões na argumentação em sala de aula.

Desnaturalizando sentidos de leitura, escrita, sujeito, texto e argumentação evidentes no espaço escolar

Participar de uma pesquisa que lança um olhar analítico sobre a imbricação constitutiva do processo de ensino de leitura e de escrita na escola, pelo viés discursivo, com foco na argumentação, deve-se aos incômodos e às questões inerentes à posição sujeito professora de Língua Portuguesa e à constituição como pesquisadora na área de Ciências da linguagem, que acredita que é possível realizar um trabalho que desestabilize as injunções institucionais, à interdição à autoria.

Sentidos que nos convocam a desestabilizar os efeitos da memória cartesiana de instrumentalização da língua que se constitui

> como parte das técnicas de gestão social dos indivíduos, tornando-os mensuráveis, distribuindo-os, como sujeito aluno/a e sujeito professor/a em espaços discursivos logicamente estabilizados através de evidências de seu domínio de competências capazes de preencher o vazio saturado ideologicamente, das faltas e falhas da escola, do professor, do aluno (Silva, 2019, p. 346).

Funcionamentos caros à sociedade brasileira, sentidos que precisam ser enfrentados por percursos de resistência simbólica (Lagazzi, 2015), que tomem a língua em seu funcionamento nas práticas de ensino, pois é o funcionamento que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história (Orlandi, 2015a, p. 19).

Por isso, diferentemente de como querem nos fazer crer, as formações discursivas da comunicação/interação e do culturalismo (Silva, 2016), a produção do efeito de texto escolar pelo aluno, conforme significado no Discurso Pedagógico (DP), enquanto expressão de seu pensamento, coerente e coeso, não é simples, é extremamente desafiador, dada a complexidade do processo de constituição de sujeitos e sentidos.

As condições de produção constitutivas das práticas de ensino de professores de Língua Portuguesa, nos levam a perguntar: como é possível movimentar a teoria do discurso na sala de aula, por meio de arquivos de leitura-escrita, de modo que, tendo-se produzido o efeito de autoria no professor, se possa criar condições para que se irrompa no aluno gestos de autoria na escrita/reescrita de seu texto.

Por isso, a noção de *versões*, conforme proposta por Orlandi (2012b, p. 94) se coloca na centralidade deste trabalho, pois

> *versões* não são aqui consideradas como defeitos, mas como o impossível da unidade: variança, como dissemos, é a base do texto, é a condição da formulação (das formulações). Elas são a projeção não coincidente no espaço da unidade textual (Orlandi, 2012b, p. 94).

Por isso, importa observar os efeitos da mediação do professor fazendo intervir a relação criatividade – produtividade (Orlandi, 2015a), pondo "em conflito o já produzido e o que vai-se instituir. Passagem do irrealizado ao possível, do não-sentido ao sentido" (Orlandi, 2015a, p. 35-36), que pode resultar em condições à constituição da autoria, à restituição do simbólico aos sujeitos da escolarização ou à reprodução, ao simulacro da autoria, efeito de semelhança na representação por similitude (Deleuze, 1988).

É no batimento descrição/interpretação (Pêcheux, 2015), que problematizamos o fato de que, na escola, o tratamento do arquivo, na sua relação com a leitura e a escrita, funciona pela interpelação à discursividade capitalista, trabalhando a reiteração dos mesmos espaços do dizer. Razão pela qual a noção de arquivo é uma baliza para ancorar um trabalho de leitura e de escrita discursiva, uma vez que

> ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz. E isto visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir *arquivos*. Fazer presentes textos que possam ajudá-lo a compreender um texto posto. E isso se faz por uma mexida na relação estrutura/acontecimento. (Orlandi, 2012a, p. 70-71, grifo do autor).

Por isso, para proceder a análise dos materiais sobre os quais nos debruçamos, operamos com a compreensão de processo discursivo enquanto "sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos

linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada’ (Pêcheux, 2014a, p. 148).

Isto é, as substituições, paráfrases, sinonímias referidas por Pêcheux (2014a) ou mesmo o “uma palavra por outra”, nas compreeensões de Orlandi (2022, p. 7) ou noutras palavras, a materialização do efeito metafórico (Orlandi, 2022), não significa apenas trocar, substituir uma palavra por outra, no nível mecânico, de modo empírico, mas trata-se de substituições, paráfrases, sinonímias no interior de uma formação discursiva, isto é, ato no nível simbólico (Orlandi, 2012a).

Visto que, movimentar a noção de versões nas aulas de produção textual se configura como possibililidade de atingir o processo discursivo. Tal gesto, para o professor, significa se expor ao real da língua: a falha; ao real da história: a contradição e ao real do sujeito: a incompletude. E, desse modo, em condições de produção específicas, significa para o aluno se expor, em seu processo de composição (Orlandi, 2022) à possibilidade de instalação de sentidos outros pela abertura do simbólico (Orlandi, 2012b) e inscrição histórica de seu dizer.

Sentidos que lembram ao analista que a análise de discurso é um dispositivo de leitura (Orlandi, 2015a) que deve desterritorializar a leitura estabilizada e desestabilizar a ilusão de conteúdo, que faz parecer que as informações, os sentidos estão disponíveis, transparentemente nos textos e que basta a vontade do sujeito pragmático para apreendê-las. Pelo contrário, os sentidos não são dados, mas são produzidos (Orlandi, 1998). E por isso mesmo, é preciso construir a possibilidade de um lugar para se pensar “os sujeitos, o político, a história e a ideologia, [...] se pensar o discurso” (Orlandi, 1998, p. 73) que pode se textualizar de distintas maneiras.

Contudo, é importante ainda ressaltar que por mais que, de uma posição materialista, procuremos constituir espaços polêmicos das maneiras de ler [e espaços polêmicos das maneiras de escrever] (Pêcheux, 2014b), no espaço administrado da escola, existe uma forma específica de texto significado, legitimado enquanto texto escolar em que a opinião do aluno deve circular, que é o texto dissertativo-argumentativo, que precisa ser tensionado continuamente.

Tensionamento que pode ser feito, pelo processo de construção das versões de um texto na escola para permitir, pela tomada de posição do aluno em relação ao seu

dizer, no interior de uma variação que, embora, regulada pode, pela desestabilização do sentido unívoco de interpretação, abrir para a "leitura" interpretativa – que já é uma escritura (Pêcheux, 2014b, p. 59).

Apresentamos a seguir, de modo breve, as condições de produção que ensejaram a realização da atividade em análise, seus efeitos e nosso gesto interpretativo.

Sujeitos e sentidos na constituição de arquivos de leitura e escrita na escola: uma via para instauração de gestos de autoria

Como entrada do processo de produção escrita, os professores mediadores da atividade, apresentaram aos alunos um arquivo de leitura, constituído de textos impressos, e vídeos, acessados e/ou retirados do site cursos online, designado de *Me salva*, preparatório para vestibulares, que foram significados como motivadores do conhecimento sobre o tema *Inteligência Artificial* (doravante IA). Tomados como eficazes pela aprovação de alunos nas mais diversas seleções para universidades do país[4].

Contudo, vale destacar que o sujeito do discurso, de que tratamos, não é sujeito transparente, mas opaco, descentrado (Orlandi, 2015a) e por isso mesmo, recorta diferentemente os arquivos dados a ler. E que, muitas vezes, o que professor ou as políticas públicas, via arquivo institucional, elegem como significativos para um determinado público, pode não fazer sentido algum, como, em muita medida, ocorre com os textos motivadores.

É importante ressaltar, que neste tratamento do arquivo, que é similar ao praticado pelo modelo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual se faz a seleção prévia, *a priori* dos arquivos e se apresenta os chamados textos-base, para serem lidos e servirem de repertório à produção do aluno, é flagrante o gesto autoritário de administração dos sentidos e dos sujeitos (Orlandi, 2015a), pois esse modo de tratar o arquivo direciona a leitura e a escrita, aproximando-se "de abordagens que não levam em conta o funcionamento da linguagem" (Dias, 2014, p. 4), uma abordagem conteudista que destoa das proposições discursivas.

[4] Que não se encontram mais disponíveis, pois o site foi vendido para outra empresa.

Um efeito do DP pelo atravessamento de uma formação discursiva autoritária, “em que a polissemia é contida, o referente [é] apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também a relação com o interlocutor” (Orlandi, 2015a, p. 85), dando a ver a necessidade de se ter rigor na ancoragem teórica, para imprimir outra abordagem aos instrumentos, pois, “não é porque o processo de significação é aberto que não [é] regido, administrado. Ao contrário, é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização” (Orlandi, 2015a, p. 50).

Um modo de funcionamento, que a nosso ver, sedimenta a divisão para a qual Pêcheux, (2014b, p. 62), na década de 80 do século XX, já chamava a nossa atenção,

> a divisão do trabalho de leitura, uma verdadeira reorganização social do trabalho intelectual, cujas consequências repercutirão diretamente sobre a relação de nossa sociedade com sua própria memória histórica. No cerne da questão: a ambiguidade fundamental da palavra de ordem mais que centenária “aprender a ler e a escrever”, que visa ao mesmo tempo a apreensão de um sentido unívoco inscrito nas regras escolares de uma assepsia do pensamento (as famosas “leis” semântico-pragmáticas da comunicação) e o trabalho sobre a plurivocidade do sentido como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento.

De maneira que, se se deseja ser consequente com a perspectiva discursiva, não se pode apresentar aos alunos um banco de textos empíricos, de sentido evidente, destituído do sujeito e da exterioridade e chamá-lo de arquivo de leitura, uma vez que o arquivo é produzido no/pelo processo de leitura. A instalação das condições para a irrupção dos efeitos de autoria pressupõe, pois, tratar o arquivo de leitura em sua materialidade, mergulhando na leitura literal do documento, na leitura interpretativa (Pêcheux, 2014b).

É fazer contrapelo ao nível parafrástico capaz de sustentar a abertura do sentido, da interpretação e se constituir um espaço polêmico de leitura (Pêcheux, 2014b), porque cria pontos de escuta para que o sujeito do processo – o aluno – não esteja excluído da produção de sentidos, respeitando-se, assim, o princípio da concomitância constitutiva de ambos (Orlandi, 2015a). Gesto primordial, pois o arquivo de leitura – base da escrita – precisa ser produzido no próprio processo de

leitura, que se faz pela imersão do sujeito no arquivo em condições de produção dadas, isto é, em sua materialidade (Orlandi, 2015a).

Assim, sujeito e sentido devem ser pensados, de modo articulado, pois o sentido acontece quando o sujeito se assujeita à língua e vai ocupando, pelas formações discursivas nas quais se inscreve, determinadas posições,

> trata-se de sujeito e linguagem pensados na relação com o inconsciente e com a ideologia, onde não há transparência, controle nem cálculo que possa apagar o equívoco, a imprevisibilidade e a opacidade constitutivos dessas noções (Orlandi, 1994, p. 54).

Desse modo, o professor poderá criar as condições para que o aluno seja *convidado* a fazer esse mergulho no processo de constituição do arquivo, que presume sua participação, de modo ativo, se interessando, lendo, escolhendo, recortando, "uma vez que a construção coletiva de objetos de aprendizagem supõem a troca e a [interlocução] entre professores e entre alunos" (Dias, 2014, p. 2).

O arquivo em sua materialidade, que "é aquilo que faz com que ele signifique de um modo e não de outro, que faz com que ao se deparar com ele, o sujeito o recorte de maneira x e não y. Um mesmo arquivo nunca é o mesmo, por causa da sua materialidade" (Dias, 2015, p. 973), o próprio retorno do sujeito sobre o arquivo faz com o sujeito o leia diferentemente, por isso a noção de sujeito é tão importante, pois é da relação sujeito, com o arquivo e sua leitura, que temos os efeitos de sentidos em condições de produção dadas.

Um gesto de análise da produção de versões de textos dissertativo-argumentativos em sala de aula: repetição e deslocamento

Tomamos como *corpus* de análise, do bloco de redações, desenvolvidas e reformuladas pelos alunos, 02 textos de 02 estudantes e suas respectivas versões, assim designados: estudante 7 (E7) e estudante 8 (E8), resultantes de 3 etapas do trabalho, sendo a 1ª etapa, a versão 1 da produção manuscrita do aluno, a 2ª etapa, a versão 1 da produção do aluno com a correção manuscrita/digitada da professora, as quais foram marcadas no texto digitado entre parênteses, conforme os indicativos da numeração das linhas do texto, como em (1), (2), (3), referentes às formulações

recortadas e a 3ª etapa, a versão 2, da reescrita do aluno, a partir das correções da professora.

Tal sistematização nos permitiu analisar o percurso e dar a ver às condições de produção, em nível estrito e amplo (Orlandi, 2015a), bem como perceber, os efeitos dos arquivos dados a ler, na maneira pela qual significaram a correção da professora e na reescrita dos textos, nos quais procuramos correlacionar as regularidades e os deslocamentos, nos ditos, não-ditos, silêncios e apagamentos (Orlandi, 2015a), pelo jogo da paráfrase, polissemia, dos efeitos metafóricos, do simulacro da autoria e/ou dos efeitos de autoria, tanto na 1ª quanto na 2ª versão dos textos.

A partir das compreensões instaladas sobre o tema, os professores mediadores solicitaram aos alunos que realizassem, de forma individual, o movimento de escrita. À época, puderam utilizar o celular para tirar dúvidas e consultar questões na rede.

No percurso da escrita, procuramos visualizar a relação dos alunos com a atividade, especificidades e possibilidades dos três eixos da produção do sentido (Orlandi, 2015a), tomando os textos como observatório dos gestos de interpretação inscritos na materialidade do texto (Orlandi, 1998).

Desse modo, passamos à análise dos recortes, a partir de sequências discursivas (doravante SD) a seguir:

Nos detemos à análise do enunciado da proposta de redação apresentada aos alunos:

SD1 -"*Com base nos seus conhecimentos e nas leituras que você tem, construa um texto dissertativo-argumentativo, com até 30 linhas, sobre o tema: "Inteligência artificial: ajuda ou prejudica o Brasil e o mundo*?"

Para pensar que o modo como o tema é proposto significa, pois a formulação da proposta de redação se ancora em uma memória discursiva estruturada pela lógica opositiva-disjuntiva (Pêcheux, 2015), materializada pela antonímia dos verbos *ajuda/prejudica,* que formam um par opositivo, que ressoa a memória de divisão, de oposições, que em nossa formação social, sustenta a ordem do consenso (Orlandi, 2015a) pela qual se apagam as diferenças e a contradição.

Lembramos que o fato de o professor explicar o nome do tipo textual, as regras da produção, fomentar as discussões de/sobre textos/temas, previamente

selecionados, por si só, não garante que o processo fará sentido para o aluno, pois "o sujeito [aqui] é um sujeito histórico, posição que se produz entre outras, entre diferentes discursos em uma relação regulada com a memória do dizer, trabalhada pelo esquecimento" (Orlandi, 1998, p. 77).

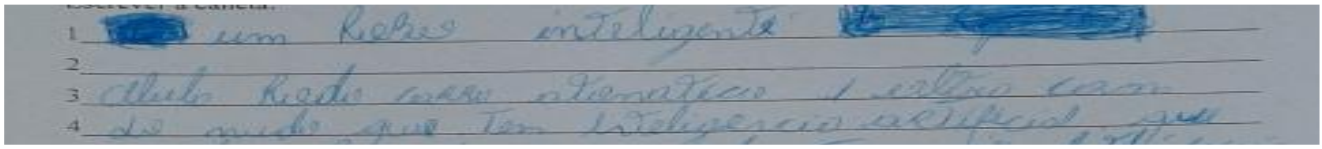
Por isso, a formulação da proposta produz efeitos de evidência, via pré-construído, intradiscursivamente materializado na oração relativa SD2 - *que você tem*, para se referir a um conhecimento que está pressuposto que o aluno possui. Sentidos que se filiam à discursividade capitalista, pois fala para/com um sujeito universal, sendo a mesma proposta para todos os estudantes, uma vez que também está presumido que todos têm leituras prévias suficientes sobre IA e sobre a forma/tipo/gênero textual solicitado e que basta organizá-los em conformidade com o DP.

Assim, por tudo que contorna o efeito de texto legitimado pela escola, projeta-se nesse discurso a imagem do sujeto jurídico, universal, transparente, origem do sentido e que tem controle sobre o seu dizer (Orlandi, 2015a) e, por isso, a proposta produzirá os mesmos efeitos para todos. Entretanto, vale ressaltar, muitos não atenderão a essa demanda, apenas produzirão seus efeitos de textos possíveis.

Na tomada de posição materialista, o modo como fazemos perguntas significa; é preciso olhar não para *o quê,* que se refere à análise de conteúdo, mas, para o *como* (Orlandi, 2015), que se refere à forma como os sentidos são produzidos. Pensar o *como*, é um modo de movimentar, na prática da sala de aula, nossa posição discursiva, de pensar e estabelecer relações outras com os objetos e com os instrumentos de conhecimento e, acrescentaria, de querer saber "de que modo sujeito e sentidos se fizeram sentido" (Pfeiffer, 1995, p. 8).

A filiação materialista implica o compromisso de movimentar a noção "de sujeito e linguagem pensados na relação com o inconsciente e com a ideologia, onde não há transparência, controle nem cálculo que possa apagar o equívoco, a imprevisibilidade e a opacidade constitutivos" (Orlandi, 1994, p. 54), efeitos que irrompem no 1º recorte.

Figura 1 - Versão 1 (V1)Produção do estudante 7 (E7)

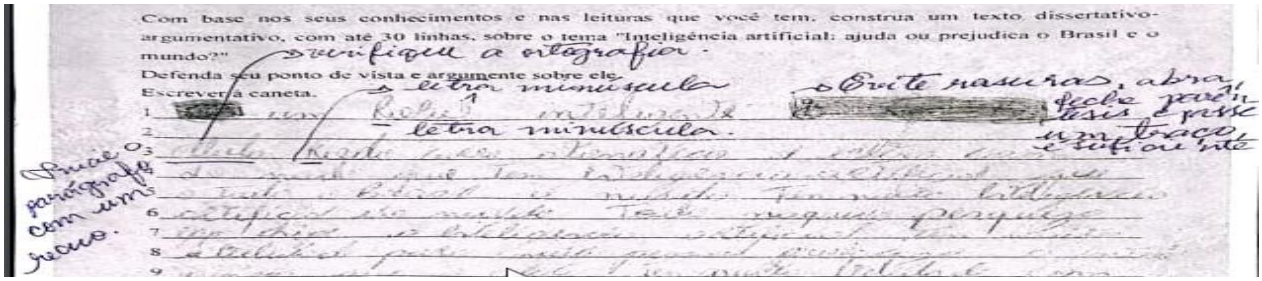


Fonte: Arquivo da pesquisadora

O (E7) inicia seu texto fraturando imaginários sobre o que está significado como um início adequado de uma redação de aluno de 1º ano de Ensino Médio, pois seu texto não produz um efeito evidente de redação de aluno enturmado na referida série, pois não apresenta a estrutura na qual os alunos são treinados, tem rasuras, não atende as regras básicas da ortografia, paragrafação, é escrito com caneta de cor azul vibrante, diferente da estabelecida como padrão nos processos de seleção e exames internos/externos. Além de problemas gramaticais e na organização dos sentidos.

Desestabilizando o efeito de assepsia textual e do pensamento pelo funcionamento, no espaço escolar, das chamadas 'leis' semântico-pragmáticas da comunicação (Pêcheux, 2014a), tornadas evidentes na escola, como podemos ver a seguir pelas intervenções da professora, que requisita do aluno tal performance.

Figura 2 – Recorte da V1 do E7 com as correções da professora.



Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

Como podemos observar nas SDS digitadas abaixo, a correção relacionada à ortografia, está na ordem do excesso e no que se refere a metalinguagem, na ordem da hipercorreção.

Figura 3 - Recorte digitado do E7.

(1) Inicie parágrafo com um recuo

(2) letra minúscula

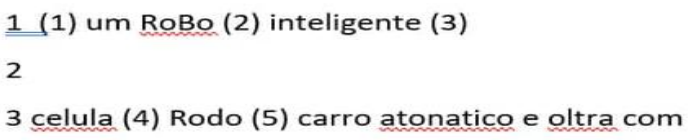
(3) Evite rasuras, abra, feche parênteses e passe um traço é suficiente.

Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

Esse foco nas questões de língua, por um lado, dá a ver a complexidade que é para o aluno responder à demanda do texto escolar escrito. Por outro, dá visibilidade ao esforço que que o professor precisa fazer para não ser tomado pela evidência do sentido de texto e pela transparência da linguagem.

Conforme se pode visualizar no recorte abaixo:

Figura 4– Recorte digitado da V1 do E7.



Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

Preocupado em dizer o que é inteligência artificial, o estudante afirma na SD3 – *um RoBo inteligente,* linha 1 e grafa a palavra *robô* com a letra inicial *R* maiúscula e a letra do meio *B,* também maiúscula, ressoando a memória de entrada no Discurso da escrita (Gallo, 1989) e sob efeito dos esquecimentos, o de nº 1, que somos a origem do dizer e o de nº 2, que só podemos dizer algo da forma como dizemos (Orlandi, 2015a), o aluno vacila entre letras maiúsculas, minúsculas, cursivas e de forma.

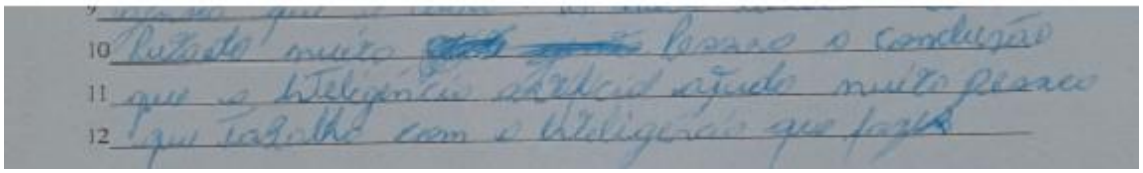
Já na SD4 - *celula Rodo carro atonatico e oltra com*, linha 3, ocorre uma substituição pelo efeito da homonímia da palavra *robô* por *Rodo*, que explicita um adensamento do processo de entrada na leitura e na escrita, pois mesmo no EM, é atravessado pelas formações discursivas, da oralidade e do tempo-espaço da pré-escola, produzindo certa indistinção entre sons e letras. E diante da semelhança fônica das duas consoantes sonoras, oclusivas *B* e *D*, ele toma uma pela outra na hora de grafar.

Ainda sobre a SD3 – a palavra *robô* é seguida do adjetivo *inteligente*, que parece ter/adquirir um duplo funcionamento, sendo qualificativo e especificativo, isto é, não é qualquer robô, como na obsolência de algumas projeções imaginárias, incapaz de controlar seus gestos, mas um robô inteligente, mais próximo do sujeito, do humano, pois "a relação homem-máquina não diz respeito a um mundo metálico, habitado por robôs desengonçados. [...] é uma relação que já faz parte da própria constituição dos sujeitos" (Dias, 2018, p. 40).

Essa relação nos permite afirmar que, ao distinguir o tipo de robô, o sujeito se inscreve na discursividade digital, visto que “a conectividade é um elemento do laço social contemporâneo e dos processos de identificação dos sujeitos” (Dias, 2014, p. 12). Um já-dito, um pré-construído, que diz de uma identificação, produzida historicamente, com esses “sistemas lógico-portáteis” (Pêcheux, 2015, p. 33).

O E7 performativiza para o professor que sabe muito sobre (IA), elencando objetos representativos de inteligência artificial. Apenas no último parágrafo, SD5 - *a inteligência artificial ajuda muito as pessoas que trabalham com inteligência quer fazer”,* linhas 11 e 12, irrompe os “limites fluidos e cambiantes na relação das formações discursivas” (Orlandi, 2012a, p. 65, pelos quais ele não muda de formação discursiva, mas os sentidos são deslocados, uma vez que a IA só pode *ajudar* pessoas que trabalham com inteligência.

Figura 5 – Recorte da V1 de E7



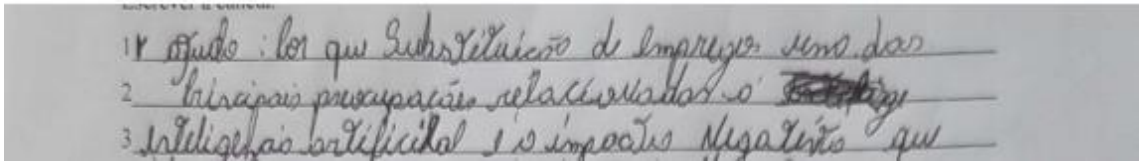
Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

A sua inscrição permanece no discurso da conectividade, que por sua vez, o projeta no discursividade do sucesso, produzindo o efeito de inclusão na sociedade capitalista. Pelos inúmeros exemplos dados, instaura-se um efeito de exaltação das máquinas e da Inteligência artificial em detrimento, de certa maneira, da inteligência humana.

Na 3ª etapa e na versão 2 do texto do E7, o aluno *abandona* a sua versão 1, não sabemos se a intervenção da professora fez ou não fez sentido, pois quando falamos, escrevemos “nos filiamos a uma rede de sentidos mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente. Por que somos afetados por certos sentidos e não outros?” (Orlandi, 2015a, p. 32).

Ao buscar as regularidades entre a 1ª versão e a 2ª versão, constatamos que ele escreve outro texto, mas a inscrição à formação discursiva do sucesso e da conectividade se mantém.

Figura 6 - V2 de E7- Reescrita



Fonte: Arquivo da pesquisadora

E, embora compareça um deslocamento, que se marca pela maneira como o E7 inicia a versão 2, respondendo a pergunta do enunciado, conforme SD6 – *r* indicadora de resposta no discurso do aluno e – *ajuda,* linha 1, sendo o *r* marca gráfica de um outro tempo escolar e o *ajuda* um dos verbos que compõe o par opositivo *ajuda ou prejudica,* constitutivos da formulação da proposta de redação, reiteradamente mobilizados pelos alunos. E mesmo afirmando que a IA *ajuda*, não apresentam argumentos favoráveis à IA.

Como saída para seu efeito de texto o E7 reproduz no desenvolvimento do texto, fragmentos da entrada de determinados sites da internet para demonstrar os problemas decorrentes das relações humanas e sociais com a IA, materializando que, "todo enunciado está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua, sendo, portanto, suscetível de tornar-se outro" (Orlandi, 1998, p. 11), como se pode ver na figura a seguir:

Figura 7 – Print de fragmento de texto copiado da internet por E7

Fonte: Site Google, 2025

Projeta-se, pelo fragmento reproduzido do site do Jornal *El País*, um efeito de simulacro da autoria, que coloca em perspectiva lugar e posição de autoria e os imaginários dos alunos sobre seu leitor virtual, no caso o professor. Isto é, o gesto de copiar e colar no digital que nos permite ver em funcionamento o simulacro da autoria, pois

> se não olharmos para o processo de construção da posição de autoria (atribuir sentidos na inscrição histórica), manteremos o simulacro de autoria que consiste no jogo de tentativa e erro do sujeito escolar buscar alcançar um modelo pré-fixado. O modelo, quando é apenas

> modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal (Pfeiffer, 2011, p. 240).

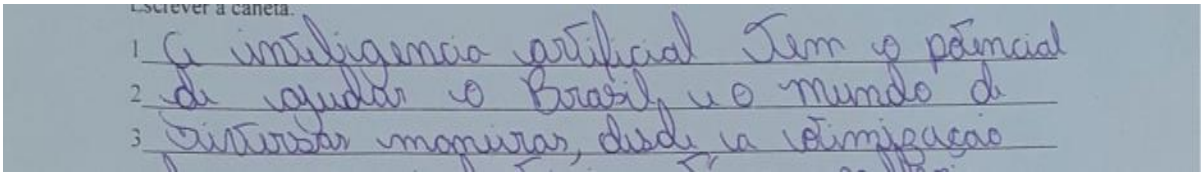
Dessa forma o aluno não historiciza seu dizer, incorre na "repetição empírica (mnemônica) [...] no efeito papagaio" (Orlandi, 2015a, p. 57), reproduzindo "um sentido sem sentido" (Pfeiffer, 1995), colocando em evidência que o aluno cria mecanismos para lidar com as atividades sem sentido, elaboradas pelo professor sem a sua participação. Podemos dizer que, embora não se acione o interdiscurso, há aí alguma forma de resistência, para além do efeito papagaio, vozes destoantes, que perturbam a rede estabilizada de sentidos.

Por isso, indagar como os textos foram produzidos? Para quem? Se os textos produzidos, foram compartilhados entre os alunos ou se ficaram restritos ao professor? É fundamental para trazer a baila questões apagadas, silenciadas na escola. Tal problematização explicita se houve preparo para a escrita, quais arquivos foram dados a ler, aspectos que trazem em si uma série de variáveis, que podem colocar ou não o aluno na posição de sujeito de seu dizer.

Se na versão 1, se inscreve, de forma dominante em uma FD da conectividade, identificando-se com a inteligência artificial como saída para os problemas humanos e sociais. Na versão 2, ocorre um atravessamento de formações discursivas heterogêneas e contraditórias, deslocando a discursividade de exaltação das novas tecnologias para uma discursividade de temor as máquinas, de que os robôs inteligentes substituam os seres humanos ou provoquem desemprego e danos relacionados à questões éticas, etc.

Passamos agora a análise dos textos do E8:

Figura 8 – V1 do E8

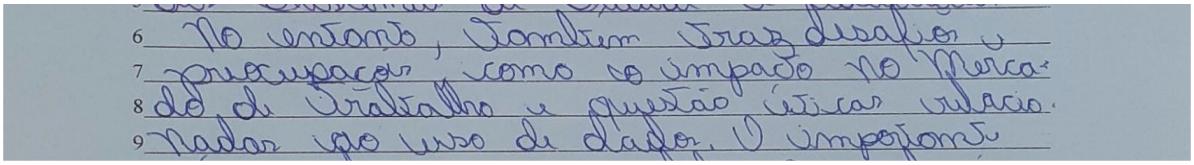


Fonte: Arquivo da pesquisadora

Que inicia seu texto, com a SD7 - *A inteligencia artificial tem o potencial de ajudar o Brasil e o Mundo de Diversas maneiras, desde a otimização...* e cita as duas maneiras SD8- *Otimização de processos industriais* e SD9 – *melhoria dos sistemas de saúde e educação,* mas não explica como isso se daria.

Em termos estruturais, ele divide seu texto em 03 parágrafos, podemos observar no 2º parágrafo, linhas (6), (7), (8) e (9)

Figura 9 – V1 do texto do E8



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nas quais apresenta os desafios e a necessidade de equilíbrio para que possa usufruir dos benefícios da IA e lidar com os desafios decorrentes de seu uso.

Ao correlacionarmos a V1 do E8 com a V1 do E7, ambos apresentam como regularidade, a inscrição a uma formação discursiva favorável ao uso da IA, dada utilização reiterada do verbo *ajudar,* que compõe a formulação da proposta e comparece nas redação dos dois estudantes, para afirmar, instradiscurivamente, que sim a IA *ajuda* o Brasil e o mundo.

No entanto, uma análise mais detalhada permite perceber que a V1 do texto do E8, mesmo mais próxima do efeito de texto empírico, apresenta um léxico mais técnico e articulado sobre a temática, tanto na versão 1 quanto na versão 2. Essa característica nos levou a submeter o texto a checagem no Google e constatamos que o texto foi montado, a partir de cópias de entradas de sites da internet que alocam e circulam artigos científicos, nos permitindo afimar que tanto o E7 quanto o E8 não se sentiram autorizados a apresentarem seu posicionamento à proposta de redação.

Os estudantes não entraram na leitura e na escrita discursiva, apenas no efeito-autor e nas projeções do efeito-leitor (Orlandi, 2012a), ficando nos limites da posição de escrevente, de copista de IA, performatizando para o professor, seu leitor virtual, via simulacro da autoria, uma posição de autoria que não é real, visto que não se produziram gestos de interpretação e nem inscrição histórica.

Após a V1 do E8, passar pela correção da professora, que dentre outras, fez as correções/ponderações que aparecem digitadas na imagem a seguir:

Figura 10 - Recorte digitado do texto de E7, correções da professora

(1) Inicie parágrafo com um recuo/margem

(2) O recuo do parágrafo pode ser maior.

(3) Aqui pode ser o 3º parágrafo

(4) Como alcançar esse equilíbrio? Argumente

(5) Letra minúscula

(6) Interessante a ideia. Explique como se poderia fazer essa regulamentação.

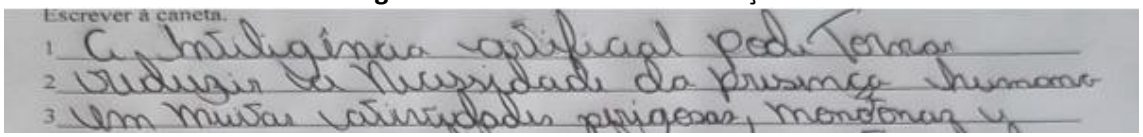
(7) Faltou argumentar. Amplie esta ideia, demonstre com argumentos como poderia ser uma força positiva.

Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

Embora, nosso foco seja a semântica discursiva, "a análise científica dos processos característicos de uma formação discursiva que deve dar conta da articulação entre o processo de produção do discurso e as condições em que ele é produzido" Pêcheux (2014a, p. 147), pudemos perceber que comparece, fortemente, na correção, questões relativas à organização e à ordem da língua, por isso, entendemos que suas correções são legíveis e compreensíveis apenas para um sujeito universal e um leitor ideal.

Como podemos ver na versão seguinte.

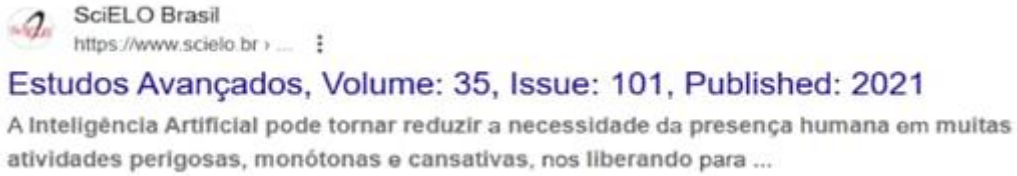
Figura 11 - V2 do E8 – reformulação



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A V2 do texto do E8, é outro texto, materializa a eficácia dos sentidos de agoridade, constitutivos destes tempos, reverbera a leitura *dinâmica* que se realiza dos materiais dados a ler, que não comporta a atenção que o trabaho da linguagem demanda (Orlandi, 2022). O sujeito aluno parece não elaborar uma relação com o texto, pois as observações da professora não produzem o sentido de (re)elaboração, (re)escrita, salvo à relacionada ao recuo dos parágrafos, acertado na V2. Fora isso, repete nova cópia da entrada de sites de artigos científicos, como se pode ver no print abaixo:

Figura 12 – Print de fragmento de texto copiado da internet por E8



Fonte: Site Google, 2025

Diferentemente do E7, que focou na resposta à pergunta/pedido/proposta de redação, o E8 se deteve a afirmar que a IA poderia ajudar o país e as pessoas, sem contudo, dizer como.

No que tange à compreensão do efeito de texto dissertativo, materializada nas sequências recortadas, ressaltamos que os estudantes registraram em seus textos definições encontradas na internet, como efeito do conteúdo abordado nas aulas, ecoando a memória discursiva da cópia na manuscritura, atualizada no digital pelo efeitos de Ctrl+C (Copiar) e Ctrl+V (Colar), os quais ressoam a lógica disjuntiva (Pêcheux, 2015) *ajuda/atrapalha; bom/ruim*; *benefícios/malefícios; saber/fazer*; tanto nos ditos quanto nos não-ditos e nos silêncios.

A partir das análises, foi possível colocar em evidência o modo pelo qual funcionou uma prática de leitura e escrita na escola, pelo viés da argumentação, enquanto "um modo de funcionamento do discurso que se estrutura ideologicamente" (Orlandi, 2023, p. 80), cujo funcionamento como repetição, precisa ser desestabilizado pela historicização (Orlandi, 1998), pela compreensão do simbólico na sua relação com o político, que determina sentidos e sujeitos (Orlandi, 2015a).

Considerações finais

Como possível efeito de fecho da reflexão empreendida, compartilhamos nossas análises para dar a ver o movimento específico da noção de *versões.* Quanto as proposições do projeto *VERRES*, coloca-se em cena a importância de cada gesto de pesquisa e de ensino relativas às práticas de leitura e escrita discursiva na escola, cujos efeitos podem desestabilizar o discurso pedagógico autoritário e nos aproximar do discurso polêmico (Orlandi, 2015a). E havendo mediação teórica pode se configurar como gesto de resistência, podendo resultar em uma *práxis* discursiva.

E como resultado das análises dos materiais em tela, concluímos que, embora, a noção de versões seja produtiva para um trabalho com a argumentação em sala de aula, as redações analisadas, não materializam o funcionamento da noção de versões, no sentido em que propõe (Orlandi, 2022; Pêcheux, 2014a), pois fica sobredeterminado o discurso parafrástico ao discurso polissêmico e, portanto, à repetição, ao deslocamento.

Uma vez que, ensinar a ler, escrever e argumentar da perspectiva discursiva, é trabalhar o efeito-leitor com o estudante, significa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura, mexer com/na sua capacidade de construir arquivos. E isso se faz por uma mexida na relação estrutura/acontecimento (Orlandi, 2012b).

Para que possam irromper gestos de interpretação que permitam compreender que "saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro" (Orlandi, 2015, p. 8), ousando produzir condições para que os sujeitos da escolarização possam pensar por si mesmos (Pêcheux, 2014a).

Referencias:

DIAS, C. P. O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade. **Entremeios**: Revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, v. 9, p. 1-13, jul., 2014. Disponível em: http://www.entremeios.inf.br/published/198.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

DIAS, C. P. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GALLO, S. M. L. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito**. 1989. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

LAGAZZI, S. M. A imagem em curso. A memória em pauta. *In:* TASSO, I.; CAMPOS,

J. (org.). **Imagem e(m) discurso**: a formação das modalidades enunciativas. Campinas: Pontes, 2015. p. 51-65.

ORLANDI, E. de L. P. Paráfrase e polissemia a fluidez nos limites do simbólico. **Rua [*on-line*]**, Campinas, v. 4. n. 1, p. 9-20, 1998. Disponível em: https://periodicos.sbu.

unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626. Acesso em: 5 abr. 2025.

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

ORLANDI, E. de L. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e Argumentação: um observatório do político. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, n.1, p. 73-81, jul-dez.1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc. br/index.php/forum/article/view/6915/6378>.

PAYER, Maria Onice. Gestos de ensino: um dispositivo de trabalho com a língua na pesquisa. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 384-397, 2021. Disponível em: ufpel.edu.br. Acesso em: 11 ago. 2026.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. - 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014b. p. 49-59.

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

PFEIFFER, C. R. C. Compreender discursivamente a escola: uma possibilidade discursiva. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos.; BRANCO, L. K. C. (Orgs.). **Análise de discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011, p. 231-242.

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é este?** 1995. 146p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, M. V. Língua e sujeito: falha e resistência. In: ORLANDI, E. P.; MASSMANN, D. (Orgs.). **Cultura e diversidade**. Campinas: Pontes, 2016. v. 1. p. 19-50. (Coleção Trilogia: Travessia da diversidade).

SILVA, Mariza Vieira da. Análise de discurso: um percurso de leitura e de gestos de interpretação. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 238–269, 2019. DOI: 10.20396/lil.v0i44.8657816. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657816. Acesso em: 12 aug. 2026.

SILVA, M. V. da**. História da alfabetização no Brasil:** sentidos e sujeito da escolarização. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

O FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: CONSIDERAÇÕES, INTERPRETAÇÕES E (RE)DESCOBERTAS EM TORNO DA ESCRITA

Simone de Sousa Naedzold

Introdução

A produção escrita sempre se apresenta com uma das dificuldades que os estudantes possuem. Escrever, identificar e selecionar as palavras, pode ser uma tarefa árdua, principalmente para quem não possui o hábito de ler e de escrever cotidianamente.

Neste capítulo, nos propomos a pensar as práticas de ensino como possibilidades de aprimoramento da linguagem como um todo e da escrita, em específico. Trabalhar a linguagem como práticas sociais pode produzir bons exemplos de construção de conhecimento com uso de conceitos advindos da Análise de Discurso, na perspectiva discursiva.

Quando escrevemos, refletimos, observamos as relações discursivas que se estabelecem entre o pensar, a língua e mundo, compreendemos que cada ação é definida pela própria teoria materialista, ao considerar com Maldidier (2003) a linguística, a ideologia e a teoria do discurso e a subjetividade, acrescida pela própria autora. Compreendemos que os processos discursivos-enunciativos, ideológicos e subjetivos da Análise de Discurso tomam outros rumos quando se fala em interpretação. Na escrita, cada vez que realizamos trocas de palavras, pontuações estamos movimentando a escrita, elaborando e reelaborando versões, deslocamentos de sentidos que só fazem sentidos naquele cotexto, contexto e, ao serem reescritos, os sentidos já são outros. Impossível retomar.

Numa perspectiva mais objetiva, quando usamos uma palavra é porque já a selecionamos de um conjunto de várias outras, e vamos testando seus sentidos, suas possíveis interpretações como se o processo constante fosse a formação imaginária (Pêcheux, 2019), até estabilizar o sentido que queremos, mas ao trocarmos outra palavra, esses sentidos se desestabilizam e o processo continua. Então, afirmamos que

produzir um texto em qualquer idade não é uma ação fácil, para os estudantes do Ensino Médio, mais complexa ainda. Pois escrevem sem muitas vezes entenderem o processo de produção discursivo e ao fazerem as trocas nas linhas sintagmáticas, desconhecem que as linhas paradigmáticas também se alteraram.

O processo de interpretação na escrita de estudantes do Ensino Médio

A atuação de professores em sala de aula a cada dia é um desafio. Buscar sempre inovar para poder fazer com que os estudantes sejam cada dia mais críticos é uma constante. Como professores, somos motivados pela leitura, pela escrita e, de forma mais incisiva, pela interpretação (Orlandi, 2020). Proporcionar momentos em que os estudantes possam vivenciar diferentes processos discursivos ao ler, escrever, reescrever e levá-los a entender que podemos usar a língua a nosso favor em diferentes contextos, é um processo longo e contínuo.

Muitos estudantes gostam de escrever e de ler também nas aulas de Biologia, Química, História, Matemática, e nas demais disciplinas.

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), ao dedicarem-se a analisar processos de escrita de estudantes da Educação Básica, afirmam que "A escrita é uma atividade presente em todos os momentos da vida escolar. As respostas às questões de uma prova são escritas; um relatório e um trabalho dissertativo também são escrita; a elaboração de um cartaz ou *slide* utilizados na apresentação de um trabalho é escrita" (Ferrarezi Jr. e Carvalho, 2015, p. 19). Neste sentido, praticamente todas as produções realizadas pelos estudantes envolvem atividades de escrita.

A interpretação acompanha este processo naturalmente e há um jogo administrativo nesta interpretação, pois é nela que o funcionamento da ideologia se apresenta, se faz. Temos, por exemplo, diferentes gestos de interpretação quando analisamos uma palavra.

E, neste processo de pensarmos em preparar nossos jovens para a vida futura, para que tenham mais oportunidades, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 218-219) inferem que "Ensinar a escrever bem no dia de hoje é uma forma de contribuir para uma vida melhor dessas pessoas num futuro muito próximo. Uma escola que pensa

nisso e que se preocupa com suas responsabilidades atua decisivamente nessa direção".

Nesta conjuntura, no caso da reescrita, quando mudamos uma vírgula de lugar, quando alteramos um substantivo por outro ou mesmo quando relemos nossas produções já estamos interpretando pela entonação e, quando escrevemos e reescrevemos, já estamos interpretando. Nós somos sujeitos intérpretes. Interpretamos o tempo todo (Orlandi, 2020) e interpretamos de modo diferente e cada um a seu modo, porque, na Análise de Discurso, não existe sentido literal, pois estamos sob a ideologia. Os textos são instáveis, do mesmo modo que a escrita e a leitura. A historicidade é a própria maneira como o sentido se estabelece. Nós somos seres simbólicos, históricos e somos instados a interpretar.

Orlandi (2021, p. 05) afirma que

> A escrita se constitui em processo de metáfora. Produz-se por um deslocamento simbólico, na sua materialidade. Deslizamento técnico de uma matéria em outra: do som em letra, da letra em texto. A metaforização instala-se sobre um gesto ao mesmo tempo técnico e de abstração. Esse estatuto da escrita demanda estudos e pesquisas, que têm sido contínuos.

A palavra-noção 'metáfora' descrita por Lacan (1998) ficou conhecida como sendo a troca de uma palavra por outra, porém é necessário esclarecer que há vários sentidos em movimento nesta afirmação. Lacan, depois de estudar os textos psicanalíticos de Freud, percebe que palavras escolhidas por um sujeito-autor provoca deslizamentos de significantes, porque observou semelhança e não igualdade de significados quando uma palavra era trocada por outra. E, ao afirmar (1998, p. 510) que "[...] a centelha criadora da metáfora não brota na presentificação de duas imagens, isto é, de dois significantes atualizados", evidenciou que os sentidos são outros, quando se troca uma palavra por outra.

Pêcheux (2014), estudando os textos produzidos pelo psicanalista Lacan (1998) e outros expõe análise sobre 'Só há causa daquilo que falha', ou seja, quando as palavras apresentam sentidos que o sujeito-leitor consegue perceber, pois o que não falha, não deixa marcas, não tem causa, não desperta interesse no sujeito-leitor. Não que um texto não apresente essas 'falhas', mas que o sujeito-leitor não está preparado intelectualmente para vê-las e, por isso, sua leitura é linear. No entanto, quando algo

falha é que percebemos que o sentido não está presente da forma como nos induzia a leitura e se houve falha é porque os sentidos já são outros.

Como afirma Pêcheux (2014, p. 277), “Apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como ritual supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas, ‘uma palavra por outra’ é a definição de metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso [...]”, e se estilhaça, se rompe, desliza porque os sentidos já são outros, a leitura, os leitores e o tempo também mudam e as perspectivas interpretativas também. Ou como afirma Orlandi (2020, p. 21)

> [...] os sentidos só existem nas relações de metáfora dos quais certa formação discursiva vem a ser o lugar mais ou menos provisório: as palavras, expressões, proposições recebem seus sentidos das formações discursivas nas quais se inscrevem. A formação discursiva se constitui na relação com o interdiscurso (a memória do dizer), representando no dizer as formações ideológicas. Ou seja, o lugar do sentido, lugar da metáfora, é função da interpretação, espaço da ideologia.

Compreender o efeito metafórico de um conjunto de palavras escolhido por um sujeito-autor de forma intencional para descrever, refletir, mostrar uma determinada visão de mundo sobre um assunto qualquer implica em interpretar este conjunto de palavras de uma maneira que faça sentido. E, para isso, o sujeito-leitor precisa estar repleto de possibilidades para compreender o uso dessas metáforas e os efeitos de sentido que delas decorrem.

Em atividades de produção de textos na Educação Básica, o professor que corrige e coloca indicativos por escrito de correções linguísticas, ortográficas, de pontuação, concordâncias nominal e verbal, coesão e coerência precisa estar imbuído de seu fazer pedagógico, de seu discurso pedagógico (Orlandi, 1987) para poder mediar a construção de processos discursivos, estimular a busca por sinônimos, pelo uso de paráfrases; pelo entendimento de palavras polissêmicas, e, também, estar aberto a reciprocidade, a alteridade, e para outras possibilidades de compreensão de uma determinada formação discursiva por estudantes pequenos de 11 a 15 anos e os maiores, de 16 a 18 anos.

É possível inferir que quando o professor não tem a formação para a diversidade, para os diversos olhares, para a polissemia, que não enxerga o processo criativo daquele que produz, o texto do estudante vem em forma de cópia, vem em forma de escrita do jeito que o professor compreende e aceita, e não da formulação interna e coerente do estudante. Ou seja, o estudante escreve para o professor, e não suas ideias. O efeito de autoria do estudante reflete o efeito de autoria do professor.

A impressão que às vezes temos é que as produções textuais, nos espaços de educação, já são pré-preparadas para o sujeito-autor aluno pensar de determinada maneira e não de outra. (funcionamento ideológico). Mas essa possibilidade se desfaz quando entendemos o que fazemos, ou seja, se o sujeito-autor aluno compreende que precisa escrever de determinada maneira e não de outra é porque o funcionamento externo da língua, a ideologia, já está em ação. Em Análise de Discurso, considerando os processos discursivos, o sujeito-autor aluno escreve sobre as outras versões que estão em seu pensamento, porque sempre há outras versões, inclusive as que são contrárias ao que o sujeito-autor professor propõe, muitas vezes. O que o sujeito-autor aluno seleciona só é possível porque entre as diversas possibilidades, limitações tem outros textos cerceando sua imaginação. Há lugares na produção textual para outras ideias possíveis.

É na própria escrita do sujeito-autor aluno que se encontram as marcas de outras versões possíveis. O que há no texto deste sujeito-autor aluno que o faz mexer-se nas possibilidades de escrita de um determinado assunto e suas escolhas lexicais proporcionam a deriva, porque sempre o dizer poderia ser outro.

O sujeito-autor aluno precisa ler, escrever, se ouvir, perceber o que escreveu, ler em voz alta o que escreveu, internalizar o processo e o entendimento. Como ele mesmo interpreta o que escreveu? E reescrever quantas vezes forem possíveis para poder dizer com as palavras que lhe estão à disposição na língua, aquilo que de fato lhe interessa.

O sujeito-autor professor pode auxiliar neste processo chamando a atenção para algumas marcas. Pedir para que a leitura seja feita em voz alta e perguntar se era aquilo mesmo que o sujeito-autor aluno queria dizer. Isso é reescrita. Isso são versões, processos parafrásticos e polissêmicos que envolvem a interpretação.

Se escrevermos no automático sem considerar as diversas versões que temos sobre um determinado assunto, a língua, a ideologia é que falam em nós. Na comunicação escrita não há gestos, suspiro, riso, soluço, expressões faciais, não há cheiros, movimentos, mímicas, cores ou sabores que Câmara Jr. (1977) classifica como fatores extralinguísticos. Esta relação linguagem-pensamento-mundo, em que a linguagem é o objeto da Linguística; o pensamento, objeto da Filosofia e o mundo, objeto das Ciências Sociais, necessita ser explicitada através de metodologias que possibilitem ao sujeito-autor aluno produzir variados tipos de texto e reescrevê-los, pois, numa formulação, tem muitas outras formulações em funcionamento e neste processo discursivo vão surgindo as diversas versões.

Fomos ensinados na universidade, na escola, na vida a trabalhar para não errar e isso exige escolhas e, neste sentido, o sujeito-autor aluno tem de trabalhar com aquilo que ele está pensando palavra-ideia-coisa/linguagem-pensamento-mundo.

Isso se torna tão automático que, com o tempo, já nem sentimos mais as nossas outras versões. Até que alguém sujeito-autor professor possa provocar, e com algumas observações tirar este sujeito-autor aluno do automático. A ideia é essa então: desautomatizar a escrita, provocar rupturas, novas formas de produzir textos, versões. Possibilitar que o sujeito-autor aluno possa escrever diversas versões sobre um mesmo assunto e pela intervenção do sujeito-autor professor levá-lo a crítica de seu próprio texto e dos textos produzidos pelos demais sujeito-autores alunos da turma, disponibilizados em materiais didáticos, na mídia.

Quando se desautomatiza na arte, por exemplo, temos a semana de arte moderna. Nela vimos a quebra de regras, a escrita e a reescrita de outras versões e, por isso, o deslocamento, as ressignificações. Para aprofundar um pouco mais nesta análise, procuramos observar que sentidos tem para o sujeito-autor aluno o ato de reescrever, de rever, de refazer, de formular e reformular ideias em seu texto, em sua produção intelectual, nas suas várias versões do mesmo, que já não é mais o mesmo, já é outro.

Enquanto processo discursivo, salientar que a língua não é fixa, ela se move, movimenta através do "[...] sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias [...]", como afirma Pêcheux (2014, p. 148). Muitas vezes, o sujeito-autor aluno entende

a língua como fixa, sistema que funciona sempre do mesmo modo e que denotam o mesmo sentido, mas já sabemos com Pêcheux (2019, p. 39) que a língua é “efeito de sentidos” e que as formações discursivas imersas nas formações imaginárias nos mostram que o sentido sempre pode ser outro dependendo das condições de produção.

As materialidades significantes como língua, imagem, som, escrita nos movem e nos fazem mover, deslocar, fendar sentidos. E, nesta perspectiva discursiva, o sujeito-autor aluno se prepara para trabalhar com a língua, com os sentidos das palavras em várias versões de si em um texto. Apontamos um caminho para a constituição e reformulação do processo discursivo da produção textual. Vamos desorganizar o texto, mexer no que é possível e ter em mente a mudança de sentido das várias versões que possam surgir com o procedimento da reescrita e aprender a lidar com o nosso outro, porque se o sujeito-autor aluno começa a mudar sua perspectiva de escrita, o sujeito-autor professor precisa rever sua posição como possibilitador de novos processos de pensamentos.

É necessário entender que o sentido só faz sentido quando temos outros sentidos em relação, que não estão necessariamente descritos, mas vemos suas marcas na produção textual, nas falas, nos gestos. É ele quem reformula, quem reescreve, quem parafraseia, que faz o escrito se ressignificar. É ele quem passa por este processo de autoria. De produzir significados. As condições de produção para estas novas possibilidades de reescrita foram possibilitadas pelo professor e essa interrelação entre professor-aluno, fortalece a relação aluno-professor.

Em um processo de reescrita de um texto, o estudante aparece como representante do seu processo produtivo, ele é o responsável. É ele quem está produzindo.

Para Pêcheux e Fuchs (2014, p. 181, grifo no original),

> *Processo discursivo*: [é] entendido como o resultado da relação regulada de *objetos discursivos* correspondentes a *superfícies linguísticas* que derivam, elas mesmas, de condições de produção estáveis e homogêneas. Este acesso ao processo discursivo é obtido por uma dessintagmatização que incide na zona de ilusão-esquecimento nº 1.

Para Pêcheux (2014, p. 148, grifo do autor) "[...] a expressão *processo discursivo* passara a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – 'significantes' – em uma formação discursiva dada".

Pêcheux (2019, p. 35, grifo do autor) se refere ao texto. Descrevemos essa passagem abaixo.

> Consideremos a hipótese de que a um estado dado das condições de produção corresponde uma estrutura definida dos processos de produção do discurso a partir da língua, o que significa que, se o estado das condições é fixado, o conjunto dos discursos suscetíveis a serem engendrados nessas condições manifesta invariantes semântico-retóricas estáveis no conjunto considerado e que são características do processo de produção colocado em jogo. Isto supõe que é *impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção.

Diante de discursos como 'Os alunos não gostam de escrever e de reescrever menos ainda', busca-se uma maneira de responder a estes discursos de modo diferente. Não gosta de escrever o quê? Qual posição-sujeito estudante? E se ele não gosta de escrever, fica por isso mesmo? E, neste contexto, o que dizem os sujeitos-autores professores? E as políticas públicas de ensino e aprendizagem ou de educação? E os documentos oficiais orientadores de currículo como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT)? E as Conferências Nacionais de Educação (CONAE)? E os Planos de Educação de municípios, estados, federal? Em que espaço se encaixam os estudantes nas visões destes discursos?

Diz-se mais: qual o papel das instituições formadoras: Instituições de Educação Superior (IES) neste processo de formação? Será que então somente servem para capacitar uma grande quantidade de jovens e adultos para repetir o muito do mesmo sem reflexão sobre os aprendizados? Sem compreender que os sujeitos-autores alunos são diferentes e precisam de espaços para expor essas diferenças? Como podemos relacionar os documentos orientadores de currículo, as políticas públicas de educação,

as diretrizes universitárias de formação em licenciaturas e a atuação de sujeitos-autores professores em sala de aula?

Defendemos que ao proporcionar aos sujeitos-autores alunos e alunas de todas as idades e nas mais diversas condições, as possibilidades, através de metodologias simples, de reflexão sobre os mais diferenciados assuntos, podemos promover uma mudança na forma de pensar das pessoas que estes sujeitos-autores alunos estão se tornando e na forma de ver este processo em movimento de sujeitos-autores professores.

O processo de escrita e de reescrita precisa ser ressignificado em todas as categorias de ensino. Um dos processos que mais proporcionam construção de conhecimento é o de escrita e consequentemente o de reescrita. A colocação de uma vírgula, a troca de um verbo transitivo por outro, ou por um intransitivo. A troca de um substantivo, a mudança de outros em gênero e número. As muitas versões de um mesmo arquivo de texto até que ele reflexe o que o autor pensa sobre um determinado assunto. O *conjunto dos discursos possíveis*, diria Pêcheux (2019), e por isso mesmo é "[...] *impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma [...]" (Pêcheux, 2019, p. 35, grifo do autor), porque o próprio texto já é uma versão, já passou por diversas paráfrases, deslocamentos, deslizes, reformulações para ser construído a apresentado, como uma versão final.

Aqui faz sentido o que Pêcheux (2019, p. 63, grifo do autor) afirma:

> [...] *um discurso não representa*, na sua materialidade textual, *uma unidade orgânica em um só nível* que se poderia colocar em evidência a partir do próprio discurso, mas que toda forma discursiva particular remete necessariamente à série de formas possíveis, e que essas remissões da superfície de cada discurso às superfícies possível que lhe são (em parte) justapostas na operação de análise, constituem justamente os *sintomas pertinentes* do processo de produção dominante que rege o discurso submetido à análise.

Cada vez que reescrevemos, mudamos a nossa superfície textual, realocamos conceitos, reafirmamos possibilidades de produção. A escrita dos estudantes possui vestígios que os professores (como analistas) vão apreendendo e indicando o que pode ser melhorado, reescrito, ressignificado, sobre um determinado assunto.

Noções em Análise de Discurso

Para deixar mais claro nossa posição teórica, selecionamos algumas noções-conceitos para esclarecer o funcionamento dentro das condições de produção de leitura, escrita, interpretação.

A Noção-conceito de Análise de Discurso é a primeira e uma das mais importantes. No entanto, antes de vermos a noção-conceito de Análise de Discurso, é importante entender o que é Discurso. Para Pêcheux (2015, p. 214),

> [...] discurso uma sequência linguística de dimensão variável, geralmente superior à frase, referida às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos, sendo essas condições propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e àquele que o discurso visa, isto é, àquele a quem se dirige formal ou informalmente, e que é visado através do discurso.

Michel Pêcheux (2019, p. 39, grifo do autor) afirma que "[...] o termo *discurso*, que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação em *A* e *B* mas, de modo mais geral, de um 'efeito de sentidos' entre os pontos *A* e *B*".

Orlandi (2015, p. 28) sobre estes processos de interpretação, afirma que

> Os dizeres [...] São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Deste modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

Para Orlandi (2015, p. 08), entender "[...] como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro". E, a Análise de Discurso, neste processo de interpretação, segundo Orlandi (2017, p. 15)

> [...] tem seu método e seu objeto próprios que tocam os bordos da linguística, da psicanálise, do marxismo, mas que não se confundem com eles. Podemos, isso sim, dizer que a análise de discurso

> pressupõe a psicanálise, a linguística e o marxismo. E os pressupõe na medida em que se constitui da relação de três regiões científicas: a da teoria da ideologia, a da teoria da sintaxe e da enunciação, e a teoria do discurso como determinação histórica dos processos de significação. Tudo isso atravessado por uma teoria psicanalítica do sujeito. É este o contexto teórico da análise de discurso. São essas as condições históricas do aparecimento da análise de discurso.

E essas condições históricas da Análise de Discurso estão presentes nas produções textuais, tanto na produção do estudante, inicialmente, como na reorientação de escrita, após a leitura pelo professor e na reescrita do estudante, mesmo que os sujeitos (estudante e professor) não tenham consciência deste processo discursivo que eles mesmos criam e do qual fazem parte.

Para Pêcheux (2019), os processos discursivos (de produção) na escrita podem nos indicar alguns pré-detalhes que são importantes. Quando como professores definimos como deve ser a produção de um estudante ao lançar tema, quantidade de linhas, discussões e análises anteriores ao processo de escrita, estamos fixando um estado de condições e delimitando um "[...] conjunto dos discursos suscetíveis de serem engendrados nestas condições [...]" (Pêcheux, 2019, p. 35). Assim, o que eles produzem já está dentro de formações discursivas que direcionam as possibilidades de escrita e interpretações dos dois sujeitos do processo discursivo.

Outra noção-conceito fundamental em Análise de Discurso é o de Condições de Produção. Pêcheux (2015, p. 214) esclarece este conceito ao afirmar que "Chamaremos [...] condições de produção do discurso, o conjunto da descrição das propriedades relativas ao destinador, ao destinatário e ao referente, sob condições de dar imediatamente certo número de precisões". E Orlandi (2015, p. 28) diz que as Condições de Produção "[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória 'aciona', faz valer as condições de produção é fundamental [...]".

E ainda esta autora (2015, p. 37) reafirma que

> As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos de relação de sentidos. Segundo esta noção, não há discursos que não se relacione com outros. [...] Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

E mais, que “As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”. (Orlandi, 2015, p. 38).

Para além dos conceitos de Discurso, Análise de Discurso e Condições de Produção, buscamos também os de Processo de Produção de Discurso e Interdiscurso, que nos interessam, pois as redações, correções e refacções dos textos nos pedem conceitos mais específicos para a análise.

Para Orlandi (2012, p. 9),

> Os processos de produção do discurso implicam três momentos igualmente relevantes: 1. Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo; 2. Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e 3. Sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições.

Estes são três momentos integrantes do Processo de Produção de Discurso que nos interessam em função dos textos que os estudantes produziram, das intervenções realizadas pela professora e da refacção dos textos pelos alunos.

A constituição dos textos dos estudantes, como já mencionado antes, fora determinada por algumas definições prévias como tema ‘Inteligencia Artificial’; quantidade de linhas ‘30’ e tipo de texto ‘Argumentativo’, para não fugir das indicações das instituições escolares em preparar os estudantes do Ensino Médio para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que ocorrem todos os anos e que são determinantes para muitos estudantes ingressarem no Ensino Superior.

Para que esta fase de produção fosse possível, alguns textos motivadores sobre ‘Inteligencia Artificial’ foram apresentados aos estudantes e com eles discutidos, analisados e interpretados. Deste modo, na hora de escrever, alguns reproduziram partes específicas destes textos apresentados antes e a partir de ideias já discutidas, elaboraram seus textos.

A formulação dos textos é sem dúvida a parte mais importante. Pois faz com que os estudantes considerem as condições de produção e busquem e elenquem os argumentos favoráveis e contrários a um determinado tema. “É na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o

sujeito se mostra (e se esconde)", nos afirma Orlandi (2012, p. 9). É pela formulação do discurso que "[...] o sujeito articula manifestadamente seu dizer" (Orlandi, 2012, p. 10). Ou seja, é nesta fase da escrita que o sujeito apresenta sua ideologia, seus pensamentos, suas formações discursivas sobre determinado assunto, então esta é a fase mais produtiva das produções textuais.

A circulação destes textos produzidos ficou no âmbito da sala de aula e na direção aluno-professor-aluno. A conjuntura da escola e as certas condições de produção apresentadas pela professora sintetizam, mas não encerram as produções. Tanto é assim, que estamos analisando textos produzidos pelos estudantes que a prior teriam sua circulação somente para o recinto escolar.

O conceito de Interdiscurso

> O interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciador. Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso (Orlandi, 2007, p. 87-88).

O interdiscurso neste sentido é tudo que se diz, que se enuncia, que se fala. É o discurso em movimento e trazendo os sentidos das memórias das palavras. A cada vez que escrevemos, vamos criando versões, reformulações, produzindo variança, derivas, sentidos outros. E neste processo, constituindo sentidos e proporcionando a constituição dos sujeitos como sujeitos linguísticos, ideológicos, históricos. Este deslocamento de sentido se apresenta nas produções textuais dos estudantes.

Nos dizeres de Orlandi (2021, p. 10)

> Entre dizer e não-dizer. Entre o repetir e o errar pelo não-significado. A textualização não tem ponto fixo ou imóvel diante da letra, diante das letras. Sentidos suspensos, em suas possibilidades, em suas margens de incerteza desafiam o sujeito, em sua errância, em sua (in)decisão.

Vamos nos constituindo em sujeito à medida que fazemos nossas escolhas, que interagimos com os outros membros da sociedade e que nossas palavras escritas, oralizadas, gestuais se encontram com os sentidos das palavras dos outros e neste

processo construímos conhecimento e nos fortalecemos como sujeitos de fato e sujeitos de direito.

No entanto, é preciso lembrar que trabalhar com versões, com reformulações pode dar ao processo de construção do texto a "[...] a ilusão de centralidade ao sujeito" (Orlandi, 2021, p. 2), mas a centralidade, em Análise de Discurso, está nas relações que se estabelecem antes da produção, durante e depois da refacção. Neste contexto, retornamos ao conceito de discurso, 'efeito de sentidos entre locutores' no qual observamos que as relações discursivas, o interdiscurso, são constituídas entre e para sujeitos ao longo do tempo.

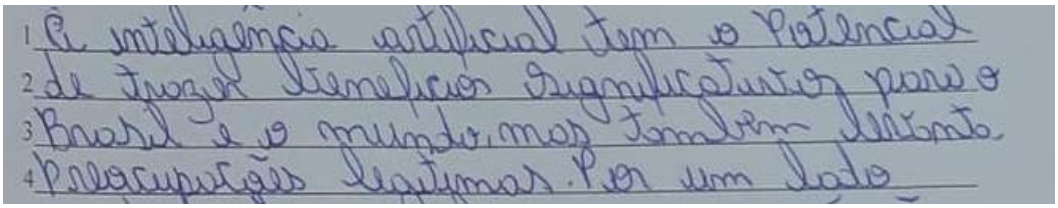
Análise das produções dos estudantes

Para esta análise, selecionamos os textos de três estudantes: E1, E3 e E5. Os textos foram produzidos, corrigidos e reescritos em 2023 e 2024 e analisados em 2024 e 2025. Os indicativos (1), (2), (3) na imagem com textos digitados para uma melhor compreensão do leitor, indica as observações realizadas pela professora que fez a correção. Também indica que apenas as frases iniciais serão analisadas.

Antes de os estudantes realizarem as produções textuais (P1), a professora entregou textos motivadores sobre '*Inteligência Artificial*' que estão disponíveis no *site* 'Me salva' indicado nas referências. Nas análises serão observadas as três fases: escrita, correção e reescrita.

O estudante E1, ao falar sobre a '*Inteligência Artificial*' afirma que esta *tem o potencial de trazer benefícios significativos para o Brasil e o mundo*, conforme podemos conferir na Imagem 1, abaixo.

Imagem 1 - Recorte E1.



Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

E1 inicia seu texto com uma frase que gera um efeito de sentido bom e leva o leitor a refletir sobre este potencial da Inteligência Artificial no Brasil e no mundo. Espera-se que E1 traga essas contribuições, o que ocorre mais adiante. É possível perceber que há um discurso circular sobre este tema e em seguida E1 já inicia uma nova perspectiva ao usar a conjunção aditiva *mas também* e traz possíveis preocupações, mas não identifica nem nomeia essas preocupações que classifica como legítimas.

Para que não reste dúvidas sobre a escrita de E1, apresenta-se abaixo, na Imagem 2, a transcrição das palavras da Imagem 1. Note-se que há uma numeração entre parênteses (1), (2). Esta indica cada correção realizada pela professora, conforme se verá na Imagem 3.

Imagem 2 - Recorte digitado de E1.

1 (1) A inteligência artificial (2) tem o Potencial
2 de trazer beneficios significativos para o
3 Brasil e (3) o mundo, mas tambem levanta
4 Preocupações legitimas.

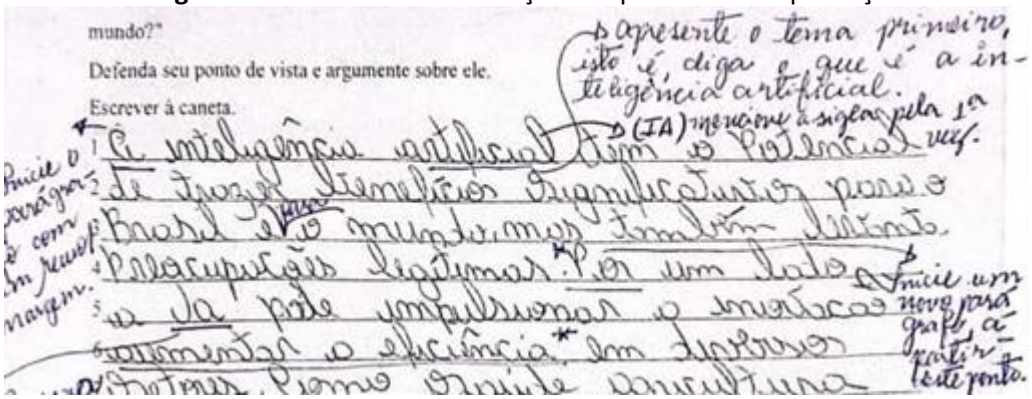
Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

Na Imagem 3, abaixo, tem-se as observações que a professora realizou no texto de E1. É possível observar que as intervenções são claras. Não há meios de E1 não compreender o que foi verificado em seu texto. Esta é uma ação importante, pois o modo como se faz as intervenções pode suscitar dúvidas aos estudantes. Ferrarezi Jr e Carvalho (2015) explicitam que as observações devem ser entendidas por quem está recebendo o texto corrigido, ou seja, os estudantes, pois quando "[...] a redação volta para o aluno cheia de bolinhas vermelhas e rabiscos que ele não compreende, mas sem nenhuma observação sobre o conteúdo que ele tenha tentado expressar em seu texto" (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015, p. 29), provoca mais desânimo do que vontade de refazer. Neste sentido, é mais interessante para os estudantes receberem a produção com um 'visto' do que com indicações que eles não compreendem.

A professora inicia afirmando que a margem deve ter um recuo e solicitando para E1 que conceitue Inteligência Artificial. Nesta parte do texto, parece que esta observação não faz sentido, mas ao observar-se a refacção, pode-se perceber que,

aparentemente, E1 nem sequer leu as observações da professora em relação ao parágrafo.

Imagem 3 - Recorte com observações da professora da produção de E1.



É importante destacar que a professora também indica as palavras que não estão acentuadas como *beneficios, tambem* e *legitima.* Não era a temática principal, pois o que se avaliava era a argumentação que E1 usou para sustentar suas teses sobre a Inteligência Artificial, no entanto, não se pode perder a oportunidade de indicar a acentuação correta das palavras. Neste sentido, as ideias de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) coadunam com as atitudes tomadas pelos professores ao afirmarem que

> São erros que não têm nada a ver com a capacidade de o aluno construir textos, mas apenas de grafar palavras. São erros muito menos importantes do que aquilo que ele diz, o conteúdo, as ideias e argumentos que ele expressa. Isso significa que temos de fechar os olhos para esses erros de grafia? Óbvio que não! Só não podemos mais trata-los como se fossem as coisas mais importantes da redação [...] (Ferrarezi Jr. e Carvalho, 2015, p. 211).

Neste contexto, a professora não deixa de observar a grafia das palavras, mas como o foco é a argumentação em torno ao tema IA, ela indica as palavras que estão escritas, separadas ou acentuadas em desconformidade com as regras da Língua Portuguesa.

A Imagem 4 traz as observações que a professora realizou de forma digitada para que não reste dúvida nas observações feitas. Estamos diante de uma análise discursiva e cada gesto de escrita, de interpretação, de leitura pode ter significações diferentes, por isso o cuidado com as palavras.

Imagem 4 - Recorte digitado das observações da professora de E1.

1) Inicie o parágrafo com um recuo na margem.

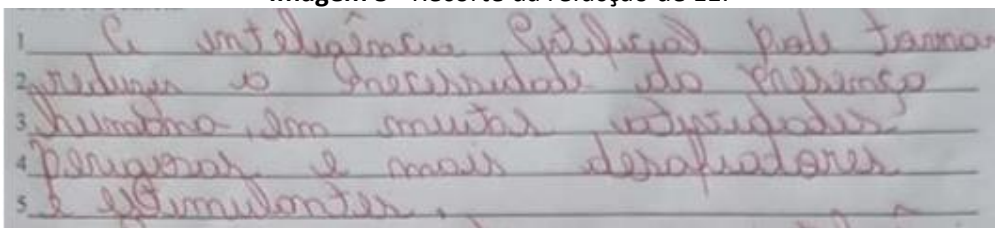
(2) Apresente o tema primeiro, isto é, diga o que é a inteligência artificial . (IA) Mencione a sigla pela primeira vez.

(3) para

Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

Na Imagem 5, abaixo, observa-se a refacção da produção textual por E1. Inicia com um recuo de parágrafo, conforme observado pela professora na correção.

Imagem 5 - Recorte da refacção de E1.



Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

Na Imagem 6, que é a digitação da Imagem 5, observa-se que houve uma mudança radical na produção textual de E1. Abandonou a ideia de a IA trazer benefícios significativos para o Brasil e o mundo e fala sobre a possibilidade de a IA passar a substituir o ser humano em muitas atividades.

Essa mudança chamou a atenção da pesquisadora que resolveu jogar o texto na internet para ver o que acontecia. Começou com o texto inicial. Apareceram algumas palavras repetidas como Inteligência Artificial, algumas conjunções e só. Aparentemente, o texto apresentado na Imagem 1 foi produzido por E1 considerando as leituras prévias e as informações trazidas pela professora.

Imagem 6 - Recorte digitado da refacção de E1.

1 A inteligência Artificial pode tornar
2 reduzir a necessidade da presença
3 humana, em muitas atividades
4 perigosas e mais desafiadores
5 e estimulantes.

Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

No entanto, quando foi jogado na internet o texto de E1 na refacção, observa-se uma situação inesperada. E1 fez uma pesquisa na internet e copiou e colou uma boa parte do texto, conforme apresentado na Imagem 7. Toda a parte em negrito e em azul fora literalmente copiado sem citação de fontes. Esta está se tornando uma prática muito comum entre os estudantes. Este texto pode ter sido gerado também no ChatGPT[5] e esta é uma possibilidade grande.

Considerando que se se pergunta ao ChatGPT o que é Inteligencia Artificial, este site faz uma busca em todos os artigos e informações disponíveis na web e realoca como texto único e inédito, pois, se não pedido, não cita as fontes e geralmente os estudantes de Ensinos Fundamental e Médio não pedem. Esta verdade do site falseia a realidade e induz pessoas muitas vezes inocentemente a produzir plágios fantásticos e também organizar falsa ideia de aprendizado, de construção de conhecimento.

Pode-se inferir também que muitas pessoas, principalmente estudantes, não querem mais produzir textos por suas próprias habilidades cognitivas, destrezas de escrita, exercício do pensar e do escrever já que a IA faz isso por elas e faz bem (???).

Abre-se aqui uma fenda no discurso pedagógico (Orlandi, 1987) muito perigosa e desafiadora para os professores de quaisquer disciplinas. Com a sobrecarga de trabalhos e as indefinições de carreira pesando sobre a consciência, o tempo para conferir o escrito dos estudantes, fazendo esta busca na internet, para saber se aquele texto fora escrito ou copiado, se torna uma ação quase impossível.

E outra situação também ocorre. Atribuir zero a este estudante que fez cópia pressupõe que ele terá de fazer outro texto para o professor que descobriu a ação realizada pelo estudante, o que indica que haverá mais e mais possibilidades de o

[5] **ChatGPT** é uma palavra da Língua Inglesa que significa **Chat Generative Pre-trained Transformer**. É um chatbot desenvolvido pela empresa OpenAI e lançado em 30 de novembro de 2022. O nome **ChatGPT** combina 'Chat', referindo-se à sua funcionalidade de chatbot, e 'GPT', que significa *Generative Pre-trained Transformer* ou em Língua Portuguesa Transformador Pré-treinado Generativo. É um tipo de modelo de linguagem grande, (*Large Language Model*) LLM, na sigla em inglês. Com base em um LLM, ele usa como contexto, prompts e respostas sucessivas para prever as palavras que seriam mais adequadas, de acordo com as ideias da empresa, para compor a nova resposta; o algoritmo para essa previsão resulta do seu treinamento. Assim, o ChatGPT também permite que utilizadores refinem e direcionem uma conversa para a duração, formato, estilo, nível de detalhe e linguagem desejados (Lock, 2022).

estudante fazer o mesmo buscando por outras palavras-chave para transcrever e entregar ao professor. Um círculo sem fim.

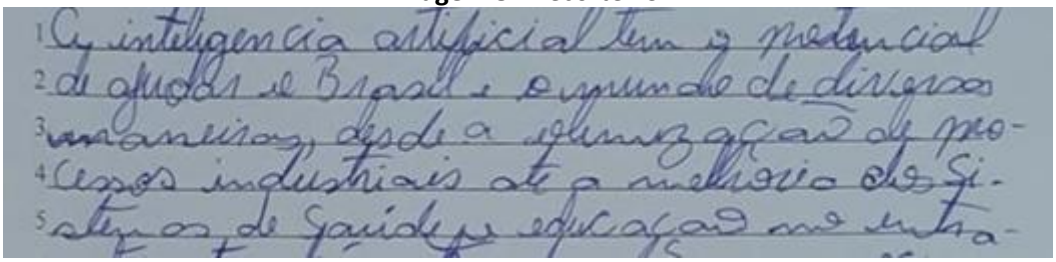
Imagem 7 - Texto da internet copiado por E1 na refacção.

> **A Inteligência Artificial pode tornar reduzir a necessidade da presença humana em muitas atividades perigosas**, monótonas e cansativas, nos liberando para atividades menos perigosas **e mais desafiadoras e estimulantes**. (Carvalho, 2021, p. 21).

Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

As produções de E3 também possuem como tema a Inteligência Artificial. E3 começou seu texto inicial sem parágrafo como E1. Conforme a Imagem 8, E3 afirma que *A inteligencia artificial tem o potencial de ajudar o Brasil e o mundo de diversa maneiras*.

Imagem 8 - Recorte E3.



Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

A professora fez observações importantes. De forma semelhante a E1, E3 não conceituou IA, o que pode indicar duas coisas: que já possuem o conceito de IA internalizado e que não veem necessidade de conceituá-la entendendo que todas as pessoas também o têm ou por uma questão de não terem maturidade linguística necessária para entender que os objetos da escrita devem ser conceituados ao iniciar um texto para que os leitores possam compreender o assunto ali tratado.

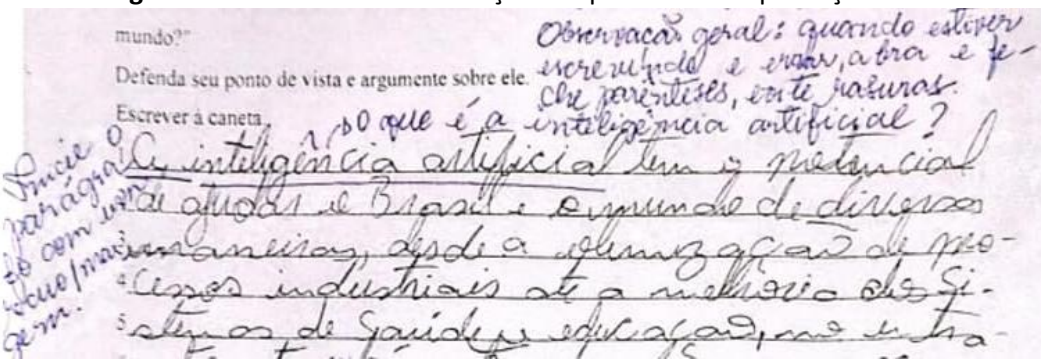
Imagem 9 - Recorte digitado de E3.

1 (1) A inteligencia artificial (2) tem o potencial
2 de ajudar o Brasil e o mundo de diversas
3 maneiras, desde a otimização de pro-
4 cessos industriais até a melhoria dos Si-
5 stemas de Saúde e educação no entra-

Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

Ao realizar as intervenções na escrita de E3, a professora indica que rasuras não são aceitas e que a maneira correta de se corrigir um erro é colocando a palavra errada entre parênteses. Essa é uma orientação comum para os estudantes do Ensino Médio que estão se preparando para fazer o ENEM. Neste sentido, além de orientar para a própria produção textual, também ajuda e fortalece outros critérios de avaliação de provas oficiais, conforme pode-se constatar na Imagem 10, abaixo.

Imagem 10 - Recorte com observações da professora da produção de E3.



Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

A professora também observa que a separação silábica em *sistema* fora equivocada. Há uma preocupação geral com a escrita dos estudantes.

Imagem 11 - Recorte digitado das observações da professora de E3.

(1) Inicie o parágrafo com um recuo/margem

(2) O que é a inteligência artificial?

(3) Atente-se para a separação silábica

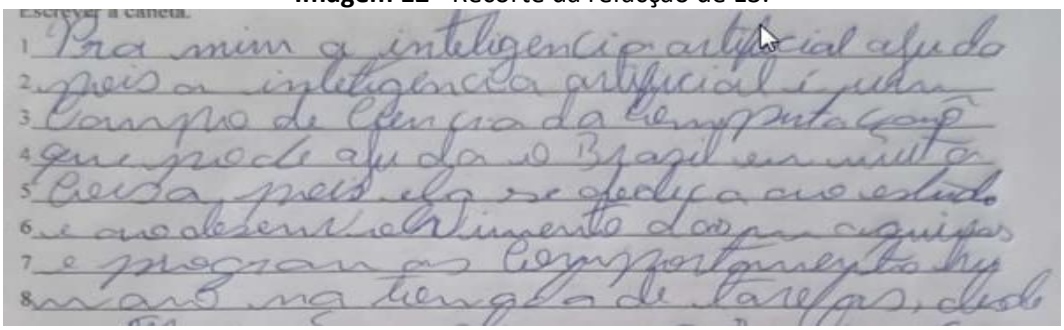
(4) Observação geral: quando estiver escrevendo e errar, abra e feche parênteses, evite rasuras.

Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

Na refacção, E3, do mesmo modo que E1, mudou completamente seu texto. Esta mudança foi perceptível para a professora porque boa parte dos estudantes matriculados no Ensino Médio, por exemplo, não usam a regência verbal como em *se dedica ao estudo e ao desenvolvimento*. Ao pesquisar, constata-se que E3 também

buscou na internet as palavras para construir seu texto e, assim como E1, não colocou as fontes bibliográficas.

Imagem 12 - Recorte da refacção de E3.



Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

Na Imagem 13, tem-se a digitação da refacção do texto de E3. Nesta é possível perceber que E3 mudou a perspectiva da produção textual em comparação com a primeira versão.

Imagem 13 - Recorte digitado da refacção de E3.

1 Pra mim a inteligencia artificial ajuda
2 pois a inteligencia artificial é um
3 campo de ciencia da computação
4 que pode ajudar o Brasil em muita
5 coisa pois ela se dedica ao estudo
6 e ao desenvolvimento das pesquisas
7 e programas comportamento hu
8 mano na tomada de tarefas, desde

Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

Em que pese E3 tenha tentado desarticular a cópia, a estrutura do texto e a repetição das palavras na exata ordem daquele publicado na internet não deixam dúvidas que houve plágio. Aqui pode-se iniciar uma nova reflexão. Que entusiasmo possui um professor em corrigir textos que são cópias dos publicados na internet? Quais alternativas restam ao professor para que os estudantes possam produzir, criar por suas habilidades, capacidades seus textos, suas produções? Por que está cada dia mais complexo fazer com que expressem suas ideias, desejos, sentidos, se na hora desse processo acontecer, eles preferem copiar a pensar por eles mesmos? E ainda, será que esse modelo de copia e cola que está se tornando uma constante nas produções dos estudantes tornar-se-á uma regra? E, nessa nova conjuntura de

proibição dos aparelhos celulares nas escolas, haverá uma retomada de autonomia por parte de professores e estudantes para produzirem e terem seus textos corrigidos?

As condições de produção desses discursos trazem à tona práticas escolares que se reproduzem e precisam de mais estudos para que se tenha uma ideia mais firme de que a reprodução, a cópia não gera conhecimento. Por outro lado, a falta de habilidade em citar as fontes dos textos usados por E1 e E3 são visíveis.

Apresenta-se na Imagem 14 as partes do texto no processo de refacção que estão muito similares ao texto que Paloma Guitarrara publicou no site do Brasil Escola.

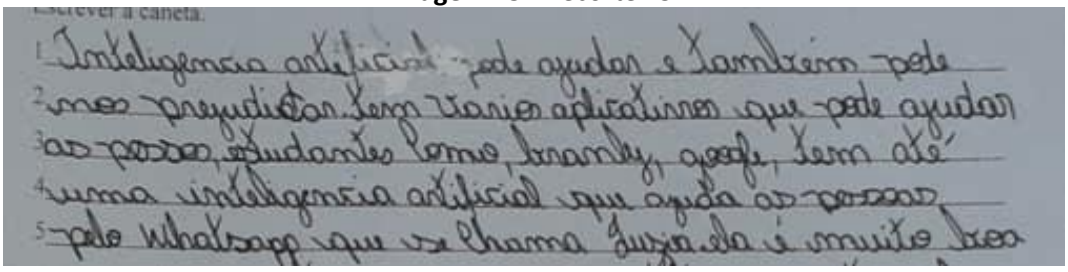
Imagem 14 - Texto da internet copiado por E3 na refacção.

A inteligência artificial é um campo da ciência da computação que se dedica ao estudo e ao desenvolvimento de máquinas e programas computacionais capazes de reproduzir o comportamento humano na tomada de decisões e na realização de tarefas, desde as mais simples até as mais complexas. (Guitarrara, sd).

Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

E5 começa seu texto alertando que a *Inteligencia artificial pode ajudar e também pode nos prejudicar*. Na Imagem 15, abaixo, vemos estas palavras escritas com as letras de E5. Na mesma linha de escrita de E1 e E3, E5 não deixa espaço de parágrafo, o que também é observado pela professora. A palavra *Inteligencia* está escrita sem acento, o que indica que a professora não percebeu e, por isso, não colocou o acento, como em E1 e E3 e não fez menção a este fato nas observações da correção. Depois que se corrige 30 ou 35 produções textuais, a atenção foca nas ideias principais e, como o foco era argumentação, possivelmente, a professora direcionou sua atenção para isso.

Imagem 15 - Recorte E5.



Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

E5 afirma que *tem varios aplicativos que pode ajudar as pessoas, estudantes como o branly*[6]*, google*[7]. Neste excerto, para além de observar-se que há uma incoerência na concordância entre as palavras *varios aplicativos* e *pode*, que neste caso, a escrita deveria ser *podem* e no caso da palavra *varios* que E5 não acentua, há a menção de *branly* e *google* que E5 chama de aplicativos. Na verdade, são duas empresas estrangeiras que lucram com o acesso e o uso de seus recursos disponibilizados.

Imagem 16 - Recorte digitado de E5.

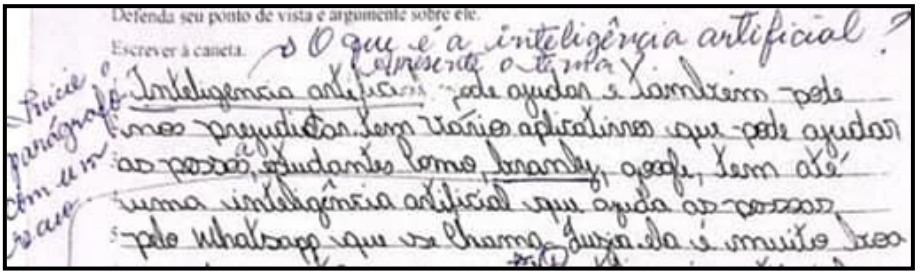
1 (1) Inteligencia artificial (2) pode ajudar e também pode
2 nos prejudicar. Tem varios aplicativos que pode ajudar
3 as pessos, estudantes Como branly (3), google, tem até
4 uma inteligencia artificial que ajuda as pessoas
5 pelo whatsapp que se chama Luzia ela é muito boa

Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

Uma intervenção específica da professora que está analisando esta produção textual, foi a colocação da letra *a* em pessoas, pois E5 havia escrito *pessos*, conforme podemos ver na Imagem 16.

As intervenções na escrita de E5 realizadas pela professora trazem proposituras que já aparecem em E1 e E3, ou seja, são apontamentos que se repetem indicando uma linearidade no modo de escrever dos estudantes do Ensino Médio.

Imagem 17 - Recorte com observações da professora da produção de E5.



Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

[6] **Brainly** é uma empresa de tecnologia educacional localizada na Polônia, que gera um grupo de redes sociais de aprendizagem para estudantes e educadores. Está disponível em 13 versões linguísticas que são visitadas por mais de 40 milhões de usuários únicos mensais de mais de 35 países do mundo. Iniciou em 2009 na Polônia sob o nome Zadane.pl. O sistema da plataforma é baseado em elementos de gamificação, como por exemplo pontos que permitem os usuários fazerem e responder perguntas de matérias escolares. O objetivo do Brainly é promover a aprendizagem colaborativa online aproveitando as novas tecnologias.

[7] **Google LLC** é uma empresa multinacional de softwares e serviços online (baseado na nuvem) fundada em 1998 na Califórnia, que lucra principalmente através da publicidade pelo AdWords. A Google é a principal subsidiária da Alphabet Inc.

Essas observações aparecem por escrito na Imagem 17, na qual se apresentam as proposições da professora para a refacção do texto de E5. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), ao analisarem as produções textuais e as correções realizadas pelos professores, destacam que o processo de produção textual precisa ser uma atividade planejada, não uma mera organização educacional para os dias chuvosos, ou já no final do ano, quando a maioria dos estudantes, sabendo de suas notas, já não vem mais para a escola, "Ao contrário, seu ensino precisa ser criterioso, metódico, contínuo ... e é árduo". (Ferrarezi Jr. e Carvalho, 2015, p. 12),

Imagem 18 - Recorte digitado das observações da professora de E5.

(1) Inicie o parágrafo com um recuo

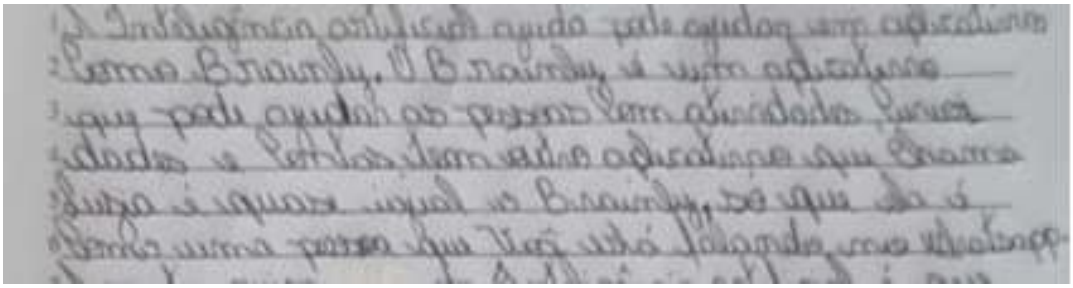
(2) O que é inteligência artificial? Apresente o tema.

Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

Na refacção, E5 manteve uma base da primeira versão, e não há sinais de plágios como em E1 e E3. É fato que E5 mudou a estrutura textual em comparação a primeira versão (Imagem 15), no entanto, E5 manteve uma coerência e esta realmente foi considerada uma refacção em que E5 observou os apontamentos da professora.

O texto aparece com pontuação diferente e uso de palavras corrigidas, como *pessoas*, por exemplo. Para E5, a correção fez sentido e nota-se que há uma preocupação em escrever melhor. Por mais que o texto apresentado na refacção ainda apresente possibilidades de intervenção, essas deslizaram para outros campos discursivos e, neste processo de refacção, reescrever é uma ação que não tem fim. A reescrita é realmente uma ação enriquecedora e muito gratificante.

Imagem 19 - Recorte da refacção de E5.



Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

Nesta refacção, E5 na primeira frase escreve *ajuda* e *pode ajudar*. Esta construção é típica de quem está produzindo. Se fosse em um espaço de digitação como o word, seria só apagar ao se perceber, mas em um texto escrito, essa facilidade não é tão 'natural'. Neste contexto, as palavras repetidas que aparecem em processo de substituição na hora de realizar a construção de frases em um texto, indica que E5 estava procurando a melhor palavra para expor seu pensamento, suas reflexões sobre o assunto. De fato, não está na mesma categoria de erro e sim de processo discursivo cognitivo.

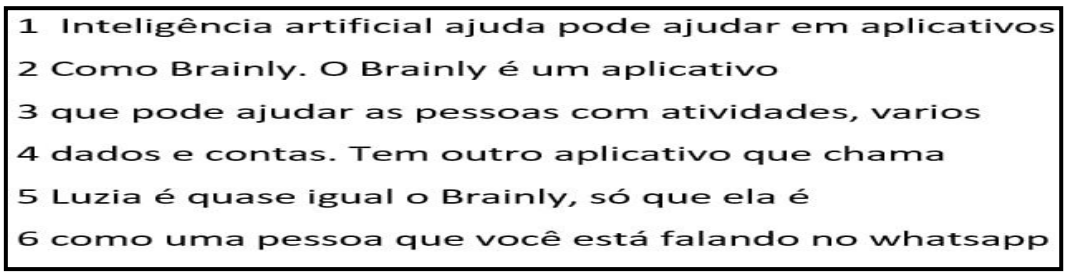

1 Inteligência artificial ajuda pode ajudar em aplicativos
2 Como Brainly. O Brainly é um aplicativo
3 que pode ajudar as pessoas com atividades, varios
4 dados e contas. Tem outro aplicativo que chama
5 Luzia é quase igual o Brainly, só que ela é
6 como uma pessoa que você está falando no whatsapp

Imagem 20 - Recorte digitado da refacção de E5.
Fonte: Recorte realizado pela pesquisadora, 2025.

O ato de escrever, de tentar traduzir os pensamentos em ações da escrita podem promover uma maior concentração e, consequentemente, maior aprendizado. Muitos estudantes possuem dificuldades na produção textual na sala de aula em função das falas dos colegas, do próprio barulho da escola e das características do espaço físico. Algumas gostam de produzir sozinhas, porque desenvolveram habilidades de falar, de gesticular enquanto escrevem, o que não é possível na sala de aula. Por outro lado, quando realizam as atividades longe dos olhos dos professores, a impressão que muitos têm é que não são estes estudantes os autores de seus textos e possibilita numa porcentagem maior a pesquisa na internet sobre o assunto e consequentemente o copia e cola.

Considerações finais

Os processos discursivos envolvendo produção textual de estudantes, correções pelos professores e refacção pelos estudantes pode ser caracterizado como um dos processos mais produtivos de aprendizagem da escrita e da interpretação. As produções textuais analisadas de E1 e E3 apresentam muitas possibilidades de análise

e trazem situações reveladoras, como a possibilidade de copiar e colar da internet e apresentar ao professor como produção individual. E5 sai um pouco desta realidade ao procurar refazer realmente o próprio texto, sem recorrer ao copia e cola.

As produções analisadas dos estudantes do Ensino Médio de Mato Grosso trazem realidades e suscitam preocupações sobre o ensino e a aprendizagem da escrita no âmbito escolar. Os discursos circulares verificados nas produções implicam afirmar que muitos outros discursos ficaram à deriva, carecendo de alguém que os escreva, que os apresente, que os discuta e interprete. Os estudantes, de certa forma, para não perder tempo, optaram por refazer suas produções escritas copiando partes da internet. Essas condições de produção trazem à tona realidades que o acesso e o uso das tecnologias, principalmente, internet e inteligencia artificial, pode provocar na organização metodológica dos professores nas escolas e na aprendizagem dos estudantes.

A refacção com os apontamentos dos professores é essencial para que um texto seja construído com mais qualidade, e com propositura autoral. Essa prática auxilia os estudantes a melhorarem inclusive o desempenho em outras disciplinas e também em atividades fora da sala de aula. Refletir sobre o uso adequado de palavras, usar de forma consciente a coesão e a coerência, entender que uma conjunção conclusiva (portanto) no lugar de uma adversativa (mas, porém) pode fazer toda a diferença no sentido que as frases terão para o leitor. Mas, a partir do momento que se copia e cola, todo este processo autoral se rompe e o que se vê são estudantes pouco interessados em escrever e muito menos em reescrever. Construir conhecimento cansa, exige foco, perseverança, tentativas e erros inúmeras vezes. E, nas atuais circunstâncias, é mais fácil copiar e colar e jogar um jogo qualquer no tempo livre.

O grupo de pesquisa havia elencado como um dos objetivos, trabalhar o conceito de Processos Discursivos privilegiando o estudo da relação língua pensamento e mundo para a produção da leitura, da escrita, da intervenção dos professores e da reescrita dos estudantes secundaristas. E, neste sentido, o estudo concluiu que o Processo Discursivo como propulsor de discursos argumentativos pode ser um diferencial de aprendizagem dos estudantes, considerando suas produções

iniciais, a correção da professora e a refacção final. No entanto, a refacção final trouxe um desfecho inesperado: o copia e cola realizado pelos estudantes, que desfaz muitas possibilidades de construir conhecimentos e apresentou ações que em muito pouco propiciam o desenvolvimento expressivo escrito por parte dos estudantes.

É preciso urgentemente repensar as práticas pedagógicas. Desde quando os estudantes estão realizando este processo de copia e cola nas produções escritas? E o que esta prática indica nas avalições oficiais do Brasil e nas quais estes estudantes participam? Como professores podem avaliar este tipo de produção? Em que sentido esta ação tira dos estudantes o protagonismo juvenil que deles se espera?

Muitas outras observações da professora na intenção da produção textual foram aqui neste texto não apresentadas, mas algumas delas são importantes, como por exemplo: em E1, a professora marcou ao longo do texto e ao final que é importante, ao mudar de perspectiva, iniciar um novo parágrafo; instiga E1 a buscar melhores formas de apresentar um tema ao indicar que E1 ao se referir as questões éticas, deve explicar melhor este ponto e desenvolver a ideia e pergunta: o que seriam essas questões éticas e de privacidade? Fazendo E1 refletir sobre a sua escrita, o seu conhecimento e também sobre sua forma de escrever. A professora procura, com isso, fazer com que E1 reflita sobre sua escrita e aprimore com as sugestões.

E1, na parte final de sua produção, afirma que a IA pode aumentar a eficiência dos setores, mas não especifica nem os setores e nem esboça uma ideia de como pensa sobre este aspecto. A professora solicita que E1 apresente argumentos, descrevendo ações de como alcançar esse equilíbrio. Pede também a E1 que explique melhor de que modo a IA pode aumentar a eficiência dos setores.

Em relação a E3, a professora também estabelece muitas considerações a respeito de paragrafação e de explicitação de conceitos. Chama a atenção de E3 para a separação silábica, considerando que E3 ainda não tem consolidada esta capacidade. A professora também observa que E3 deve evitar rasuras e orienta que E3 pode construir um parágrafo argumentando sobre o potencial da IA de ajudar o Brasil. Há também a indicação da professora que E3 indique pontos favoráveis e negativos da IA para que seu texto se organize de forma coerente e coesa.

As observações da reescrita de E5 pela professora também apresentam sugestões muito específicas quanto a escrita e argumentação. Além de chamar a atenção de E5 em relação a acentuação das palavras, a professora observa que ao se começar a desenvolver nova ideia, é necessário iniciar novo parágrafo. Há uma afirmação de E5 ao final da produção que chama a atenção. Para E5, *tem muitas pessoas que não gostam da Inteligencia artificial, mas eles devem ter os motivos dela* e a professora argumenta: apresente possíveis motivos que levaria alguém a não gostar de IA.

Este tipo de inferência estimula os jovens a pensar, a produzir mais e com mais qualidade, ao menos essa parece ser a intenção da professora. Ao final das observações, a professora aconselha que E5 reformule o último parágrafo e invista em argumentos para sustentar as ideias. Não basta dizer que algumas pessoas não gostam de IA, é preciso dizer o porquê, descrevendo os motivos. E para finalizar, a professora instiga ainda mais ao pedir para que E5 não esqueça de apontar caminhos para que se possa ter uma relação mais saudável com a IA.

Todas estas ponderações da professora sobre as produções dos estudantes E1, E3 e E5 trazem para a discussão aspectos de processos discursivos que não têm parametrização. Cada professor vai atuar de uma maneira quando se trata de corrigir textos dos estudantes.

Referências

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; Brasília: INL, 1977.

CARVALHO, André Carlos Ponce de Leon Ferreira de. Inteligência Artificial: riscos, benefícios e uso responsável. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 35, n. 101, p. 21-35, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/ZnKyrcrLVqzhZbXGgXTwDtn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 mar. 2026.

DICIO. Dicionário online de Português; definições e significados de mais de 400 mil palavras. **Dissertar**. Disponível em: https://www.dicio.com.br/dissertar/#:~:text=Significado%20de%20Dissertar,discorrer%3A%20dissertava%20sobre%20suas%20propostas. Acesso em: 23 mar. 2026.

FERNANDES, Márcia. As 5 competências exigidas na Redação Enem. **Toda Matéria**, sd. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/competencias-redacao-enem/. Acesso em: 23 mar. 2026.

FERRAREZI, JR. Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015.

GUITARRARA, Paloma. Inteligencia artificial. **Brasil Escola**, sd. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/informatica/inteligencia-artificial.htm. Acesso em: 24 mar. 2026.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LOCK, Samantha. What is AI chatbot phenomenon ChatGPT and could it replace humans? **The Guardian**, 2022. Disponível em: https://web.archive.org/web/20230116100346/https://www.theguardian.com/technology/2022/dec/05/what-is-ai-chatbot-phenomenon-chatgpt-and-could-it-replace-humans. Acesso em: 13 mar. 2026.

ME SALVA, Cursos e consultoria. **Caminhos para combater as fake news**. sd. Disponível em: https://www.mesalva.com/enem-e-vestibulares/redacao/redp-propostas-de-redacao/npr107-caminhos-para-combater-as-fake-news. Acesso em: 23 mar. 2026.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise do Discurso. *In*: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (org.). **Introdução às ciências da linguagem –** Discurso e textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017, p. 13-35.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Ler, escrever, pensar, ser: um percurso feito de linguagem. *In*: LIMA, José Leonildo; SARIAN, Maristela Cury; SILVA, Nilce Maria da; SILVA, Vera Regina Martins e. (org.). **Teorias, práticas e políticas de ensino de Língua Portuguesa**: com a palavra o ProfLetras Cáceres. Cáceres, MT: UNEMAT, 2021. p. 5-11.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Versões, reformulações, ressignificações**: como funciona a linguagem. Verres. Projeto apresentado para a Unemat Cáceres em 2021, sendo aprovado por meio da Portaria 1663/2021, assinada pelo Reitor da Universidade, Dr. Rodrigo Bruno Zanin, em 21 de setembro de 2021.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas, SP: Pontes, 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. 5. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa; Silvana Mabel Serrani. São Paulo: Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. A aplicação dos conceitos da linguística para a melhoria das técnicas de análise de conteúdo. *In*: PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Tradução de Carolina Rodríguez-Alcalá. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015, 203-226.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Péricles Cunha. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014. p. 159-249.

Organizadora:

Eni Puccinelli Orlandi possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara (1964), mestrado em Linguística pela Universidade de São Paulo (197 0), doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo e pela Universidade de Paris/Vincennes(1976). Foi docente na USP de 1967 a 1979, onde ensinou Filologia Românica, Linguística, Sociolinguística e Análise do Discurso Pedagógico. De 1971 a 1974 ministrou a disciplina de análise de discurso no curso de especialização em tradução na PUC/Campinas. Atuou como docente do Departamento de Linguística do IEL, na Unicamp, de 1979 a 2002. Implantou e coordenou o Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí, de 2002 a 2018. É pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos da Unicamp. Atualmente é professora visitante da UNEMAT, atuando no ProfLetras e em Linguística. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: análise de discurso, linguística, epistemologia da linguagem, história das ideias linguísticas, história das ideias discursivas, e jornalismo científico.

Autoras:

Ana Maria Di Renzo é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, com a participação no doutorado sanduiche em Lyon-França na Ècole Normale Supérieure Letres Sciencies Humanes. Professora do ProfLetras e PPGL/UNEMAT

Christina Barbosa Guimarães Ferreira é professora da Rede Básica de Ensino de MT, mestre em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS/UNEMAT e doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística, PPGL/UNEMAT

Flávia Ferreira Valadão Santana é doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Maristela Cury Sarian é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (Unemat/Câmpus Cáceres).

Mariza Vieira da Silva é doutora em Linguística - Análise de Discurso - pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado em História das Ideias Linguísticas na École Normale Supérieure Lettres & Sciences Humaines, em Lyon, França; pesquisadora vinculada ao Laboratório de Estudos Urbanos da Universidade Estadual de Campinas.

Simone de Sousa Naedzold é doutora em Linguística (Unemat-Cáceres). Mestra em Letras (Unemat (ProfLetras)-Sinop). Especialista em Didática e Direito Previdenciário. Professora efetiva da rede estadual de Mato Grosso, atuando em Sinop; Professora na Faculdade Fastech. Graduanda em Direito (7º semestre).