

Os (meta)enunciados e o processo de construção dos sentidos
no livro didático de português /
*The (meta)utterances and the process of construction of
meanings in the Portuguese textbook*

*Donizete Silva Oliveira**

O pesquisador possui graduação em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2020) e pós-graduação em Docência e Prática de Ensino em Português pela Faculdade Descomplica. Atualmente é mestrando em Linguística na UFPE.

 <https://orcid.org/0000-0003-2200-4259>

*Leidiane Raimundo Cordeiro***

É mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e tem graduação em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG).

 <https://orcid.org/0000-0002-9457-5678>

*Juliane da Silva Barros Gomes****

A pesquisadora possui graduação em Letras Português Literatura pela Universidade Federal de Alagoas (2000) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco -UFape - atuando na Graduação e na Pós-Graduação.

 <https://orcid.org/0000-0003-1159-6228>

Recebido em 02 fev. 2023. **Aprovado** em: 03 ago. 2023.

Como citar este artigo:

OLIVEIRA, Donizete Silva; CORDEIRO, Leidiane Raimundo; GOMES, Juliane da Silva Barros. Os (meta)enunciados e o processo de construção dos sentidos no livro didático de português. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 188-209, ago. 2023. Doi: 10.5281/zenodo.8302361.

*

 Doni2545.ds@gmail.com

**

 leidianeraimundo21@gmail.com

 juliane.barros@ufape.edu.br

RESUMO

O livro didático (LD), influenciado pelo desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, passou por significativas transformações. Entre elas, a complexificação de suas páginas, com interface que remete às páginas da web, que passou a caracterizar os seus mais recentes *layouts*. Ou seja, as páginas dos livros didáticos apresentam, nos formatos mais recentes, uma mancha de página com diferentes espaços, ou subespaços, que materializam diferentes enunciados, em forma de mosaico. Tem-se, assim, conforme Barros (2004), a presença de *planos metaenunciativos específicos* que se voltam sobre *planos enunciativos gerais*. Ou seja, metaenunciados que se voltam sobre o objeto de ensino para explicá-lo, exemplificá-lo, para dialogar com os enunciados centrais nas unidades, capítulos ou seções. Por esse motivo, objetivamos analisar como os enunciados ditos “auxiliares”, perigráficos, se voltam sobre os enunciados ditos principais que, por sua vez, materializam os objetos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, e quais efeitos desencadeiam. Como resultado de tal questionamento, tem-se que, ao se voltar para o que é posto como central na página do livro didático, os metaenunciados desempenham papel fundamental na construção dos sentidos, considerando que o tópico ensinado depende dos demais enunciados que o rodeiam para possibilitar leitura e compreensão mais bem aprofundada ao aluno/leitor. Para desenvolver as análises e discussões propostas no artigo, o caminho teórico e analítico alinha-se aos estudos metaenunciativos (AUTHIER-REVUZ, 1998; 2004; BARROS, 2004), às investigações sobre livro didático (BARROS, 2020; OLIVEIRA, 2021), bem como às pesquisas sobre projeto gráfico visual (SILVA, 1985).

PALAVRAS-CHAVE: Metaenunciação; Livro didático de português.

ABSTRACT

The textbook (LD), influenced by the technological development of the last decades, has undergone significant transformations. Among them, the complexity of its pages, with an interface that refers to web pages, which has come to characterize its most recent layouts. That is, the pages of textbooks present, in the most recent formats, a page stain with different spaces, or subspaces, which materialize different statements, in the form of a mosaic. Thus, according to Barros (2004), there is the presence of specific meta-enunciative plans that focus on general enunciative plans. That is, meta-statements that focus on the teaching object to explain it, exemplify it, to dialogue with the central statements in the units, chapters or sections. For this reason, we aim to analyze how the so-called “auxiliary” statements, perigraphic, turn on the so-called main statements, which, in turn, materialize the teaching objects of the discipline, and what effects they trigger. As a result of such questioning, when turning to what is central in the textbook page, meta-statements play a fundamental role in the construction of meanings, considering that the topic taught depends on the other utterances that surround it to enable reading and better understanding to the student/reader. To develop the analyzes and discussions proposed in the article, the theoretical and analytical path is aligned with meta-enunciative studies (AUTHIER-REVUZ, 1998; 2004; BARROS, 2004), with investigations on textbooks (BARROS, 2020; OLIVEIRA, 2021), as well as research on visual graphic design (SILVA, 1985).

KEYWORDS: Meta-enunciation; Portuguese textbook.

1 Considerações iniciais

Desde o final do século XX, ocorreram diversos avanços tecnológicos, em vários campos de atividade, dentre eles, o de ensino. No meio educacional, os livros didáticos (LD), em especial os livros didáticos de português (LDP), não ficaram à margem desse desenvolvimento e passaram por significativas transformações, entre elas, a complexificação de suas páginas, antes restritas a uma composição majoritária de textos verbais, em sua maior parte, dispostos de maneira linear, distribuídos em parágrafos e seções, de modo verticalizado.

Com o surgimento de diversos recursos tecnológico-informacionais, os livros didáticos impressos passaram a incorporar páginas com interfaces semelhantes aos *layouts* da web (OLIVEIRA, 2021). Essas páginas assumiram formatos mais atualizados, modernos,

apresentando uma configuração com diferentes espaços, ou subespaços, o que resulta na materialização assimétrica de diversos enunciados (OLIVEIRA, 2021). Essa abordagem gráfica busca promover uma leitura mais abrangente, estabelecendo diálogos entre o discurso pedagógico e outras esferas, como a científica, literária, jurídica e jornalística (BARROS, 2020), por meio de um trabalho de diagramação que explora muito mais a visualidade dos didáticos, suas possibilidades de significação, assim como a articulação de blocos textuais, ou boxes, em que se materializam enunciados diversos.

Consequentemente, os diferentes enunciados dispostos na perigrafia da página do livro didático, ao se voltarem sobre o dizer principal, podem ser considerados como metaenunciados, conceito proposto por Authier-Revuz (1998) para tratar da *heterogeneidade mostrada*. Colocado de outra forma, na metaenunciação, “há um dizer do elemento linguístico realizado por um comentário desse dizer” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 84), ou seja, um enunciado que faz um comentário sobre si.

Diante do complexo textual-discursivo característico de livros didáticos de português mais recentes, no nível do discurso, a presença de *planos metaenunciativos específicos* (BARROS, 2004;2020) que se voltam sobre *planos enunciativos gerais* (BARROS, 2004;2020) compõe uma unidade complexa de sentido. Têm-se, assim, gêneros considerados principais e acessórios, enunciados e metaenunciados - estes se voltando sobre os gêneros principais para explicá-los, exemplificá-los, comentá-los, ampliando a percepção acerca do enunciado que é central nos tópicos de cada unidade, capítulo ou seção, o dizer pedagógico, seus objetos de ensino.

Os enunciados materializados nos livros didáticos dão-se, então, em uma complexa rede de relações de sentidos, em que dialogam diferentes enunciadore, de diferentes domínios discursivos. Entre enunciados e metaenunciados, o dizer pedagógico, saberes científicos, entre outros, articulam-se de modo assimétrico, dinâmico, mantendo a unidade discursivo-pedagógica, mas com possibilidades de entradas de leitura, aprofundamento de análises, reflexões e aprendizado.

Neste artigo, consideramos ser válido analisar como os enunciados perigráficos do LDP, ditos auxiliares - como glosas, glossários, notas biográficas etc. - se voltam sobre os enunciados principais, gêneros ensináveis, para explicá-los, exemplificá-los, questioná-los, funcionando como metaenunciados (AUTHIER-REVUZ, 1998). A exemplo disso, observamos enunciados que surgem a partir de destaques dos textos principais nos livros didáticos, e que se volta para o dizer pedagógico a fim de complementar, de ampliar, de auxiliar a discussão central apresentada ao

estudante-leitor. Partindo dessas considerações, e pensando acerca da complexidade do LD, sobre como os metaenunciados aparecem em suas páginas, tem-se como objetivo: compreender o complexo espaço textual do LDP e as relações metaenunciativas que se materializam em suas páginas, por meio das quais se dá a construção dos sentidos acerca do conhecimento veiculado.

Para tanto, fizemos uma breve contextualização acerca do objeto de análise [o livro didático], mobilizamos conceitos para a compreensão da complexidade textual/discursiva de suas páginas (SILVA, 1987; OLIVEIRA, 2021), assim como os estudos sobre heterogeneidade e metaenunciação (AUTHIER-REVUZ, 1998; 2004) e estudos que ampliam as discussões postas por Authier-Revuz (BARROS, 2004; 2020). Além disso, selecionamos, para constituição do *corpus*, fragmentos da coleção *Singular e Plural*¹. Desta feita, buscamos analisar como os metaenunciados se relacionam com os enunciados principais e significam, constituindo a unidade discursivo-pedagógica no livro didático de português. Por fim, apresentamos as considerações finais sobre as discussões e análises desenvolvidas ao longo do texto. Tomamos como objeto de pesquisa, então, o livro didático de português, documento público, o que caracteriza o movimento analítico do presente artigo como de caráter documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Acreditamos ser importante, a partir dele, compreender as relações enunciativas que se materializam no interior desses livros que, de maneira particular, põe em cena um complexo textual/discursivo, em que diversas vozes dialogam na promoção do discurso pedagógico.

2 A metaenunciação

Authier-Revuz (1998; 2004), assim como outros autores, é reconhecida por constituir os trabalhos que marcam a segunda fase da Análise do Discurso francesa. Em seus estudos desenvolveu conceitos sobre a *heterogeneidade linguística* a partir de duas perspectivas: a primeira delas sustentada nos estudos dialógicos bakhtinianos; a segunda na abordagem do sujeito e suas relações com a linguagem na perspectiva psicanalítica freudiana e lacaniana. A autora considera, por um lado, que o sentido se dá na relação de um discurso com outros discursos, ou seja, que o discurso é atravessado por discursos outros, sendo ele um produto da interdiscursividade. Assim, dado que o discurso surge sempre em uma relação com a *alteridade*, Authier-Revuz (2004) coloca a *heterogeneidade constitutiva* como primado de todo e qualquer

¹ A coleção *Singular e Plural*, da Editora Moderna, é dos anos finais do Ensino Fundamental e foi aprovada pelo PNLD 2020.

texto. Por outro lado, a autora explora também a *heterogeneidade mostrada*² forma pela qual o sujeito se coloca em face da alteridade, negociando com outras vozes, outros discursos, outros enunciadores. Ou seja, “o outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69, grifos da autora).

Authier-Revuz toma a psicanálise, “tal como ela se manifesta particularmente na interpretação lacaniana de Freud” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69), como fundamento que lhe permite perceber o exterior da linguística, ou seja, para entender como se constituem os sentidos presentes nos enunciados. Dessa área, a autora toma a consideração de que o sujeito não é homogêneo, pleno; mas, sim, heterogêneo, dividido, assim como suas palavras. Segundo ela:

[...] sob nossas palavras, "outras palavras" sempre são ditas; que, atrás da linearidade "da emissão por uma única voz", se faz ouvir uma "polifonia"; que "todo discurso parece se alinhar sobre várias pautas de uma partitura" e que o discurso é constitutivamente atravessado pelo "discurso do Outro". (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69, grifos da autora)

Apesar de buscar entender o exterior da língua, o sentido, Authier-Revuz não deixa de tomar os postulados de Saussure, pois os estudos sobre a *modalidade autonímica* se situam dentro da linguística, por mais que dialoguem com a sua exterioridade. É nesse sentido que a autora também explora o trabalho de Benveniste, porque ele visa ultrapassar Saussure, o que permite transitar entre a língua, a enunciação e o discurso (TEIXEIRA, 2005).

Authier-Revuz (1998) denomina como *modalização autonímica* o desdobramento que acontece no momento da enunciação, em que o enunciado, no desenrolar do seu dizer, realiza um comentário sobre si (AUTHIER-REVUZ, 1998). Esse desdobramento é, então, metaenunciativo, é reflexivo, “um dizer que se manifesta no enunciado e outro que se manifesta de maneira a pronunciar algo sobre a expressão utilizada em seu dizer” (DALLA COSTA, 2014, p. 76). Isso significa que no momento da enunciação, a palavra “desdobra-se como um comentário de si mesma” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 14), que não preenche apenas um espaço na enunciação.

Nesse contexto teórico, a *metaenunciação*, como forma de mostrar a heterogeneidade do

² Ao tratar sobre a heterogeneidade mostrada, a autora afirma, ainda, a possibilidade de ela ser marcada e não-marcada. Ao tratar da heterogeneidade mostrada marcada, base para as análises desenvolvidas mais adiante neste artigo, Authier-Revuz (1998) explica que a materialidade linguística deixa explícita marcas que sinalizam a presença do outro no texto/discurso, a partir do discurso direto, indireto, das aspas, das glosas.

discurso, permite observar as relações linguísticas nas quais há um desdobramento do dizer. Ou seja: "a configuração enunciativa relacionada à reflexividade da linguagem constitui um modo de dizer complexo, desdobrado, em que a enunciação de um elemento X qualquer de uma cadeia, associada a uma auto-representação dessa, realiza-se como um retorno." (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 179). Como explica a autora, a metaenunciação possibilita observar os momentos em que "o falante, no desdobramento da sua interação, se reporta ao dizer em si e não ao dito" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 84), retoma o próprio enunciado.

Na elaboração de enunciados, não é incomum voltarmos a eles para fazer correções, reformulações, acréscimos de informações, pois "eles não se encerram em si mesmos" (BARROS, 2004, p. 31). Aldrigue e Albuquerque (2017, p. 56), por exemplo, discorrem que "o uso do termo 'meta' está imbricado na capacidade da linguagem de interpretar a si mesma, sendo capaz de reconstituir o que foi dito ou pensado". A metaenunciação consiste, assim, no movimento de comentário do próprio enunciado, seja para explicá-lo, exemplificá-lo, desdobrá-lo, para torná-lo mais compreensível, como já apontamos anteriormente. Nos livros didáticos, por exemplo, esse movimento parece semelhante, pois editores, autores e diagramadores, na busca por deixar o enunciado geral (o discurso pedagógico) mais compreensível, põem, ao redor do texto principal, notas explicativas, notas teóricas, notas biográficas, glossários, entre outros, materializando uma negociação entre enunciados no LDP, diálogos entre o dizer pedagógico e dizeres outros, como o científico, o literário etc., materializando o dialogismo como condição para a construção dos sentidos.

2.1 Os planos enunciativos e os níveis de dizer

Em sua tese sobre *Intercalação, (Meta)enunciação e Autoria*, Barros (2004) explora fenômenos de digressão e inserções, os quais denomina como intercalações. A autora vincula seus estudos a uma interface entre Linguística Textual e Análise do Discurso de linha francesa, para explorar os fenômenos de intercalação em textos escritos por crianças em período de alfabetização e em textos científicos. Nestes, a pesquisadora analisa o funcionamento das notas de rodapé como metaenunciados que se voltam sobre o dizer presente no *continuum* textual, dito central [tópico, dizer geral] e questiona a marginalização das notas. Ao ampliar o olhar teórico desenvolvido por Authier-Revuz sobre a heterogeneidade para tratar de outros fenômenos, a pesquisadora analisa outros elementos, não explorados por Authier-Revuz (1998, p.37), que

“funcionam igualmente como um retorno do sujeito sobre o seu dizer, caracterizando um gesto metaenunciativo”, e discorre sobre o modo como se voltam para os textos que comentam, explicam, exemplificam etc.

Ao deslocar suas análises para elementos de intercalação, Barros (2004) destaca a divisão entre *continuum* e *perigrafia* textual como necessária para a compreensão de marcações verbais e não-verbais e reforça o fato de tratar sobre “fenômenos que não são incluídos dentre os exemplos dados por Authier-Revuz, como as notas de rodapé e as excursões mais longas” (p. 91), mas que podem ser considerados por exercerem a mesma função metaenunciativa no texto.

Em seu modo de funcionamento, as notas de rodapé são como *links*, retomam o dizer a que estão ligadas (BARROS, 2004) e podem aparecer na parte inferior da página, deslocadas do *continuum*, ou nas laterais da mancha da página, ou ainda dentro do *continuum*, mas sempre destacadas, seja pelo tipo ou tamanho de fonte, pela marcação visual, ou pela mudança de cores. Colocam-se à margem para retomar, explicar, complementar, exemplificar, orientar sobre o dizer principal, sobre o enunciado principal.

Segue a autora:

Quanto ao espaço de materialização, as intercalações podem ser presentes no *continuum* ou deslocadas para a *perigrafia*. Quanto ao efeito que causam na enunciação, os encaixes provenientes das intercalações podem configurar um Plano Enunciativo A (a enunciação básica) e um Plano Metaenunciativo B (um retorno sobre o dizer). Isso porque o componente informacional se desdobra em Níveis de dizer mais Geral (o tópico ou tema geral) e mais específico (as especificações no tópico feitas por definições, esclarecimentos, traduções de texto). (BARROS, 2004; 2020, p.11)

A partir de tal orientação teórica, a autora apresenta um quadro resumo que facilita a compreensão de como observar os fenômenos metaenunciativos, seja em textos científicos, seja em livros didáticos.

Figura 1: Quadro resumo planos enunciativos

Espaços textuais	Planos de enunciação	Nível informacional
Continuum	Plano enunciativo A	Geral
Perigrafia	Plano metaenunciativo B	Específico

Fonte: Adaptado de Barros (2004).

No plano do texto, os espaços em que aparecem os enunciados dividem-se em *continuum* e *perigrafia*, delimitação que coloca em relação a parte principal e secundária da superfície textual.

Nesses espaços, funcionam níveis informacionais distintos, com funções diferentes: o nível geral - em que se encontram os enunciados principais - e o nível específico - em que aparecem os enunciados ditos auxiliares. No nível informacional geral, materializa-se o plano enunciativo A. No nível específico, o plano metaenunciativo B. Segundo Barros (2004), “enquanto o *Plano Enunciativo A* diz respeito à enunciação básica, o *Plano Metaenunciativo B* se refere à enunciação comentada ou dobrada, o que ocorre por meio das intercalações, que materializam um dizer que se volta sobre “outro”, comentando-o” (p.110). Desse modo, ela analisa, em textos científicos, as notas de rodapé e seu retorno ao dizer geral.

Como posto até aqui, a metaenunciação pode ser entendida como o comentário sobre o enunciado, e caracteriza o momento em que o enunciador toma certa distância das palavras que diz (AUTHIER-REVUZ, 1998), para ter a certeza de que seu enunciado está claro. No livro didático, parece-nos certo que dizeres metaenunciativos se voltam sobre os dizeres pedagógicos, objetos de ensino, pois há sempre enunciados principais sendo comentados, explicados, exemplificados, desdobrados. Citamos, como exemplo, os boxes³ dos LDs, que trazem informações sobre o texto pedagógico: bibliografias, curiosidades, exemplificações, explicações etc., ou seja, desdobramentos em relação ao gênero ensinável - central nas unidades, capítulos, seções. Por esse motivo, exploramos os boxes do livro didático como espaços de materialização de metaenunciados, como subespaços que colocam em cena outros enunciadores, outros dizeres, em um movimento de retomada do dizer pedagógico.

Ao relacionar o quadro resumo proposto por Barros (2004;2020) às análises no livro didático, temos que, no plano do texto [nível informacional], a página do livro didático está dividida em continuum e perigrafia, espaço central e periféricos. Ou seja, o texto principal, que materializa o discurso pedagógico, a informação/instrução principal, constitui o continuum do texto pedagógico, ao passo que os fragmentos textuais que se voltam para o texto principal para explicá-lo, exemplificá-lo ou comentá-lo constituem o espaço perigráfico da página. No nível informacional geral, o texto instrucional, o tópico ou tema geral, materializa o plano enunciativo A - o dizer pedagógico -, enquanto o nível informacional específico, constituído pelos fragmentos de textos presentes nos boxes, materializa o plano metaenunciativo B - os dizeres outros que se voltam sobre o discurso pedagógico, como o científico, o literário, o jurídico, entre outros.

³ Uma caixa de texto ou box é um objeto que pode ser adicionado ao documento e que permite colocar e digitar texto em qualquer local no arquivo. As caixas de texto podem ser úteis para chamar a atenção para um determinado texto e também quando você precisa deslocar o texto no documento. (Support.office.com)

3 As relações (meta)enunciativas nas páginas do livro didático de português

Ao fazer uma ampliação em relação aos estudos metaenunciativos desenvolvidos por Authier-Revuz (1998; 2004) e os deslocamentos feitos por Barros (2004; 2020), buscamos olhar para outros elementos metaenunciativos, que não as aspas (AUTHIER-REVUZ, 1998), nem as notas de rodapé (BARROS, 2004). Em nossas análises, buscamos explorar os boxes presentes nos livros didáticos de português, subespaços demarcados na página desses livros. Neles, há a materialização de enunciados que se voltam sobre o dizer principal, o qual é central para as práticas de ensino. A função enunciativa presente em notas biográficas, em notas explicativas, notas teóricas e glossários, por exemplo, é a mesma estudada por Authier-Revuz e Barros: explicar, comentar, exemplificar, fazer acréscimos a algo que está sendo enunciado etc. Além de planificar o texto, observamos que os metaenunciados materializam discursos, estabelecem o diálogo do discurso pedagógico com discursos outros, como o jurídico, o literário, o científico, entre outros.

A formatação e disposição dos boxes costuma ter uma ligação direta com o texto principal. É comum, por exemplo, que o box traga uma explicação, exemplificação, orientação, indicação etc. sobre o texto principal (podendo ser o significado da sua palavra, a sua origem; se for o nome de autores ou textos, os boxes também trazem informações adicionais sobre eles; como notas biográficas e notas teóricas), e que estes estejam destacados, geralmente com uma cor, um resalto, e que o box tenha essa mesma cor, o que já evidencia uma relação direta entre ambos. Ainda assim, não se pode dizer que essas informações são apenas acessórias, pelo fato de dialogar com o texto central, objeto de ensino, pois elas constituem, conjuntamente, o dizer pedagógico, a unidade discursiva materializada na página do didático.

O fragmento verbal presente nos boxes perigráficos dos livros didáticos de português, por exemplo, constituem, entendemos, um plano enunciativo paralelo (BARROS, 2004), que se intercala no plano enunciativo geral. Assim, no metaenunciado, emerge um já-dito, deflagrando, conforme Barros (2004), a dialogicidade constitutiva do processo enunciativo de maneira mostrada. Há a articulação, o diálogo, entre o *plano enunciativo A*, de nível informacional geral, e o *plano metaenunciativo B*, de nível informacional específico (BARROS, 2004). Analisamos, então, se os enunciados ditos perigráficos, presentes no livro didático de português, se caracterizam como uma intervenção de um enunciado sobre outro, se enunciados *perigráficos* (dizer específico)

se voltam, de fato, sobre os enunciados do *continuum* (dizer geral) - objeto de ensino das unidades, capítulos e seções, o discurso pedagógico e qual o impacto de tais relações no diálogo entre texto/discurso e leitor.

3.1 Entre o continuum e a perigrafia do LDP: os metaenunciados

O plano constituído pela metaenunciação, no livro didático de português, pode ser observado em diversos espaços de suas páginas. Por isso, analisamos a relação *continuum* e *perigrafia*, os subespaços constituídos por meio dos boxes, e os deslocamentos de fragmentos textuais nas páginas desses livros. Isso porque, para dialogar simultaneamente com diferentes níveis, há, na estrutura informacional pedagógica dos LDP, presente nas unidades, capítulos e seções, a inserção de dizeres outros, de enunciadores outros, os quais fazem a inclusão de algo mais específico em relação ao enunciado geral, ao objeto de ensino, promovendo o diálogo entre o plano enunciativo, plano A, e o plano metaenunciativo, plano B (BARROS, 2004; 2020). E é desses intensos diálogos que emergem os sentidos pretendidos pelo discurso pedagógico, ao lado de outros, como o literário, jornalístico, científico etc.

A obra analisada, a terceira edição da coleção de livro didático de português para os anos finais do Ensino Fundamental, *Singular e Plural* (2018), da Editora Moderna, tem como autores Baltashar e Goulart e foi aprovada pelo PNLD 2020. Ao ler a apresentação da estrutura da coleção, percebemos que o objetivo da coleção se direciona à leitura, à produção de textos e aos estudos sobre os conhecimentos linguísticos. Parte-se, entendemos, de uma perspectiva pedagógica do letramento escolar que possibilite ao aluno leitor dar conta das várias formas de comunicação presentes no contexto social e cultural atual. Authier Revuz (1998) se preocupa com a forma como os falantes utilizam recursos linguísticos para controlar os discursos, para transmitir informações sobre a intenção comunicativa, e isso se aplica também aos autores, editores, diagramadores e demais envolvidos na construção dos livros didáticos. Nesse sentido, considera-se que os recursos aplicados à materialidade do livro didático visam a essa perspectiva de construção dos sentidos junto aos alunos leitores, assim como a familiarização da visualidade dos didáticos ao contexto desses estudantes. Os boxes usados ao longo de toda a coleção versam exatamente sobre as possibilidades de, junto ao texto principal, presente no *continuum* da página, trazer e/ou adiantar informações e retomam informações que já foram ofertadas aos alunos ao longo do capítulo, mas de forma que se quebre a dita linearidade do texto verbal impresso. Ainda, é parte

constitutiva dos sentidos veiculados nessa ferramenta didático-pedagógica.

Em relação à estrutura, o exemplar tem quatro unidades, divididas em três capítulos. O primeiro capítulo de cada unidade tem como foco a leitura e produção de textos, o segundo capítulo tem como objetivo refletir sobre as práticas de literatura. Já o último capítulo, aborda os estudos linguísticos e gramaticais. Os capítulos 1, 4, 7 e 10, trabalham com os gêneros do campo jornalístico midiático, das práticas de estudo e os da atuação da vida pública; os capítulos 2, 5, 8 e 11 oferecem aos estudantes textos do campo artístico-literário e que teriam relação com o cânone; já os capítulos 3, 6, 9 e 12 trazem conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Analisamos, a seguir, o exemplar do 8º ano, mais especificamente: o capítulo 2, da unidade 1, que trabalha com textos artístico-literários; o capítulo 4, da unidade 2, que aborda gêneros do campo do jornalístico midiático; e o capítulo 11, da unidade 4, que trabalha com textos de Dom Casmurro.

No capítulo 2, intitulado *O mistério dos contos fantásticos*, é proposto que os estudantes leiam contos fantásticos, e que, a partir dessas leituras, sejam instigados à compreensão do universo real em face do universo imaginário, a ter contato com narrativas que explicam fatos sobrenaturais. Na seção de leitura 1, é apresentado ao leitor um trecho do conto *A queda da casa de Usher*, de Allan Poe, seguido de uma atividade de fixação e uma discussão em grupo.

Em relação ao aspecto gráfico, alguns pontos podem ser observados para facilitar a análise dos planos enunciativos que faremos mais adiante. Os fragmentos textuais dispostos ao longo da página, na imagem a seguir (fig. 2), são delimitados por títulos - o título do conto na cor vermelha, o título glossário, que sinaliza o box glossário, o título quem é, que sinaliza o box bibliográfico e os títulos em verde, que sinalizam as atividades na parte final da página. Além disso, o uso de traços, como as linhas retas em verde e o lilás no contorno do box bibliográfico, orientam a delimitação de subespaços na página do LD, assim como os ressaltos na cor laranja tanto no fundo do fragmento do conto como do box glossário. Há, nesse primeiro olhar, a constatação de um trabalho assimétrico no texto (SILVA, 1985), com o fito de possibilitar uma leitura mais dinâmica ao estudante, assim como maior fluidez e rapidez no contato com o texto, em vista do uso de fragmentos de textos curtos.

Figura 2: Glossário e nota bibliográfica, página 35

A queda da Casa de Usher

Durante todo um dia pesado, escuro e mudo de outono, em que nuvens baixas amontoavam-se opressivamente no céu, eu percorri a cavalo um trecho de campo singularmente triste, e finalmente me encontrei, quando as sombras da noite se avizinhavam, à vista da melancólica Casa de Usher. Não sei como foi — mas, ao primeiro olhar que lancei ao edifício, uma sensação de insuportável angústia invadiu o meu espírito [...]. Olhei para a cena que se abria diante de mim — para a casa simples e para a simples paisagem do domínio — para as paredes frias — para as janelas paradas como olhos vidrados — para algumas moitas de juncos — e para uns troncos **alvacentos** de árvores mortas — com uma enorme depressão mental [...]. Que era — pensava eu, imóvel — que era isso que tanto me atormentava na contemplação da Casa de Usher? Era um mistério inteiramente impenetrável; também não consegui compreender as ideias nebulosas que me assaltaram.

POE, Edgar Allan. Disponível em: <<https://www.ifpb.edu.br/itaporanga/noticias/2018/04/alunos-e-autores/contos-de-terror-2o-ano-itaporanga.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

Primeiras impressões

1. Parece que o narrador quer despertar algumas sensações no leitor. Quais são essas sensações?
2. Que relações você estabelece entre a casa descrita e a construída por Mike Doyle?
3. Como o narrador se sente ao ver a Casa de Usher e a paisagem ao redor dela? Que explicações ele dá sobre isso?
4. E você, o que acha? Por que ele estaria se sentindo assim?

O texto em construção

■ Organize-se em dupla e converse com seu(sua) colega sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas especialmente para vocês perceberem como os recursos de linguagem contribuem para os efeitos de mistério da narrativa.

1. Qual expressão indica em que período do dia o narrador chegou à Casa de Usher?
2. Vocês acham que a escolha de apresentar acontecimentos que ocorrem especificamente nesse período influencia os efeitos da narrativa sobre o leitor? Por quê?

Professor(a), sugerimos que os(as) estudantes trabalhem em duplas na discussão e na resolução dessas questões, que tratam de aspectos da textualidade, e que depois haja um momento de discussão coletiva delas. Oriente-os(as) a retomar e reler passagens do texto, para que analisem o que se pede.

Glossário

Juncos: plantas lisas e flexíveis que crescem em locais úmidos; com suas folhas fabricam-se utensílios, como cestos, assentos e encostos de cadeiras.

Alvacentos: de coloração quase branca; esbranquiçados.

Quem é?



COLE, Timothy. *Edgar Allan Poe*. Gravura. Século XIX.

Edgar Allan Poe (1809-1849), escritor estadunidense, dono de grande capacidade analítica, escreveu contos que serviram de base para o gênero policial e de mistério difundido no século XX. Também deixou textos nos campos da estética, da crítica e da teoria literária. Sua obra teve grande importância para a renovação literária europeia no final do século XIX.

Professor(a), é muito importante que as questões da seção "Primeiras impressões" sejam discutidas oralmente, com o coletivo da sala. O objetivo é favorecer uma primeira troca de impressões sobre o texto lido, de modo que os(as) estudantes possam compartilhar suas compreensões globais sobre o que leram e checar possíveis hipóteses levantadas antes e durante a leitura. Dado o caráter dessa seção, ela sempre favorecerá o desenvolvimento da habilidade (EF67LP23).

Fonte: Balthasar (2018).

A delimitação de subespaços trabalhada por meio das cores, dos traços, dos ressaltos, possibilita observar, no plano do continuum, o trecho do conto fantástico de Edgar Allan Poe, *A queda da Casa de Usher*, e as questões reflexivas sobre o texto, que buscam levar os estudantes ao entendimento de como os elementos e efeitos que ajudam a construir o mistério no conto. Esses dois fragmentos textuais, tanto o literário quanto o pedagógico, constituem, então, o plano enunciativo geral, em que se materializa o objeto de ensino. No plano perigráfico, encontramos dois boxes que exercem funções metaenunciativas, e que acrescentam informações sobre o texto central, ambos se voltam sobre o fragmento do conto de Allan Poe.

O primeiro box, intitulado *Glossário*, na cor laranja, apresenta informações sobre duas palavras do conto, as quais podem não ser de conhecimento dos estudantes, ou seja, assume uma função de dicionário, materializa um dizer enciclopédico. Para que essa informação seja acessada de forma mais rápida e acertada, as palavras são destacadas com a mesma cor da entrada do box. Junto às palavras, encontramos informações sobre elas, tanto em relação ao que elas representam, como aos seus possíveis usos.

Essas informações sobre as palavras “juncos” e “alvacentos” se mostram relevantes, porque é preciso entender o que representam para que o efeito de mistério do conto seja percebido. A descrição das paredes frias, das janelas e das moitas de juncos e troncos alvacentos apresenta, ao leitor, uma sensação de possível abandono, de mistério. Isso significa dizer que as informações encontradas no box ajudam no entendimento do texto pedagógico, se voltam sobre ele para explicar algumas de suas partes.

Mais que isso: a adjunção do box, além de fornecer explicitação de significados auxiliando na clareza do texto, trabalha, no plano discursivo, a contensão da deriva dos sentidos, o trabalho com a polissemia, conforme Barros (2019). É um trabalho do discurso precisar sentidos. Este box, portanto, ao firmar um plano metaenunciativo com função esclarecedora, atua na interface entre texto e discurso, conforme a autora.

No segundo box, intitulado *Quem é?* encontramos uma informação adicional para o texto pedagógico. Adicional aqui não significa dizer irrelevante, como aponta Barros (2004), pelo contrário, são enunciados que ampliam o leque de informações acerca do objeto de ensino, do dizer pedagógico, e que possibilitam aos estudantes o contato imediato com mais conhecimentos relacionados aos que estão postos no plano do *continuum*. As informações materializadas neste box são referentes ao escritor do conto, Edgar Allan Poe, ou seja, têm função bibliográfica. Observamos, nesta nota bibliográfica, uma gravura do escritor datada do século XIX, informações sobre seu nascimento e morte, e sua importância para o gênero policial e de mistério e para a renovação da literatura na Europa do século XIX. O foco, nesse caso, recai não sobre particularidades da vida do escritor, mas de suas conquistas enquanto escritor, para evidenciar aos estudantes a sua grandiosidade, a importância de suas produções para o mundo literário. Essa característica de oferecer ao leitor informações adicionais nos lembra os *links* que encontramos na web, que, em um clique, direcionam o leitor para outras informações. No caso do livro didático, basta deslocarmos o nosso olhar do centro da página e atentarmos a sua margem, perigrafia, que encontraremos essa informação. Mais uma vez, o box materializa, na perigrafia do

LDP, um metaenunciado, que se volta sobre o fragmento do conto, desta vez para dialogar com o próprio escritor do conto.

O trabalho de ampliação de informação e explicitação textual mostra a emergência das pressões discursivas, neste caso a memória do dizer que se materializa na explicitação dos já-ditos sobre o autor, conforme Barros (2019). É a voz do discurso enciclopédico que se materializa no discurso didático para fazê-lo funcionar. Trata-se de uma sutil interface entre ordem do texto e a do discurso, por meio da metaenunciação.

A partir dessa análise e descrição, reiteramos que esses boxes, tanto o enciclopédico quanto o bibliográfico, exercem uma função metaenunciativa em relação ao texto pedagógico que está no *continuum* da página, promovendo, assim, um complemento do dizer pedagógico, um diálogo do discurso pedagógico com discursos outros, de outros domínios. E, não menos importante, são esses retornos sobre o dizer (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 14) que possibilitam ao estudante, leitor do livro didático de português, o contato com o complexo textual/discursivo materializado em suas páginas, por meio do qual significa, reflete, compreende, apreende conceitos, noções etc.

Devemos considerar que tal sequenciação dos objetos de ensino apresentados na obra, um pouco como a divisão iniciada por Comenius, trabalha a sequenciação do discurso pedagógico, que busca a formação dos estudantes em todos os níveis. E nesta estruturação materializam-se elementos gráficos responsáveis pela veiculação do discurso didático-pedagógico, não de maneira simplificada, mas complexa, articulada a outros discursos, com diversas entradas e saídas para a construção de sentidos. Lembrando Authier Revuz, nesta materialidade, os metaenunciados capazes de regular o fluxo das informações didáticas, estabelecem coesão e coerência interlocutória (BARROS, 2004), a fim de entregar ao leitor caminhos de leitura e compreensão que se expandem. Aos que utilizam os livros didáticos, professores e alunos, cabe explorar esses recursos metaenunciativos, que estão presentes para significar, para veicular o discurso pedagógico, para representar o conhecimento compartilhado por autores, instituições e sociedade, de modo que não se limite o usuário do livro didático à superfície textual.

Vejamos mais uma imagem a seguir, agora com a presença de um box explicativo, que faz a retomada de ideias já desenvolvidas em outro momento no livro didático.

Figura 3: Nota de explicativa, página 73

- c) Com o auxílio de seu (sua) professor(a) e colegas, construa um infográfico em formato de "mosaico" que compare e dê destaque às características da turma e às da Geração Z e Alpha.

3. Releia o trecho a seguir e discuta com os(as) colegas as questões propostas:

"Investimos continuamente em pesquisas para entender o nosso *target* e nos tornarmos cada vez mais especialistas no comportamento infantil. A relevância desse estudo reside, principalmente, em conhecer essa geração ainda em formação para que possamos oferecer conteúdos e experiências que dialoguem com ela", explica Luciane Neno, gerente de marketing do Gloob."

- a) Quem é Luciane Neno? Qual a relação dela com o desenvolvimento da pesquisa?
- b) O que Luciane Neno quis dizer quando mencionou o *target* (público-alvo)? O que é esse *target*? Como ele se relaciona com o objetivo da pesquisa?
- c) Qual o perfil do público entrevistado? Como ele está relacionado com o *target* e o objetivo do canal Gloob traçado para a pesquisa "Geração Alpha – Um *mindset* em construção"?
- d) Você acredita que o público investigado pela pesquisa representa o perfil fiel e/ou significativo de crianças e jovens brasileiros que poderiam ser classificados como pertencentes à geração Alpha? Explique.

4. Leia o quadro "Vamos lembrar" e discuta com os(as) colegas as questões indicadas.

- a) Que outras vozes (ponto de vista) você consegue identificar como fundamentais na composição dos dados da pesquisa "Geração Alpha – Um *mindset* em construção"?
- b) Como e com qual finalidade foram empregadas as aspas na reportagem "Geração Alpha – Um *mindset* em construção"?

Atividade 2 – Roda de leitura

Você e sua turma participarão agora de uma roda de leitura seguida de uma roda de conversa, a partir de dois textos que abordam aspectos da adolescência e da juventude brasileira. O objetivo dessa roda é conhecer um pouco mais das realidades de diferentes grupos de adoles-

Vamos lembrar

Já vimos que nossas conversas e nossos textos escritos estão recheados de muitas vozes. Em uma reportagem, ter essas diferentes vozes bem marcadas é muito importante para dar credibilidade ao trabalho de pesquisa feito pelo(a) jornalista. As vozes que aparecem nesse gênero podem possibilitar a abordagem do assunto de perspectivas ou pontos de vista diferentes — o que é esperado de uma reportagem. Assim, o(a) leitor(a) tem acesso a um conteúdo mais aprofundado.

Fonte: Balthasar (2018).

O capítulo 4, intitulado *Retratos de Adolescência*, propõe a leitura de textos jornalísticos e de divulgação, focalizando, mais precisamente, o estudo dos infográficos sobre o tema *adolescência*. Na atividade 1, é apresentada uma reportagem, juntamente com um infográfico, para a leitura sobre a geração Alpha. Após o texto, é posta uma atividade de discussão em grupo e reflexão.

No tocante à organização da página, vemos, na imagem da página 73, duas atividades, separadas numericamente. Na parte superior, as questões finais da atividade iniciada na página

72, e, na parte inferior, a atividade que se encerra na página 74, ambas sobre os textos jornalísticos estudados no capítulo. Junto à última questão desta página, encontramos um box explicativo intitulado *Vamos lembrar*, com destaque verde no cabeçalho, o qual faz a retomada de ideias já desenvolvidas em outro momento no livro didático sobre as vozes presentes no texto.

Por vezes, as informações mobilizadas nas páginas dos livros didáticos pelos boxes podem parecer acessórias, ou mesmo dispensáveis, já que não constituem a parte central da página. No entanto, o box da página 73, com título “*Vamos lembrar*”, nos mostra que essa ideia é equivocada, pois as informações ali encontradas são essenciais, em sua totalidade, para a realização da quarta questão que está no plano central da página, por exemplo. O *layout* dos livros didáticos, por essa característica de composição assimétrica, em mosaico, veicula o texto pedagógico por meio da relação entre fragmentos, cada qual exercendo uma função particular na construção da unidade textual/discursiva materializada, como está caracterizado no fragmento em análise.

Temos nessa relação textual-discursiva, mais uma vez, um metaenunciado, no box verde, que se volta para o dizer pedagógico e retoma as características de outro gênero, um dos objetos de ensino do capítulo, o gênero reportagem, entre outros estudados naquela unidade. Essa retomada possibilita ao estudante a resolução da atividade didática que se encontra no centro da página, ela também constitutiva dos sentidos pretendidos pelo discurso pedagógico. Percebemos, ainda, que os planos enunciativos A e B não se misturam, mas, de certa forma, se imbricam numa cadeia de relações que estabelecem os sentidos do dizer pedagógico presente na referida página.

Tentemos observar que as estratégias metaenunciativas mobilizadas na página analisada demonstram a preocupação pedagógica em orientar os estudantes no processo de aprendizagem. Entregam, pois, ao professor, elementos para exploração que extrapola, se é que assim podemos dizer, a mera aplicação de conceitos e resolução de questões. Tais recursos ajudam a promover a reflexão sobre os conteúdos apresentados, uma abordagem mais crítica do texto jornalístico. Promove-se, entendemos, compreensão mais aprofundada dos temas tratados o diálogo entre um plano e outro. Há a quebra da regularidade da página, mas não só isso, também a metaenunciação do dizer pedagógico que se propõe a destacar aspectos de interesse ao leitor. A voz dos autores/editores/designs fala ao centro e à margem, caracterizando a pluralidade subjetiva ao se dirigir ao discente. Este encontro de vozes caracteriza a complexidade subjetiva e discursiva no LD.

Colocamos a seguir mais um recorte para análise. Observemos que os elementos que

estamos estudando mudam de um recorte para outro. Na figura 2, apresentamos a nota enciclopédica e a nota bibliográfica. Na figura 3, estudamos o funcionamento metaenunciativo da nota de retomada explicativa. Agora, na figura 4, vamos explorar algumas outras notas explicativas, mas caracterizadas como verbetes, assim como uma nota informativa.

Figura 4: Verbetes e nota informativa, página 219

O texto em construção

- Organize-se em duplas e converse com o(a) colega sobre as questões a seguir.
- 1. Leia no boxe lateral a definição de metonímia.
- 2. Explique de que modo o uso da metonímia favorece a expressão de como Bentinho estava se sentindo nessa passagem:

.....
"Quis insistir que nada, mas não achei língua. Todo eu era olhos e coração [...]"
- 3. Relembre o conceito de personificação.

Personificação ou **prosopopeia** é uma figura de linguagem em que se atribuem características, ações e sentimentos humanos a seres inanimados ou a animais.

 - Como você interpreta esta personificação: "Em verdade, não falamos nada; **o muro falou por nós**"?
- 4. Releia:

.....
"Há coisas que só se aprendem tarde; é mister nascer com elas para fazê-las cedo. E melhor é naturalmente cedo que artificialmente tarde".

 - Essa fala do narrador adulto, já "casmurro", insinua o que sobre o comportamento de Capitu? Estabeleça relações com o que você já sabe sobre o enredo do romance.

A **metonímia** consiste em usar uma palavra no lugar de outra, no contexto de uso e em relações de sentidos, como:

- usar a parte para sugerir o todo. Exemplo em uma conversa entre criadores de gado: – Comprei cem cabeças [de gado].
- usar a matéria no lugar do objeto. Uma observação sobre uma celebridade: ela usa muito ouro [muitas joias].
- usar o(a) autor no lugar de sua obra: Estou lendo Machado de Assis [um livro escrito por Machado de Assis].

Clípe

Cenografia e Arte

Capitu foi toda filmada em um único espaço – um grande salão na sede do Automóvel Club do Brasil, no centro do Rio de Janeiro –, transformado para representar os diferentes cantos da memória de Dom Casmurro. Os ambientes se multiplicaram através da cenografia, da luz e do olhar da câmera. [...]

O chão do salão foi pintado de preto, como uma lousa das salas de preta, como uma lousa das salas de preta. O quintal e o muro que separa as casas dos dois vizinhos foram desenhados no chão, em giz. [...]

Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/minisseries/capitu/cenografia-e-arte.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2018.



ACEITO IV. ILUMIO

No teatro, na televisão e no cinema, a **cenografia** é o trabalho de caracterização dos espaços em que as personagens agem, que por sua vez precisam estar em sintonia com o todo do enredo. Muitas vezes, especialmente no teatro, é um desafio representar diferentes espaços e o cenógrafo faz isso metaforicamente, valendo-se de recursos de diferentes linguagens (desenhos, objetos, jogo de luz e sombra) para que o espectador imagine a transição entre diferentes espaços.

Fonte: Balthasar (2018).

No capítulo 11, sob o título *Leituras de Dom Casmurro, romance, teledramaturgia e leitura*

expressiva em vídeo, discussões são mobilizadas para promover o contato dos alunos/leitores com a obra de Dom Casmurro, tanto o romance como obras audiovisuais baseadas no livro, além de elementos cenográficos. A página apresentada na figura acima faz parte da seção *leitura 2*, em que é ofertado um trecho do romance *de Dom Casmurro*, no qual Bentinho descobre que sua mãe pretende mandá-lo ao convento.

Em relação à organização gráfica da página, a atividade didática está delimitada por um título e enumeração destacados na cor verde, uma seção com questões reflexivas referentes ao texto das páginas anteriores. Na margem direita da página, encontramos dois boxes destacados na cor laranja, que trazem informações sobre conceitos ligados aos elementos narrativos. No entremeio da atividade pedagógica, outro box perigráfico, agora invadindo o *continuum* textual. As questões discutem elementos da narrativa, como a cenografia e as figuras de linguagem, enquanto nos boxes emergem verbetes que retomam conceitos explorados nas atividades, como as figuras de linguagem e termos comuns ao meio artístico.

O primeiro box, localizado na parte superior da página, traz explicações sobre a metonímia, seus usos e exemplos. A questão 1 remete diretamente ao box, faz um link para um subespaço à margem e dá lugar, nele, ao dizer científico. As explicações encontradas no box são fundamentais para a realização da segunda questão, presente na parte central da página, constituindo-se, assim, não como uma informação acessória, mas central para o dizer pedagógico, pois a resolução da questão depende do entendimento do que é metonímia. A metaenunciação se caracteriza, como vemos, a partir do link entre a questão e o dizer científico que se volta sobre ele para explicar o conceito mobilizado, sobre o qual cobra entendimento. O mesmo ocorre em relação aos boxes que apresentam a definição sobre prosopopeia, personificação e cenografia, ambos mobilizando informações que explicam conceitos tratados na atividade pedagógica e se voltando sobre o dizer pedagógico para explicá-lo.

O segundo box, intitulado *Clipe*, localizado na parte inferior da página, também na parte central, assim como o box que explica os textos personificação e prosopopeia, traz uma informação adicional em relação à atividade pedagógica presente na parte central da página, agora para que o aluno possa responder ao que pede a questão 4. O box clipe é desenhado na obra para apresentar informações complementares, exercendo várias funções ao longo dos capítulos. Na página em análise, vemos seu funcionamento descritivo, por apresentar a forma como as cenas de gravação da minissérie *Capitu* (2008) se deram.

Para fechar, retomamos, então, os pressupostos analíticos mobilizados no artigo. Ao longo

da página, observamos que a atividade pedagógica se desdobra e que, a partir dos *links* que emergem de seu interior, metaenunciados se voltam para o enunciado pedagógico, para explicá-lo, para complementá-lo, para exemplificá-lo. Em forma de mosaico (SILVA, 1987), assimetricamente, os boxes configuram subespaços na página do LDP, e fazem o discurso pedagógico dialogar com outros, relacionando enunciados e metaenunciados. Para o aluno/leitor, o ganho se dá na possibilidade de dialogar com outros enunciadorees em um mesmo espaço, na mancha da página, além de usufruir de uma leitura mais dinâmica, mais aprofundada, embora mais complexa.

Os boxes atuam, no livro didático analisado, como recurso que materializa metaenunciados, vinculando-os aos objetos de ensino pedagógicos, considerados centrais, ou em posição central, para explicá-los, exemplificá-los ou complementá-los. Estabelece-se, assim, entendemos, uma relação de diálogo entre discursos distintos, por meio de uma leitura dinâmica, permitindo ao aluno leitor aprofundar o aprendizado, diante das informações presentes, e ao professor a capacidade de explorar a leitura crítica do estudante em vista dessa variada gama de vozes que falam sobre o objeto de ensino.

Observe-se que os metaenunciados presentes nas imagens analisadas dialogam com conceitos já constituídos em outro momento histórico, mas também com o conteúdo pedagógico atual, fornecendo informações adicionais, a possibilidades de novos significados, novos sentidos. Os boxes criam, pois, uma teia de informações, que juntas formam o todo do discurso pedagógico veiculado no livro didático, conforme vimos na última imagem analisada.

Diante destas análises, vemos que a capacidade de autorreflexão de que trata Authier Revuz (1998) na linguagem possibilita aos falantes, autores, professores, alunos etc. sinalizar intenções, fazer reflexões, dialogar com conhecimentos já adquiridos e novos conhecimentos. Implica-se, ao explorar tal forma de diálogo, no livro didático, fatores culturais, sociais e históricos para a compreensão do discurso pedagógico, mas também os recursos, os elementos, verbais e visuais, estes explorados por Barros (2004), no *continuum* e na perigrafia dos didáticos. Bom seria que professores e alunos não passassem despercebidos por tais fenômenos.

Há, pudemos perceber, diálogos intersubjetivos, interdiscursivos em que fragmentos da memória, do discurso científico intervêm na construção e no funcionamento de sentidos na página do livro didático. Além de materializarem a incidência das tecnologias sobre os materiais pedagógicos, uma tradição discursiva atual, busca a memória de outros discursos e modos de dizer, tornando o LD um objeto complexo, plural e com possibilidade de diferentes

aproveitamentos.

Considerações finais

No percurso deste artigo, discorremos que metaenunciação, assim como concebe Authier-Revuz (1998, 2004), ocorre quando um enunciado, ao invés de retomar um não-dito, retoma a si, ou seja, realiza um movimento enunciativo de comentar o enunciado. Partindo dessa perspectiva, objetivamos, nesta pesquisa, observar os fenômenos de metaenunciação nos livros didáticos de Língua Portuguesa, e investigar como ela se materializa nos gêneros textuais que aparecem na margem das páginas dos livros, na perigrafia, especificamente, os boxes.

Defendemos a ideia de que o box, que geralmente emerge na perigrafia da página, por se voltar aos textos pedagógicos presentes no *continuum*, é metaenunciativo. Para tanto, evocamos a perspectiva de Barros (2004) sobre o processo de metaenunciação (dizer que retoma o texto central), para justificar a nossa posição de tomar o box como um fenômeno metaenunciativo.

Com as análises, observamos que os boxes não trazem informações acessórias ou indispensáveis aos dizeres centrais das páginas, pelo contrário, o conteúdo desse gênero é essencial para o entendimento do dizer didático dito principal. Mais especificamente, os boxes retomam o dizer geral e a ele relacionam informações adicionais, explicações, exemplificações. Dessa forma, o box materializa um “dizer sobre o dizer” (BARROS, 2014), pois se volta, retoma o dizer pedagógico, desdobrando os enunciados didáticos.

Para finalizar, consideramos importante frisar que o box se relaciona diretamente aos gêneros centrais das páginas, sendo, por esse motivo, que entendemos que o seu conteúdo não deve ser considerado como acessório, ou muito menos, indispensável. Na compreensão dessa complexação que envolve a diagramação das páginas dos didáticos de português, fica perceptível que os planos, o *continuum* e o perigráfico, não se excluem, mas que se imbricam, se relacionam no processo de construção dos sentidos. Fica também patente a relação entre texto e discurso como fator que põe em contato discursos, pedagógico e outros, possibilitando ao aluno-leitor contato não apenas com o objeto de ensino, mas com um espaço de diálogo entre dizeres sobre este ou aquele objeto de ensino.

Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: Conceitualização, Curadoria de dados, Aquisição de financiamento, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. Oliveira, Donizete Silva. Conceitualização, Curadoria de dados, Aquisição de financiamento, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. CORDEIRO, Leidiane Raimundo. Conceitualização, Investigação, Administração do projeto, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - revisão e edição. GOMES, Juliene da Silva Barros.

Referências

- Adicionar, copiar ou remover uma caixa de texto no Word. Support.microsoft.com. Disponível em: <https://support.microsoft.com/pt-br/office/adicionar-copiar-ou-remover-uma-caixa-de-texto-no-word-57e099ac-0525-46ae-8109-8a1d844f5834>. Acesso em: 29 de maio de 2022.
- ALDRIGUE, A. C. de S.; ALBUQUERQUE, M. das D. O. de. *A metaenunciação: um processo parafrásico em anúncios paraibanos dos séculos XIX e XX*. Revista do GELNE, [S. l.], v. 9, n. 1/2, p. 53–66, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11394>. Acesso em: 3 maio. 2022.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Trad. de Pfeiffer, C. R. e outros. Campinas: UNICAMP, 1998.
- _____. *Entre a opacidade e a transparência: um estudo enunciativo do sentido*. Apresentação: Marlene Teixeira. Revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____. “*Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)*”. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos, IEL-Unicamp (19): 25-45, 1984. (trad. de Hétérogeneité(s) énonciative(s), 73, Paris Larousse, Langages).
- BALTHASAR, Maria; GOULART, Shirley. *Singular e plural: Leitura, Produção e Estudos da Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. (Coleção singular e plural).
- BARROS, Juliene da Silva. *Intercalação, (meta)enunciação e autoria: uma análise textual-discursiva da interposição*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo. 2004.
- _____. *O gênero como mediador da relação texto-discurso em materialidades impressas e híbridas*. Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, 2020-2022. (em fase de elaboração).
- BARROS, M. F. de. “*Entre aspas*”: *uma análise das funções metaenunciativas das aspas em editoriais dos jornais Agora São Paulo e Folha de S. Paulo*. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. Trad. Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, (1972) [1952-1953].

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8ª ed. Trad. Michel Lahud Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, (1997) [1929].

DALLA COSTA, Sílvia Fernanda Souza. A metaenunciação como processo de construção de sentidos e de compreensão na interação falada. 2014. 159 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

FARACO, C. A. (2001). "*Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil*". In: BRAIT, B. (org). (2001). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes. p. 27-38.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental*. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 2012, p. 25-44.

OLIVEIRA, D. S. *Do (inter)texto ao (inter)discurso: uma análise do livro didático de português como hipertexto impresso*. Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de Materiais Didáticos: possibilidades de análise e de trabalho. *Cadernos Discursivos, Catalão-GO*, v. 1, n. 1, p. 04-23, 2021. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/Artigo_01.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

POSSENTI, S. "*Metaenunciação: uma questão de interdiscurso e de relevância*". In: *Revista de Estudos da Linguagem*. v. 9. Belo Horizonte, 2000, p. 91-107.

SILVA, R. S. *Diagramação: o planejamento visual gráfico na comunicação impressa*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1985.

TEIXEIRA, Marlene. Sobre a enunciação: a heterogeneidade fundante. In: TEIXEIRA, Marlene. *Análise de Discurso e Psicanálise: Elementos para uma abordagem do sentido no discurso* - 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 131 - 169.

TRINDADE, R. R. da. *Representações de leitura do livro didático de português do ensino fundamental maior*. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.