

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

EDINEY NUNES DE OLIVEIRA

ESCRITA E AUTORIA NAS FRONTEIRAS IMAGINÁRIAS
DOS LIVROS DIDÁTICOS

CÁCERES-MT

2023

EDINEY NUNES DE OLIVEIRA

**ESCRITA E AUTORIA NAS FRONTEIRAS IMAGINÁRIAS
DOS LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Joelma Aparecida Bressanin

CÁCERES-MT

2023

Walter Cleiton de Oliveira CRB 1/2049

OLIVEIRA, Ediney Nunes de.

048e Escrita e Autoria nas Fronteiras Imaginárias dos Livros Didáticos / Ediney Nunes de Oliveira – Cáceres, 2023. 143f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade de Estado de Mato Grosso, 2023.

Orientador: Joelma Aparecida Bressanin

1. Livro Didático. 2. Memória. 3. Políticas de Ensino. 4. Escrita. 5. Autoria. I Ediney Nunes de Oliveira. II. Escrita e Autoria nas Fronteiras Imaginárias dos Livros Didáticos:
CDU 025.02

EDINEY NUNES DE OLIVEIRA

**ESCRITA E AUTORIA NAS FRONTEIRAS IMAGINÁRIAS
DOS LIVROS DIDÁTICOS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Joelma Aparecida Bressanin
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Vera Regina Martins e Silva
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico
Avaliadora Externa – FFCLRP/USP

APROVADA EM: ____/____/____

DEDICATÓRIA

A todos da minha família pelos sentidos de afeto e cuidado; em especial aos meus pais Helena e Divino e aos meus irmãos Edson e Enismar pela não oportunidade de conclusão do ensino fundamental, pela posição social, interpelados pela ideologia, acreditam ser “incapazes” de um saber escrever, naturalizando que “falam errado”, não compreendendo que tal condição resulta da falta da oportunidade, de acesso à Educação, da falha do Estado enquanto articulador simbólico e político, que os coloca nas estatísticas de “não escolarizados”.

À sobrinha Raphaella e à irmã Eleuza por terem me acompanhado nesse processo, incentivando-me neste percurso de escrita tão desejado por mim;

À professora doutora Joelma, pela minha admiração.

AGRADECIMENTOS

À Divindade (Deus), pelo alento!

Aos meus familiares, por apoiar-me durante a trajetória do mestrado, em especial a minha irmã Eleuza, que sempre esteve comigo nos momentos difíceis, seu apoio foi essencial para essa conquista. À sobrinha Raphaella, pelo auxílio tecnológico em tempos pandêmicos do COVID 19, pelo amor, incentivando-me a continuar a “travessia”.

À minha orientadora, professora doutora Joelma Aparecida Bressanin, pelo afeto, pela paciência e carinho, sobretudo, o seu saber que inspira, colocou-me a caminhar e a descobrir. Obrigada por acolher-me e compreender-me nos momentos mais difíceis, por ter criado condições para que eu ocupasse o lugar de autora deste trabalho, tão especial na minha vida e, também na minha posição docente.

À banca examinadora, professora Soraya Maria Romano Pacífico pelos vários trabalhos desenvolvidos sobre os conceitos de autoria e argumentação na escola, fez com que eu me encantasse ainda mais por eles; e Vera Regina Marque e Silva pelas ricas contribuições. Muito obrigada, professoras inspiradoras, pelas valiosas contribuições.

À UNEMAT, campus de Cáceres, pelo acolhimento na graduação, por proporcionar-me a posição professora e pelo retorno, agora, à pós-graduação que me oportuniza aporte teórico para que eu possa ocupar outras posições no discurso pedagógico. Obrigada a todos pelo respeito, pelo carinho e pelo jeito ímpar de acolhimento.

À Secretaria Municipal de Educação de Araputanga, à professora Maria Aparecida posição secretária, por conceder-me o afastamento para a qualificação profissional.

À Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, pela interlocução, pelos livros didáticos, objeto de pesquisa.

Aos meus alunos, que me fizeram perceber que algo precisa ser mudado nas nossas práxis, pelos gestos ingênuos, provocaram-me a motivação de mergulhar nesse desafio que é o mestrado, pois só o conhecimento faz-nos resistir na luta por uma educação social.

Aos companheiros da escola Cleusa Braga Hortêncio (escola rural), na qual atuo há dezesseis anos, especialmente, Maria Cleide, Renaldo, Geisa, Inês, Vania, Vanderleia, Vanilda, Solange, Adriana e o mais recente, Everton pelo apoio e carinho nesse trajeto, desde o momento que decidi buscar por uma qualificação.

Ao Igor Roberto meu amigo e professor, pela aprendizagem de um segundo idioma, pela minha conquista da proficiência em inglês. Agradeço pela paciência e carinho, por ouvir

meus desabafos e ajudar-me a enfrentar os desafios, não só de suas aulas, mas também das dificuldades do mestrado e da vida.

Ao grupo GEPELCO/CNPq, coordenado pela professora doutora Joelma Aparecida Bressanin, aos membros, especialmente José Ricardo e Márcia Regina por compartilhar conhecimentos, agradeço pelas leituras e sentidos construídos, e por aqueles que ainda serão!

À Renata Aparecida, pelo apoio, pelo carinho por dar-me as primeiras orientações após minha aprovação no mestrado.

A todos, pelas tão diferentes interlocuções, meu eterno carinho e agradecimento!

“Há tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo e esquecer caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É tempo da travessia, e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

RESUMO

Este trabalho se inscreve na linha de pesquisa “Estudos de Processos Discursivos” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Nosso objetivo é compreender discursivamente, através da memória da escrita, o efeito de autoria para/do sujeito-aluno na prática proposta pelos livros didáticos (LDs). Desse modo, buscamos compreender as seguintes questões: Como o sujeito-aluno se significa e é significado no processo da escrita dos textos escolares? Quais são os deslocamentos possíveis pelo atravessamento da reestruturação das políticas para o ensino de língua portuguesa em relação ao desenvolvimento da autoria? As discussões são fundamentadas no pressuposto teórico e metodológico de Análise de Discurso (AD) materialista, iniciada por Michel Pêcheux, na França, e tendo como referência Eni P. Orlandi, no Brasil, articulada ao campo da História das Ideias Linguísticas (HIL). Sob este viés nosso *corpus* é composto por duas coleções: Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, Editora Saraiva (2018 a 2020); Interação português, Editora do Brasil (2021), das quais recortamos para análise, as atividades de produções textuais argumentativas, que geralmente são enfatizadas no 3º ano do Ensino Médio. Nas análises desenvolvidas, observamos que as atividades de escrita de textos argumentativos buscam a unicidade dos sentidos, pelos modos de interpretação, de leitura e de escrita, formatados aos padrões tecnicistas que impossibilitam aos alunos se constituírem autores de seus textos. Entendemos que essa prática ocorre porque o discurso institucionalizado tende ao campo parafrástico, no eixo do previsível, assim, os textos produzidos permanecem no senso comum. Para a perspectiva discursiva, pensar na assunção da autoria é abrir espaços para a interpretação, considerar que os sentidos podem ser outros, não há um único sentido, pois a linguagem não é transparente. Nessa direção, no processo de significação da língua, há a necessidade do trabalho polissêmico na prática de leitura e escrita em sala de aula, desde os anos iniciais até o Ensino Médio, para abrir espaços para o gesto interpretativo do aluno. Dessa forma, novos instrumentos linguísticos pedagógicos não provocarão mudanças no ensino, mas sim, a instalação de outros processos dentro do discurso pedagógico que proporcionem condições para que o aluno possa ocupar a posição de autor. Um dos caminhos possíveis é provocar reflexões para que o professor também exercite sua autoria no processo de ensino, logo, poderá criar condições para que o aluno se torne autor de seu próprio texto. Sendo a escola um espaço institucionalizado, seguimos na resistência em dar sentido ao sem-sentido consentido (PFEIFFER, 2002).

Palavras-chave: livro didático; memória; políticas de ensino; escrita; autoria.

ABSTRACT

This work is part of the research line "Discursive Processes Studies" of the Stricto Sensu Graduate Program in Linguistics of the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT). Our goal is to understand discursively through the memory of writing the effect of authorship for/of the subject-student in the practice proposed by textbooks (LDs). In this way, we seek to understand the following questions: How does the subject-student mean and is meaning in the process of writing school texts? What are the possible displacements by crossing the restructuring of policies for the teaching of the Portuguese language in relation to the development of authorship? The discussions are based on the theoretical and methodological assumption of Discourse Analysis (DA), initiated by Michel Pêcheux, in France, and having as reference Eni P. Orlandi, in Brazil, articulated to the field of the History of Linguistic Ideas (HLI). Under this bias our corpus is composed of two collections: Contemporary Portuguese: dialogue, reflection and use, Editora Saraiva (2018 to 2020); Portuguese interaction, Editora do Brasil (2021), from which we cut for analysis, the activities of argumentative textual productions, which are usually emphasized in the 3rd year of High School. In the analyses developed, we observe that the activities of writing argumentative texts seek the uniqueness of the senses, by the modes of interpretation, reading and writing, formatted to the technical standards that make it impossible for students to be authors of their texts. We understand that this practice occurs because the institutionalized discourse tends to the paraphrastic field, in the axis of the predictable, thus, the texts produced remain in common sense. For the discursive perspective, to think about the assumption of authorship is to open spaces for interpretation, to consider that the senses can be others, there is not a single sense, because the language is not transparent. In this direction, in the process of meaning of language, there is the need for polysemic work in the practice of reading and writing in the classroom, from the early years to high school, to open spaces for the interpretative gesture of the student. In this way, new pedagogical linguistic instruments will not cause changes in teaching, but rather the installation of other processes within the pedagogical discourse that provide conditions for the student to occupy the position of author. One of the possible ways is to provoke reflections so that the teacher also exercises his authorship in the teaching process, soon it will be able to create conditions so that the student to become the author of his own text. Since the school is an institutionalized space, we continue to resist in giving meaning to the consenting non-sense (PFEIFFER, 2002).

Keywords: textbooks; memory; education policies; writing; authorship.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise de Discurso
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
DP	Discurso Pedagógico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
HIL	História das Ideias Linguísticas
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP1	Livro de Português 1: Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso
LP2	Livro de Português 2: Interação português
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNLDEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SD	Sequência Discursiva

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - LP1 - Livro Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso	37
Figura 2 - LP2 – Livro Interação Português	48
Figura 3 - Unidade de ensino dois “Palavra e persuasão” do livro Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso – LP1	95
Figura 4 - Texto denominado de “cartum”, retirado da unidade dois “palavra e persuasão” do livro Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso – LP1	100
Figura 5 - Unidade de ensino nove “Cultura de Paz” do livro Interação português – LP2...	102
Figura 6 - Proposta de produção de texto “cartas argumentativas”, retirado da unidade dois “palavra e persuasão” do livro Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso – LP1	111
Figura 7 - Proposta de produção de texto “resenha crítica”, retirada da unidade nove “Cultura de Paz” do livro Interação português – LP2	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: O DISCURSO PEDAGÓGICO DO/NO LIVRO

DIDÁTICO.....	19
1.2 Apresentação da coleção Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso	35
1.3 Apresentação da coleção Interação português: algumas condições históricas discursivas	48

CAPÍTULO II

O LUGAR DA LINGUAGEM DO QUAL FALAMOS..... **60** |

2.1 História das Ideias Linguísticas: o processo de gramatização das línguas	62
2.1.1 Da noção de língua nacional à gramatização do português: autoria brasileira.....	67
2.2 Tecendo sentidos sobre as relações entre a língua, a escrita e as políticas de ensino de língua portuguesa	73
2.2.1 Do lugar social à posição-autor	81
2.2.3 Que texto se produz na escola?.....	88

CAPÍTULO III

EFEITO-AUTOR DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO **93** |

3.1 Gestos de análises das unidades dos LDs	94
3.2 Função-autor na escrita de texto dos LDs.....	107

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	141
--------------------------	------------

INTRODUÇÃO

“Interpretar é compreender, ou seja, explicitar o modo como o objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro.” (ORLANDI, 1996a, p. 64).

A escola tem um papel importante na construção do conhecimento. Por meio dela, desenvolve-se a leitura e a escrita, sendo para muitos alunos, senão, o único espaço que possibilita o contato com esses saberes, principalmente quando tratamos de escola pública. Mas, também, é uma instituição que atua por meio de discursos jurídico, administrativo do Estado através das políticas públicas de ensino que se textualizam nos instrumentos didáticos pedagógicos nela distribuídos. À vista disso, as condições de produção do espaço escolar nos suscitam questionamentos sobre o que ensinamos e como ensinamos a escrita de texto, ou seja, como se dá a produção desse saber.

Diante dessas condições, o livro didático de língua portuguesa, ao longo de nossa vivência escolar esteve presente, seja nas experiências como estudantes e, também na nossa docência. Está presente durante quase todo o trajeto do sujeito-aluno na escola, sendo referência no trabalho pedagógico, como instrumento adotado por professores, ou podemos dizer, de certa forma requerido para a prática de ensino. Isso nos motiva a tomá-lo como objeto de estudo, pois os sentidos presentes nesses materiais quase sempre são repetidos e, não questionados, no espaço escolar. Considerando que, não podemos deixar de abordar, que no espaço escolar há um trabalho institucionalizado com a linguagem e, o livro didático é um material legitimado, questão que nos desperta ainda mais o interesse em compreendê-lo. Nosso olhar busca compreender o modo como ele tece “as coisas a saber”, o ensino da língua em relação à escrita de textos, e o processo de construção da autoria do sujeito-aluno. Para Coracini (2021, p. 166), falar “sobre o livro didático é falar sobre a prática de sala de aula”.

Para sustentar essa pesquisa, filiamo-nos à teoria da Análise de Discurso, articulada à História das Ideias Linguísticas, tomando os livros didáticos como objetos discursivos, relacionando-os às condições sócio-históricas em que são produzidos, e os modos como tecem o saber, determinando os efeitos de sentidos e de sujeitos na conjuntura atual.

Consideramos pertinente refletir sobre o livro didático (doravante LD), uma vez que representa a prática legitimada, torna-se fonte de conhecimento, pelo discurso pedagógico que é o dizer institucionalizado em que se ancora, para levar o conhecimento científico aos sujeitos-alunos. Essa modelização didática do conhecimento lhe dá uma característica apreciativa, visto

como facilitador do ensino e também da aprendizagem. O que os tornam materiais confiáveis para o uso por nós, professores, como norteadores do saber no plano diário, na seleção dos gêneros textuais, dos conteúdos de planejamento anual e no trabalho pedagógico com a leitura e escrita. Instaura e valida condições do trabalho pedagógico, como aquele que sabe a língua, assim, delimita o que ensinar, a parte que cabe a cada turma/série, assim como, também, aquele que sabe fazer, então, determina como ensinar a língua portuguesa em relação à leitura e à escrita na escola, instituindo a hierarquização, assume o lugar de “produtor” de conhecimento e linguagem. Tendo em vista o efeito de construção dos sujeitos e dos sentidos. Então, faz-se necessário problematizá-lo.

Entendemos que, o LD pode adquirir diferentes significados e funções de acordo com o modo em que o concede. Quanto ao didatização, para Coracini (2016, p. 11), a preocupação com o ensino didático vem desde a Antiguidade greco-latina. Platão já propunha um conjunto de textos com essa finalidade. Acontece que essas propostas vão se adaptando conforme cada momento histórico-social e ideológico.

Para realizar o presente trabalho, tomamos discursivamente como objeto de estudo duas coleções de LDs do terceiro ano do Ensino Médio, sendo, Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso (doravante P1), publicado pela Editora Saraiva, indicado para uso de 2018 a 2020; e Interação português, (doravante P2), publicado pela Editora do Brasil, no ano de 2021.

Temos o propósito de analisar as atividades de produções de textos argumentativos, tendo em vista que, em geral, nessas séries do ensino há a intensificação do trabalho com a produção de texto. Nesse caso, restringimo-nos à argumentatividade aplicada na escrita, no ensino, voltado especificamente ao LD. Além do livro, também na escola, há uma projeção de sujeito e do que se pretende atingir, nessa etapa de ensino, ou seja, o jovem autônomo, crítico, capaz de ser autor das próprias decisões, ser protagonista. No entanto, sustenta um discurso voltado ao domínio linguístico, já que restringe ao ano final da educação básica ao “saber escrever”.

Assim, objetivamos analisar discursivamente como os LDs trabalham, ou organizam o ensino da escrita de texto; a contribuição dessas propostas na formação da autoria do sujeito-aluno, os efeitos de sentidos e de sujeitos atravessados pelas políticas de ensino de língua no/para o espaço escolar. Para amarrar os fios da tessitura que pretendemos, recorreremos a Pfeiffer (1995), que discute a autoria no processo escolar, mostrando que há os modos de cerceamento da autoria no processo de escolarização, pelo uso do LD e pelos exercícios de interpretação, de leitura e de escrita. Diante dessa definição da autora e de tantos outros

pesquisadores sobre a autoria na escola, pode-se dizer que a escola trabalha com sentidos estabilizados.

Para atingirmos nossa inquietação, nosso trabalho busca compreender o discurso institucionalizado materializado nos LDs, assim como a forma em que escola concebe o trabalho com a língua, no que se refere à interpretação, entendida como gestos de leitura e escrita que se dão na escola. Entendemos que tais instrumentos se revestem do discurso pedagógico, este instaura um dizer institucionalizado, que determina processos de ensino e de aprendizagem. De certa forma, fazem veicular a ideologia dominante na escola pelas fronteiras estabelecidas para os sentidos, dessa maneira que eles impõem, funcionando como voz de verdade. Esse movimento nos permite refletir sobre o modo como a leitura e a escrita são trabalhadas em sala de aula, observando as propostas dos LDs.

Ao refletirmos sobre o modo como os LDs propõem o ensino da escrita de texto, percebemos um movimento que mobiliza, direciona um gesto de interpretação na leitura e na escrita. Falar sobre interpretação nos interessa, pois, a autoria é a responsabilização do sujeito pelo gesto de interpretação. Tudo isso nos leva a pensar em como a interpretação é significada no espaço escolar. Pelo viés discursivo, não há sentido sem interpretação. Para Orlandi (1996a) a interpretação é vista como um gesto simbólico (um ato no nível do simbólico), um gesto de constituição dos sentidos, não a descoberta de sentidos prontos como se eles estivessem presos às palavras. Sendo assim, não há evidência dos sentidos, como um gesto de codificação, de apreensão do sentido real entre as palavras e o mundo.

Na busca de compreensão, trouxemos várias inquietações, a respeito do modo de construção do sujeito-autor de texto no livro didático de língua portuguesa, conforme expomos a seguir. De que modo os LDs mobilizam o trabalho com a produção da escrita de texto na constituição da autoria? Com a reestruturação do ensino, quais os deslocamentos possíveis no ensino de língua portuguesa em relação à leitura e à escrita, textualizadas nos LDs? Como o sujeito-aluno se significa e é significado nesse processo da escrita?

Os LDs que tomamos como objeto de pesquisa foram produzidos em condições sócio-históricas e ideológicas de reorganização do Ensino Médio. O LP1 produzido ainda sob o processo de mudanças nas políticas de ensino, mas sem atender às recomendações da Base Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). O LP2 já adequado a essas normas, colocando-as em circulação no espaço escolar. Considerando que a circulação e a formulação vão se constituindo, mantendo e atualizando a memória (ORLANDI, 2012b, p. 9), atentemos, não só ao que as políticas de ensino propõem como mudanças, mas também a sua articulação com o discurso pedagógico.

Na perspectiva da Análise de Discurso, a linguagem não é transparente. Os sentidos não são simplesmente atribuição de um significado a um significante, mas são constituídos pelas posições ocupadas pelos sujeitos no discurso, determinados pelas condições históricas e ideológicas.

Sendo o sujeito, não empírico, mas a posição projetada no discurso. Nas condições de produção, como assinala Pêcheux ([1969]1990), estão presentes as formações imaginárias que nos levam à relação entre autores dos LDs e os sujeitos-escolares. O mecanismo de antecipação, os LDs representados pelos seus autores, regulam as posições-sujeito a desenvolver-se no interior do discurso. Assim, constroem a imagem do sujeito-aluno, do sujeito-professor, na relação de interlocução dos LDs, delimitam os gestos de ensino e de aprendizagem. O sujeito-aluno ao escrever seu texto, parte de sua formação imaginária, como nos explica Orlandi (2020, p. 38): “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam em projeção”.

Assim, buscamos compreender se o que os LDs propõem e, o modo como propõem, dão espaço para que o sujeito-aluno se posicione diante do objeto, do assunto, ou se apenas repete o que está dito no texto. Podemos adiantar que, a nosso ver, há estabilização dos sentidos na maneira de formulação das atividades de leitura e de interpretação de textos. Vemos nos LDs que elaboram questões com respostas pessoais, que estas são voltadas para algo já determinado, pois o sentido já tem direção, como ocorre na proposição do tipo: “justifique sua resposta com base no texto”, restando ao sujeito-aluno a ilusão de posicionar-se, levando-o a concordar com os sentidos postos no texto. Caso ele discorde, não sabe interpretar, colocando em funcionamento a concepção de interpretação fundamentada na visão de transparência da linguagem.

Cabe lembrar que Pêcheux ([1969] 1990, p. 82) define discurso como “efeito de sentidos” entre interlocutores, ou seja, como sentido em jogo e em movimento definido a partir da posição que o sujeito ocupa. Os sujeitos mobilizam os sentidos na elaboração de seus dizeres e da escrita, inscritos em uma determinada formação discursiva, relativa à formação ideológica. Sendo as condições, que envolvem aspectos sociais, históricos e políticos, e a posição do sujeito que colocam o discurso em circulação. O trabalho ideológico que leva a “todo mundo sabe” (Ibidem, p. 160) o que é um aluno, um bom aluno e o que se esperar de sua escrita. Ainda há o efeito de evidência do sujeito como único, provocando o efeito de identidade, de filiação a uma dada formação discursiva. Segundo Orlandi (2017, p. 17), “efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas”.

Tendo a escrita um valor social, vista como forma de individualização dos sujeitos, através de avaliações de larga escala, divide-os entre os que sabem e os que não sabem escrever. Nossa inquietação, reflexão e questionamento sobre a escrita de texto em sala de aula partem do espaço escolar. As vozes que ecoam em enunciados como, “os alunos saem da escola sem saber escrever”, também determinam, o que deve ser proposto como escrita do/para o sujeito-aluno, o modo como deve ser trabalhada e também avaliada por meio de competências. Com a implementação da BNCC-EM (2017) esses conceitos ganham centralidade no ensino, numa tensão contraditória no jogo político-ideológico. Ao enunciar (produzir a escrita) o sujeito-aluno projeta seu dizer em uma formação discursiva regida por determinações ideológicas dadas, reguladas e administradas pelo Estado através das políticas de ensino.

Coracini (1999) aponta que nas aulas de produção de textos há uma ênfase na língua como sistema de signos, os sentidos são manipulados e o sujeito-aluno responsável pelo que diz na ilusão de ser a origem daquilo que diz.

A perspectiva teórica da Análise de Discurso, levou-nos a refletir sobre nossas práticas em sala de aula. Torna-se necessário, então, compreender o funcionamento da prática para buscar fazer intervenções e melhorá-la. Nessa direção, tomamos os LDs de língua portuguesa como material importante de pesquisa, nele há um ideário de língua a aprender e o movimento da interpretação que interferem na produção textual do sujeito-aluno. Ao direcionarmos aos livros do 3º ano do Ensino Médio, observando o que se propõem e como propõem a escrita, levam-nos a reflexão sobre o percurso escolar do sujeito-aluno, pois nessa etapa final da educação básica há o jogo tenso entre saber ou não produzir textos. Observamos que os LDs, assim como, os manuais de redação, produzem efeitos de sentidos, trazem modelos que direcionam os sentidos sobre o sujeito e para o sujeito que fala a língua (PFEIFFER, 2000). Assim, definem-se os aspectos de cidadania relacionados à unicidade do ensino de língua que vai constituindo o sujeito social, sujeito de direito e deveres, sendo ao mesmo tempo livre e responsável pelo seu saber, afetado pela ilusão de autor e protagonista de suas escolhas.

Mediante ao exposto, tomando os livros como objetos a saber que se constroem em processos discursivos (BRESSANIN, 2021), compreendê-los nos coloca em condições de provocar deslocamentos nos processos de significação da escrita de texto no efeito de autoria em sala de aula.

Sob a linha teórica da Análise de Discurso, ao longo desse trabalho, vamos tecer observações sobre os movimentos dos LDs na produção de efeitos de sentidos no/para o sujeito-aluno-autor. Nesse percurso, buscar compreender as propostas das atividades sustentadas pelas formações imaginárias que dão suporte ao discurso pedagógico, só assim, então, poderemos ter

condições, e dar condições aos sujeitos-alunos, de problematizar o trabalho com a produção de texto e a construção da autoria na prática de sala de aula.

Organizamos este trabalho em três capítulos. Vale ressaltar que, no primeiro capítulo, descrevemos as condições de produção da pesquisa, bem como os procedimentos teórico-metodológicos que mobilizamos em nosso trabalho para compreendermos nosso objeto de pesquisa e sua historicidade. Apresentamos como se deu a seleção dos LDs como *corpus* discursivo, descrevendo-os em suas condições sócio-históricas e ideológicas, refletidas em cada coleção selecionada e, ainda, escrevemos sobre os LDs como instrumentos de poder no espaço escolar, portadores de textos mais usados nas escolas públicas e, pelo funcionamento, permanecem mesmo após tantas mudanças nas políticas educacionais. Funcionam na busca constante da ordem e da linearidade dos sentidos, com isso, não abrem espaços para o sujeito-aluno refletir a respeito do objeto de estudo, pois eles delimitam a forma dessa reflexão. É por meio da linguagem do LD que a ideologia determina os sentidos, isso faz do LD um instrumento ideológico, assim ele se atualiza conforme os movimentos da sociedade. A compreensão da conjuntura em que são produzidos, permite-nos deslocar o lugar da evidência que a ideologia faz funcionar (ALTHUSSER, 1987).

No capítulo II, refletimos sobre os fundamentos teóricos que sustentam nossa pesquisa, como forma de discutir o lugar no qual ancoramos nosso discurso. Assim, articulamos dois campos científicos da linguagem, a fim de que possamos, então, demarcar o lugar no qual escrevemos. Delimitar o espaço teórico e metodológico é também um gesto político e ético para com o conhecimento científico em relação com a linguagem, visto que a produção científica é uma produção política (ORLANDI, 2012b; 2013). Nessa perspectiva refletimos sobre a instituição dos instrumentos linguísticos e o processo de gramatização e a constituição da língua portuguesa como língua ensinada no espaço escolar. O que nos permitiu compreender os processos histórico-sociais e ideológicos que constituem sujeitos e sentidos produzindo efeitos dentro e fora da escola.

No capítulo III, nosso gesto de análise, trouxemos os recortes de atividades de produção de texto, antes de adentrarmos às análises dos recortes, traçamos um percurso interpretativo movimentado dentro das unidades selecionadas, que são tipos de seções que compreendemos como formas dos LDs apresentarem a leitura e a escrita, os conteúdos, naturalizando-os, criando um efeito de verdade. A pertinência desse trajeto interpretativo motivada pela questão temática abordada e pelas regularidades da língua e do texto, regula também o lugar de interpretação do sujeito-aluno, efetivando a escrita de texto. Lugar também

em que se mostra o efeito de memória de língua, de escrita e de sujeito, movimentando os sentidos.

Por fim, apresentamos as considerações sobre a pesquisa que propomos investigar e o que foi possível observar, se o que vem sendo apresentado possibilita ou não ao sujeito-aluno posicionar-se como autor no texto, sabendo que o assunto não se fecha e que há outras análises possíveis e necessárias, pois tratamos de ensino, de saberes institucionalizados. Nessa perspectiva, reforçamos que nossa análise se inscreve em um discurso possível, que não se esgota ao pensar em um mesmo objeto, pensando o sujeito-aluno afetado pelo ideológico, na sua relação com a língua sujeita à falha, e com a história sujeita ao equívoco, entender como essas relações são afetadas pela/na produção dos sentidos. Um imaginário de projeção social em que agem as políticas públicas de ensino.

CAPÍTULO I

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: O DISCURSO PEDAGÓGICO DO/NO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, descrevemos as condições de produção da pesquisa, bem como os procedimentos teórico-metodológicos que mobilizamos em nosso trabalho para compreender nosso objeto de pesquisa e sua historicidade. Apresentamos, também, como se deu a seleção dos LDs como *corpus* discursivo, descrevendo as suas condições sócio-históricas de formulação dos saberes colocados em circulação, refletindo sobre a conjuntura sócio-histórica em que se tornam principal instrumento didático no ensino público, determinando os efeitos para os sujeitos, para os sentidos na história do saber. A compreensão da conjuntura em que são produzidos, permite-nos deslocar o lugar da evidência que a ideologia faz funcionar (ALTHUSSER, 1987).

Como analista de discurso, iniciamos nossos estudos, aproximando-nos de nosso objeto de pesquisa, enquanto uma unidade que nos remete ao discurso, que por sua vez constituem da materialidade sócio-histórica da linguagem (ORLANDI, 2020), mas ultrapassaremos a superficialidade da interpretação para atingirmos o discurso e darmos visibilidade ao modo como ele funciona produzindo sentidos. Sendo a linguagem da ordem do simbólico, na qual as representações, os valores e as práticas sociais encontram seus fundamentos. O discurso como lugar particular em que essa relação ocorre produzindo efeito (PÊCHEUX [1975] 1995).

A concepção de interpretação, na qual ancoramos nosso trabalho e permeia todas as nossas discussões, não é vista como busca de informações, mas como gesto necessário que liga língua e história¹ na produção de sentidos.

Diante do exposto, compreendemos os LDs como objetos históricos, mediante a sua autorização legitimada como suporte de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula. Entendemos que a descrição e interpretação das suas condições de produção nos darão possibilidades de problematizar os vestígios históricos de constituição, produção e circulação do conhecimento no espaço institucionalizado, a escola².

¹ História na concepção da Análise de Discurso não se define pela cronologia, ela é algo da ordem do discurso, é pelo discurso que a história não é só evolução, mas sentido (ORLANDI, 1990, p. 14).

² Ao longo do nosso trabalho, a palavra escola não se trata de espaço físico específico, mas de espaço institucional, Althusser (1985) a define como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), funciona sob a ideologia e tem como objetivo a manutenção da ordem social.

Para Orlandi (1999), as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. A situação, ela a define, em dois sentidos: estrito e amplo. Em sentido estrito, temos a circunstância da enunciação. O contexto imediato está relacionado ao espaço de sala de aula e os sujeitos escolares, que são os sujeitos-professores e os sujeitos-alunos para os quais nosso olhar se volta, ao tomarmos a prática da linguagem como campo de observação. Mas a prática não se restringe a sentidos imediatos, as propostas contidas nos LDs sofrem determinações mais amplas que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico. Nesse caso, o contexto nacional brasileiro, as regularidades institucionais e a legislação que regem o ensino de língua portuguesa, textualizadas nas atividades elaboradas pelos LDs. Também fazem parte das condições de produção a memória discursiva, o interdiscurso que aciona sentidos que significam em dada situação discursiva, assim, podemos dizer que os sujeitos escolares se significam pela memória discursiva.

Vale lembrar que a memória pensada em relação ao discurso é tratada como interdiscurso, não compreendida no sentido psicologista, mas enquanto memória social, espaço dos já ditos. Ela é pensada em relação ao discurso, como teoriza Pêcheux ([1984]1999, p. 52):

A memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

A memória funciona como sendo o universo do dizível, pelo movimento histórico dos sentidos fazendo trabalhar o esquecimento ideológico, a naturalização dos sentidos (PACÍFICO, 2002). Quando o sujeito diz uma palavra, ela vem carregada de sentidos, sem a memória não podemos enunciar. A maneira como ela aciona, faz valer as condições de produção, por exemplo enunciados como “é para ler e copiar”, sustenta formações discursivas naturalizadas em sala de aula, ler e escrever, assim como o reconhecimento do sujeito, do que é ser sujeito-aluno e ser sujeito-professor.

Para Achard (1999, p. 17) “a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação”, à vista disso, conforme o sujeito enuncia, constrói sentidos, realiza leituras, sendo o sujeito heterogêneo, constituído pelas vozes dos discursos em cada situação enunciativa, assim, as atividades de sala de aula, do LD constitui o sujeito, ou melhor dizendo, a prática de sala de aula é decisiva para a maneira como o sujeito-aluno vai se significar. Desse modo, a memória é passível de “perfurar-se”, assim, nosso intuito é perfurar os sentidos já engessados, problematizando a prática de leitura e escrita em sala de aula.

Linguagem e ideologia caminham juntas, esta é vista, pela perspectiva da Análise de Discurso, como mecanismo de naturalização dos sentidos, determinando-os às palavras de acordo com o contexto sócio-histórico, ou seja, estabelece o sentido único, “ao qual se pode atribuir uma leitura (interpretação) homogeneizante” (PACÍFICO, 2002, p. 17). Esse mecanismo captura o sujeito-aluno, não só pelas atividades do livro, mas também pela instituição escolar que tem suas regularidades, pelo discurso do sujeito-professor, por fim, mecanismo que nos constitui ideologicamente como sujeito, por meio da linguagem.

Mais uma vez, Orlandi (2020) afirma-nos que o contexto amplo traz elementos que derivam da forma de sociedade, então, o contexto-sócio histórico, não é neutro, traz elementos que perpassam a construção do discurso e faz com que o sujeito ocupe determinadas posições para produzir seu dizer. Isso nos ajuda a compreender o contexto escolar atual, as regularidades institucionais que colocam em funcionamento formações ideológicas no interior da instituição, naturalizando a presença de uma ideologia dominante. Esta, por sua vez, interpela o indivíduo em uma forma-sujeito (aluno), também faz intervir a noção de que uns estão em desvantagem em relação aos outros no processo de ensino, dizendo de outro modo, a ideologia aparece materializada nos dizeres (discursos), como, “o aluno sabe escrever”, ou “não sabe”, ou ainda, “escreve errado”, esses enunciados, às vezes, significam o sujeito na vida, dividindo-os em relação ao acesso e à produção do saber escolarizado. Sendo então, sentido estrito e sentido amplo indissociáveis para compreendermos o processo de ensino.

Para ser sujeito do que diz, não de forma subjetiva, mas ocupando um lugar ideológico (posição discursiva), o sujeito inscreve em diversas posições discursivas, as quais passam a constitui-lo, significá-lo. Assim, podemos dizer que, essas posições mudam assim que a evidência ideológica muda. Isto é, a posição-sujeito é atravessada por dizeres de outros, por vozes e sentidos que circulam, ou já circularam antes e em outro lugar, ao que chamamos de interdiscurso. Assim, a depender de qualquer ato de linguagem situa o sujeito em uma formação discursiva que está inscrita em uma formação imaginária e social.

As condições de produção designam, então, imagens (PÊCHEUX, [1969] 2019), quando o sujeito assume (e projeta) uma posição no discurso. Nesse caso, a imagem que o sujeito-aluno e os LDs, representados pelos autores, atribuem a si próprios, entre si e, sobre o que falam nos processos discursivos, o objeto do conhecimento. Temos, então, os jogos de imagens chamados de formações imaginárias, relacionadas ao sujeito-aluno, ou à antecipação que o enunciador (autores do LD) faz do modo como seu interlocutor (sujeito-aluno) receberá o discurso. Esse mecanismo é constitutivo do discurso, produzindo variações a partir das diferentes condições dadas em que cada sujeito se inscreve, ou dos lugares sociais em que cada

sujeito ocupa no discurso. Outros funcionamentos importantes na produção do discurso são as relações de poder e de forças que dizem respeito a esses lugares nos/dos quais falam os sujeitos (ORLANDI, 2020). Assim, as palavras podem significar de modo diferente, dependendo do lugar de enunciação, já que as relações hierarquizadas é que constituem a nossa sociedade.

Para investigarmos, então, os modos de funcionamento desses discursos e como isso afeta a produção de texto dos sujeitos-alunos, construímos os seguintes procedimentos metodológicos. Fomos até a escola de Ensino Médio Nossa Senhora de Fátima no município de Araputanga-MT, em busca de livros de língua portuguesa, destinado ao uso nas turmas de 3º Ano, que estão sendo utilizados atualmente. Assim, bem como, a seleção e leitura de atividades de escrita de textos propostas por esses LDs, adotados pela unidade escolar, o “manual do professor”. Com o *corpus* definido, buscamos compreender a partir da apresentação dos autores dos livros selecionados o modo, ou o movimento em que os sentidos e os sujeitos vão se constituindo para a posição-autor, sendo os recortes formados por atividades de produção de texto.

Para a Análise de Discurso, recorte é entendido, segundo Orlandi (1996a, p. 139), como “uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação”. O que se propõe pelo viés discursivo, ultrapassa a noção de informação, do mensurável. Trabalha com a noção de texto, tendo o recorte uma relação com a constituição do sentido de texto propondo a passagem do fragmento para o recorte, e da frase para o texto. Lembrando sempre que ao trabalharmos com recorte (como analista) trabalhamos com a incompletude da linguagem.

Compreendemos, pelo viés da Análise de Discurso, que o *corpus* não é algo fechado, lógico, pronto. Ele é constituído (ORLANDI, 2020). O processo de constituição do *corpus* deste trabalho se deve a nossa posição de professora da rede pública de ensino, sendo a inquietação às práxis de escrita de textos, na busca de melhor entender como se realiza essa prática. Nessa direção, passamos a questionar sobre a articulação de sentidos das práticas de escrita de textos dos sujeitos-alunos, das atividades do LD, material de base de sala de aula. Observamos, então, as influências, nesses materiais, das políticas públicas de ensino de língua portuguesa, uma vez que, o livro passa pela aprovação de programas e políticas de regulamentação.

Frisamos que a escolha por analisarmos apenas os livros utilizados no 3º Ano do Ensino Médio, deu-se pela priorização de uma tipologia textual, mais que outras, devido a fase de proximidade do vestibular, avaliação da etapa final da educação básica, nas quais predominam certa exigência textual, nesse caso, textos com argumentatividade. Para tanto, optamos por recortes de atividades de produção de texto, definidos pelo didático como textos argumentativos. Vimos, então, que há certa associação do texto argumentativo, na escola e nos

livros, com a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), indicando que o conteúdo terá por finalidade tal avaliação. Porém, esse não é nosso foco de pesquisa, escolhemos textos que trabalham a argumentatividade, mas que não tratam de modelos específicos de textos de “redação”³. Buscamos analisar nessas atividades, como elas estão sendo apresentadas aos sujeitos-alunos, como abrem espaços de interpretação para o sujeito posicionar-se no texto, algo que não fique só em relação ao contexto avaliativo nacional, mas que nos possibilitem a refletir a autoria do sujeito-aluno na escola.

A seleção de nosso *corpus*, constituído pelas coleções, Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso (2018-2020) e Interação português (2021), deu-se em razão de serem coleções que estão em circulação, ambas aprovadas pelo PNLDEM e que nos possibilitam observar se houve mudanças a partir das adaptações à reestruturação recente das políticas curriculares de língua portuguesa. Assim, a primeira coleção selecionada, escolhemos por ser encontrada como material de suporte de professores na elaboração de atividades em mais de uma instituição escolar, em que estivemos observando os livros utilizados, a partir do ano de 2018. Já a segunda, pela sua adequação à reestruturação das políticas públicas de ensino. Então, buscaremos observar o que se propõe no espaço da autoria do sujeito-aluno e de que forma isso acontece, sendo que a mais recente coleção enfatiza um “novo ensino médio”. O que buscamos não é um ideal de LD, mas o foco na autoridade que ele pode representar e, também nos discursos que pode fazer circular na escola.

Cabe ressaltar que a primeira coleção foi pouco utilizado pelo aluno em 2020, devido as condições impostas pela COVID-2019, o isolamento social que fez com que a escola utilizasse outros instrumentos como os denominados “apostilados”, que em seu modo de organização não se diferencia muito do LD. E cabe destacar, também, que o livro continuou significando na base do planejamento do professor que o atendia, na maioria das vezes, pelo espaço online, que ganha, senão, centralidade nesse período com aulas por meio de plataformas digitais, com o deslocamento do ambiente legitimado.

Enfatizando que nosso objeto de análise são as atividades de produção de texto com argumentatividade e de que forma elas contribuem com o posicionar-se autor, então, em ambas as coleções, escolhemos as primeiras abordagens sobre argumentar-se. Assim, optamos pela seleção de uma unidade de ensino de cada coleção. Nesse aspecto, selecionamos a unidade dois do livro “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, cartas argumentativas, definido pela abordagem introdutória. Já no livro “Interação português”, não encontramos ênfase na

³ Uma referência ao texto, redação do ENEM.

tipologia, mas abordagem sobre argumentar-se, conforme os gêneros propostos no trabalho didático. Sendo a obra integrada, dividida entre doze unidades, quatro delas destinadas ao último ano do ensino médio, optamos, então, pela unidade nove do livro, resenha crítica.

Buscamos, então, compreender pelo viés discursivo de que modo caracteriza o argumento, para que o sujeito-aluno escreva texto de maneira argumentativa, para tanto, faz-se necessário que se desenvolva a autoria. Que o sujeito tenha o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se intérprete. Para Pêcheux ([1982]1997, p. 57) “os gestos de leitura que constrói o arquivo [...] essas leituras são organizadas e elas dispõem sobre a relação literal e de interpretação”. Cabe, então, a escola, ao sujeito-professor contribuir para a formação, o enriquecimento do arquivo e permitir ao sujeito-aluno gestos de interpretação. As multiplicidades de leitura, que possibilitarão a criação de bons argumentos, retomadas pelo interdiscurso, pela memória discursiva na produção da escrita. No entanto, os LDs opõem a concepção de sujeito intérprete, pelo trabalho do sentido literal e dirigido, legitimam posições, ao determinar sentidos, determinam argumentação.

Sobre argumentação, apenas o LP2 traz uma referência teórica, faz menções a concepção aristotélica da Retórica, como arte de persuasão, mas ao mesmo tempo, trabalha com a transparência dos sentidos e, nesse sentido, nos explica melhor Pacífico (2002, p. 46):

Na Retórica o sujeito exercitava a capacidade de refletir para criar seu ponto de vista sobre as coisas e falar sobre elas, e a concepção mais atual, em que a Retórica passou a ser vista como um treinamento que o sujeito faz para convencer o outro a fazer aquilo que ele (sujeito) quer que o outro faça.

Como podemos ver a seguir, posto pelo livro, o modo em que o sujeito-aluno deve introduzir um assunto e desenvolvê-lo com argumentatividade, assim, “apresenta o ponto de vista do orador com o objetivo de convencer a audiência a aderir a sua tese; deve ser formulada de forma clara e objetiva” (LP2, p. 204), visto, como um trabalho de treinamento de técnicas para convencer o outro.

Para Guimarães (2018, p. 94), a argumentação não é derivada de condições de verdade, ou de seu caráter lógico. Argumentar com um determinado enunciado é apresentar seu conteúdo conduzindo o interlocutor a uma determinada conclusão. O que nos leva a refletir sobre a prática da escrita, quando o sujeito-aluno é cobrado a fazer referências a um especialista em determinado assunto para dar credibilidade ao seu texto. Nestes casos, buscando o consenso e a unanimidade, o sujeito-aluno pode recorrer ao estereótipo e a lugares-comuns já reconhecidos, pois a escrita se mantém presa a determinados sentidos. Além disso, pode levar o sujeito a partilhar da ideologia dominante, conduzindo-o ao senso comum. Para Pacífico (2002, p. 120-

121) “argumentar é uma ‘arte’ difícil e, ao perceber esta dificuldade, na falta de uma argumentação eficiente, o sujeito migra para outra região do sentido e usa do genérico, o senso comum”. Essa citação coloca-nos a questionar a forma como se trabalha a leitura, interpretação e escrita na escola, como o sujeito-aluno é exposto ao assunto sobre o qual irá escrever, a leitura e o modo a construir seu ponto de vista.

Os LDs nos possibilitam essa reflexão, observamos que o trabalho com a produção de texto, parte de uma sequência que inclui leitura, interpretação e produção de texto. Aspectos de ensino e de aprendizagem, que nos debates pedagógicos no espaço escolar, sempre fazem alusão às dificuldades dos alunos. Essas dificuldades, geralmente, direcionadas à culpabilidade dos sujeitos (professores e alunos) e não o questionar-se a forma legitimada em que se propõe o trabalho com a língua portuguesa. Nossas primeiras observações em sala de aula foram a desmotivação do aluno em escrever texto, principalmente, na etapa final da educação básica, a dificuldade de colocar-se na escrita, de abordar e desenvolver um assunto. Vimos isso na prática de produções de texto utilizando o LD como suporte de trabalho. Em busca de resolução, poderíamos dizer, de uma fórmula de motivação mais eficiente no resultado das produções escritas, propomos a escrita do texto sem a utilização do LD, obtivemos o mesmo resultado. Diante dessas observações, ainda ingênuas, do ingresso no mestrado, levou-nos a compreender que se faz necessário problematizar as formas como a leitura e a escrita são trabalhadas no âmbito de sala de aula. Considerando, então, que os LDs ainda são suportes de leitura mais utilizados, a partir deles, os mecanismos para desenvolvê-la. Faz-se, então, necessário questioná-los: quais efeitos para os sujeitos, para a sociedade e para a história do saber? Essa inquietação nos permite tomá-los como objeto de estudo e, no desenvolvimento de nossas análises, remetê-los às suas condições de produção.

Outra questão que nos instigou a pensar sobre a constituição da autoria na escola, refere-se a um enunciado proferido por um aluno em um diálogo de começo de ano letivo, o qual nos fez a seguinte indagação: “por que na escola a gente lê e depois escreve?”. Consideramos que essa abordagem faz uma referência à (re)produção, ao “sem-sentido”, e queremos tecer algumas considerações a esse respeito dessa compreensão teórica. Orlandi (2017b, p. 167) coloca-nos diante do que define como não-sentido (*non sense*) e o sem-sentido, sendo que

o não-sentido, em uma relação de memória discursiva, é o irrealizado, aquilo que não faz mas pode vir a fazer sentido. O sem-sentido, ao contrário, resulta de um esgotamento, de processos pelos quais as coisas perdem o sentido, ou simplesmente não fazem sentido.

Para o sujeito-aluno, a língua e a escrita, bem como as condições de produção em que são trabalhadas, muitas vezes, não fazem sentido. O não-sentido pode silenciar a produção de sentidos outros, para a identificação do sujeito. Nessa direção, Pfeiffer (2018) traz para a discussão a relação do sujeito-aluno com a língua, o sem-sentido não consentido, por esse sujeito silenciado, projetado no imaginário de autoria.

Outro ponto relevante, a abordar, em relação ao silêncio, Pacífico (2002) articula o conceito de mediador com a teoria sobre o silêncio, proposto por Orlandi (2007), defende que as vozes de autoridade silenciam. A partir dessa abordagem, observamos que o LD e, o sujeito-professor no imaginário institucionalizado, então, representam a voz de autoridade que silenciam o sujeito-aluno, pela forma como trabalham os sentidos, determinando-os, logo, podemos relacionar ao enunciado “leia e copie” que sintetiza a fala do aluno acima.

Pela memória discursiva temos os sentidos atravessados pelas condições de produção no sentido amplo e, no sentido estrito do ensino de língua portuguesa no que diz respeito a escrita na escola. Então, o questionamento “Que autor é esse?”, que fez Pfeiffer (1995), em seu trabalho de pesquisa de mestrado, continua presente. Estamos no século XXI, também, diante dessa questão. Desta vez, direcionando ao modo como os LDs corroboram na formação imaginária de sujeitos que, se constituem por uma prática (a escrita) que os fazem identificar como sujeitos escolarizados, por um certo domínio da língua, da escrita, significando-se através da língua e da história. No processo de formulação, ou seja, o sujeito produz seu texto através de um “gesto de formulação” este sob “o gesto ideológico” (ORLANDI, 1996b, p. 40) que o coloca em suas condições imaginárias de existência, não reconhecendo sua submissão, o assujeitamento que “se realiza no sujeito *sob a forma de autonomia*” (PÊCHEUX [1975] 1995, p. 163). Questões difíceis de encontrar respaldo quando se está envolvido somente no espaço discursivo escolar, pela posição imaginária que ocupamos – a de sujeito-professor.

A produção da leitura e da escrita de texto na prática de sala de aula estão inseridas em aspectos mais amplo. O LD, conforme Coracini (2011), é um instrumento de poder na instituição escolar, isso se deve a legitimação. Os sentidos que circulam nos livros ganham credibilidade, assim como seu método e conteúdo. Nessa direção, encontra-se o que abordamos acima, o resultado da produção de texto utilizando o LD, ou não. O livro, conforme Fernandes (2016), visto como instrumento ideológico, funciona como fôrma, referência à noção abordada por Pacífico (2002) ao tratar de “fôrma-leitor”. Isto é, o sujeito assume os sentidos que circulam na instituição como verdadeiros (trabalho ideológico), como se fossem seus, filiando-se às determinadas formações discursivas sem espaço para questioná-las.

O livro, representado pelos seus autores, torna-se um agente no espaço legitimado, a sala de aula. A posição sujeito-professor (autorizada), imagem subordinada, reforçada pelas instruções do LD, aquele que necessita de um “manual”, guia, que reproduz sentidos, que copia modelos, sustentando o sentido de incapaz, à vista disso, são as correções das atividades que o LD traz, que ganha sentido de verdade. Se o professor não ocupa o lugar de autor, como pode criar condições para que o sujeito-aluno ocupe a posição-autor? É a discussão de muitos pesquisadores, mas silenciada no chão da escola pelo funcionamento institucional. Althusser (1980) numa visão fundamentada nas ideias marxistas, denomina a escola como AIE, tendo o papel social de assegurar a divisão de classe, ou seja, assegura a sujeição à ideologia dominante.

A escola, então, traduz as relações de forças da sociedade no discurso pedagógico que regula, hierarquizando o saber, este relacionado ao poder em nossa sociedade. Essas relações são sustentadas pelos lugares de onde os sujeitos falam, que os permitem (ou não) certos posicionamentos, no LD esses mecanismos de funcionamento repousam nas formações imaginárias. Nessa relação, cria-se uma imagem oposta dentro do discurso, na escola, a divisão do saber, o sujeito-aluno está na escola para aprender, essa condição ideológica impossibilita-o de outras posições dentro do discurso, senão àquelas permitidas pelos sentidos dominantes.

Para sustentar seu papel social, a escola tende a adotar o discurso pedagógico categorizado por Orlandi (1996a) como discurso autoritário pela estreita relação com o modo de organização institucional – discurso institucionalizado. Dentro dessa categoria, a autora propõe três tipos de discurso. O critério para essa distinção é a relação maior ou menor com a paráfrase (repetível) e a polissemia (diferente). Definindo, então, o discurso lúdico como aquele que tem maior abertura à polissemia, mantendo o objeto do conhecimento e os interlocutores se expõem a ele; o discurso polêmico aquele em que a polissemia é controlada e os interlocutores não se expõem à presença do objeto do conhecimento, mas procura dominá-lo. O discurso autoritário, aquele em que a polissemia é contida, o referente está “ausente, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo” (Idem, p. 15-16). A autora, então, levanta a crítica sobre a neutralidade do discurso pedagógico que, objetiva transmitir informações, assim instala a ausência de problema na enunciação, uma vez que a tensão é contida, há um emissor e um receptor, ao apropriar-se da linguagem como instrumento de comunicação.

O predomínio do discurso autoritário funciona pelo processo de legitimação dos dizeres e pela hierarquização de funções no processo de ensino. Os autores dos LDs ocupam a função de agente, “voz de autoridade” (ORLANDI, 1989, p. 43), lugar que lhes confere o direito à palavra. Nessa direção, retomando Pacífico (2002) que ao articular os conceitos de mediador

com a teoria do silêncio, tal autora entende que o político é silenciado porque existe mediadores que são vozes de autoridade que têm o poder de administrar os sentidos, a distribuição do conhecimento, ainda, o mediador sempre representa a classe dominante (o poder).

Vale destacar que as condições imediatas representam manifestações locais possíveis das condições de produção mais amplas, fazendo-as se constituírem no momento, na situação com alguma singularidade. Consideramos, então, necessário uma atenção sobre as condições estritas de nossa pesquisa, a Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, na qual selecionamos nosso objeto de pesquisa, levou-nos, a refletir sobre as condições de circulação dos LDs no espaço-tempo, em que se inicia a nossa pesquisa, em 2021. Cabe lembrar que a sociedade estava em processo de saída do isolamento, causado pela pandemia do Coronavírus (COVID-19), que atingiu toda a sociedade a nível global. Ainda sob processo híbrido e presencial, no segundo semestre do ano letivo de 2021. Sendo a escola, o espaço em que o saber se dá, lugar de costumes, de cultura, todo esse contexto social trouxe outras formas de conhecimento e meios de ensino, inclusive o tecnológico e o digital ganhando maior visibilidade nesse espaço.

Durante a pandemia, com a suspensão das aulas presenciais, a rede Estadual de Educação, de Mato Grosso, por meio da Secretária de Educação (Seduc) criou a plataforma digital “Aprendizagem Conectada”, disponibilizando apostilas online com atividades para os sujeitos-alunos, ficando a cargo do sujeito-professor a orientá-los. Questão complexa para o sujeito-professor, uma vez que grande parte dos sujeitos-alunos não tinham acesso ao conteúdo na plataforma por falta de acesso à tecnologia digital, devido às condições econômicas. O que o levou a assumir outra posição, planejar materiais pedagógicos, buscar mecanismos digitais não só para o trabalho online, mas também no trabalho pós-pandêmico. Diante disso, na volta presencial das aulas, novamente, as apostilas elaboradas pelo Estado, dessa vez impressa, foram distribuídas na escola como material de reforço. Uma em específico, com atividades de produção de texto, estampado na capa o foco na preparação para o ENEM e para o vestibular, à vista disso, vemos a predominância de exigência de texto argumentativo voltados para esses contextos avaliativos.

O que foi exposto, nos faz pensar na escola enquanto instituição e seu funcionamento específico, assim como as relações que se estabelecem em seu interior também é específica. Os instrumentos pedagógicos, como os LDs e outros determinam o saber. Ao pensar no trabalho da leitura e da escrita isso deve ser levado em consideração.

Doravante, apresentaremos os LDs, articulando-os enquanto objetos históricos relacionados às condições de produção, não como materiais transparentes. Também apresentaremos algumas sequências discursivas (SDs) que recortamos do prefácio e introdução

dos livros para compreender os mecanismos de antecipação, ou com o seguinte propósito, fazer emergirem os sentidos que os autores movimentam para/nas atividades de produção textual.

1.1 O livro didático enquanto instrumento linguístico para/no espaço escolar

Sob o efeito de memória histórica brasileira como a constituição de língua nacional, assim como, a democratização do ensino, a Linguística ganhou espaço ampliando os estudos sobre a língua e linguagem. A partir da segunda metade do século XX, passa a dar sustentação às políticas públicas de Estado como base teórica-metodológica. Início de uma exploração ideológica da linguística por parte das políticas públicas de ensino de língua portuguesa, regulando o que deve ser ensinado nas escolas. Os LDs ganharam espaço mediando o trabalho do sujeito-professor, ao mesmo tempo, articulando o funcionamento sócio-histórico-ideológico. Silva (2017) define o LD como manual, um instrumento linguístico, ancorado no saber metalinguístico, que trabalha a instrumentalização da língua portuguesa no espaço escolar. Além de teorias e métodos, visa à formação de um imaginário de sujeito, adequando-o aos valores vinculados a uma determinada sociedade. Apesar dos avanços tecnológicos na sociedade atual, o LD ainda é um instrumento importante no processo de ensino, que deve ser questionado, (re)pensado pela forma como aborda o ensino da língua portuguesa.

No contexto escolar, de acordo com Pfeiffer (1995), ao abordar a autoria na escola, o LD é uma forma de estabelecer os “limites” as restrições configuradas pelas diversas vozes que ecoam nele. Ao utilizá-lo como parâmetros de planejamento das aulas, nele há os “conteúdos essenciais” o que ensinar, e, como ensiná-los. Nesse caminho, queremos discutir quais são esses conteúdos básicos propostos e como eles se apresentam para produzir o efeito de sentido que se espera do ensino da escrita.

Compartilhamos com a posição defendida por Petri (2011, p. 28), ao afirmar que instrumentos linguísticos devem sim, fazer parte da rotina no ensino. O que buscamos é refletir sobre a forma de abordagem desses instrumentos. Acreditamos que compreendendo seu funcionamento, o papel do sujeito-professor ganha autonomia para (re)significá-lo, não tomando como verdades absolutas a ser praticadas. Atentando a não reprodução ideológica dominante, uma vez que, sendo materiais institucionalizados, tendem a reproduzir a ideologia dominante, isso significa a determinação da produção e interpretação dos sentidos legitimados.

O LD se faz presente em todas as escolas públicas de ensino da Educação Básica, sendo distribuído pelo Ministério da Educação (MEC), gratuitamente, e avaliado pelas políticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Temos, então, a escolha dos LDs feita pelo

sujeito-professor nas instituições escolares, sendo que estes livros já foram pré-selecionados pelo Estado por meio de suas políticas de ensino. Assim, segundo Pfeiffer (2017, p. 28), há “um indivíduo cômico de sua posição para escolher, e há também os objetos prontos a serem escolhidos”, produzindo a ilusão de autonomia na tomada decisão dos docentes.

O PNLDEM foi implantado em 2004, a distribuição aconteceu de forma gradual até consolidar-se para todas as turmas e disciplinas do ensino médio. Importante destacar, que o LD já circulava nas escolas, mas não para essa fase de ensino. Isso, devido, a busca de identidade, que se estende além do século XX. As discussões entre ensino técnico (profissionalizante) e o ensino regular que possibilite o acesso à universidade continuam após a LDB (1996), já instituído como parte da “educação básica”.

Atualmente, século XXI, com a implementação da BNCC-EM a retomada de discussões sobre a formação do jovem voltada para o mercado de trabalho. A relação entre escolarização e mundo do trabalho funcionam no jogo que apaga as relações de forças e de sentidos. Efeitos do processo de escolarização, em que uns terão acesso ao nível superior outros apenas o nível básico, ou nem chegam a concluí-lo.

No entanto, a implementação do LD traz certa regularidade na distribuição do conhecimento, assim, as questões sobre o objeto discursivo são veladas em prol do saber institucionalizado, moldando os sujeitos aos padrões tecnicistas institucionais de ensino pelo conteúdo e pelos sentidos legitimados. Resta saber como vai estabelecendo a relação entre o ensino nos padrões tecnicistas e o desenvolvimento do pensamento crítico quando se trata de ensino de língua portuguesa.

O LD ainda é um elemento representativo do currículo escolar, assim como, não poderíamos deixar de abordar, ao falar de escrita no terceiro ano do ensino médio, a estreita relação do currículo de língua portuguesa, com a avaliação do ENEM. Ponto fundamental que movimenta o alinhamento das políticas públicas de ensino e, também as práticas de sala de aula. Observamos que essa forma de avaliação se torna um campo estratégico onde o Estado atua de forma massiva, ou seja, impõe seu assujeitamento ideológico, homogeneizando os indivíduos. Encontramos nos LDs, enunciados como: “leia a dissertação que tirou nota máxima na prova de redação do ENEM”; isso tem levado as instituições a aplicarem simulados, tomando essas redações como modelo de “bom texto”. O que a torna instrumento, referência interpretativa e de escrita, contribuindo para funcionar na escola a lógica de mercado como parâmetro de qualidade, suscitando o treino, a habilitação e não a formação do sujeito-aluno, pois ele é instigado a ficar preso na aprendizagem de construções gramaticais e no esquema de redação. Concepção de ensino que deve ser problematizada, uma vez que leva os sujeitos a repetição

formal, apresentam as regras das normas da língua, que por poucos são decoradas, pelo imediatismo de resultados, tidos como metas a serem atingidas. Os sujeitos não conseguem o efeito de liberdade, de autonomia sobre a linguagem ao se assujeitar a ela porque são levados às formas e aos gestos de interpretação específicos, naturalizados em uma sociedade que se funda pelos usos e efeitos da escrita.

Nesse sentido, o que queremos dizer, que há um movimento circular e, conseqüentemente, um resultado, alcançado por poucos nas provas do ENEM, limitando a significação dos sujeitos e dividindo-os. O que realmente falta é uma construção e historicização dos sentidos de modo a construir uma prática didática para inserir o sujeito no processo da escrita para que ele se sinta nele. Para compreender essa complexidade em seu funcionamento, faz-se necessário enxergar além da transparência de seus resultados. Há uma voz que se mostra na não neutralidade da instituição escolar, que atravessa os instrumentos didáticos, os instrumentos avaliativos e, até mesmo, o papel do sujeito-professor dentro do espaço escolar.

Quanto aos instrumentos linguísticos, trazem uma concepção de língua/linguagem que determina a identidade linguística do sujeito. Para propormos deslocamentos na prática, faz-se necessário questioná-la. Orlandi (1998, p. 203) ressalta que a língua ensinada na escola, trata-se de “uma relação com a nacionalidade, com a cultura, ou pertencimento a um Estado”, enquanto a identidade é um movimento na história, algo que não se ensina. Esse processo indenitário que dará origem aos objetivos referentes às habilidades que se pretendem que os sujeitos-alunos desenvolvam na escola, na maioria das vezes, é cerceada por um conjunto de “verdades”, uma vez que “o melhor aluno é o que (re)produz melhor do ponto de vista formal” (Idem, p. 209).

Pensar na relação entre língua e cidadania indissociáveis, na atualidade, o movimento da BNCC-EM (2017) coloca em circulação um discurso de reestruturação das políticas de ensino. Nesse movimento, a língua como instrumento de comunicação, um currículo centrado no desenvolvimento de competências, processo que se fundem à identidade, à subjetividade. Os LDs passam a contemplar o que prescrevem as orientações curriculares para todos, não se importando com as condições das brasilidades.

Há neles mecanismos ideológicos dominantes da sociedade que regem os sentidos e os sujeitos nas práticas de sala de aula. Compreendê-lo discursivamente é provocar reflexão sobre o modo como o sujeito estabelece sua relação com a ordem do simbólico, assim, se apenas produz a repetição empírica (exercício mnemônico), se realiza a repetição formal (técnica de

produzir frase) ou a repetição histórica que é aquela que o sujeito escreve seu dizer no interdiscurso (ORLANDI, 2011).

Tomamos, então, os LDs como objetos de estudo sobre a língua e escrita, enquanto materiais linguísticos que circulam nas instituições escolares. Em suas formulações atualizam a memória (interdiscurso), algo que fala antes, a língua aprendida na escola. Reporta-nos às suas formulações discursivas, ou seja, são materiais imersos em contextos sócio-histórico e político de produção. Pelo viés discursivo, o político significa que o sentido é sempre dividido, que não é indiferente às injunções das relações de forças que derivam da forma de sociedade (ORLANDI, 1998, p. 74).

Refletir sobre os sentidos de ensino de língua produzidos pelos LDs é também questionar como significa a língua portuguesa ensinada na escola?

O livro de língua portuguesa (componente curricular) traz o efeito de memória de língua pelo modo de relacionar a língua à aprendizagem na escola. Para melhor compreensão, Orlandi (2021, p. 31) diz que “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram os sentidos”, assim, o discurso sobre a língua se atualiza nos LDs de acordo com as novas condições, em novos contextos. Dito de outra forma, pela autora, o interdiscurso como dimensão vertical, constituição que delimita o intradiscurso, este na dimensão horizontal, a formulação. Nesse processo de constituição do discurso, encontra-se o histórico-ideológico dando direção à formulação, nesse caso, a didática teórico-metodológica dos livros. A didatização que estrutura as atividades inscreve o sujeito-aluno no discurso institucionalizado, no jogo da textualização, colocando em circulação os sentidos de língua, de escrita e de texto. A formulação ganha relevância em nosso trabalho, pois atualiza a memória discursiva, ocorre materialmente ao colocar o discurso em texto, pela textualização⁴. Para produzir um gesto simbólico de interpretação, o sujeito formula sentidos, o sujeito diz o que diz atravessado pela historicidade, pela ideologia. Logo, é pela formulação que sujeito e sentidos se constituem.

A veiculação do livro coloca a discursividade de ensino de língua(s) e de posição-sujeito em circulação. Nesse movimento, são colocados em prática as políticas públicas de ensino, conforme a conjuntura em que os LDs são produzidos. Pois, passam por processos de regulamentação, que os legitimam, assim, legitimam, também, certos gestos de interpretação que têm direito à circulação, definidos como currículo nacional. Como veremos nas análises da

⁴ A textualização corresponde à tessitura dos recortes, às cadeias discursivas, efeito de homogeneidade, segundo Indursky (2017, p. 81).

coleção LP2, o atravessamento de formações discursivas do campo hegemônico. Para Pêcheux ([1975] 1995, p. 160) formação discursiva é uma região de saberes que determinam “*o que pode e deve ser dito*” em determinada conjuntura social. Assim, podemos dizer que, a reprodução do conhecimento se faz de acordo com as formações discursivas da classe dominante. Nesse caso, o discurso hegemônico representa na linguagem a formação discursiva capitalista neoliberal, como veremos adiante na apresentação.

Tomar o livro didático como material de base para o ensino é pensar, também, em sua constituição histórico-social, como ganha espaço na escola e, sua forma de produzir sentidos. A instrumentalização, ou seja, o LD, surge em um momento histórico controverso de ditadura, urbanização e reivindicação do direito à educação para todos (SILVA, 2017). Por esse viés, esse material de ensino é tomado como facilitador, houve naquele momento (meados do século XX) um crescimento significativo de número de alunos nas escolas. Diante disso, era necessário a contratação de profissionais, esses tendo ou não a formação adequada, transfere-se aos autores dos LDs a autorização. Cria-se a imagem daqueles que sabem e propõem as atividades e dos sujeitos-professores, aqueles que não sabem, mas podem seguir as instruções (o manual, o guia) e executar as “tarefas” indicadas.

Para tanto, além do livro do aluno, cria-se o manual do professor, sentidos que se cristalizam, que ressoam ainda na atualidade. Observamos nos LDs, que selecionamos, o destaque para a palavra “MANUAL” as letras maiúsculas ecoam, ainda na atualidade, apesar das exigências de formações de graduação em licenciaturas para exercer a profissão, a imagem de um sujeito que precisa ser instruído, o sujeito-professor é ideológico, assim, também mantendo a relação hierárquica das posições-sujeitos e seus papéis no discurso do/no didático.

Em relação à instrumentalização linguística, cabe destacar que intelectuais rompem com posição centralizada de língua, até então, posição dos gramáticos, deslocando-a para o âmbito da ciência – Linguística. Os estudos dos gramáticos sobre a língua começam a perder forças nos estudos linguísticos sustentados por um discurso científico sobre o social. Desta forma, Silva (2017, p. 210) afirma:

Nesse contexto social e político mais amplo, é que o Estruturalismo, via Funcionalismo e Formalismo, e sob a dominância da Pragmática, faz a sua entrada nas políticas públicas de educação e de escolarização do português, dando sustentação à teoria da Comunicação e, posteriormente, à de Interação.

Observamos que o livro didático de língua portuguesa se torna instrumento de ensino da língua, atravessados pelo efeito de memória de língua portuguesa nacional, pelas formulações de políticas de ensino, diferentes discursividades como jurídico (Estado),

científico (concepções linguísticas) e o didático, na tensão entre unidade (língua imaginária) e diversidade (variedades linguísticas) – atualidade e memória trabalham juntas produzindo o efeito pedagógico para/na sala de aula. Nessa direção, Pfeiffer e Silva (2017) abordam que, algumas concepções Linguísticas, ao conciliarem universal (língua única) e individual (língua materna), universal (unicidade da língua) e social (as variantes linguísticas) apagam o real da língua e da história, no percurso que consolidou a língua portuguesa como língua da nação. É nesse contexto sócio-histórico-político que se desenvolve o modelo de ensino.

A partir de várias pesquisas já desenvolvidas sobre LDs, nas quais respaldamos nossa pesquisa para compreender seu funcionamento no espaço escolar, consideramos importante ressaltar que, como material simbólico, movimenta o ensino da língua portuguesa. Língua em que se inscreve o sujeito-aluno, sendo convocado a ser sujeito social (cidadão) pelos discursos que circulam e que o afetam de certa forma.

Com a implementação da BNCC-EM o livro LP2 traz em suas atividades os discursos das competências, isso nos levam a pensar as mudanças no processo de identificação, significação dos sujeitos e dos sentidos no movimento social. Podemos dizer, como nos mostram os estudos de Nogueira e Dias (2018) desenvolvidos sobre o conceito de competências, enquanto discurso hegemônico parece sedutor, sustentado por formações imaginárias do que seria a eficiência e eficácia, relacionados ao processo produtivo, mercadológico que, facilmente, capturam os sujeitos pela evidência de sentido de uma educação democrática sob o engodo de autonomia do sujeito, da escola. Como resultado disso, o sujeito passa a ser subordinado às mudanças técnicas, instrumental da língua, a instrumentalização do sujeito às situações de comunicação, limitando-o a significação. Não garantindo, aos sujeitos, o trabalho com a movimentação dos processos de produção de sentidos, nem o olhar crítico que leve às diferentes possibilidades de interpretação.

O processo de produção da escrita de texto leva em consideração a posição sujeito-aluno no discurso. Nessa posição, permite-se ao sujeito identificar-se com determinada formação discursiva, levado a ocupar o lugar de autor, ou a repetição dos sentidos estabilizados, como escrevente do texto. O modo em que os LDs articulam o conhecimento de língua, de escrita, de texto e a prática, são configurados pelos métodos didáticos pedagógicos que determinam o processo de identificação do sujeito, dando direção aos sentidos. O trabalho de “didatização do produto teórico”, do conhecimento, fazendo com que possa haver “uma transformação do próprio objeto de estudo seja para melhor compreensão do aluno seja para uma simulação simplificada da atividade científica” (FERNANDES, 2018, p. 20).

O LD torna-se instrumento de ensino, pela substituição em sala de aula, de outros instrumentos como a gramática e o dicionário. Adota, então, concepções linguísticas diversas, que no processo de didatização se entrelaçam, no entanto, centralizam o estudo da língua, de estruturas gramaticais no texto. Privilegia a unicidade da língua, as normas gramaticais que, são abordadas no jogo entre variante padrão e variante não padrão, oral e escrito, regional e nacional. Nesse jogo, predomina o discurso dominante que em relação à(s) língua(s) resultam na unidade nacional. Esse discurso, podemos dizer que, predomina na BNCC, pois se trata de uma base comum, uma vez que o comum apaga a diversidade.

Compreendemos a identidade linguística brasileira como um movimento na história com repetições e deslocamentos. E, nesse aspecto, lembramos que atualmente outras formas de linguagem ganharam espaços na sociedade, como o discurso da linguagem digital, que tem sido enfatizado pelo imaginário do LD, adaptado à BNCC, colocando-o em circulação nos espaços escolares. Isso nos leva a questionar: as escolas estão preparadas para oportunizar aos sujeitos-alunos o acesso à tecnologia digital? Os sujeitos-alunos, principalmente, de escolas públicas periféricas têm acesso à tecnologia?

O que nos coloca em reflexão a articulação da discursividade tecnológica com a prática de leitura e escrita na escola. Uma vez que, como abordamos acima, a pandemia trouxe também maior visibilidade do digital no espaço escolar. Em contrapartida, vimos nesses casos, como suporte de informação e comunicação, conforme Dias (2016, p. 18), o processo de significação já estabilizado pelo “técnico”, ou suporte tecnológico, que ainda, nem todos têm acesso, um imaginário de progresso que reafirma, ou mantém a desigualdade social.

Os LDs por ser portadores de textos mais utilizados na escola, de certa forma contribuem para a reprodução da ideologia dominante, produzem as condições que delimitam o discurso pedagógico para/na prática. Traz nessa delimitação o imaginário de sujeitos e a verticalização das relações de sentidos. A seguir, apresentamos as descrições dos LDs, sob nosso olhar interpretativo, focando no processo discursivo que leva o sujeito-aluno a ter contato com a discursividade de escrita de texto para ocupar a posição autor.

1.2 Apresentação da coleção Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

A coleção de três volumes do livro didático “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” (2018-2020), dividida em quatro unidades, nelas contemplam os conteúdos de Literatura, Língua e Linguagem (gramática) e produção de texto. Compreender a sua textualização, na mobilização do conhecimento de língua, de escrita e de sujeito, leva-nos a

examinarmos o trabalho didático pedagógico posto pela metodologia do livro, apresentando-o, atentos aos processos discursivos que delineiam sujeitos e sentidos no processo de significação. Na perspectiva discursiva, a língua não é transparente, ela tem sua espessura, impossível de dissociá-la das práticas sociais (ORLANDI, 1990), logo, as palavras, o texto, podem ter mais de um sentido. Para Orlandi (2020, p. 20), “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”, os efeitos de sentidos não derivam unicamente das palavras, não há uma singularidade dos sentidos, eles fundamentam na história, vinculados a uma rede de memória. O que nos levam ao livro visto como material que traz certa materialidade histórica e social, relacionando sujeitos (lembrando que não se trata da forma física) e sentidos na produção do significado.

Diante disso, nosso olhar busca a compreensão, a opacidade do trabalho com a língua e escrita, do efeito de transparência da linguagem, identificando os efeitos de sentidos e o modo como o aluno é interpelado em sujeito pela ideologia para/na produção da escrita de texto no trabalho pedagógico proposto pelo LD. Vejamos a imagem do primeiro livro que selecionamos:

Figura 1 - LP1 - Livro Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso



Fonte: (Editora Saraiva, 2016)

O livro “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” (doravante LP1) foi escrito por três autores. O primeiro, Willian Cereja, é graduado em Português e Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Teoria literária também pela Universidade de São Paulo (USP), e doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e atua como professor na rede particular de ensino. A segunda autora, Carolina Dias Vianna, é graduada e licenciada em Português pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Linguística Aplicada também pela Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, doutoranda em Linguística Aplicada pela mesma universidade, atua como professora das redes pública e particular de ensino, nos estados de São Paulo e Minas Gerais, membro das bancas de correção da Redação do Enem e do

vestibular da Unicamp. E, a terceira autora, Christiane Damien, é graduada e licenciada em Português e Francês pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), mestre em Letras pelo Programa de Língua, Literatura e Cultura Árabe da Universidade de São Paulo (USP), doutoranda em Estudos Árabes também pela Universidade de São Paulo/USP e atua como professora das redes pública e particular na cidade de São Paulo.

Acreditamos ser importante fazer referências aos autores do livro, pois se trata das condições de produção desse material pedagógico, que alinham sua proposta de ensino da/sobre a língua com a demanda do Estado, as políticas de ensino adotadas, que o tornam material autorizado. Outro aspecto observado, é o lugar de autoridade que os autores, bem como as universidades nas quais se formaram ou atuam, que nesse caso, trata-se da região sudeste do país, que apresenta suas particularidades, pelo prestígio de desenvolvimento científico e socioeconômico. O que sinaliza que a prática da leitura não é uma prática permitida aos sujeitos em geral. Os autores são autorizados, legitimados a ler pela posição social e geográfica em que se encontram. Assenhoram-se da leitura e, a outra parte, cabe à leitura imaginariamente pronta. Assim, as diferentes formas de discursividades ganham corporificação no LD, pela adequação feita pelos autores às concepções linguísticas e às pedagógicas adotadas pelas orientações curriculares, pelas relações de força e de poder engendradas e, pelos saberes que se institucionalizam no tempo e no espaço sócio-histórico e ideológico.

Como objeto histórico, o livro de língua portuguesa, é apto a colocar em circulação sentidos que determinam a práxis (teoria e prática) da língua, da escrita e da produção de texto em sala de aula. Observamos, então, como a estrutura didática vai constituindo a sua materialidade, atualizando a memória, através da repetição e do esquecimento, os sentidos já constituídos pelo histórico-social e ideológico sobre o ensino de língua portuguesa, que emergem em sua formulação, são atravessados pelas políticas que o legitima. Esse movimento de constituição (memória) e formulação (atualização) do LD, como já abordamos, é avaliado pelas políticas de Estado, então, a memória didática e pedagógica é atualizada segundo as políticas de ensino. À vista disso, assim que distribuído o LP1 nas escolas, já circulavam discursos de reestruturação das políticas de ensino, visando reformulações conforme as transformações sociais, políticas e econômicas da sociedade, é o que trataremos mais adiante na coleção LP2.

Na perspectiva discursiva, a memória é suscetível a “perfurar-se”, a “esburacar-se” a desdobrar-se em novos sentidos (PÊCHEUX [1983] 1999, p. 53). Por outro lado, há algo estabilizado no ensino, efeito de memória, privilegiando uma e, não outra formação discursiva. Notamos que no trabalho com a língua portuguesa há um jogo de sentido, posto pelas diferentes

formações discursivas, que são a matriz de sentidos que regulam o que o sujeito pode e deve dizer, corporificadas, no livro, na tensão entre língua e línguas que inscreve o sujeito no processo de aprendizagem. O lugar de aprendiz já o coloca nessa tensão. O sentido é direcionado à unicidade de língua (língua portuguesa) que ecoa entre o saber ler, interpretar, produzir textos e o não saber, perpetuado socialmente.

O livro enquanto material didático pedagógico traz mecanismos imaginários pela determinação histórica dos sentidos, as formações imaginárias das posições-sujeitos que se relacionam no espaço escolar: sujeito-aluno, sujeito-professor, sujeito-autor do livro numa relação hierarquizada. A imagem que o sujeito-autor do livro didático tem do sujeito-professor que toma o livro como material de apoio no planejamento do ensino; e do sujeito-aluno que tem o livro como objeto da/para a aprendizagem, já materializado. Todos ocupam lugares sociais pré-determinados, o LD regula a retomada do discurso na elaboração de respostas das atividades propostas. Processo de individuação dos sujeitos, tendo o Estado como articulador simbólico e político, declinando valores dominantes da sociedade que resultam no processo de divisão, regido pelo político, assim, estabelece uma hierarquização no processo de ensino, tanto as posições desses sujeitos quanto os sentidos que eles produzem são configurados por essa divisão.

Na formulação do LP1, atravessada por formações ideológicas, vemos o jogo do simbólico com o político que privilegia a unicidade da língua legitimada na produção da escrita do texto. Esse jogo é posto por abordagens de diferentes concepções no percurso de orientações, referenciais teóricas de autores como Mikhail Bakhtin, Maria de Moura Neves, Angela Kleiman, Luiz Antônio Marcuschi. Citamos esses autores para destacar que há imbricamento de concepções teóricas, como Gramática Descritiva, Linguística Textual, Dialogismo que se simplificam no pedagógico. Numa concepção de língua como código, língua e linguagem vistas como expressão do pensamento, os sentidos são fixados previamente, esperando ser codificado pelo sujeito-aluno. Em relação ao ensino de língua portuguesa, a concepção de língua é fundamental pois ela que dará os objetivos referentes às habilidades que os sujeitos-alunos desenvolverão. O texto como objeto central de ensino da língua, torna-se estudo de estrutura gramatical, sob tal concepção de língua visto como uma mensagem a ser decodificada.

Para a Análise de Discurso, essa noção de língua trabalha com a transparência da língua, da linguagem, que pressupõe “que todos os sujeitos ocupam a mesma posição sócio-histórico-ideológicas para interpretar as palavras, os textos” (PACÍFICO, 2002, p. 24). A autora, leva-nos a refletir sobre a relevância de questionar não só as dificuldades dos sujeitos-

alunos no que diz respeito à leitura, à interpretação e à escrita, mas também a forma como são cobradas essas aprendizagens.

O LD faz parte do trabalho de estabilização dos sentidos, sendo, então, já determinado o que deve ser apreendido, fazendo com que apenas classifiquem as aprendizagens, dividindo os sujeitos, como abordamos sobre o papel do ENEM, ou como propõe o livro, “desenvolver as habilidades dos estudantes para que estes se constituam cidadão autônomo e críticos, que circulem com desenvoltura por práticas variadas de leitura e escrita” (LP1, p. 352). Observamos que, nesse enunciado, há um imaginário de sujeito-aluno que não sabe, ou com dificuldades em ler e escrever, habilidades necessárias para se tornar cidadão e, a partir disso, se propõe técnicas de leitura e de escrita. Nota-se a opacidade de sentido de cidadão abordado pelo livro e pelas políticas de ensino, visto como objeto a conseguir-se. O ensino torna-se o fio condutor de cidadania, o vir a ser.

Nesse caso, quando se propõe a leitura e a escrita, projeta-se o sujeito cidadão, o que deve ser aprendido e antecipa o resultado da aprendizagem, de modo que só assim é possível o sujeito significar e significar-se em relação com o saber. A escolarização é a legitimação do sujeito (aluno), a escrita vinculada à forma cidadã, conforme define Orlandi (2001, p. 8): “a nossa sociedade do ponto de vista da linguagem, funciona com o saber e com a escrita enquanto materialidade que constitui a própria forma da instituição”.

O LD desde sua institucionalização, ganha a autorização legitimada do que ensinar (conteúdos), como ensinar (metodologia) e como aprender, a partir da projeção de certos imaginários. O sujeito-aluno, ao se inscrever no ensino, também já parte de um certo imaginário social. O jogo contraditório ensinar e aprender leva a constituição de relação de interlocução hierarquizada entre os sujeitos numa ordem sujeito-autor do livro, sujeito-professor e sujeito-aluno. Essas relações acontecem conforme, Pêcheux ([1969] 2019, p. 39), pela “imagem que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”, são diferentes posições ocupadas na relação de interlocução produzindo efeito de sujeito e de sentido.

Os lugares imaginários dos sujeitos possibilitam-nos questionar, quem é o autor de texto para aquele que propõe a escrita? Leva-nos a refletir sobre a configuração da divisão dos saberes dentro da escola, pois isso implica afirmar que se pensou antes em um determinado sujeito e determinado sentido. Pela dimensão que o LD tem nas instituições escolares públicas, torna-se relevante ressaltar essas questões. Acreditamos que é pelo caráter de divisão, pela legitimação que o torna “a coisa a saber”, não refletindo sobre seu funcionamento, o modo como o livro aborda os sujeitos e o conhecimento.

O sujeito para a Análise de Discurso, não é o sujeito empírico, ele carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico e tem a ilusão de ser a fonte do sentido como trataremos no segundo capítulo. Dentro do discurso do LD, funciona o imaginário do sujeito-aluno. É, então, pela forma-sujeito, que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada formação discursiva, com a qual ele se identifica, ou é levado a identificar-se. Em relação ao LD, devemos considerar que o sujeito-aluno é levado a identificar-se, pelo lugar ocupado pelo sujeito enunciador (o LD, representado pela voz sem nome). Isso nos leva a refletir sobre a padronização dos indivíduos (cidadãos), dos textos trabalhados em sala de aula, sustentados pela ideologia dominante, assim, por uma mesma visão do objeto, do assunto. Para Magalhães e Mariani (2010, p. 402) “o sujeito é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina, ou seja, não se dá conta de sua constituição por um processo do significante no funcionamento da linguagem na interpelação ideológica e na identificação imaginária a determinados sentidos”. Assim, o saber e a forma de adquiri-lo pelo uso do LD são naturalizados.

O livro traz a proposta de ensino voltada para a construção de um sujeito cidadão “autônomo e crítico”. Por outro lado, trata-se de uma proposta, temos, então, algo determinado a se alcançar, logo, cidadão crítico e autônomo capturam os sujeitos produzindo a imagem de “ser alguém”, independente, qualificado, o que tende ao discurso de empreendedor. O sujeito (jovem) se projeta nesse imaginário social de um jovem no final do ensino médio em busca de suas realizações, de sucesso, seja no “mercado de trabalho”, ou na continuidade dos estudos, “ingressar em um curso superior”. O que se propõe e o que se busca alcançar, leva-nos a questionar o sujeito autônomo e crítico, discursivizado pelo instrumento institucionalizado, e de modo geral, a formação social atual.

Diante do exposto, observamos como se constitui a projeção imaginária do sujeito-aluno, na apresentação do LD, na relação de interlocução, assim, pela posição-sujeito vai conduzindo-o a determinada interpretação que produz efeito na produção da escrita. Nessa relação, encontramos dois pontos importantes, vejamos essa relação:

SD1 Como muitos jovens que cursam atualmente o ensino médio, você participa de práticas diversas de leitura e escrita nos mais variados contextos: na escola, em casa ou em outros ambientes que frequenta [...]. (LP1).

SD2 O objetivo principal de munir você (jovens) para fazer um uso cada vez mais consciente e reflexivo das estruturas e possibilidades da língua, quaisquer que sejam as situações de comunicação nas quais você venha a se engajar, como leitor ou produtor de texto. (LP1).

Notamos, na SD1, que o modo de se referir ao interlocutor “você”, produz um efeito de sentido que vai na direção de criar uma proximidade, uma intimidade entre os autores e os

sujeitos-alunos. Aproxima-se, singularizando o ato de interlocução, nesse processo há a interpelação, o sujeito-aluno é envolvido no seu papel social. Para compreender essa relação entre enunciador e destinatário, Pêcheux ([1969]2019) explica essa questão, por meio das formações imaginárias, que remete ao jogo de imagem que determina a relação dos interlocutores. Isso acontece pela imagem que os autores possuem de sujeito-aluno; a imagem que o sujeito-aluno tem do LD, representado pelos autores e também de si próprio e, do referente, por meio dessa projeção que determina a relação dos sujeitos com o saber.

Quanto à(s) língua(s), não nega a variedade linguística das práticas sociais, ou seja, que o sujeito-aluno já conhece, em contrapartida direciona o ensino à norma padronizada, à unicidade da língua enquanto objeto de aprendizagem, o que promove um apagamento da língua que o sujeito-aluno já domina. À vista disso, na expressão “leitura e escrita”, buscamos compreender a relação que se dá no processo de ensino de leitura e de escrita ligadas pelo conector aditivo “e”, que produz a ideia de automaticidade, o consenso do ler e escrever como a função da escola, ou ainda ler para escrever (copiar). Em conformidade com Orlandi (2012a), essa relação não pode ser mecânica, são processos distintos, quem escreve bem pode não ser um bom leitor e vice-versa.

Na SD2 observamos que há uma projeção que se pretende atingir em relação ao ensino, encontramos, então, o verbo “munir” que o relacionamos com preparar o sujeito-aluno, num sentido amplo de língua, vista como conteúdo que, recai sobre o “dever saber” (ORLANDI, 1996a). Nesse caso, silencia a historicização do saber em prol de um saber institucionalizado, o referente como algo que se “deve saber” (idem.). Assim, a antecipação regula as relações de interlocução, os autores antecipam o resultado da aprendizagem pelo modo que eles vão propor as atividades, esperam do sujeito o uso “consciente e reflexivo das estruturas e possibilidades da língua”. Temos, então, língua no singular como objeto do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem, o saber metalinguístico, “munir” dos conhecimentos estruturais da língua portuguesa o que a torna objeto a adquirir-se. Leva-nos, também, a pensar o posto no título do LP1, “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, enunciado constituído pelo eixo vertical (a repetição) do conceito de língua portuguesa, e uso (no singular) para ser ensinada, aprendida na escola, ao mesmo tempo, provoca sentidos outros, motivados pelas palavras “contemporâneo” e “diálogo”, produzindo efeitos de inovação no ensino de língua portuguesa e, atualização do ensino e aprendizagem, porém permanece no já estabilizado.

Quanto à imagem do sujeito-professor, observamos o efeito de memória, a retomada dos sentidos de sujeito-professor como mero repetidor das instruções dadas pelo LD, que se atualiza com o discurso capitalista, a relação produtor e consumidor.

SD3 esta coleção foi escrita para você (professor), que sempre desejou trabalhar com uma obra de língua portuguesa que integrasse os conteúdos de literatura, de gramática e de produção de texto. (LP1).

Na SD3, a coleção é apresentada ao sujeito-professor como algo que ele “sempre desejou”, a obra torna-se o objeto simbólico do desejo do professor. Incluído o que seria o desejo (inconsciente), os conteúdos, a fórmula pronta, o que mostra uma estrutura fechada, que impossibilita a autoria no espaço escolar. Silenciando outros dizeres como a falta de formação adequada, a língua como estandarte a qual o professor não a dominaria, uma forma de silenciar o sujeito-professor enquanto autor na/da prática. O silêncio na perspectiva discursiva é considerado como matéria significante, o sentido atravessa as palavras (ORLANDI, 2007). A imagem que cria do sujeito-professor, faz com que o LD seja visto como objeto essencial, indispensável ao ensino de língua portuguesa. No entanto, como vimos acima, esse material passa por regulamentação das políticas públicas, o PNL D, sendo uma das principais referências, fontes de transmissão do conhecimento institucionalizado. O efeito produzido pela relação do simbólico com o ideológico articulado pelo político coloca o sujeito-professor na ilusão da origem do dizer, na produção do conhecimento e nas formas de trabalhá-lo em sala de aula.

Assim, sujeito-professor é interpelado a se identificar com o imaginário de conteúdo projetado como ideal, ou que diz atender às necessidades dos sujeitos-alunos. O livro, assim como, o que traz para ser ensinado, visto como produto de consumo atualizado aos desejos e necessidades do consumidor – ideologia capitalista.

Notamos que os sentidos ganham uma certa direção, determinados sob “relações de força que simbolizam, ou em outras palavras, o político reside no fato de que os sentidos têm direção determinadas pelas formas de organização social que se impõem a um indivíduo ideologicamente interpelado” (ORLANDI, 2012b, p.34).

Na medida em que o discurso institucionalizado, autorizado demarca a língua (portuguesa) como algo a saber, cria-se a noção de certo e errado. A voz autossuficiente que responsabiliza o sujeito. Pois, há parâmetros que qualificam o sujeito-aluno no ensino de língua portuguesa, a escrita pesa nessa medida, ou sabe ou não sabe escrever. Ideologia que captura sujeito e sentidos no jogo contraditório entre língua e línguas, entre sujeito que domina a língua (ensinada) e sujeito que não domina.

As línguas são práticas simbólicas, administradas por relações de poder que funcionam em condições determinadas, por isso não se deve ser pensado fora das condições político-históricas (ORLANDI, 2012, p. 7). O LP1 traz em sua constituição a simplificação de perspectivas linguísticas e pedagógicas produzindo o discurso pedagógico que movimentava o

imaginário de língua. Payer (2009) ressalta que ao longo da história do sujeito moderno, ainda hoje, discursivamente, produz efeito, as inflexões interpretativas sobre as línguas, dividindo-as em língua nacional e língua materna.

No LP1, notamos nas abordagens e nas referências teóricas, uma filiação ao campo dos estudos bakhtinianos sobre o trabalho com gêneros, visando a perspectiva de letramento, o que é proposto, segundo o livro é: “o trabalho com projetos de produção textual, sustentado pelos gêneros do discurso”. Esse projeto se organiza em unidades, quanto à gramática é abordada a partir do texto. Não adentramos a essas concepções teóricas, uma vez que, o trabalho da didatização tem suas especificidades que faz com que o trabalho com a língua, vá diluindo em conteudismo, como vimos acima, “munir” o sujeito-aluno. Tende-se ao pragmatismo, devido ao estudo da língua nos contextos de uso, diante de um trabalho pedagógico proposto na perspectiva de projeto visando o trabalho interdisciplinar.⁵

Diante dessa proposta didática e pedagógica, questionamos: qual a visão de “cidadão autônomo e crítico” busca-se constituir? Aspectos significativos na posição autor de texto da/na escola. Entendemos, então, que o sujeito-aluno para significar na posição que lhe dá autonomia, (re)produz o gesto de interpretação que o coloca em uma posição ideológica discursiva. Isso acontece, ao entrar em contato com o discurso de unicidade da língua portuguesa e, da estrutura de língua escrita, ocorre a identificação, a partir de então, que ele se constitui sujeito social. No entanto, nesse processo de ensino, poderá também haver a não identificação do sujeito-aluno com o discurso no qual ele se inscreve, mas centramos na projeção didática, mesmo sabendo que é legitimada pelo Estado.

Quanto ao processo de identificação, Silva (2017, p. 211) aborda que “na escola formamos os cidadãos de uma nação democrática, consideradas as diferentes e conflituosas demandas econômicas, sociais e políticas [...]” A questão de cidadania enquanto papel da escola como instituição que forma cidadãos, o LD, instrumento institucionalizado, traz essa abordagem em sua proposta, produzindo as condições no processo de ensino e aprendizagem visando efeitos de sentidos e de sujeitos. Diante disso, podemos refletir sobre a escrita vinculada à cidadania (autonomia e criticidade) nas atividades projetadas pelo LD, podemos adiantar, são atividades que não permitem ao sujeito-aluno espaços de interpretação, o ensino fixa em reprodução de técnicas e regras que normatizam o texto escrito, isso se deve a reprodução de

⁵ O livro traz como referência (DEWEY, 1997; HERNANDEZ e VENTURA). Uma concepção Pragmática referente à Escola Nova adotadas pela educação brasileira. Não aprofundamos nossa leitura a respeito, mas compreendemos que a partir dessa concepção pedagógica que surge o “aprender a aprender”, pedagogia das competências que ganha relevância na BNCC-EM (2017).

modelos de texto, não abrindo espaço para questionar essa forma de conhecimento. Compreendemos que a escola, no seu processo de ensino, deve sim trabalhar o conhecimento para a construção do cidadão, mas não num processo imaginário de cidadão, projeto pronto.

Para Orlandi (2012b, p. 9) sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. À vista disso, o sujeito, pelo viés discursivo, é visto como posições sujeitos (como trataremos desse assunto mais adiante), nessa visão teórica, o sujeito pode ocupar várias posições. Enquanto para a escola, e também para o LD, há a cristalização da posição sujeito-aluno como aquele que está na escola para aprender. O posicionar-se como autor exige do sujeito espaço de interpretação. Pois é na confluência dos dois eixos, o da constituição (memória), e o da formulação (atualização) que o dizer se constrói, pois, o sujeito só conseguirá formular colocando-se na perspectiva do interdiscurso que preside todo dizer e determina as formulações discursivas nas quais ele irá se identificar. Para esse propósito, é preciso permitir ao sujeito identificar-se com determinadas formações discursivas.

Na atividade de produção de texto, o LD propõe a leitura e a interpretação criando condições para a escrita. Nesse movimento produz um gesto de interpretação, a maneira que o faz, cria perguntas que projetam um lugar de respostas, ou seja, perguntas de localização de informações no texto a ser lido, como podemos ver, “para fundamentar a solicitação que faz, o remetente lança mão de argumentos. Quais são esses argumentos? (LP1, p. 169)”. Cria determinados efeitos de sentidos, nesse caso, impossibilita o sujeito de posicionar-se, argumentar-se que partem da repetição forma (técnicas de produzir frases), sentido literal (paráfrase), não abre espaço para reflexão, fazendo com que, na produção da escrita, os textos partilhem da ideologia dominante, ou seja, a ideologia vinculada à instituição escolar.

Para compreender como isso se organiza, na introdução, o livro coloca que, “a coleção organiza-se em quatro unidades. O nome de cada unidade contempla o sentido geral dos conteúdos trabalhados em literatura, gramática e produção de texto” (LP1, p. 342). A proposta aponta para a leitura e escrita voltadas à aprendizagem da estrutura normativa da língua portuguesa: uso – reflexão – uso. Nessa estrutura, movimenta o processo discursivo, que na rede de constituição entre memória e esquecimento, os sentidos ganham estabilização, o movimento do significante (língua/escrita/texto) em relação ao significado.

Tudo isso nos leva refletir sobre os sentidos e os sujeitos, no processo de assujeitamento ideológico, como defini Tfouni e Assolini (2012, p. 10), em que o sujeito tem a impressão de ser o dono de seus dizeres, de sua vontade, mas é levado a identificar-se com as ideologias dominantes de uma determinada formação social. Nesse movimento que produz o gesto de interpretação, efeito ideológico (evidência dos sentidos). Isso acontece, conforme

Orlandi (1996b, p. 84): “o sujeito está sob o efeito do apagamento da alteridade (exterioridade, historicidade): daí a ilusão de sentido lá, de sua evidência” ao produzir seus dizeres, a escrita.

Sob o viés da Análise de Discurso, teoria a qual nos filiamos para produzir nosso gesto interpretativo, procuramos entender o processo de mobilização dos sentidos em seus movimentos, transformação, estabilização, amparado nos estudos de Orlandi (1998, p. 76) que nos fazem compreender melhor esses movimentos. Assim,

a Análise de Discurso (des)territorializa a noção de leitura pela noção de discurso enquanto efeito de sentidos e abre caminho para uma crítica disso que temos chamado de “ilusão de conteúdo”. Esta, [...] 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, elidindo a construção imaginária do efeito unidade, efeito literal, sentido-um, já lá.

Por essa abordagem somos levados a refletir sobre o ensino no que diz respeito à leitura e à escrita além do proposto pelo LD, a forma em que a leitura vem sendo ensinada, ou trabalhada na escola. Observamos que, ao acreditar que os sentidos são controlados pelo autor do texto, leva à unicidade do sentido, um único modo de ler e interpretar, o que leva a legitimação de um só sentido, transmissão do conhecimento, apagando a necessidade de problematizá-la. Em consequência, a desmotivação de grande parte dos sujeitos-alunos e, até mesmo de sujeito-professores. À vista disso, os próprios autores do livro, colocam sob a dificuldade de mobilização teórica em relação à concepção de língua, e de ensino, como podemos ver, “inviável em uma obra didática, uma vez que ela deve apresentar uma proposta metodológica e um elenco de conteúdos” (LP1, p. 367). A organização do livro em unidades como “projeto de produção textual”, com referência à exposição para a comunidade dá a possibilidade de trabalhar outras perspectivas de ensino no que diz respeito à leitura, à interpretação e à escrita. Por outro lado, a regulamentação do PNLDEM, das políticas de ensino de língua direcionam as concepções e os métodos para o ensino da língua portuguesa, ou, autorizam os sujeitos-autores do LD. Decorre que, a determinação de conteúdos e métodos institucionalizam os sentidos, engendram uma espécie de mecanismos controladores dos dizeres, o excesso que constrói, ou possibilita as evidências, a cristalização dos sentidos, nesse percurso delinea o efeito de autoria do sujeito-aluno, a posição-autor.

Pfeiffer (2010, p. 86) ressalta que há a articulação das políticas de ensino com as teorias linguísticas, sendo estas uma forma de suporte dessas políticas. Ainda, de acordo com a autora, nesse entremeio, existe uma corrente pedagógica que sustenta a concepção de que “a educação deva preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerados processos de mudanças”. Essa corrente pragmática tem suas raízes fixadas na escola nova, um conjunto de

pedagogias, denominada de “pedagogia do aprender a aprender” (DUARTE, 2001). A pedagogia das competências compõe o campo hegemônico, a formação do sujeito a partir dos avanços e das necessidades do capitalismo contemporâneo. Notamos essa manifestação pedagógica textualizada no livro, na ideia de projeto, estabelecendo uma ligação com a perspectiva de letramento, o que o livro coloca que “sem abrir mão da perspectiva pedagógica [...] procura uma terceira via [...] a fim de torná-la mais flexível” (LP1, p. 367). Pauta-se na discursividade de “competências” que ganha centralidade nas políticas de ensino, como discutiremos mais adiante.

Na construção da autoria, nosso olhar de analista deve estar atento a toda essa imbricação de concepções teórico-metodológicas, que delimitam o discurso pedagógico, que inscreve o sujeito (jovem) na língua, objeto histórico e simbólico, estabelece os limites e possibilidades de apropriação da autoria. Como ressalta Indursky (2008), a posição-sujeito é duplamente afetada pessoalmente (inconsciente) e socialmente (ideologia) pelo movimento de identificação e de subjetividade. Assim, o sujeito-aluno para tornar-se autônomo, crítico, se inscrever-se em uma formação discursiva dada, legitimada para produzir seu dizer, sua escrita, ou suas práticas sociais. A língua como instrumento de uso inscreve o sujeito numa relação necessária com o aprendizado (DI RENZO, 2005).

Passemos à apresentação do segundo livro que selecionamos para análise.

1.3 Apresentação da coleção Interação português: algumas condições históricas discursivas

Figura 2 - LP2 – Livro Interação Português



Fonte: (Editora do Brasil, 2021)

A coleção “Interação português” (LP2) adotada pela escola, já mencionada anteriormente, sob o processo de seleção do PNLDEM de 2021 como componente curricular de língua portuguesa, é elaborada por quatro autoras que apresentamos a seguir: Graça Sette é graduada em Letras (Português/Francês) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Licenciada em Letras (Português) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e atua como professora de Língua Portuguesa e coautora de livros didáticos e paradidáticos; a autora Ivone Ribeiro é licenciada em Letras pela Faculdade

de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte, com pós-graduação em Leitura e Produção de Textos pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e atua como professora de Língua Portuguesa e coautora de livros didáticos; a autora Márcia Travalha é licenciada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atua como professora de Língua Portuguesa e coautora de livros didáticos; a autora Nara Bitai é licenciada em Letras (Português/Espanhol), com pós-graduação em Leitura e Produção de Textos pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH), mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV-MG), atua como professora de Língua Portuguesa e coautora de livros didáticos.

As autoras alinham suas propostas com a demanda do Estado, uma vez que precisam da aprovação do PNLDEM, compreendemos, nesse funcionamento, há o jogo, que ressoa sentidos, o Estado coloca em circulação nas instituições certas formações discursivas, silenciando outras e, ao mesmo tempo fomenta as vendas do LD. Outro ponto relevante, assim como observamos na primeira coleção apresentada, diz respeito as relações de força e de poder, ou seja, “quem escreveu”, pois, tais autores se formaram e atuam em instituições da região sudeste que, muitas vezes, entra no critério de escolha do LD pelo sujeito-professor, pela escola como referência de confiabilidade, de verdade, não questionando o que está sendo posto para a aplicabilidade em sala de aula. Outra questão, a nosso entender, pensando na sociedade de classe que sustenta a exploração do trabalho (PÊCHEUX [1988]1995), essa questão se relaciona à dicotomia econômica-social das relações de produção, pois a região sudeste é considerada mais desenvolvida economicamente, vista como referência de melhor ensino, de universidades. Então, a ideologia dominante, assegurada pelo Estado, age pela sua manutenção, a instituição escolar, não levando em consideração os fatores sociais, históricos e ideológicos envolvidos na construção dos sentidos, trabalha na reprodução.

A coleção LP2 é formada por doze unidades, sendo proposto, num processo de divisão de quatro unidades direcionadas a cada ano/série do ensino médio, deixando a sugerir, caso houver necessidade a retomada das unidades anteriores pelos anos/série. Visamos ao terceiro ano, a unidade nove designada de “Cultura de Paz” de onde recortamos nosso *corpus* de análise, por ser a primeira unidade direcionada ao terceiro ano do ensino médio e, que nos possibilita observar como o LD vai construindo os sentidos, trabalhando o desenvolvimento do sujeito com capacidade crítica, reflexiva e argumentativa. Para compreendermos o funcionamento discursivo deste material, tomamos a primeira edição do livro “manual do professor”.

Como observamos, na autoria do livro, as autoras todas com formações em faculdades e universidades situadas em Minas Gerais, região sudeste do país. Estes sujeitos-autores

distantes da realidade da maioria dos brasileiros, elaboraram os conteúdos e as atividades que determinam práticas, retificados pelo Estado, seguem a atual política pública de ensino a BNCC-EM. Vistos, então, como objetos do conhecimento, aprendizagens essenciais, componente obrigatório visando atingir o ensino nas escolas públicas de todo o país. Interessante ressaltar que nossa pesquisa, trata-se de propostas para o trabalho de produção de texto, visando, o aluno posicionar-se autor, tendo duas noções essenciais, nesse trajeto, o sujeito e os sentidos. Como vimos dizendo, a prática da escrita é um dos tópicos mais discutidos no terceiro ano do ensino médio. O que nos despertam, com a reestruturação das políticas pública de ensino, a flexibilidade do currículo, por outro lado, os conteúdos essenciais de língua portuguesa, como componente curricular obrigatório, unificando sentidos e sujeitos, isso trazidos pelo LD, que de certa forma, somos levados a tomar como base no ensino em relação ao desenvolvimento da escrita e à constituição da autoria na escola.

O primeiro ponto a observar, o posicionamento das autoras do livro, em suas filiações teórico-metodológicas que sustentam a proposta didática, enfatizando que o material é adaptado às reestruturações do ensino das políticas públicas. Decorre que, tal discurso ganha ênfase nas vozes das autoras do LD, que projetam um imaginário social de sujeito (jovem) do ensino médio, tornando-se persuasivo pelo lugar ocupado na enunciação. Na apresentação do livro desperta-nos, a projeção imaginária de sujeito convocado por discursos dominantes do capitalismo que circulam na atual conjuntura social. Uma projeção de sucesso, que de certa forma afeta o indivíduo, levando o sujeito-aluno do ensino médio a se identificar dentro de certas matrizes de sentidos – relativas às formações discursivas mercadológicas. Para Orlandi (2020, p. 37), “não há discurso que não se relacione com outros”, o discurso didático se entrelaça com discursos mercadológicos, econômicos, ou discursos capitalistas configurando efeitos de sentidos. Pelo mecanismo de antecipação, focaremos, então, nesse efeito de sentido, posto na apresentação do LD para compreender que forma-sujeito (aluno, jovem) que se pretende alcançar.

SD4 Começo de CONVERSA

Neste momento, você está em etapa muito especial da vida. A entrada no Ensino Médio significa o início de uma nova etapa trajetória, em que você irá se preparar para ocupar um lugar social no qual se reconheça como um sujeito de direitos e de deveres, inserido no mercado de trabalho e sendo protagonista de própria história. Para isso, é preciso estar integrado com o mundo surpreendente que o cerca e que muda velozmente, sob o signo do conhecimento e da tecnologia, e se preparar para agir nesse mundo.

Ao planejar esta obra, cuidamos de apresentar a você novas experiências e descobertas, que lhe propiciarão retomar e aprofundar aprendizados, fazer

conexões com outras áreas do conhecimento e explorar os vários caminhos que o levarão a outros pontos de partida.

Um novo tempo e um Novo Ensino Médio

Para que a escola possa ser de fato um lugar de onde, você, estudante, tenha a oportunidade de se desenvolver como cidadão, é necessário que ela seja um espaço democrático e conectado com as novas tecnologias da comunicação e informação.

O Novo Ensino Médio prioriza o **protagonismo juvenil**, estimulando a tomada de decisões e a prática de ações orientadas pela reflexão e criticidade, com base na consciência cidadã. Nossa sociedade será mais justa se puder contar com a atuação responsável de jovens que valorizam a diversidade, agem com empatia e buscam a transformação social. (LP2).

Os enunciados de apresentação trazem como “Começo de CONVERSA” e o subtítulo “Um novo tempo e um Novo Ensino Médio”. Notamos como síntese da materialização das políticas públicas de ensino como “nova”. O sujeito é inscrito em uma formação imaginária que opera para que ele escolha certo lugar no discurso. A coleção, antecipa a imagem do/para o sujeito de sucesso, o que lhe oferece, torna-o usuário e consumidor do mercado de trabalho. Esse imaginário interfere em como o sujeito significa, relacionando-se com suas condições reais de existencial. A repetição da palavra “novo”, na forma de estruturação linguística dos enunciados, funciona como mecanismos que as autoras do LD “colocam-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras” (Ibid., p. 37). O ideológico em jogo no processo sócio-histórico, a imagem social do indivíduo mostrado no efeito de transparência e literalidade da linguagem, ou seja, “o caráter material do sentido – mascarado por uma evidência transparente para o sujeito – consiste em sua dependência constitutiva” (PÊCHEUX [1975]1995, p. 160). Processo que coloca em evidência os sentidos e o sujeito, o discurso de novo, nova funcionam no jogo dos sentidos, entre velho ensino, que não existe mais e, o surgimento de algo inédito, apagando a memória discursiva (o interdiscurso), não oportunizando o sujeito-aluno a partilhar de outras formações discursivas, uma vez que o discurso do “novo ensino” é o discurso do sucesso.

Pelo viés discursivo, os processos de produção de sentidos funcionam, conforme Orlandi (2020), na tensão entre paráfrase e polissemia. A paráfrase, o repetível e a polissemia, o sentido novo, uma vez que a polissemia não significa ser o sentido inédito, mas o rompimento com a cadeia de repetição discursivas. Acontece que a palavra “novo” provoca a ilusão no processo de identificação, não rompendo com as regularidades institucionais.

Ressaltamos que a língua e a história se conjugam na produção do sentido, delimitam os dizeres, as práticas dos sujeitos que se inscrevem na língua e na história para se significar e ser significado. Nessa concepção, a linguagem é concebida como mediação que transporta valores marcando o lugar de onde o sujeito fala, segundo Orlandi (2020, p. 13),

mediação necessária entre o homem e a realidade natural ou social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. O trabalho simbólico do discurso está na produção da existência humana.

Sob a linguagem que permeia o LD que, funciona a ideologia determinando os sentidos, “Começo de CONVERSA” funciona como convocação do sujeito a ocupar o lugar social imaginário. Nessa “CONVERSA”, as vozes se entrelaçam entre as vozes das autoras do livro com uma voz que determina os sentidos. O modalizador em Caixa Alta direciona-se a valores sociais já estabelecidos, os pré-construídos “maior/menor”⁶, inferior/superior, relação de poder em conformidade com a posição de quem diz e para quem se diz, ao mesmo tempo ultrapassa a relação imaginária do LD, as lutas ideológicas que movimentam a estrutura da sociedade capitalista. O discurso didático, imbricado por discursos mercadológicos, busca a unicidade de sentidos e de sujeitos adaptáveis, conforme a conjuntura social. Os autores se colocam no papel de quem “planejam”, ocupam o lugar de autoria, aqueles que se responsabilizam pelo que diz.

Os discursos presentes na formulação enunciativa do LD representam as formações ideológicas que regem o LD e, vão estabelecendo os sentidos, o modo de significação e identificação da posição sujeito-aluno do ensino médio. Assim, a autoria⁷ do sujeito-cidadão em jogo, produzindo a ilusão de “protagonismo” do sujeito em sua materialidade. Conforme afirma Orlandi (2020, p. 47):

O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui. Da mesma maneira, a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação.

A ideologia do livro captura os sujeitos, colocando-os em condições de protagonismo, criando efeito de identidade, a forma-sujeito na/para a sociedade atual, sob às formações ideológicas neoliberais, sustentado o imaginário de um sujeito para os “novos tempos”. Essa expressão, não se refere ao tempo cronológico, mas aos movimentos atuais da sociedade. Lugar imaginário em que os sujeitos são projetados e devem se projetar. O que nos instiga o modo de

⁶ MANZONI, A. S. S.; ROSA, D. B.; OLIVEIRA, L. A. O mascaramento discursivo na mídia impressa: deslizos e derivas. *Veredas (UFJF. Online)*, v. 15, p. 179-190, 2011.

⁷ Importante ressaltar que o LP2 ao falar do modo sujeito que se espera alcançar, no lugar de autonomia, como vimos no LP1, nele é comum o uso de autoria/autor, crítico, protagonista.

construção do sujeito crítico, diante dessa posição projetada no discurso, há espaços para novas interpretações?

A palavra “novo(a)” tem textualidade, conforme Orlandi (2012, p. 111), “uma palavra significa quando tem textualidade”, materializa a discursividade mercadológica. Nela a duplicidade de sentidos, novo como algo que rompe com a cadeia de repetições dos dizeres, ou novo no sentido temporal de implementação, de ajustes do ensino à sociedade. O LD marca a consolidação das políticas de ensino, produzindo efeitos de sentidos de ineditismo a se experimentar, ou adaptar-se, colocando em circulação os sentidos de transformação do ensino. A tessitura da palavra “novo” torna-se elo do sujeito com a realidade social.

O enunciado “Um novo tempo e um Novo Ensino Médio”, funciona na contradição dos sentidos, entre o passado, antigo e atrasado e o novo, por essa discursividade busca o que se pretende, que podemos interpretar como transposição das propostas pedagógicas da BNCC-EM para o LD, uma vez que o livro deve se alinhar às políticas públicas de ensino para sua aprovação. Colocando determinados sentidos em circulação na escola, instituição vista como lugar, espaço que se responsabiliza pela constituição da forma-sujeito na contemporaneidade.

Em relação ao ensino de língua(s), posta como obrigatoriedade curricular, projetando a “proficiente leitora”, para que o sujeito-aluno se “aproprie das ferramentas”, sendo capaz de “agir como produtores de textos”, só assim poderá assumir o “protagonismo na sociedade”. Diante dessas colocações introdutórias do LD, queremos tecer alguns comentários, podemos adiantar que, o trabalho com a língua, entendida como um sistema de regras formais, posto no discurso de que o sujeito-aluno vai apropriar-se de ferramentas, implica sentidos de língua como instrumento de uso, assim é preciso instrumentalizá-lo, a apropriação de certos modelos o que resulta na limitação dos sentidos.

Para a Análise de Discurso a língua é a base material dos processos discursivos, a ideologia se materializa no discurso, este se materializa na língua. Esta, vista discursivamente não só como estrutura linguística, mas também histórica e ideológica. No entanto, o LD, desde sua apresentação, coloca que “o estudante precisa dominar habilidades e competências que o capacitem a atuarem em sociedade, de maneira adequada e relevante” (LP2, p. V), uma visão de língua como objeto de utilidade.

No âmbito da Análise de Discurso a língua é considerada sempre em relação ao contexto histórico, social e ideológico no qual se dá o seu funcionamento. Dessa forma, a linguagem é tomada sempre em configuração com as ideologias do meio social, que funcionam como uma força em confronto com outras na conjuntura de uma demanda social. O discurso didático do livro apresenta mecanismos ideológicos, que funcionam no jogo entre a repetição

(paráfrase) e a transformação (polissemia), determinando sentidos de mudanças no ensino. Sob outra perspectiva, vimos, então, na introdução a tríade transparência, unicidade e regularidade que no processo de ensino e aprendizagem levam o sujeito-aluno a pensar que o discurso, o dizer, deve ser dito de uma única maneira e não de outra. O que levam a formação de sujeitos que se expressam sob uma mesma forma.

Diante da constituição do sentido movimentado pelo LD, levamos em consideração o que diz Orlandi (2020, p. 8): “os sentidos estão sempre administrados, não estão soltos”. Ao produzir o texto a partir da proposta didática do livro, há o imaginário social e desse lugar que se pretende, projeta o dizer, até mesmo pela imagem que o sujeito faz de se próprio em relação a sua própria projeção no ensino. Na perspectiva imaginária, que o LP2 traz, quais os espaços possíveis para que o sujeito possa se posicionar como autor?

A autoria está relacionada à interpretação (ORLANDI, 1996a), esse conceito é relevante para nosso trabalho, pois “é impossível falar de sentido sem falar de interpretação” (PACÍFICO, 2002, p. 23) tal autora, ainda nos faz compreender que a concepção de língua adotada no ensino, de certa forma influencia no modo de interpretação. Visto, então, na língua como código, “a necessidade de esclarecimento, o que implica a transparência da linguagem”, visa a transmitir informações. Assim, o LD, ao ancorar no discurso pedagógico, e nesta concepção de língua, representa na relação com o sujeito-aluno, supostamente o papel de emissor dotado de conhecimento

Ainda sobre o ensino de língua portuguesa, Pfeiffer (2015, p. 98) aponta o Estado como “articulador simbólico”, através do ensino, coloca em funcionamento as relações sociais. Essa imbricação discursiva sobrepõe ao conhecimento de língua e de escrita, sendo a língua o lugar de constituição do sujeito, enquanto a escrita o individualiza pelo seu valor social.

O LP2 faz menções às teóricas Pragmática, Linguística Textual e Sociolinguística, no entanto, coloca-se na concepção da linguagem como meio de comunicação e interação social em relação à prática, a língua escolar, objeto de ensino (SILVA; PFEIFFER, 2016) que silencia a multiplicidade de línguas e de sentidos. O livro toma como referências distintas teorias que são abordadas, mas sem aprofundamento, o que de certo modo, também, há o silenciamento da autoria, apagando as especificidades dessas teorias.

A coleção LP2 traz materialidades históricas de concepções pedagógicas tecnicista, a eficiência instrumental, primando por atitudes, normas e valores, em que a escola se encarrega de desenvolver habilidades úteis à vida em sociedade, formações discursivas que sustenta a (re)estruturação do ensino a partir do desenvolvimento de habilidades e competências abordadas pela BNCC-EM. O livro busca simplificar as tecnologias digitais no didático para

atender a legislação. O que a política de ensino propõe, na produção do conhecimento e na constituição do sujeito, na atualidade, é a inclusão (ou exclusão) da linguagem no digital.

Cabe aqui fazer algumas observações, uma vez que, o discurso tecnológico digital se faz presente no livro. Sendo nosso trabalho, focado na construção da autoria e da escrita na escola, não poderíamos deixar de ressaltar, a escrita como a primeira tecnologia, possibilitando a produção científica e dos instrumentos de ensino. O que vimos recente, a circulação do discurso tecnológico digital ganhar destaque nas políticas pública de ensino, não que seja novo em muitos espaços escolares. Essa forma de tecnologia possibilita outras relações com o conhecimento, mas também concordamos com Ronconi (2015) que o fato de a colocar em circulação, não significa mudanças e inovação no ensino e aprendizagem. Nessa direção, pelo trabalho parafrástico que propõe o LD e, também a escola enquanto instituição.

Observamos também, que a visão tecnológica abordada pela BNCC-EM reiterada pelo LD, inscreve-se em formações discursivas, a de “novo”, como vimos no livro, como “era digital”, preparação do sujeito-aluno a “ocupar um lugar social”, “inserir no mercado de trabalho” e “sendo protagonista” para “agir no mundo”. Visão que, pautada nos trabalhos dos autores Sobrinho (2020) e Nogueira e Dias (2017), tomada como base mercadológica que se apropria da tecnologia digital pelo capital. As formas de funcionamento sob a lógica de mercado, movimento circular tanto no sentido de capacitação para o mercado de trabalho, quanto ao retorno ao mercado. O que o primeiro autor coloca como “o aumento da desigualdade, da exploração, da opressão, sob a ilusão de liberdade produzida pelos discursos da globalização e do empreendedorismo, bandeira da ideologia neoliberal” (SOBRINHO, 2020, p. 49).

Resta saber, o modo como essa mediação irá acontecer, na opacidade do que se pretende no desenvolvimento de conceitos no ensino. O sujeito-aluno se submete à língua, é levado a um gesto de interpretação, inscrevendo-o em dadas formações discursivas, correspondentes às formações ideológicas, resultando no processo de identificação que marca sua subjetividade. As competências como diretrizes pragmáticas que visam a prática, o uso da língua, textualizando que, os sujeitos sejam capazes de adequá-la às situações de usos. As formações imaginárias vão estabelecendo a imagem do sujeito-aluno e a imagem do sujeito-professor, este como mediador numa relação de interação. Responsabiliza o professor que “o perfil do estudante mudou”, o que nos leva a questionar a autonomia do sujeito-professor mediador, diante dessa opacidade de sentidos. Ainda, que conhecimento é mobilizado para esse imaginário de sujeito-aluno.

O LD trabalha a língua portuguesa nacional sob formações ideológicas que unificam e universalizam e, esse caráter de universalização tem relação com a forte abordagem da inclusão da linguagem no digital. Para tanto, faz-se necessário, conforme Silva (2018, p. 103):

Compreender as relações de força e as relações de sentidos, heterogêneas, bem como os processos de individuação do sujeito, que movimentaram e movimentam as contradições, no que diz respeito às representações de Língua e de ensino, de Escola e de Estado como objetos históricos e ideológicos em relação a uma unidade imaginária, tomando como condições de produção a conjuntura mais ampla da globalização da economia e da revolução tecnológica, que trouxeram uma reestruturação produtiva e mutações do/no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na formação do trabalhador: um sujeito urbano de uma sociedade letrada.

Encontramos essa movimentação de processos discursivos contraditórios no LD em sua apresentação, na hibridização de discursos, que funda o linguístico e o pedagógico mobilizado pelo LD, uma complexidade de relações simbólicas. Inscrevendo o indivíduo nessa(s) formações discursivas, e, ele é afetado por elas, reconhecendo-se na forma-sujeito imaginária, constituído pela ilusão, sujeito de direito e deveres, responsável a desenvolver-se com autoria diante de suas escolhas. Os discursos dos conceitos tendem ao ensino hegemônico, aos interesses mercadológicos em que as demandas privadas prevalecem sobre as públicas, ideologia que rege o sujeito contemporâneo, ou sujeito do século XXI.

Para compreender o trabalho com a língua, observamos a sequência discursiva, a seguir, presentes na apresentação teórico-metodológica do LD do professor, Interação português.

SD5 No que concerne ao componente Língua Portuguesa, a orientação é que se aprofunde a reflexão sobre a linguagem e seus funcionamentos [...] por meio de atividades didático-pedagógicas de **leitura, interpretação, apreciação, fruição, produção textual e análise linguística e semiótica**. Como produtor de textos, o estudante deve ter assegurado seu direito não apenas de aperfeiçoar saberes acadêmicos como de ascender social e profissionalmente. Sendo a escola uma instituição cuja função principal é preparar pessoas para o exercício da cidadania, o trabalho didático-pedagógico que envolve o ensino de língua portuguesa deve contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem ao estudante refletir sobre os diversos textos e discursos que circulam em nossa sociedade e a transformam. (LP2, p. V).

Observamos que aspectos como, a identidade do ensino médio, o jogo entre os saberes acadêmico e a profissionalização permanecem no processo de ensino, tornando-se relevante na decisão do que pode e deve ser ensinado. Nesse funcionamento discursivo, notamos o pré-construído, a memória discursiva, os sentidos que não temos acesso, que foram constituídos ao

longo da história e, que faz parte da instituição escolar, determinam o sujeito, impondo e dissimulando sob a aparência da autonomia. As concepções adotadas entrecruzam aos conceitos, fios que vão criando mecanismos no processo de ensino no jogo entre empregabilidade e qualidade de ensino, o conhecimento visto como, “a preparação para o exercício da cidadania”. Pela discursividade do livro, a cidadania associa o ensino à empregabilidade, ao mercado de trabalho, para tanto faz-se necessário sujeitos adaptáveis. Visto, então, a focalização do ensino do texto e das diferentes linguagens, a língua, incluída, como mais um código e, sua instrumentalização.

A partir desta perspectiva de ensino, questionamos, há espaço para o sujeito-aluno posicionar-se? Uma vez que, a BNCC-EM propõe a autoria do sujeito-aluno como um dos eixos da aprendizagem do ensino médio. Não sejamos ingênuos.

A proposta de trabalho com a língua no LP2 se organiza em unidades, assim como a coleção já apresentada anteriormente, porém neste livro é colocado como “um planejamento que fomenta o desenvolvimento de competências e habilidades” (LP2, p. XII), estas relacionados aos campos de atuação social. Cabe ressaltar que, a BNCC traz os campos de atuação, vistos como “inovação” nas práticas de linguagem. Esses campos visam o trabalho da língua nas interações sociais, cotidiano e, são estabelecidos conforme as três etapas da educação básica: educação infantil, educação fundamental e ensino médio. Segundo Ferreira e Dias (2021, p. 616), funcionam como uma forma de delimitar, disciplinarizar, normatizar o ensino da língua, visto então, como a negação da diversidade linguística, pois são voltados para o trabalho que visa a unidade linguística.

O que se propõe a se desenvolver nessa proposta do livro, o trabalho com a leitura, como vimos acima, “interpretação, apreciação, fruição, produção textual e análise linguística e semiótica”, de certa forma, não favorece a produção do conhecimento, pela concepção de ensino adotada. O sujeito-aluno é ensinado que interpretar é captar, absorver algo, o que leva a transmissão e reprodução de informação, segundo Fernandes (2018), para que o sujeito-aluno produza conhecimento, faz-se necessário que aja espaço de interpretação, reflexão, porém, esse processo de ensino e aprendizagem não dá condições para o sujeito-aluno refletir, posicionar-se, pois não favorece os processos de interpretação, identificação e compreensão. Enquanto o que se vê proposto, tende a “transmissão-reprodução” há um gesto de interpretação singularizado, determinado para a “apreciação”.

Pelo viés discursivo a língua está relacionada a sua exterioridade, historicidade, nessa visão teórica o ensino vai além da estrutura linguística, atingindo a materialidade histórica, o discurso. A linguagem é a mediação entre o homem e a sua realidade social, essa mediação é

feita pelo discurso, que são práticas discursivas as quais o homem se insere para significar e significar-se (ORLANDI, 2020). O que diferencia da noção de língua, linguagem que prioriza aspectos estruturais como observamos na introdução acima.

O livro tenta articular o ensino de língua portuguesa com as práticas da contemporaneidade, pela projeção de um sujeito competente, flexível, adaptável às mudanças. Podemos dizer, com base nos estudos de Orlandi (2017b, p. 24), que nesse processo, trabalha o discurso da mundialização, que produz condições hegemônicas de ensino, conceitos corporativos ganham espaço no ensino e aprendizagem, expõe o sujeito-aluno a mecanismos ideológicos, como vimos competente, flexível e adaptável que produzem o imaginário de sucesso profissional e social, apagando as diferenças, os conflitos sociais. O que está posto em jogo é o processo de subjetivação no discurso de ressignificação do ensino, que busca manter a estrutura social estabilizada, “tem o Estado como articulador do simbólico com o político e a ideologia” (ORLANDI, 2011, p. 188).

Diante do exposto, direcionamos à sequência discursiva do LP2 que fala sobre o objetivo do ensino de língua portuguesa:

SD5 O principal objetivo do componente Língua Portuguesa no Ensino Médio é contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento pleno da competência comunicativa dos estudantes, trabalho, e ao mesmo tempo, para competências gerais da Educação Básica. [...] A organização por unidades, este livro apresenta um planejamento que fomenta o desenvolvimento de tais competências e habilidades, as quais, em consonância com a BNCC, consideramos fundamentais para a vida cidadã e a formação acadêmica dos estudantes. (LP2, p. XII).

O que se propõe visa às competências comunicativas, o entremeio da concepção de língua(s) como meio de comunicação e da pedagogia tecnicista que inscreve o sujeito na língua, o trabalho parafrástico da leitura e da escrita, o sujeito-aluno vai aprender a buscar informações no texto, compartilhando-as em sua produção escrita o que leva a repetição formal. A palavra “eficaz” sustenta formações discursivas mercadológicas, e ao mesmo tempo, pela memória discursiva de brasilidade, “o brasileiro não sabe o português”, reforçado pela visão de ensino que privilegia a unicidade linguística. Posto isso, o sujeito-aluno é convocado a aprender a comunicar-se, pois isso lhe trará maior espaço no mundo corporativo, o que silencia a diversidade, as diferenças, o outro e os gestos interpretativos que ele pode vir a ter. Nessa direção, Silva (2018, p.112) ressalta, “um conhecimento transparente sem equívoco, em situação de uso, de comunicação como ação individual na solução de problemas coletivos e

individuais”, nesse ponto que se desenvolve os campos de atuação, já citados acima, a tensão entre interação e instrumentalização.

Vemos que a abordagem feita pelo LD se distancia bastante da que adotamos, uma vez que pela perspectiva discursiva, a língua é vista como trabalho simbólico que significa a partir do trabalho social, a escrita como trabalho simbólico, constituindo sujeitos e sentidos. Tomamos, pois, o LD como objeto discursivo considerando as condições de produção histórica, que dizem respeito a conjuntura sócio-histórica atual, estabelecendo uma relação entre sujeito, história e conhecimento.

CAPÍTULO II

O LUGAR DA LINGUAGEM DO QUAL FALAMOS

Neste capítulo, refletiremos sobre os fundamentos teóricos que sustentam nossa pesquisa, dando visibilidade ao modo de articulação entre os dois campos científicos da linguagem em que nos inscrevemos. Delimitar o espaço teórico e metodológico que parte da compreensão de que há língua e línguas é também um gesto político e ético para com o conhecimento científico em relação à linguagem, visto que a produção científica é uma produção política (ORLANDI, 2012b; 2013). Lembrando que para Guimarães (2002, p. 18), o político é a contradição que se instala no centro do dizer. Como “divisões enunciativas” no acontecimento da linguagem que se dá no espaço da enunciação, esse espaço é “[...] regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas”.

Assim, este trabalho se fundamenta na História das Ideias Linguísticas (HIL) articulada à perspectiva teórica da Análise de Discurso (AD) materialista, fundada por Michel Pêcheux e seus colaboradores, na década de sessenta, na França, desenvolvida e também ressignificada por Eni P. Orlandi e outros pesquisadores, no Brasil, a partir da década de setenta. Nessa direção, Orlandi (2009, p. 99) explica: “aliamos análise de discurso e história das ideias linguísticas, é que assim podemos ter acesso a uma história, não como se fosse transparente [...]”. É pensando nessa não transparência que vamos interpretar a história dos sentidos que trabalha com a história do pensamento sobre as particularidades da língua portuguesa, observando a ideologia, a historicidade, a memória, o sujeito e o modo como ele se constitui, se subjetiva e se identifica em relação ao simbólico para posicionar-se no mundo, materializando-se na escrita de textos.

Pelo viés discursivo, os sentidos não são definidos como algo pronto, constituem-se em “relação à”. Trata-se de uma teoria que trabalha a não transparência do sujeito, a não transparência da história e a não transparência da língua (ORLANDI, 2020). Constitui-se no entremeio de três campos do saber: a linguística, a psicanálise e o materialismo histórico (marxismo), trabalhando, então, a noção de língua, sujeito e história. Isso não significa que a teoria seja uma fusão, ela se coloca numa posição crítica a esses três campos da ciência, tomando-se, não em sua intersecção nem em sua totalidade. O que Pêcheux faz é questionar essas três áreas pelo que elas deixaram fora de seus campos de estudos.

Na área da linguística, pela noção de sujeito, o autor faz uma releitura de Saussure. Na concepção linguística saussuriana a dicotomia ocorre entre língua e fala. De um lado a língua

como sistema fechado nele próprio, de outro a fala, modo particular de apropriação desse sistema pelo sujeito, deixando-o externo a língua.

No campo da Psicanálise, produz no sujeito um deslocamento, sujeito descentrado constituído pela ideologia que o interpela, pela via inconsciente. Compreendemos que a Análise de Discurso toma a língua como base nos processos discursivos, estes afetados pela história e pela ideologia. Ao articular língua, ideologia e história, há um retorno ao campo epistemológico da linguística, mas com diferenciação no que propõe, sendo não mais a língua como objeto de estudo, mas o discurso, a língua sendo base material dos processos discursivos. Outro aspecto relevante em relação à língua abordado pela perspectiva discursiva, a língua sob a visão da linguística, é indiferente a luta de classe. Pelo viés da Análise de Discurso, ela é a base dos processos discursivos, e estes se inscrevem em uma relação ideológica de classe.

Nessa direção, temos o processo de interpelação do indivíduo em sujeito pelo mecanismo ideológico, criando o efeito de identidade, a “evidência do sujeito”, como nos ensina Pêcheux ([1975]1995, p. 153): “essa evidência espontânea do sujeito (como origem ou causa de si) é imediatamente aproximada de Althusser de uma outra evidência, presente, como vimos, em toda filosofia idealista da linguagem, que é a evidência do sentido”.

Compreendemos, então, a interpelação do indivíduo em sujeito, efeito ideológico, interrogação ao Materialismo Histórico althusseriano, o modo como toma a linguagem como transparente – evidência dos sentidos. Assim, “todo nosso trabalho encontra aqui sua determinação pela questão da *constituição do sentido* junta-se à *constituição do sujeito*” (ibid., p. 153-154). Dessa forma, considerando que o sujeito e o sentido se constituem em situação de produção da linguagem, essa perspectiva propõe a relação língua e discurso trabalhando com o sujeito que é constituído a partir do social e do histórico na relação do linguístico com sua exterioridade.

Uma vez que a Análise de Discurso tem suas particularidades no trabalho com a linguagem, trabalhando com a materialidade, considerando seu duplo aspecto linguístico e histórico, indissociáveis da produção do sujeito e dos sentidos que o significam. São aspectos importantes, que a diferencia, que considera a incompletude da linguagem, a falha, o equívoco, o que abre possibilidade para o deslizamento dos sentidos e das posições que o sujeito assume ao enunciar. Tendo em vista que o sujeito não é origem do seu dizer, mas se representa na linguagem e que seus dizeres não correspondem diretamente aquilo que ele pensa e quer dizer. Diante disso, abre-se espaço para a interpretação, assim ao submeter à língua, o sujeito é solicitado a dar sentido. Esse gesto de interpretação é determinado pelo processo sócio-histórico

que reflete sua interpelação, aspectos fundamentais para pensarmos o trabalho da leitura e escrita em sala de aula, já que a leitura antecede a escrita no processo pedagógico.

A partir desse viés teórico, podemos refletir sobre os LDs, tomados como instrumentos linguísticos, como objetos discursivos, nos quais os sentidos produzidos entre os sujeitos interlocutores em suas condições de produção materiais, ideológicas e históricas de produção se dão. Assim, a noção de discurso nos coloca em estado de reflexão sobre a não transparência da linguagem. O que nos faz compreender o trabalho com a língua nos livros como efeito de transparência. Ilusão do sujeito que se constitui e constitui seu dizer, sua escrita sob a ilusão da transparência. A constituição simbólica e histórica do sujeito passa pela interpretação, ao se significar e significar-se na sociedade. Nessa direção, buscamos compreender o efeito de sentido de sujeito-aluno-cidadão que se significa pelas instituições através de seus instrumentos (os LDs) atravessados pelas políticas de ensino de língua portuguesa que materializam nas práticas de escrita do texto em sala de aula. O imaginário de língua e de sujeito configurados pelo modo como se propõe a prática da escrita. As situações didáticas que inscrevem o aluno nos processos de identificação que marcam sua subjetivação.

Nessa perspectiva teórica, a qual nos filiamos, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, pelo simbólico que resulta na forma-sujeito histórica que sofre individuação pelo Estado, através de sua instituição escola, tornando-se um indivíduo social. Nesse processo, os LDs são instrumentos legitimados. Para compreendê-los, faz-se necessário um percurso pelo campo científico que trata da constituição dos saberes linguísticos em determinadas conjunturas históricas, fundamentado na reconstituição da história do saber metalinguístico sobre a língua e seus modos de produção, campo fundamental para compreendermos os LDs como objetos históricos.

2.1 História das Ideias Linguísticas: o processo de gramatização das línguas

Conhecer o homem como um ser simbólico corresponde conhecê-lo como um ser de linguagem, ou seja, como ser significante, e vice-versa; o homem como ser que fala é um ser histórico. [...] conhecer a história, o modo de formação da língua nacional e o da constituição de um conhecimento sobre a língua – sob a forma de dicionários, gramáticas e outros instrumentos linguísticos – que significa uma extensão do falante com ‘sua’ língua. (ORLANDI, 2009, p. 100).

As abordagens da autora, nessa epígrafe, propõem reflexões sobre os processos de constituição dos saberes sobre a(s) língua(s) no Brasil. Direcionam-nos ao campo de estudo da

História das Ideias Linguísticas (doravante HIL). Nessa direção, faremos a articulação entre a língua e os instrumentos linguísticos, especificamente os LDs.

O campo de estudos da HIL inicialmente foi concebido na França, por Aurox, tornando-se um campo disciplinar. Propõe estudar a história da constituição das línguas e dos saberes sobre elas.

Para compreender melhor esse campo científico, no Brasil, observamos que sua institucionalização se deu por volta da década de 1980, sob coordenação da pesquisadora Orlandi após seu Pós-Doutorado na Universidade de Paris VII. Primeiramente, ela organizou um encontro sobre “Cidadania no Brasil e na França”. Em segundo momento, conheceu Aurox, quando nasce a cooperação do projeto entre Brasil e França. Essa cooperação internacional no nosso país se desenvolveu no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP) e fortaleceu as pesquisas vinculadas a esse projeto.

Primeiramente, dirigiram-se a produzir trabalhos voltados ao saber metalinguístico e a constituição da língua nacional, objetivando a historicização do conhecimento sobre a língua nacional e a história do conhecimento sobre a língua – a relação da língua com as questões políticas. Depois, avançaram-se às questões da ética e políticas de línguas, políticas de ensino e normatização, políticas de Estado. Além da história das instituições como os colégios do Brasil, suas posições históricas do conhecimento e suas produções do conhecimento.

A relevância da articulação da nossa pesquisa à HIL, pela contribuição desse campo na reflexão sobre os LDs, instrumentos autorizados pelo Estado para o ensino e o aprendizado da língua imaginária. Acreditamos que ao optar por uma única língua silencia outras. Uma vez que os LDs trazem outras formas de línguas que funcionam para atestar a língua portuguesa nacional como prioridade. Nessa direção, o trabalho das políticas de língua, de ensino encontradas nas práticas didáticas e pedagógicas, na atualidade, parte da romantização das línguas como patrimônio cultural dos brasileiros. Usam como mecanismos o prefixo “multi-”, conforme Dias, Nogueira e Souza (2021), a noção de linguagem, uma forma de tratar a língua como código dentro de outros, ao mesmo tempo a repetição histórica na forma de tratar a desigualdade ao privilegiar a unicidade. Uma vez que, a busca pela totalidade, igualdade entre língua, línguas e linguagens posta nas políticas de ensino apaga o trabalho com a diversidade. Efeito de sentidos que funciona no jogo entre unidade e diversidade.

Essas questões nos reportam a processos históricos, a história não como fato, mas como interpretação. Os sentidos sobre a língua (língua portuguesa), aliando “história do saber metalinguístico com a constituição da língua nacional”, uma reflexão particularizada de pensar a língua portuguesa brasileira (ORLANDI, 2001, p. 7). A reconstrução da história da

constituição do saber metalinguístico sobre a língua portuguesa brasileira e os modos em que é produzida. Segundo Orlandi (2009, p. 11), “no campo dos estudos da linguagem há uma noção central sem a qual não é possível situar-se às teorias e os métodos. Esta noção é a de língua”.

Tecemos, então, um percurso sobre a constituição da língua portuguesa no Brasil, sua instrumentalização. Não o faremos de forma cronológica dos fatos históricos, mas buscando interpretá-los, para compreender o sentido de língua portuguesa, de escrita e de autoria e os efeitos desse processo ainda na atualidade. O efeito imaginário de língua e de sujeito que constitui o cidadão brasileiro, a partir do domínio, ou não do saber a língua e do saber sobre ela. A historicidade da língua, tida como língua brasileira, efeito de memória. Esta tratada como interdiscurso que nos permite remeter o dizer a uma filiação de dizeres.

Segundo Aurox (2014, p. 12):

O saber não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência, ele organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza do mesmo modo que antecipa se futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber.

Diante do exposto, queremos ressaltar que não traçamos o passado da constituição língua portuguesa no Brasil para desmerecê-la no processo de ensino nas escolas. Buscamos nesse passado os vestígios para compreendê-la atualmente como componente curricular obrigatório. Observamos que há um imaginário de língua atravessado pelo político, o valor simbólico pelo processo de constituição que ressoa ainda na contemporaneidade, conforme o ensino normativo priorizado nos LDs. Esse saber é necessário ao sujeito-aluno, mas o que questionamos é a relação de poder que sobrepõe ao saber metalinguístico em funcionamento no ensino. A projeção e a retrospecção do saber.

Não podemos pensar a língua nacional, segundo Orlandi (2011, p. 13), “como sendo este imaginário de língua que se reveste de uma unidade que cobre assim o território, correspondendo a um Estado-Nação, Nação esta dominante nos tempos modernos”. Há historicidade na(s) língua(s) que deve ser compreendida e seu efeito de sentido que se manifesta nas práticas de sala de aula. Traz materialidade histórica que afeta o sujeito pelo simbólico e pelo político.

O processo de gramatização funciona como fio condutor para compreendermos nosso objeto de pesquisa, que configura desde meados do século XX como instrumento pedagógico, trazendo a língua como objeto a saber. A obra “A revolução tecnológica da gramatização” (AUROUX, 1992) traz dois fatores importantes sobre o pensamento científico sobre a língua. O primeiro, o surgimento da escrita como a primeira revolução técnico-linguística que se dá a

partir do Renascimento na Europa, posteriormente, com as línguas de todo o mundo ocidental. O segundo, o processo de gramatização com o surgimento dos dicionários e gramáticas definidos como instrumentos linguísticos por descrever e instrumentar uma língua. Com o aparecimento desses instrumentos linguísticos, surge o pedagogismo, que segundo o autor, trarão a escolarização sobre a língua. Esse processo de gramatização só terminará no século XIX, no caso do Brasil.

A partir desses estudos, o autor faz a distinção de dois tipos de saber: epilinguístico e metalinguístico, sendo o primeiro, o saber múltiplo, relaciona-se a diversos saberes linguísticos. Enquanto o saber metalinguístico se constitui sobre o conhecimento sobre a língua na construção de conceitos e normas que prevaleceu nos estudos de línguas no ocidente. Para tanto, o saber epilinguístico só é representado após o saber metalinguístico produzido por/sobre a língua. Quanto a essa concepção do nascimento da ciência da linguagem, Nunes (2008, p. 109) ressalta:

A definição da ciência da linguagem de S. Auroux é suficientemente ampla para abarcar a diversidade de saberes e seu modo de aparecimento no tempo e espaço [...] o saber metalinguístico pode ser de natureza especulativa (representação abstrata) ou prática. Neste último caso, trata-se da necessidade de adquirir um domínio como o da enunciação (convencer, representar o real, etc.), o das línguas (falar ou compreender uma língua) e o da escrita (representações escritas, corpo literário, etc.). Esses domínios dão lugar a técnicas (práticas codificadas, regras) e competências (estatutos profissionais) [...] sobre a ‘cientificidade’, a forma especulativa nunca foi suficientemente dominante para ser considerada, na relação com a prática, sob o modo de aplicação. O motivo disso [...] é que a natureza experimental das ciências da linguagem raramente ultrapassa a manipulação das formas.

A abordagem de Nunes nos leva a pensar na história da constituição do saber metalinguístico com a história da constituição da língua nacional que contribuem na construção de modelo de pensar nas questões da língua e de trabalhá-la.

Por outro lado, o epilinguismo se refere à língua no contexto de uso, situações reais de interação. Compreendido pelos LDs como diversidades culturais. Na prática pedagógica, elas não são consideradas por não se tratarem de formas, regras, ou seja, não são legitimadas. Dois conceitos que se distanciam ao tratar da língua em sala de aula. O epilinguístico, voltado a questões de oralidade, não institucionalizado, fica em desvantagem valorativa em relação ao metalinguístico. Por outro lado, ao tratar do exercício de leitura e reflexão em sala de aula, ele ganha importância na construção da autoria do sujeito-aluno, no posicionar-se. Questões que se distanciam, mas ao mesmo tempo, levam-nos a questionar o processo da escrita e sua forma de institucionalização que tende ao controle do diálogo, conversa ou discussões em sala de aula.

Sobre o desenvolvimento da HIL, no Brasil, os estudos além de tratar da forma da língua trazem a materialidade histórico-social que configura a noção de língua portuguesa, que garante sua especificidade na produção da própria autoria brasileira. A memória que reverbera nas políticas de ensino constituídas na tensão entre o saber epilinguístico (diversidade) e o saber metalinguístico (a singularidade).

Outro ponto relevante, colocado por Auroux (2014, p. 31), são as causas que influenciam os saberes linguísticos:

As causas que agem sobre o desenvolvimento dos saberes linguísticos são extremamente complexas. Pode-se notar conjuntamente: a administração dos grandes Estados, a literalização dos idiomas e a sua relação com a identidade nacional, a expansão colonial, o proselitismo religioso, as viagens, o comércio, os contatos entre línguas, ou o desenvolvimento dos conhecimentos conexos como a medicina, a anatomia ou a psicologia.

De acordo com o autor, o desenvolvimento tecnológico linguístico é tão importante quanto outras revoluções na história da humanidade. Os saberes sobre a língua são influenciados por diversos fatores, sendo em sua maioria fatores sociais de dominação e não fatores naturais. Com os domínios das línguas constituem-se as técnicas. Essas práticas tornam-se controle de uma nação sobre outra, de um indivíduo sobre outro. Os instrumentos linguísticos configuram domínio da escrita que sustenta a dominação, conforme as mudanças sociais, vão surgindo novas formas de instrumentalização linguística. Esta reflexão nos faz questionar sobre a linguagem digital que ganha espaço na escola – quais são as novas formas de instrumentalização linguística?

A escrita vista como forma de sobrepor uma língua a outra, como aconteceu com a língua portuguesa no Brasil sobre as línguas dos amerígenas e mais tarde com outras línguas, como a africana. Uma vez que a gramatização não é suficiente nesse processo, faz-se necessário a constituição de outros instrumentos de regulação, conforme o desenvolvimento econômico e interesses de uma Nação representada pelo Estado. A escola é uma instituição de controle do Estado, recentemente, devido às circunstâncias sócio-históricas, houve reorganização das políticas públicas de ensino de língua para obter certos resultados desejados na conjuntura atual, a implementação da BNCC-EM. Essa reorganização traz efeito de língua que configura na constituição do “sujeito (jovem) na contemporaneidade” (NOGUEIRA; DIAS, 2017).

Na acepção de Orlandi (2013), em países colonizados como o Brasil, falar sobre Língua, Estado e Nação faz-se necessário afinar os instrumentos teóricos, tomamos então, não de forma interdisciplinar, os campos teóricos, a HIL e a Análise de Discurso, mas cada um com seus métodos específicos para compreender a constituição do “saber linguístico” e ao mesmo

tempo o “discurso sobre a língua”. Os instrumentos linguísticos, vistos como objetos discursivos, os quais determinaram e determinam o saber sobre/a língua e ao mesmo tempo a identidade nacional. Compartilhamos com Nunes (2007, p. 107) que ressalta:

Tal articulação se dá, assim, na medida que em AD faz com que esses objetos discursivos sejam relacionados as suas condições de produção e, portanto, sejam tomados não como documentos transparentes, mas modos específicos de produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas e que tecem certos efeitos para os sujeitos, para os sentidos para a história dos saberes.

Nessa articulação, podemos pensar na escrita e sua relação com a história, com os sujeitos, os efeitos de sentidos na prática da autoria, tendo nos livros didáticos sua instrumentalização pedagógica. Eles se tornam meios relevantes do Estado articular o simbólico e o político, regulamentando tanto os saberes linguísticos quanto o movimento e estabilização da identidade, ou cidadania, conforme a conjuntura social. A historicidade sobre os saberes linguísticos nos direciona à memória, às diferentes discursividades que constituem os instrumentos linguísticos na/para a conjuntura atual, nela a forma de produção de conhecimento se apropria cada vez mais de discursos que relacionam língua à identidade. Para tanto, adentremos as noções de línguas, escrita e gramatização.

2.1.1 Da noção de língua nacional à gramatização do português: autoria brasileira

O efeito de memória de língua portuguesa no Brasil se relaciona ao imaginário que constitui o país desde o processo de colonização. A língua falada por poucos passou a ser disseminada sobrepondo as diversidades já existentes no país. A aceitação desse processo não acontece de forma pacífica. De acordo com Orlandi (2001), o país sofre uma organização comandada pelo governo que oficializou a língua portuguesa para manter o controle de estado, propondo um processo de gramatização para o uso da língua portuguesa nacional. Esse histórico-ideológico que determina a equivocidade dos sentidos de língua nacional (origem dos sujeitos e dos sentidos) constituída como unicidade, pelo papel legislador do Estado. O que a torna institucionalizada na prática escolar. Em contrapartida, as diversidades linguísticas que predominam na sociedade brasileira, não foram instrumentalizadas, funcionam na dominação e resistência. Uma vez que, absolvidas pela instituição do saber, as diversidades fluem em outros espaços e de outros modos. Embate relevante que faz pensar o deslocamento no ensino de língua e de escrita, pois pensar a linguagem como instrumento é vê-la sob o enfoque da informação.

Para compreendermos o ensino da língua portuguesa na escola, faz-se necessário uma observação historicizada de como se deu a relação entre as línguas. Sobre esse movimento Orlandi e Guimarães (2001, p. 21-22) apontam quatro momentos do período da colonização ao processo de autoria brasileira, no século XIX, que desdobram para a cientificidade da linguagem, no século XX aos dias atuais.

Segundo os autores, no início da colonização, a língua portuguesa se instala através de um discurso religioso. Sendo a língua praticada na interação entre índios e portugueses, uma espécie de ‘língua geral’. Havia um número baixo de pessoas “letradas”, a língua era ensinada pelos jesuítas. Esses acabaram tendo função além de catequisar os índios, que para isso necessitavam compreender a língua deles e também ensiná-los o português, coube também o papel de interprete (o língua)⁸. Movimento que se deu pela imposição, condições assimétricas, a língua colonizadora, já gramatizada, tem condições políticas para impor sobre as outras línguas. Segundo Mariani (2007) diz respeito ao discurso Histórico, que ganha efeito ideológico, que funciona ainda na atualidade, na divisão política das línguas.

O segundo momento, tem início com a saída dos holandeses, a chegada da família real (1808), cresce o número de portugueses no Brasil, também cresce o de africanos, devido ao aumento da escravidão no país. Com esses acontecimentos, a língua falada no Brasil é modificada. Marques de Pombal determina a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nas escolas jesuítas, visto como influência no ensino e unicidade da língua no século posterior. Esse interesse pela instalação da língua visava as questões econômicas, pois houve a determinação do linguístico no país devido ao crescimento do uso da língua geral. Houve o incentivo aos clássicos portugueses e a oficialização da língua portuguesa, isso fez com que a língua falada se distanciasse da língua escrita, até mesmo pois não havia um interesse de uma educação que abrangesse a colônia.

O terceiro, com a vinda da família real, dois efeitos importantes. O aumento da população portuguesa no Brasil, trazendo novos aspectos para as relações sociais, e isto inclui também a língua. Além desse aumento, a criação da Biblioteca Nacional e o surgimento da imprensa no País por D. João VI. Sendo o momento crítico, decisivo de reivindicação e legitimação da língua nacional e da escrita.

Enfim, o começo da legitimação de gramáticas e dicionários produzidos, no Brasil, em meados do século XIX, a sobreposição do português como língua nacional. Ocorre o processo

⁸ No Brasil, esse papel ficou a cargo dos jesuítas, em interpretar a língua (escrever a língua dos povos indígenas) e os costumes do povo brasileira, colonizado, importante ressaltá-lo, pelo princípio que se constitui de língua e povo a partir da visão do colonizador (ORLANDI, 1990).

da gramatização da língua portuguesa no Brasil, instituem-se os instrumentos linguísticos e a autoria brasileira. À vista disso, temos, então, o gesto de apropriação da língua, a constituição da unidade da língua, de um saber sobre ela e os meios de seu ensino, as gramáticas.

Guimarães (2004) faz um panorama, sintetizando, a partir da institucionalização da língua portuguesa no Brasil dentre meados do século XIX à década de setenta, de modo que os acontecimentos institucionalizados trazem aspectos de produção do saber sobre a língua no Brasil. Com a produção institucionalizada do saber metalinguístico brasileiro, institucionaliza o ensino consolidado pelos instrumentos linguísticos, a produção de gramáticas. Estas legitimam a posição de autoria ao gramático brasileiro e, ainda, houve a produção de dicionários brasileiros, a fundação da Academia Brasileira de Letras, objetivando zelar pela cultura da língua e da literatura brasileiras. A partir de então, dos anos 30 aos anos 60 do século XX, a criação dos cursos de Letras, e a Linguística ganha espaço em tais Cursos através de intervenções do Estado pelo conselho Federal de Educação, ainda nesse período foi criado (1958) a Nomenclatura Geral Brasileira (NGB), não priorizando o discurso da gramatização, mas manteve a unicidade da língua nacional. Da década de 60 do século XX à atualidade, com a institucionalização da Linguística como Ciência, surgiram os cursos de pós-graduação e vários estudos nas mais diversas áreas da linguagem como da Gramática, da Linguística, da Semântica, da Análise de Discurso, da Pragmática, dentre outras.

A partir desses estudos sobre a língua portuguesa no Brasil, Zoppi-Fontana (2009) traz a discussão, acrescentando o quinto período da língua portuguesa brasileira, a “língua transnacional” que se inicia nos anos 90 ganhando força no século XXI, tendo o Mercosul como um dos pilares para esse deslocamento de sentidos, uma nova forma de pensar a língua portuguesa: como língua materna, língua nacional e língua transnacional. Esse movimento se dá pelo reconhecimento dos processos de autoria brasileira da língua portuguesa, no país e “além-fronteiras” relacionado ao saber metalinguístico e aos instrumentos linguísticos. A autora concebe como *acontecimento linguístico* pela duplicidade reflexiva metalinguística e de enunciação política. Nesse período, o efeito de gramatização configura para a língua transnacional. Dimensão significativa, ao pensar a memória discursiva de língua nacional e língua transnacional. Para Zoppi-Fontana (2010, p. 3), a língua transnacional é “projeção de um Estado em franco processo de inserção geopolítico e econômico internacional e efeito dos processos de interpelação que tencionam hoje o sujeito nas contradições do Estado e do Mercado como instância de constituição subjetiva”.

Sobre o processo de instalação da autoria do gramático brasileiro e de um saber linguístico nacional, Orlandi(1997) aborda a importância de compreender o século XIX, para

pensar a autoria no século XX, acrescentamos, então, ser relevante também para compreendermos o século XXI.⁹ Para Zoppi-Fontana (2009, p. 15), “a produção de um saber metalinguístico e de políticas linguísticas para a(s) língua(s) do Brasil é a consideração da relação necessária do processo de gramatização da língua nacional com os processos históricos de constituição do Estado e da identidade nacionais”, o processo de gramatização nos traz elementos para compreender os efeitos ideológicos estruturantes da política educacional brasileira de língua(s) que funcionam nos deslocamentos, conforme a conjuntura social.

O trabalho com a língua portuguesa praticada nos LDs e também predominante no espaço escolar reverbera tal memória. O discurso pedagógico funciona na tensão, de um lado, traz as diversidades linguísticas e, de outro, fixa na normatização da língua que apaga o trabalho com as diversidades, busca estabelecer a cientificidade por meio do saber metalinguístico, deslocando a ênfase do objeto do conhecimento (a língua) para aquilo que é dito sobre ele.

Segundo Mariani (2007), a memória de língua brasileira se apoia em duas ordens contraditórias, a memória e o esquecimento constitutivo das marcas da colonização, a tensão entre o lembrar e o esquecer. De um lado, uma língua com regras estabelecidas, escrita, com seus instrumentos tecnológicos; de outro, a apropriação da língua oral pela maioria da população brasileira. Essa heterogeneidade se torna a base da dissimulação do jogo das políticas de ensino. Nessa mesma direção, Silva (2007, p. 95) faz a seguinte ressalva:

Essa história da língua portuguesa é uma história escrita, para ser ensinada e lembrada, seguindo para a posterioridade como formulações discursivas constitutivas de uma memória da língua, ou melhor, de um modo de dever dizer sobre a língua que é também um modo de dizer a nação. Claro que, se considerarmos a memória como uma não-totalidade, frutos de tensões entre um lembrar e um esquecer produzidos em um espaço de enunciação determinado em função do real da história, é necessário levar em consideração o espaço da contradição como constitutivo da memória, possibilitando um deslizamento dos sentidos.

A escola é uma instituição gerida pelo Estado, institui-se por uma regulamentação que inscreve o jovem numa concepção de língua adotada pelas políticas linguísticas do Estado, na língua e por ela, regula as relações entre os cidadãos. A escola é uma instituição social (ALTHUSSER, 1985) que cria representações imaginárias de como ser e comportar-se. Tal instituição funciona sob a ideologia e tem como objetivo a manutenção social. Assim sendo,

⁹ Percebemos a importância de ressaltar a abordagem da Zoppi-Fontana em nosso trabalho, pois acreditamos que há uma relação entre língua nacional, língua internacional (SIPLÉ) com a constituição da cidadania na escola, atravessada pelas políticas da BNCC-EM, com ênfase nos parâmetros conceituais, pautando neles a constituição da forma de cidadania atual, ressaltando ao mesmo tempo o saber metalinguístico e o sujeito sob a ideologia da mundialização.

determinações históricas e sociais influenciaram as políticas de ensino que se constituíram e se movimentam sob um discurso dominante da sociedade. Este discurso funciona pela institucionalização, na escola, pelo domínio ou ausência da língua (norma-padrão, etc.) e da escrita, em que a dominante prevalece.

Isso nos reporta ao que Orlandi (2001, p. 13) define como discurso fundador, segundo a autora, “re-significa o que veio antes e institui uma memória outra”. Nesse processo, há necessidade de desautorizar os sentidos para que se produza outros processos significativos – outra memória, o “discurso fundador [...] irrompe pelo fato de que não há ritual sem falhas, e ele aproveita fragmentos do ritual já instaurado – da ideologia já significativa – apoiando-se em ‘retalhos’ dele para instalar o novo”. A partir dessa abordagem, nos desperta, a questão sobre o novo que se propõe a (re)forma do ensino em relação à língua, de quais “retalhos” parte a reestruturação do ensino de língua portuguesa na escola?

Para Mariani (2004, p. 26), Fernão de Oliveira, gramático português 1536, apontou a necessidade de normatização da língua portuguesa para a construção da identidade – a língua tida como instrumento para educar. Isso assegurou o imaginário linguístico português para manter o projeto de colonização (sob o ideário iluminista). Por outro lado, segundo a autora, essa história não se fez sem resistência linguística na colônia, que desperta para a construção de uma língua brasileira.

Nesse período, (século XVI) há a valorização da escrita. Segundo Pagotto (2007, p. 36), “a língua já tinha ganhado a escrita no século XIII e no século XVI, encontramos Fernão de Oliveira escrevendo seu manual pedagógico”, a partir de então cresce o número de gramáticos a discutir normas, regras de escrita. Assim, o texto escrito e a oralidade tomam caminhos próprios, sendo o início da fixação de regras e normas para a língua portuguesa escrita. No século XIX, os estudos linguísticos passam a ser uma questão especificamente brasileira; coube aos gramáticos brasileiros assumirem a posição de um saber linguístico brasileiro.

Para Orlandi (2000), dois autores tiveram papéis importantes, sendo precursores da gramática brasileira que foram Júlio Ribeiro, ancorado na diversidade da língua brasileira e João Ribeiro, ancorado mais na formalidade. Conforme Guimarães (2004), Júlio Ribeiro abriu caminho para um novo processo de estudos sobre a língua brasileira com uma posição crítica sobre os gramáticos. Ainda sobre Júlio Ribeiro, Bressanin e Leal (2017, p. 11) abordam que “foi o primeiro a registrar marcas relativas à variante brasileira do português”. Em outras palavras, ele “inaugura em sua obra [*Grammatica Portugueza*] uma discursividade em torno de

um saber sobre a língua nacional, que o autoriza dizer da singularidade da língua praticada no Brasil face aos gramáticos portugueses” (BRESSANIN; LEAL, 2017, p. 26).

O processo de gramatização, torna-se, meio para o Estado organizar, institucionalmente a formação da identidade de um povo por meio de um conhecimento sistematizado. Como ressalta Orlandi (2000, p. 28):

A gramatização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país, individualiza-se seu sujeito político e social.

O que percebemos é uma relação desigual que se instalou desde a colonização e se repete de diferentes formas, na história do conhecimento e, também, nos documentos que regulam o ensino de língua(s), como vimos recentemente, a unicidade como base comum na BNCC-EM. A partir da instrumentalização dos saberes linguísticos, que começaram a ser produzidos no Brasil, país independente, o efeito de língua enquanto língua diferente de Portugal, ao mesmo tempo recobre os sentidos de diversidades. Essa relação entre língua(s) afeta o processo de subjetivação e identificação do sujeito que fala uma dada língua. Falar de gramatização é refletir sobre as políticas de língua(s), sobre o jogo paradoxal e incessante entre unicidade e diversidade. O que ressalta Bressanin e Leal (2017, p.15) “atentamo-nos para a questão da denominação da língua que marca a posição de identidade nacional, visto que no Brasil, fala-se outra(s) língua(s)”.

Quanto à(s) língua(s), Orlandi (2009) elucida, em duas perspectivas: língua fluida e língua imaginária, uma relação contraditória. Esta última língua idealizada, determinada pelo Estado, ensinada, tomada como base de língua na escola, enquanto a outra, situa-se no cotidiano, marginalizada pela não institucionalização. Considerando todos esses pontos, “a língua é o saber que se constrói sobre ela, ao mesmo tempo em que pensamos a formação da sociedade e dos sujeitos que nela existe” (ORLANDI, 2001, p. 9). Uma vez que as línguas se transformam com o tempo (ORLANDI, 2009). Essas transformações vão além da estrutura, pelo viés discursivo, a língua não é vista como unidade transparente, mas regulada por condições de produções diversas, assim, para compreendê-la, faz-se necessário tomá-la em sua forma material e histórica.

Ainda sobre à relação de língua e de ensino escolar, Payer (2009) nos coloca em reflexão sobre duas noções que funcionam discursivamente, língua nacional e língua materna, num jogo tenso relacionado ao político, constituído historicamente. A língua nacional, institucionalizada,

“cultivada e difundida pelo Estado”, enquanto a língua materna apagada na história, traz traços pouco visíveis, tem seu lugar no sujeito. Ambas são projetadas na história, porém de modos discursivos distintos, sendo a linguagem constitutiva do sujeito, “a memória discursiva” se materializa na língua, esta carrega traços que funcionam na identificação do sujeito com o simbólico.

2.2 Tecendo sentidos sobre as relações entre a língua, a escrita e as políticas de ensino de língua portuguesa

A heterogeneidade da língua nos leva à historicização do processo de identificação dos sujeitos, à construção da brasilidade, afinal, a escola ao propor a construção do cidadão, o sujeito é atravessamento por vários discursos, nessa direção que Authier-Revuz (1990) considera a linguagem heterogênea. Para compreender a textualidade desse funcionamento, faz-se necessário compreender a memória da língua do Estado, o saber metalinguístico com a história de constituição da língua nacional brasileira.

A memória discursiva, reconstituída pelas vozes dos discursos, em cada situação enunciativa, permite-nos tratar das condições de ensino no que diz respeito à unicidade de língua e do sujeito pelo efeito de discursividades, do simbólico e da significação que se manifestam pelo imaginário interiorizado pelos sujeitos, como já dissemos, a imagem do sujeito-aluno, que pela sua posição é facilmente capturado pela formação ideológica que sustenta as atividades elaboradas pelos LDs.

Compreendemos que formular é colocar a linguagem em funcionamento, na formulação que a memória se atualiza, sem memória não haveria formulação, todo dizer parte de dois eixos: eixo vertical da constituição (interdiscurso), sendo este representado pelo eixo horizontal da formulação, ou seja, todo dizer parte de um conjunto de formulações já feitas, ou o já dito que está na base do dizível – saber discursivo. Diante do exposto, a escrita inscreve o sujeito no social, isso direciona-nos a construção dos sentidos de escrita nos LDs, sujeito afetado pela história. Esta traz a ambiguidade do que muda e do que permanece, sobre o processo da escrita, é a marca da escolarização do sujeito. Estrutura vertical, que garante a existência anterior, padronizada pela regulamentação e valoração. A presença ou ausência da escrita, distinguindo-o socialmente em sujeito que sabe, ou não sabe escrever. A escola enquanto instituição autorizada pelo Estado é responsabilizada em colocar em prática esse funcionamento social contraditório.

Para Auroux (2014, p. 23), o surgimento da escrita é “a condição de possibilidade do saber linguístico”, constituindo, então, a grande revolução tecnológica. Assim, a escrita como condição tanto para o saber linguístico quanto para o saber sobre a língua, ao focalizar no saber sobre a língua no processo de produção do texto deixa de lado os aspectos históricos, discursivos, estes que abrem caminho para a autoria do sujeito-aluno, a polissemia. A escrita, como condição do saber linguístico, sua função ganha importância: a grafia, a estrutura linguística, e a paráfrase. Desde seu surgimento, a escrita movimenta a história e a sociedade conforme sua significação social, discursivamente assegurada pela instituição escola. O que nos coloca em reflexão sobre os instrumentos linguísticos autorizados pelo próprio Estado, que se responsabiliza pela legitimação, autorizando uma forma de escrita e contradiz no resultado da escrita avaliada por ele.

Pelo viés da Análise de Discurso, a escrita é compreendida como funcionamento discursivo, relacionando sujeito com a exterioridade que o constitui. Tendo valor legitimado pela tradição ocidental, segundo Gallo (1992), traz um princípio de verdade (Deus/Escritura), isso segundo a autora, devido ao sentido de Escritura que era a única escrita possível, então, escritura e escrita se identificavam, na Idade Média. Vista além de estrutura linguística, instrumento de comunicação, mas também como configuração de uma forma de sociedade no espaço-tempo. Como nos aponta Orlandi (1999, p. 7- 8):

ela é estruturante. Isso significa que ela é lugar de constituição das relações sociais, isto é, de relações que dão uma configuração específica à formação social e aos seus membros. A forma da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita.

A escola, instituição de ensino, torna-se responsável por conduzir esse processo. Nela e através dela o sujeito adquire o domínio metalinguístico (alfabetização), mas não basta só aprender a ler e escrever é necessário se inscrever no tecido social. Assim, a autora (idem. p. 8) faz-nos compreender melhor que,

na perspectiva discursiva, a escrita especifica a natureza da memória, ou seja, ela define o estatuto do interdiscurso (o saber discursivo que determina a produção dos sentidos e a posição dos sujeitos), definindo assim, pelo menos em parte, os processos de individualização do sujeito.

A inserção do sujeito no simbólico e ao mesmo tempo o sujeito é afetado por ele (subjetivação). Nesse momento também acontece a individuação e a identificação, conforme o domínio ou não de escrita, conforme sua regularidade. A posição sujeito-aluno cada vez mais individualizado através das políticas públicas de ensino que funcionam nas instituições escolares,

no contexto histórico-social, na atualidade, o domínio metalinguístico (alfabetização) deve ocorrer em dois anos. Nessa direção, pensamos com Orlandi (2004, p. 105) “a escrita como parte da história”, exterioridade que significa e representa a relação do sujeito com a linguagem. A autora pontua como “metáfora das letras, ou da letra” sendo o traço que marca o sujeito no simbólico, constituindo-o em sujeito letrado diante de uma sociedade em que a Letra impõe, significando os sujeitos pelo domínio ou não das letras.

Partindo da posição de Aurox (2014) que toma a escrita como condição para a revolução tecno-linguística, Pfeiffer (2001, p. 169) ressalta que para esse autor “a escrita é metalinguagem em si mesma, isto é, ela diz sobre ela mesma, [...] ela não é origem de um saber linguístico, mas condição de possibilidade desse saber”. No caso da língua portuguesa e sua fixação, a autora ainda aborda que a “alteridade é a escrita já que nela há a legitimação de uma forma linguística em confronto com várias outras que estão em funcionamento no mesmo espaço linguístico” (ibid., p. 169). Nessa direção, tomamos o espaço no sentido estrito, a sala de aula e no sentido amplo das línguas dos falantes brasileiros na tensão em seus diversos aspectos fonológicos, sintáticos e de significação.

O século XIX, foi significativo para compreender a escrita e a posição enunciativa do sujeito brasileiro. Como nos aponta Silva (2001), o discurso histórico da colonização, desde o primeiro momento, traçou a oralidade e a escrita. Letrado e não-letrado constituídos pelo discurso da escrita no encontro dos nativos com os não nativos, estes já dominavam o saber metalinguístico. A autora, ainda, pontua a configuração de cidadania brasileira organizada e legitimada pela escrita, “a memória do dizer da escrita que se projeta para dentro e para fora desse sujeito (ibid. p. 141). O texto escrito produz um efeito de memória, refletida nas estatísticas de avaliações instituídas pelo Estado que dividem os sujeitos. Além de colocá-los entre os que estão dentro e os que estão fora do domínio do saber escrever, também divide por nível de desempenho os que se encontram no processo de escolarização, classificando-os por meio de provas padronizadas. Percebemos que avaliações como o ENEM têm esse papel, apenas como forma classificatória, colocando em circulação os resultados, no entanto, estacionam na avaliação, não rompem com os sentidos cristalizados de uma forma de escrita, o consenso de textos que se praticam para/na escola.

O olhar interpretativo sobre a língua e a escrita ensinadas na escola, faz-se necessário para compreendermos os resquícios da memória histórica à atualidade de determinadas práticas em uma formação social. Assim, compreendê-lo em “suas mexidas, deslizos” ou “repetição e deslocamentos”. Isso nos direciona às “mexidas” do movimento recente da política de ensino, o que se desloca na prática com a língua e escrita em sala de aula.

Para Silva (2011), o deslocamento no próprio discurso pedagógico tem sido atravessado por outras formações discursivas, ressaltando que essas discursividades potencializam o discurso pedagógico (ibid., p. 167),

alianças entre o universalismo e o localismo, articulações do arcaico com o moderno; para transformar os fenômenos estudados como a escrita e a leitura, em dicotomias – analfabetismo-letramento –, de modo a manter um fundo invariável – que estrutura e organiza as relações sociais, as relações de força em uma sociedade letrada determinada.

A abordagem da autora nos direcionou as marcas encontradas na relação de interlocução dos LDs que evidencia a relação de força pela posição imaginária do sujeito-aluno, na condição de identificação, inscrevendo-o em um imaginário de língua. Outra questão, o jogo de sentidos centrados na palavra “novo(a)”, como em “nova proposta de ensino”, postos na apresentação do LP2. Para tanto, faz-se necessário uma ruptura, deslocamentos de sentido, conforme Orlandi (1996a, p. 93): “onde está o mesmo está o diferente”. Nessa direção, buscamos compreender o funcionamento da estabilização e dos deslocamentos dos sentidos. A palavra “novo” traz o apagamento dos efeitos da história e da ideologia, ou seja, apaga a memória histórica, esta funciona como o universo do dizível, fazendo trabalhar o esquecimento ideológico. Nessa direção, o político (divisão) e o ideológico constituem as relações sociais que movimentam a estrutura social, o sujeito é interpelado pela ideologia e sofre o processo de individuação pelo Estado através de suas instituições, no caso a escola, e é nesse processo que reencontramos o indivíduo não bio e psico, mas político e social, uma vez que, passado por esse processo o indivíduo ocupa um lugar social na sociedade.

Para Orlandi (2007, p. 8), “a língua é um corpo simbólico político” na qual o sujeito se inscreve para produzir sentido e significar-se socialmente. O LP2 traz o discurso das competências, textualizado na BNCC-EM (2017), na proposta didática de ensino de língua e da escrita.

Este documento normativo atualiza as políticas de ensino para a elaboração dos currículos das escolas, dos instrumentos linguísticos pedagógicos, das gestões escolares e das formações dos professores. Nele estão previstos os direitos de aprendizagem sob dez competências gerais e sete competências específicas da área das linguagens e suas tecnologias que centralizam, normatizam o ensino da língua e da escrita. As competências marcam novos processos de individuação do sujeito pelo Estado, que articula o simbólico e o político, administrando a relação de poder na sociedade.

Lembrando que a concepção de competência já vinha sendo mecanismo avaliativo da “redação”, em avaliação do ENEM. Visto, então, que competências são conceitos que aos poucos vão ganhando espaços, constituindo discursos hegemônicos apoiados na ciência. Sobre os conceitos de competências, Pfeiffer, Silva e Petri (2019, p. 133) abordam “difusão de conceitos e teorias linguísticas como “diretriz pragmática e utilitarista dessa proposta política de educação, em que se naturaliza de forma mais radical o sentido de currículo como controle”. A centralização nesses conceitos resulta em espaços imaginários de identificação do sujeito contemporâneo. Direcionados às mudanças tecnológicas e sociais voltadas às demandas de setores econômicos, sua exterioridade constitutiva. Esses setores para se manterem, necessitam de uma certa regularidade social, ousamos, então, fazer uma associação às abordagens de Gallo (1992), ao tratar do valor da escrita em relação à Escritura, na Idade Média, como princípio de verdade, vimos como possível paráfrase, tomar as dez competências como princípios de valores sociais, relacioná-las aos dez mandamentos, valores do século XXI.

A forma ideológica da sociedade, articulada ao discurso do ensino regulamentando pelo Estado, produz efeito de sentido. Efeito de sentido, conforme Pfeiffer, Silva e Petri (2019, p. 130), “centrado em ‘direitos’”, que configurada na conjuntura social na atualidade, tem o Estado como articulador simbólico dos vínculos sociais, aquele que se especifica como administrador daquilo que representa a nova tendência nas relações sociais.

Cabe ressaltar que o discurso das competências que se filia à formação discursiva neoliberal, típica do sistema capitalista, que atravessam os LDs, nosso objeto de análise, aparece desde antes da reforma do ensino. Constatamos no LP1 o ideário de produto de consumo, a lógica das competências. O que estamos colocando é que esse discurso ganha centralidade, normatização, a partir do destaque que ganha com a reforma do ensino. Esses processos nos interessam pela configuração na língua enquanto objeto de ensino.

Vemos, então, a constituição de um imaginário de sujeito-aluno adaptável, flexível, resiliente e competente, capaz de manter a estrutura social. O sujeito “protagonista”, que deve se desenvolver conforme tais características, os efeitos de memória de cidadania e de língua estruturante no processo de ensino, movimentado conforme a sociedade atual. A verticalidade da estrutura de ensino que afeta o sujeito no processo de escolarização.

Nesse ponto podemos dizer que houve um deslocamento normativo no discurso pedagógico, não rompendo com seu caráter autoritário, mas apenas com sua dinâmica na prática. Encontro do efeito ideológico que se estrutura no ensino de língua e escrita e do movimento estruturante da sociedade atual, representado por parâmetros conceituais, estes atravessados pela lógica de mercado, ou mercadológicos. À vista disso, cabe ao sujeito,

conforme Orlandi (2011, p. 696), “a construção e a responsabilidade de seu próprio destino”. Entendemos que, pela apresentação do LP2, já exposta no capítulo anterior, há a configuração do sujeito conforme as mudanças sociais, relacionando-a ao “novo ensino”, ou seja, à nova proposta. Uma vez que o LD, enquanto instrumento, propõe as atividades sem abrir espaço para a voz do sujeito-aluno, em relação ao ensino da língua portuguesa, determina os sentidos, com isso a leitura e a escrita.

A proposta da BNCC-EM (2017) traz a língua portuguesa como componente obrigatório, algo limitado, sendo nela, e através dela, a obrigatoriedade do trabalho das habilidades relacionadas à Área da Linguagem e suas Tecnologias. As habilidades específicas de língua portuguesa são organizadas de acordo com os cinco campos de atuação social. Refletindo sobre esses campos, abordados também na coleção LP2, eles contribuem para a manutenção da unicidade da língua e com o trabalho de leitura e escrita pautado nos gêneros textuais (FERREIRA; DIAS, 2021).

Nessa direção, o trabalho em sala de aula se alinha às competências específicas da área, e estas, às competências gerais. Quanto à língua como meio de comunicação, relacionada ao desenvolvimento de competências, Silva (2021, p. 341) ressalta que “o discurso jurídico irá introduzir e validar a noção de comunicação – centrada nos usos da língua em detrimento do conhecimento sobre a língua – que se tornará uma ideologia no sentido de produzir e direcionar sentidos”.

Os instrumentos linguísticos se articulam à política de Estado, dando forma a um modelo de sociedade que se quer formar. Não que esses instrumentos levem em consideração os fatores sociais, históricos e ideológicos envolvidos na construção dos sentidos, mas sim delimitam o percurso dos sentidos. Observamos que na forma em que são elaboradas as atividades de leitura e escrita estabelecem uma fronteira, delimitando a forma de reflexão e a sequência a ser seguida.

O pressuposto da política de ensino sustenta na lógica consensual, produto da ideologia de mundialização. Para Orlandi (2017, p. 24), o discurso da mundialização “é um discurso (neo)liberal” dominante na atualidade que produz efeito nas políticas de estados nacionais, ideologia que se materializa no discurso e este na língua produzindo efeitos de sentidos e de sujeito refletidos no ensino. Segundo a pesquisadora, o discurso da mundialização se estrutura pela contradição “é a que existe entre Um e a diferença, entre o universal e o concreto. Entre o real e o imaginário” (ibid., p. 24). Nessa direção, que citamos acima, a estruturação do currículo do ensino médio, no jogo entre o trabalho com o conhecimento linguístico essencial sob

conceitos pré-estabelecidos que devem ser alcançados para um imaginário de sujeito fundamentado no discurso de globalização, ou mundialização.

Para analisar a prática de escrita nesse contexto, faz-se necessário observar sua relação com o efeito de memória de escrita brasileira constituída, conforme Orlandi (2013, p. 231) como “prática erudita, do saber a língua”, sendo assim, “vista como prática de poucos na sociedade”. A partir dessa visão que a escrita toma sua regularidade, que as políticas de ensino de língua se constituem. Ainda, reitera a autora, não se estabelece “uma relação com a sociedade que se supõe ter uma cultura geral capaz de acolher, entre outros, esse saber [...] Esse é o imaginário que rege as relações atuais. Todos estão ‘incluídos’, mas uns têm competência, outros, conhecimento sofrível” (ibid., p. 231). O imaginário não surge do nada, mas sim pelo modo em que as relações sociais se inscrevem e são regidas por relações de poder. Então, para compreender os sentidos produzidos, e para, enfim, compreender melhor o que é dito, posto nos LDs e nas políticas de ensino, faz-se necessário atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades.

Sobre as políticas de ensino, Pfeiffer (2011, p. 149) enfatiza que os modos de formulações de suas textualidades constituem no batimento entre políticas públicas e teorias, isso nos leva compreender as condições de ensino no jogo entre conhecimento e formas técnicas, e conhecimento e informação. Quanto ao trabalho com a língua, segundo a autora, “hegemoniza os sentidos de língua produzindo o consenso, apagando a diversidade”, produzindo na escrita o “efeito consensual” (idem, p. 150). Esse efeito divide os sujeitos entre aqueles que sabem escrever e aqueles que não sabem.

Para Bressanin (2011, p. 183), “quando se trata de políticas públicas de ensino estamos diante de condições de produção que se estabelecem por meio de relação de poder”, essas condições de produção das políticas de ensino se constituem na contradição, o efeito de sentido de democracia, naturalizado na estrutura da sociedade, posta em reprodução em sala de aula.

Ainda sobre o discurso da mundialização, faz-se necessário ressaltar o seu atravessamento na atual política de ensino, pois, segundo Orlandi (2017b, p. 25), ele afeta a língua em sua relação com a historicidade, produzindo a ilusão do não funcionamento do interdiscurso (a memória discursiva), visando a intertextualidade. Sendo, esta vista como a adição de textos, o que a autora chama de (hiper)macrotexto, dando lugar a quantidade de informação. O conhecimento tende a informação, consumo. Produz as condições para a hegemonia, conceitos consensuais que apagam a autoria, entendida como o posicionar-se do sujeito-aluno, colocando em questão a constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Para a disciplina de entremeio, a qual nos filiamos, o discurso é o objeto de estudo e nele se conjugam “os três modos de opacidade: a do sujeito, a da língua e a da história” (ORLANDI, 2013, p. 73). Nessa perspectiva, analisar o interdiscurso é fundamental para compreender “o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”. O sujeito é uma posição entre outras, conforme Pêcheux ([1975] 1995), a ideologia marca a posição do sujeito. A escola é vinculada à ideologia própria das instituições dominantes, um aparelho ideológico, determina os sentidos a serem lidos, assim, como aborda Pacífico (2002, p. 17), é “um aparelho ideológico que ‘forja’ as possibilidades de interpretação dos textos e é dentro desse ‘modelo’ que o sujeito passa a materializar sua prática de leitura e escrita”. Nessa direção, a posição sujeito-aluno, imaginariamente constituída como aprendiz, o conhecimento como objeto a adquirir-lo.

Para produzir seus dizeres ou escrita, o sujeito-aluno se inscreve em uma formação discursiva dada, que “são projeção, na linguagem, de projeções ideológicas” (ORLANDI, 2017a, p. 20), o sujeito-aluno é capturado pela ideologia dominante da instituição e considera natural não lutar pelo poder que o discurso confere àqueles que podem produzir, ou seja, o que resta é a repetição, o eco de palavras proferidas por quem tem esse poder. Além disso, um discurso não existe de forma isolada, ele estabelece relações com outros discursos. “É na formulação que o discurso ganha vida que a memória se atualiza” (ORLANDI, 2012b, p. 9). A memória não é estática, ela se atualiza, esse é o ponto fundamental para observar o funcionamento da língua, da escrita e da constituição das políticas de ensino que atravessam nosso objeto de pesquisa, os LDs em relação ao ensino.

Os sentidos se constituem de acordo com a posição dos sujeitos no discurso, determinados pelas condições históricas e ideológicas. De acordo com Pêcheux ([1975] 1995, p. 161) “as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra”, assim como, “palavras e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, ‘ter o mesmo sentido’”, não há unicidade dos sentidos.

Pensando nas palavras e expressões, como autonomia, autoria, sujeito crítico, encontradas nos LDs (LP1 e LP2), buscamos compreender os sentidos, não somente indagando o que os LDs dizem e como eles dizem, mas também, por que esses LDs dizem o que eles dizem. Ambos marcam o posicionar-se, o interagir-se do sujeito-aluno (jovem) com o conhecimento, com o mundo nas tomadas de posição. Por outro lado, a opacidade dos sentidos, as condições de produção (ideologia dominante, práticas sociais, a luta de classe) dadas pelos LDs abarcam o sujeito atravessado pelas formações sociais, ideologias, discursivas e

imaginárias, que abordaremos em todo nosso trabalho. Condições que limita as múltiplas possibilidades de leituras e do jogo que essas leituras nos permitem, há um impossível de ser dito que atravessa os LDs, e, assim, trabalham na configuração do sujeito, conforme Dias, Nogueira e Souza (2017, p. 323): há um impossível, um real da língua que se inscreve no jogo do “que não pode/não deve e o que pode/deve ser dito”, espaço que funciona o simbólico e o político instituindo modos de subjetivação específicos ao modo de existência do sujeito na sociedade, isso, também, afeta a produção, ou não da escrita. Esse funcionamento produz enunciados como: sujeitos que sabem escrever, sujeitos que não sabem, ou até mesmo de forma depreciativa “o aluno não sabe nada”, que entram em circulação, proferidos na escola e fora dela que dividem os sujeitos, o modo em que a escrita significa para o sujeito, afeta-o ao longo da vida.

2.2.1 Do lugar social à posição-autor

Na perspectiva da Análise de Discurso, o sujeito é entendido não como sujeito empírico, dono de suas vontades, mas como posição-sujeito ocupada no discurso, atravessada pelos dizeres de outro (interdiscurso). Para Pêcheux ([1975] 1995), a forma sujeito histórica se constitui pelo processo de interpelação pela ideologia, esta captura o sujeito em suas formulações, fazendo-o por meio de mecanismo que naturaliza os sentidos. Dessa forma, produz evidências colocando o sujeito em situações reais de existência, produzindo a significação. Esse funcionamento acontece por mecanismos designados (ibid.) como esquecimentos que leva o sujeito às ilusões.

No esquecimento número um, da ordem do inconsciente, a ilusão necessária do sujeito que acredita ser a origem de seu dizer. O outro esquecimento, chamado pelo autor, como esquecimento número dois, é da ordem da enunciação, o indivíduo acredita que o que ele diz só pode ser dito daquela forma e não de outra, que corresponde ao que ele está pensando - a transparência da linguagem, visto, então, que os sentidos não nascem da vontade enunciativa do sujeito. Assim, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. A interpelação do indivíduo em sujeito do discurso se dá pela identificação do sujeito com uma formação discursiva que o domina. O ideológico é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, não sendo, então, ocultação, mas concepção de mundo de um determinado grupo social, ou classe social. Desse modo, funciona como reprodutor das relações de produção, isso quer dizer, o sujeito será assujeitado como sujeito ideológico de forma que cada sujeito interpelado pela ideologia busque ocupar o seu lugar em um grupo, ou classe social de uma determinada formação social, acreditando estar exercendo a sua livre vontade. Podemos relacionar, o discurso do “novo ensino médio”, que defende a autonomia,

o protagonismo do jovem nas tomadas de decisão na escolha de seu projeto de vida, mas que se contradiz e deixa silenciado pela regulamentação, o ensino voltado para formação técnica, a eficiência instrumental, adotando a concepção de língua como instrumento de comunicação. O que leva a práticas pedagógicas que não são capazes de instigar o exercício de um pensamento crítico e independente, voltado à produção do conhecimento. O sujeito é envolvido por formações ideológicas dominantes na sociedade, naturalizando os sentidos que são colocados em circulação na instituição escolar e pelos LDs, nestes textualizam as políticas públicas de ensino e afetam os sujeitos no processo de identificação. O sujeito está livre para escolher, numa determinada situação, mas o seu discurso, já foi projetado, determinado. Encontra-se nesse processo a divisão e a direção dos sentidos.

Os sentidos são determinados pelas posições ideológicas em condições históricas dadas às quais filiam os sujeitos ao se inscrever seus dizeres em uma determinada formação discursiva. Estas formações foram feitas e esquecidas, segundo Orlandi (2020, p. 34): “Elas se realizam em nós em sua materialidade [...] Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos”. Nesse movimento, que o sujeito (jovem) se inscreve em discursos para vir a ser sujeito-aluno, ocupando uma posição social.

Pelo viés da forma-sujeito, Pêcheux ([1975] 1995, p. 163) explica que:

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua forma dupla, descrita mais acima, enquanto ‘pré-construído’ e ‘processo de identificação’) que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Sob essa visão teórica, o lugar de onde o sujeito produz o seu dizer ou sua escrita é constitutivo do que ele diz, ou escreve, porque dependendo do lugar que ele ocupa, o sentido será um ou outro. Essas posições, lugares ocupados pelos sujeitos estão inscritos em formações discursivas por determinações ideológicas. Todo ato de linguagem situa o sujeito em uma formação discursiva inscrita em uma formação imaginária e social. Orlandi e Guimarães (1988, p. 21) nos ajudam compreender melhor, explicando “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito”. O sentido não é uma significação pronta, acabada, ele desliza conforme a posição-sujeito, o lugar de uma enunciação provocando efeito de sentidos.

Orlandi (2013) parte dos conceitos de Pêcheux (1975), ressaltando o processo de constituição do sujeito sob duplo movimento que acontece de modo simultâneo. Na forma sujeito-histórica o indivíduo é interpelado pela ideologia em sujeito, produzindo o assujeitamento (subjetivação), forma-sujeito histórica com sua materialidade conforme a conjuntura sócio-histórica (ibid., p. 78):

O sujeito moderno – capitalista – é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado (pela exterioridade) e determinador (do que diz): essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direito e deveres) e de sua coerência (não contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de (por) sua vontade.

No segundo movimento ocorre a individual(liza)ção histórica da forma sujeito, em função da inserção do sujeito nas relações sociais (a identificação), assim (Ibid., p. 81),

Uma vez interpelado em sujeito, pela ideologia, em um processo simbólico, o indivíduo, agora como sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direito e deveres), diante do Estado e de outros homens. Nesse passo, resta pouco visível sua constituição pelo simbólico, pela ideologia. Temos o sujeito individualizado pelo percurso bio-psico-social.

Por esse viés, pensando seu funcionamento no espaço escolar, o aluno (jovem) se inscreve na língua, sofre a interpelação ideológica, que fornece sua realidade, enquanto evidências. A partir desse funcionamento o sujeito tem a ilusão de ser a origem de seu dizer, de suas escolhas, passa a projetar-se em uma posição social na sociedade. O Estado por meio da instituição, pelo poder de articulação através de seus instrumentos como os LDs, as políticas de ensino e seus discursos, produz as condições para o processo de identificação dos sujeitos. Nessa direção, o discurso pedagógico trabalha o imaginário de sujeito e a unicidade dos sentidos. O discurso do direito traz as formas da divisão dos gestos de interpretação, da própria constituição do sujeito capitalista (de direito e deveres) e da sociedade dividida. Em que as relações de poder são simbolizadas e se materializam na sociedade. O Estado sustenta-se no jurídico.

Magalhães e Mariani (2010, p. 393) ressaltam que esse é um movimento pendular da passagem de um indivíduo a sujeito na sua forma-histórica para a individualização “a inserção no simbólico, nas leis do simbólico, na qual a história e a cultura intervêm”, lugar de determinação histórica, política e social, onde age o Estado através de regularizações, de suas instituições e de seus instrumentos.

A normatização do ensino é orientada por condições sócio-históricas e ideológicas que engendram os modos de individuação, tendo em vista sentidos com os quais o sujeito se identifica. Cabe ao Estado, segundo Orlandi (2016, p. 69), o papel de “mediador na articulação simbólico-político da sociedade na história”. A língua assume a dimensão de base material dos processos discursivos.

Sob esta perspectiva teórica, objetivamos compreender como os LDs mobilizam a posição-autor do sujeito-aluno. De que maneira esses instrumentos, na retomada (memória) e atualização, marcam a filiação do sujeito-aluno em determinadas formações discursivas e não outras.

Quanto ao sujeito-aluno autor de texto, já vimos que há uma posição projetada pela antecipação dos LDs, estes ocupam o lugar legitimado, autorizado. Dessa maneira, há o controle dos sentidos, sendo assim, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem ficam limitados no processo de significação. Nesse caso, ocorre a repetição, uma vez que impossibilita o gesto de interpretação do sujeito-aluno. A interpretação restringe os sentidos simulados pelos LDs, o trabalho com uma concepção de língua como código, como vimos nos livros, faz com que basta decodificar para apreender o significado das palavras. Torna-se relevante refletirmos sobre essa concepção língua, naturalizada, quase nunca questionada na escola, o que leva às atividades relacionadas a busca de informações no texto, gesto de decodificação, pois os sentidos não emanam das palavras.

Assim, podemos dizer, que há uma posição-sujeito que assume, ou é constrangido a ocupar seu lugar, embora não se tem um sujeito responsabilizado pelo seu dizer, pois o que diz é formulado na ordem do repetível sem historicização. Segundo Orlandi (2020, p. 68), “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito”. Esse movimento entre unidade e dispersão que dá identidade ao sujeito, acontece entre repetições e deslocamentos, as formas como os LDs mobilizam o trabalho com a leitura e a escrita, como geralmente acontece na escola, inscrevem o sujeito na repetição da estrutura, esvaziando-os de sentido, impedindo o trabalho histórico da interpretação. Sendo, então, o sujeito colocado imaginariamente na origem do sentido e responsabilizado pela sua produção.

De acordo com Orlandi (2012b, p. 65), a “função-autor se constrói em uma relação organizada – em termos de discurso – produzindo um efeito imaginário (começo, meio, progressão, não contradição e fim)”. Assim, visto a função-autor na origem da textualidade.

É necessário pensar, primeiramente, no modo como funciona esse efeito de unidade que é o texto. Faz-se necessário, então, o percurso que trabalha a inserção do indivíduo em formações discursivas. A partir desse lugar o sujeito é determinado e, ao mesmo tempo, é

responsável pela sua produção. Quando pensamos o percurso da produção da escrita do texto pelos LDs, vimos o *começo* fundado na leitura de textos semelhantes ao que se pretende (gênero), nesse processo, formulam-se questões, que tomamos como modo de apresentação da língua (metalinguagem), da tipologia a se desenvolver (narração, dissertação ...) e do assunto ou ideia que se pretende que o aluno aborde em seu texto, levando-o a reprodução de modelos ou formas, e atentamos ao que Pfeiffer (2002, p. 11) ressalta ao abordar a autoria, “o sujeito não interpreta, ele só é interpretado [...] Isto é, a língua é esvaziada de sentido para o sujeito”. Efeitos produzidos pelo lugar legitimado, limita-se a estudar a estrutura da língua e do texto.

Nega-se a pluralidade dos sentidos quando há unicidade. O gesto de interpretação do sujeito-aluno fica interdito, ou seja, alguns sentidos ficam inacessíveis aos sujeitos. É como se as palavras estivessem presas àquilo que as representam. Não há espaço para o dizer (historicidade) do sujeito, ele é pego pela literalidade dos sentidos. Nesse movimento, trabalha a *progressão* do texto. O que Pêcheux ([1975] 1995, p. 218) aborda como “apropriação subjetiva dos conhecimentos [...] uma ‘pedagogia pura’, no sentido de pura exposição-transmissão de conhecimento”. Na *progressão*, o lugar possível de construção da autoria, os sentidos já estão estabelecidos. Fernandes (2018, p. 21) aborda que a autoria surge “como efeito inesperado da aprendizagem no gesto de interpretação sobre o objeto de ensino. Portanto, o funcionamento do discurso pedagógico opera uma simulação do ensino”, ou o efeito imaginário de unidade, a não contradição, responsabilidade pela produção mesmo que prima pelo sentido dominante cristalizado como predomina nas instituições escolares. Esse ponto merece o olhar analítico sobre o modo como os LDs inscrevem os sujeitos e seus processos de identificação para então, o sujeito-aluno constituir-se sujeito-autor.

É importante ressaltar que, a forma como os LDs colocam em funcionamento a relação entre ensino e aprendizagem, ou a relação entre o processo de ensino e o sujeito, ancora no discurso pedagógico autoritário (este já tratado no capítulo anterior). Por ser regulamentado, discurso predominante no espaço escolar, faz com que as atividades de leitura, interpretação e escrita, na maioria das vezes, são tomadas como verdades, sem questionamento do sujeito-professor em adaptá-las. Uma vez que o LD busca uma síntese interpretativa, elaborando atividades que checam o conhecimento adquirido via repetição, podemos acrescentar que, esse tipo de atividade envolvendo leitura, interpretação e escrita tende para o fechamento do sentido único.

Nesse movimento, diante das condições de produção dos livros em relação à proposta de produção do texto, há um modelo de texto a seguir, definido pelo didático como gênero, conformando o sujeito-aluno na posição daquele que reproduz. Pêcheux ([1975] 1995) ao dizer

que o indivíduo é interpelado pela ideologia, entende-a como mecanismo que naturaliza os sentidos. Isto é, faz parecer natural um certo dizer e o apagamento de outros dizeres, como se os sentidos estivessem presos às palavras. Ainda sobre o trabalho de interpretação no processo de significação, Orlandi (1996b, p. 65) diz que “é sempre regida por condições de produção específicas”, em que “o sujeito se submete à ideologia”, esta trabalha com base da materialidade histórica, responsável pela reprodução da sociedade. Os “sentidos aparecem como se estivessem nas palavras”, mediando a relação do homem com o mundo, e ao mesmo tempo “apagam-se suas condições de produção”. Questões fundamentais para pensar no gesto de interpretação do sujeito-aluno, para a constituição da autoria em todas as etapas do ensino básico.

Importante ressaltar, que pelo viés discursivo a autoria exige um percurso de leitura e de interpretação. A leitura como processo de desconstrução e reconstrução de um texto, a esse respeito Orlandi (2012a, p. 11) explica que a “leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante”, nesse sentido, nos leva a compreender o funcionamento da língua para a produção de sentido. A interpretação como um gesto de construção dos sentidos. O que buscamos compreender, como esse processo se desenvolve nos LDs e se estende na prática escolar. Uma vez que a unicidade leva à descoberta de sentidos

Quanto a essas discussões, Lagazzi-Rodrigues (2017, p. 102) resalta que a definição de *textualidade*, ao tratar da autoria é importante, coloca “autor e texto em relação processual”, e não do autor como origem do texto.

Gallo (1992) por sua vez trata da função-autor na escola, a partir da própria experiência com a escrita em sala de aula. A assunção da autoria em que ela propõe o discurso da escrita (DE) e o discurso da Oralidade (DO). A autora mostra que é no processo de construção que há a possibilidade de apropriação dos textos pelos sujeitos-alunos. Traz para a discussão, a produção da escrita na escola como forma de discurso de oralidade grafado, tendo, a escola, apenas o papel de mantenedora do discurso da escrita. Essa abordagem da autora, transpõe-nos à prática no cotidiano de sala de aula, onde o sujeito-aluno sabe da “falta”, vê a produção de texto como avaliação. Justificando-se ausente do processo, não sabe escrever.

Para Silva (2000), o modo de construção da autoria na escola é delimitado pelas práticas. Esse delimitar pelo seu caráter legitimado, a prática é o repetido, pronto. Sendo, a autoria uma função enunciativa fundante de uma unidade, ao exercitar essa função “o sujeito deve assumir o seu dizer como um ato pessoal e responsabilizar-se por ele”. Para a autora, o discurso pedagógico que constitui os objetos do conhecimento: língua, escrita, autor. Uma

organização política de apropriação, produzindo e reproduzindo leitores e autores, através do modo de apropriação do conhecimento.

Além do discurso institucionalizado, cabe ressaltar que a instituição escolar tende ao modo específico de estabelecer a cientificidade, isso se realiza, conforme Orlandi (1996a, p. 30), por dois aspectos: o uso da metalinguagem e a apropriação do cientista pelo professor. Entendemos em nossa pesquisa que o LD, também, apropria-se de cientista, como já abordamos, ele ancora no discurso pedagógico, pela sua representatividade como voz institucional. A busca pela metalinguagem faz com que a ênfase se desloque do objeto do conhecimento (a língua) para aquilo que é dito sobre ele, isso faz com que a aprendizagem escolar se reduza à apreensão de informação, o que vamos discutir em todo o nosso trabalho, o modo como são elaboradas as atividades, que projetam as respostas nas informações trazidas pelo texto, a sintetização da interpretação que leva a reprodução dos sentidos. Por outro lado, o sujeito-professor perde seu caráter de mediador, incorporando o cientista, configurando-se em transmissor de conhecimento. Com essa forma de ensino, já estabelecida, legitimada, nem o sujeito-professor, nem o sujeito-aluno se constituem no lugar autorizado da língua, portanto são impedidos de ocupar a posição-autor.

Na visão de Pfeiffer (2002, p. 11), a autoria depende de condições, ou espaços de autorização do dizer “ouvir sentidos e atribuir autoria ao sujeito é abrir espaços de interpretação. A autoria deve ser construída e não simulada”. Em relação aos instrumentos pedagógicos, nos livros de língua portuguesa, a escrita do texto é produzida a partir do espaço interpretativo direcionado na tensão entre a paráfrase e a polissemia, privilegiando a primeira, pois valorizam a transparência no processo de significação.

Lagazzi (2015, p. 240), traz uma questão relevante acerca da autoria do sujeito-aluno, colocando que, o foco nos verbos ‘ensinar’ e ‘aprender’, já legitimam os dizeres, as posições dos sujeitos no processo, que corporificam (ganham sentidos) no discurso institucional. Segundo a autora, discursivamente produzem, no espaço da escolarização, “as formas de repetição empírica (exercício mnemônico), formal (restrito à paráfrase)”. Esse movimento produzido, inscreve o sujeito no discurso dominante da instituição, apagando o constituir-se sujeito (imaginariamente já constituído). Este visto sob o processo de interpretação já institucionalizado, ou seja, ele não se constitui, ousamos dizer que o aluno, sujeito físico, conquista a posição, a respeito disso, melhor dizendo, citamos outro verbo comum ao tratar de ensino, o conseguir, assim, “consegui a nota”, “conseguiu aprender a ler” que relaciona ao posto, o já determinado.

Gallo (2019, p. 235-245) em trabalhos mais recentes nos faz refletir sobre a autoria a partir do que propõe a BNCC-EM, no jogo de contradições. A flexibilidade da escolha (autoria do projeto de vida), esta implementada de acordo com as condições de cada instituição “o enriquecimento do processo” ou o “reduccionismo”, a duplicidade de interpretações. Tudo isso posto em contradição, ao tratar-se do conhecimento. Em relação à linguagem, a autora aborda que tal política de ensino adota a concepção instrumental da língua, já abordada na LDB como ‘instrumento de comunicação’ e, nessa concepção, espera que “o sujeito possa responder satisfatoriamente a uma demanda, não importa sua posição no discurso, bastando, para isso, um aprendizado técnico”. Movimento contraditório que aborda processos de interação, a partir de diferentes formas de linguagem, abrindo possíveis espaços de interpretação para o sujeito-aluno que ao mesmo tempo são impedidos.

Essa contradição, bastante evidente, principalmente, nas atividades propostas no LP2, o jogo paráfrase (o mesmo) e polissemia (o diferente), por um lado prioriza a unicidade de sentidos, os aspectos estruturais linguísticos, por outro abre para possibilidade de interação, da pesquisa, todavia, sempre direcionando o percurso a ser realizado pelo sujeito-aluno. Desse jogo, fixam-se os sentidos. O LP2 é atravessado pelas discursividades de competências trabalhadas na tensão entre o comum, a unicidade da língua nacional e o diverso, o “multi”, conforme Dias e Nogueira (2021), que produz “efeito de totalidade”, de “flexibilidade”, em outras palavras, simula-se a produção do novo, mas repetem-se velhas práticas.

2.2.3 Que texto se produz na escola?

Refletir sobre o texto produzido na prática escolar nos faz pensar, primeiramente, no que Guimarães (2012) ressalta a respeito de texto tomado como objeto empírico, produto acabado, fechado em si mesmo que se caracteriza pela evidência, por ter uma sequência estrutural linguística com um princípio e um fim. Segundo o autor, essa visão de texto não tem base específica de nenhuma disciplina ou ciência, visto como consenso para todos os sujeitos, como texto. Paraphrasing Orlandi (1996a, p. 30), então, temos o texto pelo “é-porque-é”, tem começo, meio e fim, priorizado pelas políticas de ensino, e pelos LDs como objeto de estudo da língua.

Para Indursky (2017, p. 39): “O sentido de texto muda de acordo com o aparato teórico de que nos cercamos para concebê-lo. E, se a concepção de texto não é a mesma para todos, também não é idêntico o trabalho que sobre ele pode ser realizado”. O que a referida autora expõe tem relevância para a compreensão de como se trabalha e da forma como se discursiviza no senso comum da noção de texto. Pensar discursivamente a categoria texto, é propor pensá-lo além do

empírico, dotado de uma superficialidade linguística com começo, meio e fim, fechado em si mesmo, é tomá-lo como uma materialidade discursiva, aberto à exterioridade, ao interdiscurso e afetado por suas condições de produção.

Observamos que o modo como o texto vem sendo tratado no espaço de sala de aula, descaracteriza-o, produzindo enunciados, objetivamente, sendo a prática de escrever um texto, vista como fins avaliativos, de modo simplista. Ocorre um certo reducionismo, trabalho com a transparência da linguagem, que leva o sujeito a escrever o quê; para quem; sobre o quê.

Lagazzi (2017, p. 92) traz abordagens significativas sobre a equivocidade do texto em sala de aula, refletido fora dela também. Pelo viés discursivo, o equívoco é constitutivo da linguagem. Segundo a autora, o senso comum interpreta a equivocidade no sentido de ‘erro’, a interpretação como ponto absoluto, sem outro real. Nessa direção, trabalham-se os instrumentos pedagógicos, como os LDs, por meio de uma hierarquização do saber, a repetição empírica e formal o que leva a dicotomia, o certo é a forma em que se propõe, caso contrário visto como erro, colocando essa concepção em circulação. Outra questão, é como trabalhar essa equivocidade já colocada em circulação de que “o aluno não sabe escrever texto”. Por outro lado, as palavras mudam de sentido, os fatos não são interpretados da mesma maneira, então, pensar a “equivocidade é abrir espaço para tornar visível a contradição de diferentes interpretações, e se expor às diferentes formas de significantes” (ibid., p. 93). Essa reflexão nos direciona às formas de interpretação, da construção do sentido, não são as mesmas para todos os sujeitos (alunos) ao propor a escrita de um texto com base em uma temática.

Em contraponto à visão empírica do texto, na perspectiva discursiva, Orlandi (1995, p. 112-113) ressalta que

[...] texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada — embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira — pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer).

Temos, então, o processo de produção da escrita sob a visão empírica de sujeito, o texto semanticamente produzido com coerência, como uma unidade fechada. Enquanto, pelo viés discursivo, a língua se inscreve na história para significar, tem materialidade, por isso é o lugar da interpretação e da produção de sentido, a “textualidade” que é a relação do texto além de sua estrutura linguística, a exterioridade constitutiva.

Para Orlandi e Guimarães (1988, p.17-18), “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito”. Sendo o texto unidade, efeito discursivo derivado do princípio de autoria. Os sentidos são produzidos pelas posições ocupadas pelos sujeitos, essa posição se inscreve em uma formação ideológica, delimitando as formações discursivas. No caso, da instituição escolar e seu papel social, reproduz a ideologia dominante, não abre espaço para outras posições. Disso resulta que, as vozes do outro (do sujeito-aluno no discurso institucional) do Outro (interdiscurso), as formações discursivas não desejadas, não são ouvidas, nesse sentido, ocorre no trabalho com a leitura e interpretação os movimentos circulares, fechados, parafrástico. Sendo assim, fixa a produção do texto no eixo do previsível, apresenta o modelo e controla o que pode e deve dizer, nessa direção, assim, o texto pode até não ter um autor específico, mas pela função-autor sempre imputa uma autoria, esta “é o lugar em que se constitui a unidade”.

Observamos que os LDs propõem a produção da escrita de texto do/para o sujeito-aluno (jovem) do Ensino Médio, adaptados às políticas de ensino de língua portuguesa, criam as condições contraditórias para a construção da posição do sujeito (tomadas de decisões). O discurso institucionalizado, no ensino atual, passa por uma reestruturação, com novos processos de individuação e de identificação do sujeito no processo de significação. Um processo que não é novo no ensino, mas ganha centralidade, em nosso *corpus* de pesquisa, no LP1, sustentado pelas propostas dos PCNs, já se propõe o texto como objeto de estudo da língua, neste contexto atual, assume uma perspectiva de linguagem e assevera a necessidade de o ensino acompanhar o desenvolvimento das tecnologias digitais da comunicação e informação. A noção de linguagem, dilui o ensino de língua portuguesa que a torna conteúdo em meio a outras formas de linguagem, algo a se adquirir, o que o relaciona à mercadoria, materializando como formação discursiva dominante na escola.

Dessa forma, a língua, o texto e o sujeito (em sua materialidade) regidos pela ideologia capitalista neoliberal que cria um imaginário que interfere em como o sujeito significa, e, relaciona-se com suas condições reais de existência. Uma nova conjuntura da globalização e de novas tecnologias de linguagem que exigem novas condições de produção, uma vez que, o texto mantém-se na centralidade do ensino nas aulas de língua portuguesa, consolidado pelas políticas de ensino, não apenas o texto verbal, mas a multimodalidade. Por outro lado, mantém a atividade de texto para a apreensão de normas, condições técnicas de produção, ou aos padrões técnicos institucionais. A escrita do texto é proposta a partir de modelos de produção de texto escrito que entrelaça com abordagens referentes à oral e ao multissemiótico enfatizando também formas de linguagem no digital. Essa multiplicidade apaga o discurso do didático e ao mesmo tempo o potencializa pela autorização, direção dos sentidos. O que nos coloca em reflexão, a reformulação

do LD, diante de uma reestruturação de uma política pública de ensino que enfatiza a linguagem no digital, a existência do livro no espaço escolar, ou outras formas de legitimá-lo, ou, até mesmo, a autorização de outros instrumentos pedagógicos pelo Estado. Por outro lado, não sejamos ingênuos, no trabalho com a linguagem, o livro enquanto instrumento é sustentado por uma formação ideológica que limita os sentidos, naturaliza os sentidos, que são controlados não só pelo livro, mas também pela escola pelo seu funcionamento institucional.

Nossa pesquisa busca refletir sobre o texto escrito. Por outro lado, vimos que os livros (objetos de pesquisa) se organizam em unidades, espaço onde sujeito é posto em contato com diversas materialidades significantes, incluindo a digital. Entendemos que essa diversidade de linguagem decorrente da atualidade, a legitimação movimenta esse conceito a fim de legitimar os instrumentos institucionalizados, como os LDs, como materiais atualizados. Resta saber que condições esses materiais oferecem para que o sujeito-aluno possa assumir a posição autor. Ao professor cabe, então, questioná-los sobre seus implícitos, ou seja, o não-dito, para compreender seu funcionamento discursivo (ORLANDI, 1996a), para poder, então, utilizá-los não tomando como reprodução da ideologia dominante.

Sobre o trabalho com a língua portuguesa em relação à leitura, à interpretação e à escrita já vimos que os LDs não dão aos sujeitos a margem para outras interpretações, tende ao discurso pedagógico autoritário, quando ocorre a interpretação “passiva”, conforme Gallo (2012), que trabalha a paráfrase (repetição) impossibilitando a polissemia. Para a autora, o discurso pedagógico autoritário é priorizado na escola desde a educação infantil, o que não possibilita a constituição da autoria na escola. Exemplifica que, quando o professor direciona o aluno a reproduzir um desenho, ou traz as cores específicas a serem usadas em cada parte do desenho para a criança colorir, já determina um gesto de interpretação.

Em relação à noção de texto e autoria, Gallo (2008) traz novas contribuições, com pesquisa na prática de sala de aula, em que ela define as noções texto (objeto empírico) e TEXTO. Para a autora, este produzido a partir de um “evento discursivo”, espaço de historicização do texto, também tido como prática ou efeito de TEXTUALIZAÇÃO. Para tanto, a autora elabora conceitos como “fragmentação”, “texto” (minúsculo)¹⁰ e “TEXTO”. Nessa perspectiva, a interpretação gera “fragmentos” que são matéria textual. A partir de então, há dois caminhos de produção textual, o texto objeto empírico, ou desloca, inscrevendo o sujeito não no discurso circular, mas rompendo-o possibilitando a historicização e o trabalho do discurso da escrita (legitimado) produzindo o

¹⁰ O texto, escrito com letras minúsculas, trata-se do objeto empírico, fechado em si mesmo, produzido a partir de um modelo de estrutura linguística, não apresenta “novo sentido”.

TEXTO. Esse efeito ocorre simultâneo “dentro de um ‘evento discursivo’. Tal evento é responsável pela historicização do ‘texto’ ao produzi-lo como ‘TEXTO’” (ibid., p. 87).

Nesse trajeto, percebe-se um deslocamento significativo da prática através das condições de produção da escrita. Questões importantes colocadas para a (re)significação da escrita de texto em sala de aula. O deslocamento da noção de texto (“é-porque-é”) já constituída para/no espaço escolar para TEXTO, trabalhando, então, a escrita e a autoria - a singularidade (a diferença) e o fechamento (o repetível).

Compreendemos que a noção de texto se relaciona às concepções linguísticas de língua adotada no trabalho de leitura, interpretação e produção de texto, vimos, também, que o trabalho com a língua portuguesa, na escola, tem suas especificidades teóricas, sustentadas pelas políticas de ensino que ao mesmo tempo as apagam. Para compreendermos como se dá esse movimento, adentramos, no capítulo a seguir, na análise sobre o modo como a constituição da autoria se realiza no espaço escolar, sob a orientação dos LDs.

CAPÍTULO III

EFEITO-AUTOR DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO

Conforme já abordamos nos capítulos anteriores, há mecanismos de organização nos/dos LDs, que nos levam a compreender as formas de regulamentação, de disciplinarização do ensino da língua portuguesa, que configuram certo modo de interpretação e de escrita na proposta de produção textual. Nesse movimento, constituem-se sujeitos e sentidos, apontando para um saber linguístico, priorizando um e não outro sentido, direcionando-os à unicidade fundamentado na visão de transparência da linguagem. Conforme ressalta Orlandi (2012b, p. 204), na sociedade contemporânea “a letra é o traço da entrada do sujeito no simbólico”, marcando o sujeito no processo de escrita e autoria no espaço escolar e fora dela também. Ainda sobre a escrita, Gallo (1992) ressalta que a escola, como espaço institucionalizado, sempre se valeu do discurso da escrita para sua validação, numa relação de reciprocidade, legitimando-se.

A instrumentalização da língua movimenta o processo de identificação do sujeito-aluno na relação com o imaginário de língua portuguesa, reproduz o discurso do certo e errado em relação à língua e às línguas, uma forma de escrita tendo em vista uma forma-sujeito. A discussão sobre o LD é antiga, mas retomá-la mostra que são instrumentos institucionalizados, para que não apenas mudem os instrumentos, mas as práticas de ensino. Esses instrumentos linguísticos não são só mediadores no ensino de língua, mas também engendram subjetividade, produzem um gesto de interpretação que levam o sujeito a se inscrever na formação discursiva dominante, eleita institucionalmente e, tenta inculcá-lo no sujeito (PACÍFICO, 2002), no qual ele se apoia para produzir a significação, ou seja, significar-se e ser significado. É nesse ponto que o sentido não existe em si, ele é determinado pelas posições ideológicas que determinam os sentidos presentes no interior do discurso institucional refletido na prática.

Logo, há uma relação direta entre formações discursivas e as formações ideológicas. Esta regula o que deve ser dito, os conhecimentos linguísticos a saber, a posição-sujeito ocupada no Ensino Médio e o imaginário de cidadania a ser atingido, voltado, ou fundamentado em discursos de mercado de trabalho. Cabe ressaltar que, cidadania é colocada como um desafio a ser conquistado, um objeto que, contribui com enunciados como, “ser alguém na vida”, para isso é preciso ser merecedor. O saber a língua no que diz respeito ao ler e ao escrever é um mérito (PFEIFFER, 2000). Concepção de ensino que responsabiliza (a culpabilidade) o sujeito pelo fracasso ou não, a lógica excludente da educação escolar. Uma visão de ensino pautada em soluções de problemas sociais, conforme Bressanin (2018, p. 24-25) “o problema da desigualdade socioeconômica se desloca para a desigualdade educacional”. Isso afeta a

constituição do sujeito-aluno, como vimos na resignificação do ensino na contemporaneidade, o imaginário de sujeito “autoempreendedor” (NOGUEIRA, 2017), discursivizado como mudança no ensino.

Tendo em vista que os discursos são resultados do entrecruzamento dos eixos de sua constituição e formulação, eles não podem ser vistos fora de seus contextos sócio-históricos de produção, pois estes são responsáveis pela produção de sentidos. Atentamo-nos a observar nesse movimento dos sentidos, seus efeitos nas práticas de escrita, visando compreender se a construção da autoria do sujeito-aluno em sala de aula é possível, tendo o livro como instrumento linguístico pedagógico.

3.1 Gestos de análises das unidades dos LDs

Dirigimos, então, aos gestos de análises das unidades dos LDs, traçados nesse percurso como mecanismos de organização do trabalho com a linguagem, nesse caso, identificamos, como o tecer da escrita de textos, que movimentam os processos de significação de língua (s), escrita e sujeitos. Assim, direcionando nosso olhar, tomando-a conforme Orlandi (2020, p. 68), “como uma unidade – um conjunto de relações significativas”, assim, pensar a unidade¹¹ do LD, derivada de discursos que a sustenta, nesse caso, notamos na abertura o assunto, ou tema trazido e movimentado no desenrolar das atividades, numa concepção literal, dirigida de leitura, ocultando a forma de transparência do sujeito e do sentido, particularizando a significação.

Convém dizer que selecionamos do livro “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” - o LP1, a unidade 2 que é subdividida em três capítulos, sendo cada capítulo estruturado em ensino de literatura, língua e linguagem (conhecimento gramatical) e produção de textos voltados ao tema exercício de cidadania. Cada capítulo trabalha o desenvolvimento de um gênero, debate deliberativo, currículo e cartas argumentativas, visando ao projeto de exposição no final da referida unidade. Nosso recorte¹² para análise, logo adiante, trata-se da proposta de escrita de texto na forma de uma carta argumentativa, retirada do terceiro capítulo. Escolhemos, conforme já abordamos, a proposta de produção textual de caráter argumentativo, a fim de observarmos a forma em que o LD contribui com o posicionar-se no texto. Nesse caso, a análise busca investigar qual posição discursiva o sujeito-aluno assume, quando solicitado a produzir

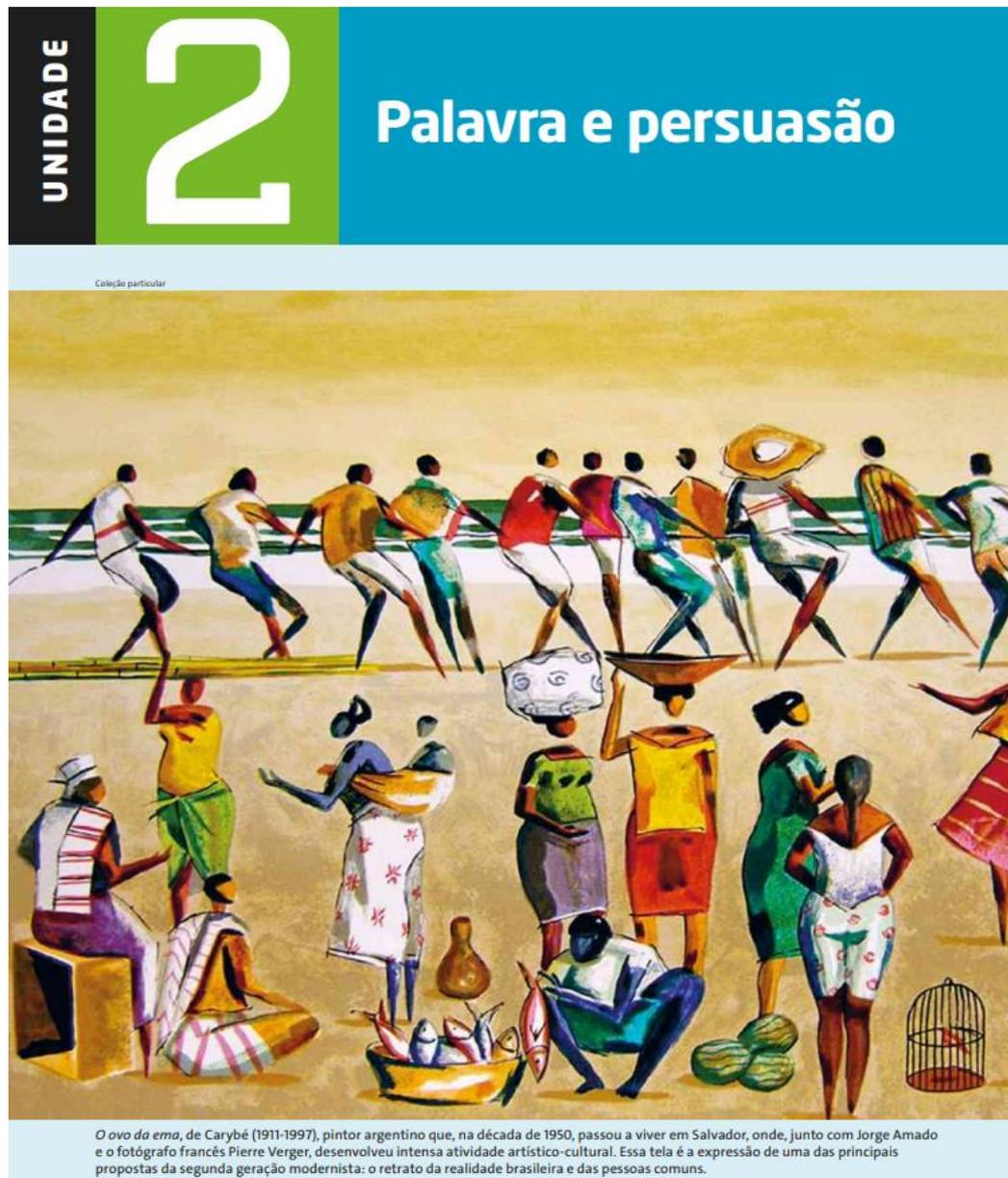
¹¹ Relacionamos a unidade, forma de organização do LD, ao sentido de unidade como texto, unidade de análise, conforme Orlandi (2012b, p. 112).

¹² Já citada no capítulo I, “unidade de análise”, de acordo com Orlandi (1996a).

texto desse caráter, ou seja, se o possibilita a exercer a argumentatividade, assumindo a autoria e a produção de textos polissêmicos.

Lembrando que na Análise de Discurso a interpretação é vista como historicização da leitura, dando ao sujeito a possibilidade de ocupar diferentes lugares de sentidos, conforme Coracini (2015, p. 109) “a interpretação vai além do simples olhar, além da superfície do objeto”.

Figura 3 - Unidade de ensino dois “Palavra e persuasão” do livro Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso – LP1



CIDADANIA EM DEBATE

Participe, com os colegas da classe, da produção de uma *feira de cidadania*, na qual serão promovidos debates deliberativos e realizadas oficinas de produção de currículos e de cartas de solicitação e/ou reclamação.

PROJETO



Como decorrência do movimento revolucionário e das suas causas, mas também do que acontecia mais ou menos no mesmo sentido na Europa e nos Estados Unidos, houve nos anos 30 uma espécie de convívio íntimo entre a literatura e as ideologias políticas religiosas. Isto, que antes era excepcional no Brasil, se generalizou naquela altura, a ponto de haver polarização dos intelectuais nos casos mais definidos e explícitos, a saber, os que optavam pelo comunismo ou o facismo. Mesmo quando não ocorria esta definição extrema, e mesmo quando os intelectuais não tinham consciência clara dos matizes ideológicos, houve penetração difusa das preocupações sociais e religiosas nos textos, como viria a ocorrer de novo nos nossos dias em termos diversos e maior intensidade.

(Antonio Candido. *Educação pela noite e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 188.)

A crase não foi feita para humilhar ninguém.

(Ferreira Gullar)



Detalhe de uma pintura de Norman Rockwell em que é destacado o papel persuasivo da palavra.

Fonte: (Editora Saraiva, 2016)

A unidade 2 usa duas formas de linguagem, a visual (as imagens) e a verbal, associadas ao tema “palavra e persuasão”, que funciona ideologicamente, naturalizando a forma em que vai se propor o trabalho com a língua no que diz respeito à leitura e à escrita. Para compreendermos, discursivamente, faz-se necessário atentar aos discursos que atravessam a produção do LD, uma vez que o livro trabalha os conteúdos: literatura, língua e linguagem e produção de texto de forma contextualizada. Observamos, então, o modo como esse processo se desenvolve, entendemos que as diferentes linguagens atuam como um molde em que os

sujeitos-alunos se ajustam como podem, filiando-se discursivamente em alguns dizeres e não em outros, ou seja, o sujeito-aluno é exposto a mecanismos ideológicos, visto que alguns sentidos são apagados, uma vez que as imagens retratam o cotidiano, reproduzindo certas relações na sociedade.

No ensino de língua portuguesa, as várias formas de linguagem produzem um gesto de interpretação numa certa direção. Na intersecção dessas duas materialidades, os sentidos vão se constituindo. O substantivo “palavra” nos remete a poder, levando-nos a associar à memória do senso comum, “fulano tem, ou não palavra” usado para sustentar algo dito. Também podemos parafrasear Orlandi (2004), a palavra é a entrada no simbólico.¹³ A forma em que o sujeito vai sendo interpelado pela ideologia dominante, determinará sua relação com a autoria.

Há uma projeção imaginária de sujeito-aluno, a captura do imaginário pela ideologia, pelo viés da Análise de Discurso, conforme já mencionamos, as formações imaginárias projetam a situação, visando à posição-sujeito na sociedade, os lugares a serem ocupados por ele. Outra observação a ser pensada: o conector aditivo “e”, que nos leva a pensar nos sentidos ligando palavra e persuasão, que se inscreve no efeito de memória, reafirma o domínio da palavra nas relações sociais. Compreendemos essa ligação como uma única forma de apresentar ao sujeito o que seja argumentar e, a forma de desenvolvê-la no texto, conforme Pacífico (2002, p. 45) “é dito que neste texto ele deve expor seu ponto de vista sobre determinado tema e que, para isso, o sujeito precisa de argumentos para fazer valer sua opinião, existem ‘a influência e o poder’”. E ao mesmo tempo, incorpora sentidos, leva o sujeito a não questionar os sentidos já determinados pela ideologia institucional, é nesse sentido que a escola reproduz as relações entre ideologia dominante e ideologia dominada da sociedade, em que o outro (na relação de interlocução) não é reconhecido como sujeito, nas tomadas de decisões.

Nessa direção, o livro trabalha com o entrecruzamento das diferentes materialidades, retratando as práticas sociais. Esses pontos observados vão sendo constituídos pelas condições estritas de uma leitura literal, conforme Orlandi (2012b, p. 22) “o que ‘isso’ quer dizer”, a partir desse efeito de evidência, há a projeção do ser – posição-sujeito. Queremos ressaltar que “o que isso quer dizer”, não está posto em palavras, mas na posição do enunciador LD.

Observamos que o LP1 ao tratar de projeto, ao referir-se às unidades, em seu processo de divisão bimestral, cria mecanismos de orientação do trabalho pedagógico, inscrevendo o

¹³ Uma referência à “a letra é o traço mais marcante [...] representando nossa entrada no simbólico”, segundo Orlandi (2004, p. 119).

sujeito no discurso da escrita, tendo a sala de aula como prática que suscita versão do cotidiano, a condição de cidadania, acompanhada de seus gestos de interpretação institucionalizados.

No processo de interpelação ideológica o sujeito é “constituído sob a evidência da constatação que veicula e mascara a ‘norma’ identificadora” (PÊCHEUX ([1975] 1995, p. 159). O sujeito-aluno projeta seu dizer na linguagem, o eu imaginário que tem a ilusão de ser produtor de seu dizer – esquecimento da ordem enunciativa, assim já estabelecida a maneira do dizer, o sujeito é afetado pelo esquecimento ideológico, tendo ele como a origem do dizer, assim a projeção social. A ilusão de que as palavras não foram ditas antes, que lhe constituem no discurso, são representações de cidadania integrando-o na sociedade dada.

Nesse sentido, há duas projeções simbólicas a de sujeito-aluno e de sujeito-cidadão, este assume os lugares sociais já fora do ambiente escolar. Isso nos remete aos sentidos de ensino em jogo, que divide os sujeitos, no processo de subjetivação, identificação, caso o aluno não se identifique com o discurso, que circula na instituição, ou em outras palavras, não atinja as metas propostas pelo sistema escolar. Nessa direção, questionamos qual o imaginário de sujeito-cidadão, caso não seja habilitado o sujeito jurídico (de direito e deveres) no/pelo discurso pedagógico no ensino médio? Ou o modo como o LD e, também, a escola colocam em funcionamento essa homogeneização dos sentidos e dos sujeitos, como tecem esses fios no processo de ensino.

Para melhor compreendermos, retomamos ao conceito de formação discursiva, que segundo Pêcheux ([1975] 1995, p. 160) é “aquilo que em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classe, determina *o que pode e deve ser dito*”. O discurso das políticas públicas de ensino textualizado no LD se inscreve em uma formação ideológica dominante, própria do funcionamento da sociedade atual, e a escola assume o papel de reforçar esse funcionamento. Coloca em jogo conhecimento e mercado de trabalho, ao mesmo tempo, naturaliza os sentidos. Sincronizado a tudo isso, a ilusão de liberdade, responsabilizando-o pelas suas escolhas, assim também, pelas posições, lugares sociais que ocupam. Coloca o jovem diante de “ou isto ou aquilo”, nesse jogo, apaga os sentidos, como vimos textualizado nas imagens e, que podemos entender, como a não relação com a continuidade do estudo. Duas medidas que pesam e que na maioria das situações não é possível ao jovem conciliá-las.

A estrutura metodológica do LP1 organizada em unidades temáticas, como já vimos, movimentava um gesto de interpretação. Esse gesto de interpretação conduz o sujeito a uma única possibilidade dos sentidos, produzindo a impressão de que há uma transparência da/na linguagem e a ilusão de que mostra uma relação termo a termo com o mundo, causando um

efeito de apagamento de outros sentidos. Nesse caso, mesmo a diversidade de materiais para leitura, seja no LD, ou na sala de aula, não provocará múltiplas leituras, pois se trabalha com algo pronto, ou seja, retoma a sentidos prontos que devem ser percebidos pelos sujeitos.

O sujeito ao proferir seu dizer sobre determinado assunto, já o encontra estabelecido, em funcionamento na sociedade, então, o reformula, nesse caso, pode haver a ruptura do processo de significação, ou permanecer no eixo do previsível. No LD as atividades são elaboradas sob mecanismo ideológico que funciona no jogo de controle dos sentidos privilegiando os legitimados. A língua é vista como instrumento de comunicação e, ao mesmo tempo como expressão da cultura brasileira. O político e o simbólico na regularização das práticas linguísticas (SILVA, 2017). As imagens artísticas no SD1, tratam-se das obras “O ovo da ema”, de Heitor Júlio Paride de Bernabó, o Carybé, artista argentino naturalizado brasileiro, representa em suas obras traços do cotidiano baiano; e “Detalhe de uma pintura” de Norman Rockwell, pintor estadunidense, cuja característica é a captura da expressão facial. Não focaremos na análise das imagens enquanto obras de artes, mas no atravessamento do discurso pedagógico. Os sentidos flagrados nessas imagens representam relações sociais que no processo de interpelação do sujeito reproduzem as relações de produção. Nesse sentido, podemos dizer, o discurso pedagógico não é neutro, e o LD se ancora nesse discurso circular, que gira em torno de si mesmo. Como instrumento linguístico, torna-se detentor do saber, o sujeito se inscreve no conhecimento trazido pelo livro como “sujeito a-saber” já que sofre inserção no histórico-social. Assim, o LD segue um padrão já posto, a memória de língua(s) e de ensino, com seus pré-construídos.

O euforismo “a crase não foi feita para humilhar ninguém” de Ferreira Gullar, na segunda página de abertura, desperta certa crítica ao saber metalinguístico dos gramáticos, por outro lado, sustenta a memória discursiva, pois nos direciona aos processos sócio-históricos, tanto de língua(s) quanto das mudanças no ensino da língua portuguesa a partir do século XX, a tensão entre diversidade e unicidade linguística, nesse jogo, essa última ganha forças pela sua legitimação.

Outro ponto diz respeito à teoria de gêneros textuais, que toma o texto como unidade de ensino em detrimento da gramática, propõe o texto e as condições para o sujeito-aluno refletir sobre o uso da língua. Aspectos meramente gramaticais no texto, ao invés de falar em o certo e errado, passa a se trabalhar o adequado e o inadequado que, produzem sentidos constituídos pela mesma formação discursiva. São concepções adotadas por documentos que orientam de modo geral a educação básica. A noção de comunicação que visa ao saber sobre a língua e que o indivíduo busque o ritual da escrita para solução de problemas como vimos nas imagens

acima. Priorizam a análise de conteúdo, em detrimento de questões referentes à discursividade, impossibilitando o sujeito-aluno de assumir a autoria.

Articulado a essas questões, conforme aborda Orlandi (1996a, p. 64): “face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido”, observamos que o material traz certa materialidade que afeta os sentidos. O que não favorece a assunção da autoria. Sendo a forma de escrita focada na estrutura textual e em normas da língua padrão, estes trabalhados em cada capítulo. Para explorar essas questões, vejamos, a seguir, como elas se dão, em um texto denominado de “cartum”, retirado da unidade selecionada em que recortamos a proposta de produção de texto, analisada mais adiante.

Figura 4 - Texto denominado de “cartum”, retirado da unidade dois “palavra e persuasão” do livro Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso – LP1

■ APLIQUE O QUE APRENDEU

Leia o cartum abaixo, de Angeli, e responda às questões de 1 a 3.



1. a) Elas são empregadas, pessoas que estão a serviço da mulher ao centro, pois cuidam da cauda de seu vestido e carregam seus pertences. Além disso, estão todas com o mesmo uniforme, típico de domésticas.
c) Não, pois uma passeata é um evento que ocorre nas ruas, no qual as pessoas andam longas distâncias e em geral se vestem informalmente, com jeans ou moletom, tênis, sapatilhas, sandálias baixas, camisetas.
d) Não, pois a vida abastada deles reproduz exatamente os problemas contra os quais eles vão protestar, uma vez que eles provavelmente concentram uma grande renda e discriminam socialmente seus próprios funcionários.

(Disponível em: http://profirmeza.blogspot.com.br/2010/04/cartum-exemplos_28.html. Acesso em: 10/3/2016.)

- Observe a parte não verbal do cartum e levante hipóteses:
 - Que relação há entre as mulheres que descem a escada e a mulher que está no centro do cartum? Justifique sua resposta com base no desenho.
 - A qual tipo de situação social são adequadas as vestimentas do homem e da mulher ao centro do cartum? *A um evento supostamente formal e elegante.*
 - Essas vestimentas condizem com o evento ao qual eles vão?
 - O comportamento do homem e da mulher condiz com o propósito desse evento? Justifique sua resposta.

- Releia o seguinte trecho da fala da mulher:

.....
 “uma passeata contra a concentração de renda e a discriminação social”

- A quais verbos correspondem os nomes *passeata* e *concentração*?
Passear e concentrar.
- Quais termos são regidos pelos nomes *passeata* e *concentração*?
Respectivamente, contra a concentração de renda e a discriminação social e de renda.
- De qual verbo deriva o nome *discriminação*? Substitua o termo que acompanha o nome *discriminação* na fala da mulher por outro equivalente, utilizando uma preposição.
Deriva de discriminar / discriminação dos pobres
- Reescreva a fala da mulher, fazendo as alterações necessárias para tornar a fala coerente com o comportamento dela.
“Participar de uma passeata a favor da concentração de renda e da discriminação social” ou “Participar de uma passeata contra a distribuição de renda e a igualdade social”.

A nominalização

A nominalização é uma estratégia argumentativa que auxilia na construção de sentidos. Optar pela utilização de formas nominais produz alguns efeitos no texto. Entre eles:

- toma-se como pressuposto que o fato ao qual se faz referência é verdadeiro. Por exemplo, quando se diz *a concentração de renda* e *a discriminação social*, esses fatos são tratados como verdades comprovadas, ou seja, a renda se concentra e a sociedade discrimina;
- o enunciador transforma a ação nominalizada em um objeto visto pela perspectiva dele, com o objetivo de engajar o leitor no seu ponto de vista a respeito de uma verdade já conhecida e admitida também por seus interlocutores.

Esta atividade intitulada de “aplique o que aprendeu” trata sobre a análise de conteúdo que vimos abordando no decorrer de nosso trabalho. O título refere-se ao conteúdo “reflexão sobre a língua” que explica sobre regência nominal. Esse enunciado desperta a atenção acerca da utilização do texto como espaço de apreensão das normas gramaticais nele presente, o LD apresenta o texto para o sujeito-aluno, chamando-o para a leitura da estrutura linguística, como pode ser visto nas perguntas “quais os verbos”, “de qual verbo deriva” e “reescreva”, a instrumentalização da língua no processo escolar. Não queremos dizer, que seja menos importante, no caso do uso da regência, mas o que queremos mostrar é a centralidade na norma padronizada e os seus efeitos. O título sustenta as formações imaginárias do que seria escrever bem, apenas “aplicar” as normas estruturais no texto. Sustentando que o sujeito-aluno deve escrever conforme a autorização, mediada pelo LD, faz com que o sujeito seja formatado aos padrões tecnicistas. Assim, basta ao sujeito aplicar as regras para escrever um texto, o que leva a um trabalho que presa a transparência da linguagem, insiste em impor um único sentido, o que não se permite a abertura ao trabalho da polissemia.

Na caixa azul, no recorte, há a explicação da “nominalização”, que se trata da regência nominal, na qual se refere às perguntas da atividade 2, “quais os verbos”, “de qual verbo deriva”, uma referência às palavras “passeata”, “concentração” e “discriminação” e, os efeitos de seu bom uso “torna o fato verdade”, “estratégia de argumentação”. Ponto importante, a concepção de língua vista como um código, efeito de diluição da língua em conteúdo em meio a outras linguagens, silenciando, apagando o que há de possibilidade de rupturas de transformações nas relações linguísticas e sociais. A língua como código implica o gesto de interpretação numa concepção de decodificação, pressupondo que todos os sujeitos ocupem a mesma posição (PACÍFICO, 2002, p. 14).

Notamos uma concepção de leitura única, parafrástica, que privilegia um único sentido e promove a repetição do mesmo entre os sujeitos-alunos. E também uma concepção de argumentação, sustentada por um discurso que prega que, apenas o domínio da língua possibilitaria ao sujeito a produzir um texto argumentativo. No entanto, essa análise nos mostra a necessidade de levantar discussões sobre autoria, não só no LD, mas também na escola, vai além de ser estacionada somente nesse ano/série do ensino médio, conforme Pacífico (Idem, p. 50) “para que o aluno estivesse preparado para argumentar seria necessário que desde as primeiras séries ele já fosse instalado no discurso polissêmico, discutir o objeto discursivo, discordar da visão do outro e saber como fazê-lo”.

Ponto relevante para pensar o trabalho com a linguagem na escola, além dos aspectos de usos, não limitar as possibilidades de múltiplas leituras e do jogo de sentidos que essas

leituras permitem, são procedimentos que antecedem a escrita do texto, são condições para que os sentidos e sujeitos se constituam, para que não fiquem significadas no interior de consensos, sem lugar para a diferença. Pelo viés discursivo, o sentido é uma questão aberta, então, é preciso abertura de espaço para o sujeito-professor criar condições que oportunize o sujeito-aluno a questionar os sentidos estabilizados, que duvide da transparência da linguagem (PACÍFICO, 2002).

Passemos à próxima SD:

Figura 5 - Unidade de ensino nove “Cultura de Paz” do livro Interação português – LP2



Fica decretado que o homem não precisará nunca mais duvidar do homem. Que o homem confiará no homem [...] como um menino confia em outro menino. Thiago de Mello.

Nesta unidade, você vai:

- ler, apreciar e analisar crônica e trecho de romance;
- analisar os gêneros artigo e resenha crítica de filme;
- analisar o gênero infográfico;
- produzir uma *playlist* comentada;
- refletir sobre período composto por subordinação e coordenação;
- produzir uma videoresenha;
- produzir e apresentar um *flash mob* sobre a cultura de paz.

Conexões Ampliando o repertório

O *Ateneu*, de Raul Pompeia (Penguin Companhia, 2013). Romance publicado em 1888, narrado em 1ª pessoa pelo personagem Sérgio, que conta suas vivências em um ambiente hostil de um colégio interno.

Persépolis, de Marjane Satrapi (Cia. das Letras, 2007). HQ autobiográfica que mistura fatos históricos, reflexões sociológicas e conflitos da adolescência da protagonista. Marjane era criança em 1979, quando ocorreu a Revolução Islâmica no Irã. As meninas foram obrigadas a usar o véu na escola e a estudar em classes separadas dos meninos. Aos 14 anos, enviada pelos pais para a Áustria, descobriu um mundo diferente e enfrentou dificuldades de adaptação.

A vida é bela (Itália, 1999, direção de Roberto Benigni). Durante a Segunda Guerra Mundial na Itália, o judeu Guido e seu filho Giosuê são levados para um campo de concentração nazista. Afastado da esposa, ele tem de usar a imaginação para fazer o menino acreditar que estão participando de uma brincadeira, com o intuito de protegê-lo do terror e da violência que os cercam.

"Pausa", de Vicka (*single*). Nessa canção, criada durante o isolamento da pandemia da covid-19, Vicka transmite aos brasileiros uma mensagem de fé e esperança em dias melhores.

Tolerância, de Eduardo Kobra. Grafite na cidade de Nova York, Estados Unidos.

1. Que recursos o grafiteiro usou para atrair o olhar das pessoas para a obra de arte?
2. Quem são as figuras retratadas no painel?
3. Estabeleça uma relação entre as duas personalidades retratadas, a postura delas no grafite e o título, *Tolerância*.
4. Que emoções e reflexões essa imagem pode transmitir?
5. Faça uma analogia entre o tema da unidade e a epígrafe.

Fonte: (Editora do Brasil, 2021)

Esse recorte faz parte da unidade nove do LP2, proposto, segundo o livro, para um trabalho pedagógico bimestral interdisciplinar. Enquanto no LP1, o tema produz relação direta com a estrutura do gênero, o LP2, tende como foco o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências que produz a dinâmica do trabalho linguístico. Direcionamo-nos ao sumário da unidade, sob à perspectiva da Análise de Discurso, que compreende a língua na sociedade e na história fazendo intervir a ideologia, para observarmos o entrecruzamento de materialidades representadas na imagem, na epígrafe e indicações de leituras e de filmes definindo o tema a ser tratado.

O primeiro ponto a se pensar, nesse processo, é a constituição do tema “Cultura de Paz”, sendo a cultura de paz um movimento que nasce no século XX, coordenado pela UNESCO, organismo internacional, que trata do desenvolvimento humano de proporção individual e coletiva, com ações que conciliam os propósitos da convivência pacífica no âmbito pessoal à convivência internacional.

Nos sentidos vinculados a essa imagem, apontamos a opacidade dos sentidos ligados a um movimento global, que se legitima pelo Estado, que prega valores, atitudes e modos de comportamentos e de vida, uma forma-sujeito para uma sociedade globalizada. O que se propõe, relaciona o tema de abertura da unidade com o proposto a se desenvolver nesse espaço interpretativo, centralizado em habilidades e competências. Toda essa materialidade significativa permite remeter a uma filiação de dizeres, nos quais o sujeito-aluno se inscreve, sendo esses dizeres relativos à instância ideológica que rege a sociedade. Vistas como condições histórico-sociais e políticas que determinam a forma-sujeito.

No imbricamento pedagógico (das competências) e linguístico, trabalha o discurso pedagógico. O sujeito se inscreve na discursividade de ensino de língua portuguesa, não só nacional, mas global (representado na discursividades dos conceitos), imaginário que captura os sujeitos e os sentidos no processo de constituição. Assim, o processo de ensino movimenta a identificação do sujeito, regido por dadas formações ideológicas, pratica os rituais de ensino como evidentes, segundo Althusser (1980, p. 77) é “a representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições materiais das existências”.

Para a Análise de Discurso, a interpretação está relacionada à ideologia, conforme afirma Orlandi (2012b, p. 22), “o sujeito se submete à ideologia” essa produz o imaginário, “que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado”. Na SD2, o foco dessa fixação de sentido passa a ser a forma-sujeito, pois prioriza os modos de ser e agir, naturalizando o efeito de sentidos constitutivo de adaptação, flexibilidade, protagonismo, algo que nos despertou é a forma como essas palavras vão produzindo sentidos, no processo de identificação do sujeito-aluno. A matéria significativa, de abertura da unidade, ganha forma (afetando o gesto de interpretação) pela orientação e pela direção da leitura, o que possibilita o não questionamento do sujeito, pois já habituados à forma de interpretar, dentro das regras de determinadas formações ideológicas, vimos, então, o conjunto de habilidades e competências sustentadas por uma ideologia dominante em que os sujeitos-alunos são facilmente capturados ideologicamente.

Nesse movimento, em que os sentidos se constituem, observamos as perguntas limitando a produção do conhecimento, pois nelas há tensão entre o sujeito individual e

universal, ao mesmo tempo, buscando a unicidade. Pelo viés discursivo, “o sentido é uma questão aberta”, conforme afirma Orlandi (1996b, p. 12). No entanto, observamos que a SD2 traz cinco questões, como forma de direcionar os sentidos. A questão três, “Estabeleça entre as personalidades retratadas a postura delas no grafite e o título. Tolerância”, direciona o sentido, as mãos postas em sinal de oração das imagens de Madre Teresa de Caucutá (religiosa e ativista) e de Mahatma Gandhi (ativista indiano). Enquanto a questão quatro, “Que emoções e reflexão essa imagem pode transmitir?”, é acompanhada de uma instrução, que espera uma resposta pessoal do sujeito-aluno, em contrapartida, ao produzir a resposta, os sentidos já estão definidos, o dizer do sujeito-aluno já foi inscrito em uma formação discursiva, partilhando da ideologia dominante ao dar sua resposta. Sendo a imagem de duas personalidades conhecidas mundialmente, a religiosa Madre Teresa e Mahatma Gandhi, uma referência de paz baseada nas religiões orientais e no cristianismo.

Já a questão cinco, “faça uma analogia entre o tema da unidade e a epígrafe”, direciona-se a passividade, inocência das crianças uma alusão ao Sermão da Montanha (Mt,5). Compreendemos que os sujeitos se constituem no interior de uma formação discursiva, nesse caso, a concepção de educação, ao priorizar o projeto de vida dos sujeitos-alunos, inscreve-o no discurso religioso, potencializando o discurso capitalista. Entendemos que são formações distintas que funcionam na mesma materialidade mostrada, tendo com o discurso religioso o efeito de solidariedade, compreensibilidade e aceitabilidade que regularizam os comportamentos – competências emocionais. Esses efeitos promovem nos sujeitos-alunos as competências técnicas para a atuação no mundo.

Nesse percurso, notamos os discursos de competências como evidência, como funcionamento ideológico que comanda a direção de sentidos, de sujeito-aluno no final da educação básica, então, praticando os rituais de ensino, constitui-se na forma-sujeito contemporâneo. O sujeito se projeta e é projetado nesses discursos para vir a ser protagonista/autor e a ter protagonismo/autoria em suas tomadas de decisões.

Outra observação que fazemos é sobre o discurso pedagógico, ancorado pelo livro, pelo atravessamento das competências (parâmetros conceituais) e pelas formações imaginárias em jogo. O sujeito é inscrito em uma formação imaginária em que o outro não é reconhecido, é projetado por discursos regulados pelas demandas econômicas e sociais que projetam o sujeito contemporâneo. É por esses dizeres que o sujeito-aluno se constitui, atravessado por vários discursos que constituem pela linguagem. Os interesses econômicos sobrepõem aos públicos, a partir do ideário neoliberal, ou seja, espera-se uma performance a alcançar, a flexibilidade com base no desenvolvimento mercadológico, então, ocorre a limitação do sujeito no processo de

significação. Esse imaginário afeta os sujeitos em relação ao conhecimento, este colocado em jogo com o mundo do trabalho associado ao desempenho técnico e emocional (competências emocionais). Segue regularidades legitimadas pelo discurso jurídico, administrado pelo Estado para uma forma-sujeito cada vez mais livre e submisso ao mesmo tempo. A ilusão de liberdade sem limites de certa forma desestabiliza a hierarquia na relação entre sujeito-professor e sujeito-aluno em sala de aula, os sujeitos são assujeitados, porém imagina ser a fonte das tomadas de decisões, dos dizeres.

Como observamos, o conjunto dos termos conceituais (habilidades e competências) sustenta o ritual da prática (utilitarista). Os conhecimentos linguísticos devem ser organizados, de acordo com a BNCC-EM, por campos de atuação, estes estão articulados às práticas de linguagem, ou ao contexto social, o aprendizado da leitura e da escrita com base nos gêneros textuais. Ao determinar um conjunto de habilidades e competências abrangendo todos os campos de atuação, nas práticas sociais da linguagem, tal processo conduz à disciplinarização do cotidiano que reflete no processo de efeito de autoria. Estes campos de atuação são determinados pelas formações imaginárias, a imagem do sujeito-aluno e a imagem de efeito cidadão na conjuntura dada – a sociedade do século XXI.

Na organização didática, funciona o imaginário de sujeito, efeito de memória, tendo na linguagem o lugar de delineamento de uma forma-sujeito conforme às mudanças sociais que provocam (re)configuração do ensino. Uma vez que, pela memória discursiva, o sujeito-aluno sabe do seu papel, dentro da configuração do processo de ensino, assim, como aponta Pêcheux ([1975] 1995) antes do sujeito falar, ele já é falado. À vista disso, é o consenso produzido pelo processo de ensino focado no enunciado “protagonismo juvenil” que funciona na contradição, caso as metas de ensino propostas pelo LD e pela escola sejam atingidas, ou não, pelo sujeito, já o desconsiderando, forma que mantém a desigualdade social. Assim que, observamos no entrelaçamento dos discursos religioso e capitalista de abertura da unidade “cultura de paz”, em relação ao que o LD apresenta na introdução (abordada no capítulo I) funciona na perpetuação das desigualdades, o ensino visto pela lógica de mercado e a simbolização da passividade, que leva a subordinação além dos muros da escola, quando a ênfase do ensino é a preparação para o trabalho. Sob um discurso “neutro” trabalha o processo de transmissão de informação, impossibilitando o sujeito-aluno de discordar, debater, refletir sobre um assunto em sala de aula, ou seja, a desconsideração do outro nas tomadas de decisão. Assim, funciona o processo de responsabilização do indivíduo, na proposição de que cada sujeito é livre e dono de suas vontades, porém responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso.

O papel da instituição escolar tende ao desenvolvimento de saberes práticos que habilitem os sujeitos a atuarem na sociedade, isso o faz, distribuindo o conhecimento por meio das mais variadas formas de circulação. Ao produzir o texto, o sujeito-aluno já está inscrito em um gesto de interpretação posto em circulação pelo LD, assim, o trabalho ideológico com a leitura o leva a fixar um dizer, apagando outras significações. Pelo viés discursivo, a linguagem é entendida como mediação necessária entre o homem e sua realidade natural e social (ORLANDI, 2020), essa mediação é feita pelas práticas discursivas. No livro e, podemos dizer também na escola, pelas relações imaginárias demarca o lugar ocupado pelo sujeito-aluno. Atentamo-nos a essas regularidades didáticas e seus efeitos na produção escrita em sala de aula.

3.2 Função-autor na escrita de texto dos LDs

Para compreendermos os sentidos, em seus deslocamentos ou permanência, produzidos no efeito de autoria a partir do que propõem os LDs, adentramo-nos às análises dos recortes de atividades de escrita de textos que selecionamos. Entendemos os livros como objetos discursivos (NUNES, 2007) que se constituem de materialidades que significam historicamente no que concerne à maneira dos sujeitos-alunos do ensino médio atribuírem sentidos sobre a realidade, por intermédio da dimensão simbólica da linguagem, estabelecendo maneiras de ser e estar na sociedade em relação ao conhecimento.

Notamos na estrutura dos LDs, instrumento pedagógico formas que determinam como dever ser compreendido o conhecimento, configurando certa regularidade, isto é, projeta-se uma posição-sujeito e uma antecipação da formulação dos sentidos para um efeito pretendido. O que nos direciona ao que Pêcheux ([1983] 2015, p. 31) denomina como espaços discursivos “logicamente estabilizados”, os conhecimentos trazidos pelos LDs correspondem a um efeito real homogêneo a ser ensinado e apreendido – “coisas-a-saber”, “sujeito a-saber” – “lugar de formulação dos indivíduos – sujeitos inseridos no corpo histórico social” (RASIA, 2017, p. 333).

O sujeito-aluno formula sua escrita, no caso, produz o texto, submetido a mecanismos ideológicos que criam um efeito de evidência e de unicidade, impossibilitando-o de questioná-lo, ou seja, é exposto a um modelo de estrutura e de posições já determinadas, pois lhe cabe tomá-los como referências. Nesse ponto, retomamos o que nos observa Orlandi (2007, p. 96), “a ideologia será então percebida como o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular”. A ideologia constitui não só o sujeito, mas também a matéria significante, nesse caso o livro, memória que se atualiza conforme o funcionamento

social, uma forma de estabelecer uma relação do sujeito com o meio em que vive, a sociedade, assim dá direção a relação do indivíduo com o significante. Desse modo, “a ideologia não é ‘x’, mas o mecanismo de produzir ‘x’ (Ibid., p. 97).

Pelo viés teórico da Análise de Discurso, a posição-sujeito entrelaça toda a produção de sentido, a linguagem é o lugar da constituição do sujeito e do discurso. Pêcheux ([1975] 1995) toma a linguagem como luta de vozes, como jogo de poder que autoriza quem pode dizer em determinada situação, distanciando-se da visão linear, transmissão de informação, assim, enuncia o equívoco, rompendo com o já estabilizado. Nos LDs, o sujeito-aluno já é projetado como um “leitor imaginário” (ORLANDI, 2012a, p. 10), aquele que o autor do livro imagina (seu destinatário). Quando nos referimos à leitura, estamos abordando a forma como o livro se organiza (a partir de uma projeção imaginária), o sujeito-aluno entra em contato com o texto, este representa as formas estruturais linguísticas de uso na sociedade, a partir de então, reproduz, inscreve o sujeito em uma formação discursiva dominante, sentidos autorizados a serem distribuídos, ligados à relação de poder. Buscamos, então, a língua fazendo sentido e perfurando esse (pre)visível.

Na perspectiva discursiva, a palavra é vista como “ato social”, não apenas definida como meio de comunicação entre locutores, em que o emissor, apresenta-se dotado de conhecimentos e o receptor o papel de recebê-los e reproduzi-los. Os sentidos são constituídos conforme o lugar social em que as palavras são proferidas, determinados por formações ideológicas (ORLANDI, 2012a, p. 22). Os LDs instauram as posições-sujeitos (aluno e professor), estes tendo o livro como instrumento que detém o conhecimento, representação de autoridade, que trabalha o sentido único de língua e de sujeito, ou seja, os sentidos não se abrem a diferentes gestos de interpretação. A prática de leitura e interpretação no livro visa o “pedagogismo”, algo a ser ensinado, como se os sentidos “brotassem” das palavras (ORLANDI, 2007), desvinculando-se a relação da linguagem com o social e histórico. Por isso não possibilita o lugar da autoria. Dado que a adaptação dos instrumentos linguísticos pedagógicos às transformações sociais, no entanto mascara seu funcionamento parafrástico do ensino.

Trazemos, então, para análise, o recorte do LP1, trata-se de uma proposta de produção de cartas argumentativas, sendo nosso foco a carta de reclamação, que se encontra no capítulo três da unidade dois, esta já descrita acima. Observamos que, na abertura do capítulo, há referências aos conteúdos a serem trabalhados e a sequência em que estes serão desenvolvidos: literatura, colocação pronominal e o gênero cartas.

Cabe retomar a abordagem a respeito da argumentação no processo de ensino escolar, Lemos (2013, p. 48) traz reflexões importantes, a autora parte de preceitos aristotélicos, que

contribuiria na participação eficaz tanto no desenvolvimento da produção escrita com argumentatividade quanto do sujeito nas questões cotidianas. A concepção de argumentação como a de participação de forma ética e eficaz de resolver conflitos de interesses, tendo então, a força do simbólico, ou seja, da linguagem. O LD e a escola, trabalham a argumentação numa concepção que contradiz esses preceitos, fornecendo ao sujeito-aluno uma “série de técnicas, como treinamento para o convencimento do outro”. Para essa autora, a argumentação constitui “solo fértil para a formação de um cidadão crítico”, para tanto, caberia um retorno aos propósitos da retórica aristotélica, de modo que fosse permitido ao cidadão atual, não mais participar de discussões da pólis ou da ágora, mas participar de uma sociedade global de alto fluxo de informações, podendo exercer seu poder de argumentação.

É interessante atentar-se às atividades que precedem a proposta, o modo como o sujeito-aluno vai sendo “treinado”. Vimos, então, o foco nos pronomes que aparecem em exercícios de desdobramento sintático, colocando em questão as variedades de uso da língua e sua norma-padrão, em seguida, a explicação metalinguística, que reduz a aprendizagem à apreensão de informação, sustentando uma formação ideológica em que os sujeitos vão sendo capturados. Neste sentido, é importante pensar na relação do processo de constituição do sujeito com a língua escrita, as condições que vão delineando o efeito-autor a se consumir no final do capítulo.

Podemos pensar, esse caminho, conforme os documentos que norteiam o processo de ensino, língua em uso – reflexão – língua em uso, também relacioná-lo ao título do livro “Português contemporâneo: diálogo, reflexão, uso”. Compreendemos com Orlandi (2007, p. 107) que “a linguagem é política (porque o sentido, sempre dividido, tem necessariamente uma direção), por outro lado, todo poder se acompanha de um silêncio em seu trabalho simbólico”. O efeito de sentido de unicidade se constitui, naturalizando os sentidos no interior de suas formações discursivas e conseqüentemente ideológica e, silenciando outros, naturalizando também a exclusão daqueles que não se identificam com a formação discursiva dada, ou que pensam diferente. Nesse caso, marca um discurso que silencia, que apaga dizeres (PACÍFICO, 2002).

Para adentrarmos às análises, reforçamos nossa posição, sobre o processo da escrita de texto na escola. Pelo viés discursivo, para a qual a posição-sujeito é um lugar, uma posição social assumida no discurso, pela inscrição do sujeito em uma formação discursiva, visto dessa forma, constitui-se a autoria como posição (ORLANDI, 2012a). Ainda sobre o processo da escrita na escola, Gallo (1992) coloca dois níveis de autoria pela Análise de Discurso: o nível enunciativo-discursivo, abordado por Orlandi como função-autor; e o nível efeito-autor que é

o efeito de sentido de discursos de escrita e não de sujeitos, nessa direção, a autora propõe a assunção da autoria na escola, sendo que os dois níveis têm relação com “novo” sentido. Assim, o texto efeito-autor alinha a um lugar discursivo legitimado, isso faz com que não haja necessidade do contexto imediato para reconhecer os sentidos. Enquanto o texto produzido na escola, tem sua validade no contexto escolar, como tarefa que produz sentido no contexto imediato.

Quanto ao gênero cartas argumentativas, mesmo sendo formas distintas de posicionar-se na linguagem, por algumas semelhanças estruturais, o LP1 traz em uma mesma atividade de escrita, com alternância entre cartas de reclamação, ou solicitação, para o sujeito-aluno escolher qual dentre elas irá desenvolver. Focamos na carta de reclamação, em alguns pontos que marca essa posição, para compreendermos a atividade enquanto formulação do texto escrito, buscando, ou pautando em pistas já projetadas no texto “modelo exemplar”, que antecede tal atividade, como as formas estruturais do gênero e de formulação do dizer, que compreendemos como forma de indicar a direção de sentidos, em contrapartida, na perspectiva discursiva, para a construção da autoria, faz-se necessário o trabalho polissêmico, que é abrir possibilidades para novas interpretações. Segundo Pfeiffer (1995), o LD veta a entrada do sujeito na posição de responsabilidade pelo gesto de interpretação. Além da proposta didática do livro, o espaço escolar insiste em um trabalho sistematizado com o conhecimento e com a linguagem. Compreender esse funcionamento é observar os pontos possíveis de intervenção na prática pedagógica. Vejamos:

Figura 6 - Proposta de produção de texto “cartas argumentativas”, retirado da unidade dois “palavra e persuasão” do livro Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso – LP1

■ ANTES DE ESCREVER

Planeje sua carta de reclamação e/ou solicitação, seguindo estas orientações:

- Escolha o alvo da reclamação e/ou solicitação.
- Ao definir o destinatário, considere qual é a pessoa ou instituição que tem, de fato, poder para solucionar o problema ou autorizar o atendimento à solicitação.
- Defina qual é o objetivo central de sua carta, ou seja, fazer uma reclamação, uma solicitação, ou ambas.
- Se a carta for de reclamação, anote o(s) problema(s) e defina a melhor forma de abordá-lo(s), expondo-o(s) abertamente, mas de forma polida;
- Se a carta envolver uma solicitação, seja objetivo(a) e direto(a) no pedido, porém lembrando-se de valorizar o interlocutor e apontar possíveis vantagens que ele pode vir a ter caso atenda à solicitação.
- Procure fazer ressalvas, ou seja, mesmo que seu texto tenha como foco uma reclamação, tente encontrar na situação pontos positivos que possam ser ressaltados.
- Evite se colocar excessivamente na situação de vítima, assuma a parte de responsabilidade que lhe cabe.
- Lembre-se de indicar a data e o local de onde escreve, bem como de assinar a carta. Se julgar relevante, considerando o assunto da carta, mencione também algum(ns) de seus dados pessoais (idade, ocupação profissional, bairro onde mora, etc.) ou experiências anteriores que possam ajudar na construção da argumentação.
- Fundamente seu ponto de vista com argumentos objetivos e concretos, mencionando fatos, autoridades, situações do cotidiano que ilustrem e esclareçam seus argumentos.
- Procure esclarecer o destinatário de que seu objetivo não é unicamente reclamar ou solicitar algo por interesse pessoal, mas também evitar que o problema ocorra com outras pessoas no futuro.
- Procure adequar o grau de formalidade da linguagem ao assunto da reclamação e/ou solicitação e ao destinatário da carta.

■ ANTES DE PASSAR A LIMPO

Antes de dar por finalizada sua carta de solicitação e/ou reclamação, observe:

- se o alvo da sua reclamação e/ou solicitação está claro;
- se o destinatário é, efetivamente, a pessoa ou instituição responsável por solucionar o problema ou por autorizar o atendimento à solicitação;
- se a solicitação foi feita com objetividade e se houve menção a pontos positivos relacionados à situação, além dos pontos negativos;
- se seu ponto de vista está bem-fundamentado, isto é, apoiado em fatos, argumentos, exemplos e relatos que convençam o destinatário de que sua reclamação é legítima e/ou sua solicitação merece ser atendida;
- se você indicou data, local, seu nome completo e os outros dados que julgue relevantes no contexto da carta;
- se você deixou claro que o alvo da reclamação e/ou solicitação diz respeito não só a um interesse individual, mas também à preocupação de evitar a ocorrência da mesma situação com outras pessoas no futuro;
- se a linguagem está adequada ao destinatário.

Fonte: (Editora Saraiva, 2016)

Atentemo-nos para as seguintes sequências discursivas mostrando as marcas de autorização do discurso pedagógico:

SD4 (LP1) – “Se a carta for de reclamação, anote o(s) problema(s) e defina a melhor forma de abordá-lo(s), expondo-o(s) abertamente, mas de forma polida”;

SD5 (LP1) – “Procure fazer ressalvas, ou seja, mesmo que seu texto tenha como foco uma reclamação, tente encontrar na situação pontos positivos que possam ser ressaltados”;

SD6 (LP1) – “Evite se colocar excessivamente na situação de vítima, assuma a parte de responsabilidade que lhe cabe”;

SD7 (LP1) – “Fundamente seu ponto de vista com argumentos objetivos e concretos, mencionando fatos, autoridades, situações do cotidiano que ilustrem e esclareçam seus argumentos”;

SD8 (LP1) – “Procure esclarecer o destinatário de que seu objetivo não é unicamente reclamar ou solicitar algo por interesse pessoal, mas também evitar que o problema ocorra com outras pessoas no futuro”;

SD9 (LP1) – “Procure adequar o grau de formalidade da linguagem ao assunto da reclamação e/ou solicitação e ao destinatário da carta”;

O primeiro ponto que analisamos neste recorte é modo como se inscreve o sujeito-aluno no processo de ensino e aprendizagem do gênero carta, as condições em que se dá o processo da escrita do texto. Nessa mediação entre o sujeito-aluno e o ensino aprendizagem, o LD, atravessado pelas políticas de ensino, representa a voz autorizada que vai fixando os sentidos. Nessa relação, predominam os verbos no modo imperativo, os sentidos estão cerceados pelo LD, afetando a forma sujeito-aluno e sua relação com a linguagem, a forma que impõe uma verdade não abrindo espaço para a reversibilidade, para que o sujeito-aluno tenha voz. Os verbos “procure”, “fundamente”, “tenha”, “evite”, “assuma” vão estabelecendo um certo direcionamento do fazer para aprender, são verbos que transitam o sujeito a uma ação, assim, propõem a estrutura linguística do texto e projetam a formulação da/para posição-sujeito na prática, fazem da linguagem instrumento de trabalho.

Percebemos que esses verbos provocam movimentos parafrásticos, ideológicos, colocam o sujeito-aluno em condição imaginária, o lugar social que lhe cabe, determinado por condições de leitura e escrita a se desenvolver na atividade da produção do texto, submetendo-o ao discurso autoritário. A reprodução, como dissemos anteriormente, das normas gramaticais e estruturais do texto, a previsibilidade dos sentidos, portanto um modelo a seguir. A busca pela unicidade dos sentidos no processo de subjetivação do sujeito. Para Pacífico (2002, p. 35), pelo fato do sujeito ser capturado pela ideologia e pelo inconsciente, limitam “a pretensa liberdade do sujeito”, torna-se algo facilitador para o controle dos sentidos, o trabalho parafrástico, pois o sujeito imagina-se livre para dizer o que quer. Capturado pela ideologia não tem consciência de que não é dono do seu dizer, repete discursos sem questionar os efeitos de sentido. Esse movimento sustenta formações discursivas que fazem parecer natural que a atividade seja assim.

As formações discursivas, nas quais o sujeito se inscreve para *vir a ser sujeito de*, conforme Orlandi (2020), são fixadas pelas normas, uma vez que a escola como instituição tem o papel de habilitá-lo para a atuação na sociedade. O sujeito é capturado pelos sentidos mobilizados pelos verbos na formulação do dizer no texto. Nessa captura o sujeito é afetado pelo discurso do ensino articulado ao discurso mercadológico. Temos, então, uma posição do sujeito-aluno, enquanto consumidor, o referente da solução de um problema, e o fornecedor/produzidor, seu destinatário.

Nesse caso, a estratégia argumentativa, que poderia ser usada pelo sujeito que assume a posição de autor, é o mecanismo de antecipação (LEMOS, 2013), assim, como ressalta Orlandi (2020, p. 37) “esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte”. Assim, antecipando os sentidos que suas palavras poderão produzir, mas, vimos, então, que o LD oferece as “técnicas de convencimento”, colocando que para convencer o leitor é preciso que use no texto “fatos comprováveis”, “depoimento de pessoas especializada no assunto”, o que não contribui para a formação de um sujeito crítico, capaz de posicionar-se, nem refletir sobre o assunto e a questão social. São mecanismos que capturam o sujeito-aluno no processo da leitura e da escrita com vistas à transmissão de informação.

Ao ser capturado pela ideologia que sustenta a atividade, na formulação do texto, o sujeito acredita ser a origem de seu dizer, ainda que, aquilo que diz corresponde ao que ele pensa ser. A ideologia cria a ilusão da completude da linguagem.

Nessa direção, leva a reflexão sobre a produção de texto na escola, o sujeito-aluno como autor, ou apenas escritor (apenas escreve) de seu texto, sustentando seu argumento no uso da polissemia ou partilhando a ideologia dominante. O trabalho do LD, comum na instituição escolar, é o trabalho do campo parafrástico, facilitado pelo esquecimento nº 1 (PÊCHEUX [1975] 1995) já abordado no capítulo anterior, o que resulta do modo em que o sujeito é afetado pela ideologia, por ele, que o sujeito tem a ilusão de ser a origem de seu dizer, na verdade, retoma sentidos pré-existentes, filiando-se às determinadas formações discursivas, continuando o movimento de repetição.

Na perspectiva da Análise de Discurso, os sentidos se movimentam entre o já dito (o mesmo) e o a se dizer (o diferente), esse é o percurso da significação, o jogo entre paráfrase e polissemia (ORLANDI, 2020, p. 34). No livro, observamos que o a se dizer, transforma-se em o que dizer. O retorno ao espaço do dizer, a memória, nesse sentido a normatização de uma forma de leitura com finalidade, a escrita, mecanismos que desvinculam o sócio-histórico, a partir de práticas que visam o previsível, o institucionalizado pela escola. Conforme Mariani

(1998, p. 113), “regularizam, homogeneízam e normatizam formas de agir e de dizer/ler escrever”, são concepções de ensino que impedem o uso da polissemia. Ponto relevante para o professor mobilizar práticas que possibilitem o sujeito-aluno a fazer novas interpretações, a questionar os sentidos estabilizados.

Vimos no trabalho da leitura, antecedendo a escrita, a particularidade da construção do gênero carta argumentativa, a formalidade da linguagem, a colocação pronominal, como formas de expressar com clareza. Percebemos, então, o foco na estrutura, sistema formal da língua/texto, além da estrutura sintática, os modos de como o sujeito tece sentidos sobre a realidade. O portar-se diante de um problema “reclamação”, “reivindicação” dos direitos, assumir responsabilidades. A questão da leitura e da escrita não se desvincula na escola, uma forma de fragmentar os sentidos, isso nos leva a pensar a problematização da leitura feita por Pêcheux ([1983] 1997, p. 59) “[...] a ambiguidade fundamental da palavra de ordem mais que centenária ‘aprender a ler e escrever’, que visa ao mesmo tempo a *apreensão de um sentido* unívoco inscrita nas regras escolares de uma assepsia do pensamento [...]”. Encontra-se a tensão entre paráfrase e polissemia que não rompe com o processo de significação, pois a leitura e escrita estão voltadas à apreensão da estrutura da língua, saber metalinguístico e o sentido singularizado pelo trabalho da interpretação.

Nessa direção, Gallo (1992) ao tratar de Discurso de Escrita (DE), vai dizer que o discurso pedagógico pauta nesse discurso para valer-se de legitimação. A escola, no trabalho de produções de textos escritos, apresenta “textos exemplares” de discursos de escrita, mas não faz com que o sujeito-aluno produza esse discurso, ou seja, segundo a autora, para a legitimação da escrita, além da formulação é preciso a circulação, instância esta que a escola não propicia, no entanto, os textos tornam-se cópia de modelos legitimados, tendo como fins a própria instituição na relação sujeito-professor e sujeito-aluno, e também na relação sujeito-aluno e instituição com seus métodos avaliativos. Nesse sentido, notamos que o livro, “ferramenta que legitima a prática”, de acordo com Di Renzo (2011, p. 484), que busca lapidar o aluno, direciona os sentidos, restringindo a paráfrase na escrita do texto, apesar de tratar-se de argumentos, ou como posicionar-se diante de uma questão social, inscreve o sujeito na “repetição formal”, segundo Pfeiffer (1995), sem atravessar o imaginário já estabelecido.

Interessante, ressaltar que os LDs, assim como outros instrumentos ofertados no espaço escolar, são abordados como “ferramenta de trabalho”, sem, muitas vezes, refletir sobre seus efeitos. Nessa direção, tratá-los como ferramenta “implica o trabalho de alguém sobre outrem, por meio de determinado instrumento, o qual pode cortar, machucar, lapidar, forjar sentidos, certos modelos, certas fôrmas” (PACÍFICO, 2007, p. 14). Como vimos, no recorte, o

LD limita o processo de significação, não dando abertura a outros sentidos, a outros gestos de interpretações. Assim, delimita sentidos provocando no sujeito-leitor desse material situações de apagamento de dizeres, de sentidos, da escrita,

Prosseguimos, refletindo a partir do que nos ensina Pfeiffer (2002), ao colocar que a autoria depende de espaço (condições) de autorização do dizer para que o sujeito possa posicionar-se na função-autor. Direcionamos nossa reflexão às condições dadas pela atividade de escrita no processo de construção da autonomia, e o posicionar-se do sujeito-aluno.

Nas SD4, SD5, e SD6 temos as condições dadas à formulação da escrita na posição-sujeito-aluno na relação imaginária com seu interlocutor no texto. Nessa direção, diante da situação, o sujeito deve tomar posição de “fazer ressalvas dos pontos positivos” dessa relação, “evitar se colocar como vítima”, “assumir a parte de responsabilidade”. Essas marcas linguísticas são mecanismos ideológicos no processo de “autorização”, segundo Pfeiffer (2002), que investem nos sujeitos como forma e gesto de interpretação.

Ponto de observação de como tecem as evidências dos sentidos e dos sujeitos, como propôs Pêcheux ([1975] 1995), em alusão ao personagem Barão de Muchausen, que sobe aos ares puxando pelo próprio cabelo, a partir de então, o autor fala dos efeitos ideológicos, dos dois mecanismos de esquecimentos, o sujeito tomado como origem, literalidade dos sentidos, no apagamento do processo de constituição, resultados dos mecanismos ideológicos que levam às ilusões do sujeito ao se afirmar “eu”, indivíduo, em relação a produção da linguagem, o sujeito-aluno é levado a identificar-se com a formação discursiva, a se reconhece nos sentidos que produz reconhecendo-os como seus.

Nessa direção, Pfeiffer (1995) aponta que o espaço interpretativo, em referência ao escolar, dá pouca abertura para os sujeitos-alunos criar seus próprios espaços de interpretação, o sujeito-aluno é levado a repetir os sentidos legitimados sem historicizá-los. O LD tem sido um instrumento que contribui para isso, uma vez que propõe atividades de produção textual que também não dão nenhuma abertura para o trabalho polissêmico. Ao contrário, só promove repetição dos sentidos. Com intuito de situarmos nossas reflexões, esse movimento é o lugar possível do professor promover a ruptura com o sentido legitimado, desde que ele também assuma sua autoria em sala de aula.

Em relação à função-autor, através de um gesto de interpretação, Orlandi (1996b, p. 74-75) ressalta que

a posição-autor se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação definido em relação com o Outro (interdiscurso) e o outro (interlocutor). [...] assim se configura a determinação ideológica da autoria.

O autor está entre o interdiscurso (Outro) e o interlocutor (o outro), deve dizer coisas que façam sentido em relação à memória constitutiva do dizer, e também fazer sentido para o seu interlocutor. Pelo viés discursivo, a autoria é configurada por determinação ideológica.

O interdiscurso é o todo “complexo com dominante” (PÊCHEUX [1975] 1995, p. 162) das formações discursivas, portanto, é aquilo que está na diferença entre elas, “também ele (o interdiscurso) é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação”. Visto, então, que o discurso da escrita do texto tece nesse complexo com dominante, o sujeito constrói os sentidos submetido às regularidades do LD e da instituição. Ao mesmo tempo, é através do interdiscurso que funciona a ideologia, nesse caso, a ideologia dominante do LD e da escola. Sempre é bom lembrar que, a ideologia não é feita de ideias, mas de práticas sociais que compreendem as condições de produção, as lutas de classe que capturam o sujeito, então, sua função é constituir indivíduos físicos em sujeitos, nesse caso, o sujeito-aluno.

A escola, por meio do LD, ensina conteúdos, trabalha a evidência dos sentidos constituídos em relação termo a termo, entre pensamento, linguagem e mundo, como se os sentidos brotassem das palavras, bastando ao sujeito-aluno aprendê-las. Desse lugar que deve falar o sujeito, que o impossibilita de ocupar outras posições no discurso, pois há unicidade de sentidos, instaurando a concepção do certo e do errado, dividindo os sujeitos entre os que sabem e os que não sabem escrever. A escrita determinada e valorizada, conforme os padrões normativos de autorização, o texto empírico, sendo a posição-sujeito do e para, que definimos como sujeito do conhecimento institucionalizado e legitimado pela instituição escolar.

Diante disso, vimos que, o que se propõe, então, é produzir um texto com efeito de começo, de meio e de fim, vemos que a escola, valoriza o consenso, conforme Pacífico (2002, p. 47) “lugar onde o consenso é valorizado e ensinado”, as atividades propostas pelo LD padronizam as respostas, e também os sujeitos-alunos, que não conseguem argumentar, eles são pegos por um argumento “pronto”, “fechado”. Nesse sentido, a escola apaga a assunção da autoria quando não permite ao sujeito-aluno o gesto de interpretação (GALLO, 1992), delimitando os sentidos.

Para compreendermos todo esse funcionamento, é preciso compreender que a relação entre o processo de escolarização e o sujeito escolarizado, é mediado por um discurso próprio da instituição escolar, o discurso pedagógico tradicional, no qual a repetição literal é valorizada. Como podemos compreender, nas nossas análises, o LD ao instruir o passo a passo da atividade para os sujeitos-alunos, o discurso e a prática não possibilitam a reversibilidade, isso torna-se comum na prática de sala de aula. Nesse sentido, precisamos problematizar a prática,

promovendo deslocamento no funcionamento do discurso pedagógico de modo que seja permitido o uso da polissemia, para que na prática pedagógica a posição-professor no discurso possibilite a reversibilidade com a posição-aluno. Compreendemos com Orlandi (1996a, p. 29) a importância em que se instale o discurso polêmico em sala de aula, de modo a propiciar aos sujeitos-alunos, e até mesmo ao sujeito-professor, condições para que eles exerçam a autoria, assim, seu poder de argumentação. Propiciar a todos o direito à leitura e à interpretação, e não a poucos, como vimos em nossa discussão, cabendo ao sujeito-aluno, somente o direito a repetição (PÊCHEUX, [1982] 1997).

No LP2, “Interação: português”, analisaremos a proposta de escrita de texto de uma resenha crítica. O livro trouxe para o ensino pontos de deslocamentos atravessados pela reestruturação das políticas públicas de ensino, propõe as atividades buscando condições para o desenvolvimento de habilidades (a prática) e competências (subjetividade). Imaginário social que se materializam na forma-sujeito (jovem) contemporâneo. E, ainda, traz nas condições de produção textual o discurso tecnologia digital como lugar de pesquisa e circulação da produção da escrita, resta saber como isso se dá, nessa abordagem envolvendo dois espaços distintos. Observamos que esse discurso é movimentado em todo o livro, presentes no processo de desenvolvimento das atividades, então, ressaltaremos em nossas análises, o que se emerge sobre essa relação, uma vez que o LD, como já percebemos, assim como a escola, mantêm-se na linearidade, para que o controle do sujeito seja efetivado (PACÍFICO, 2002). Importante ressaltar que a escrita proposta não é digital, após o trabalho pedagógico linguístico, direcionamos à publicação, o que a limita ao espaço de sala de aula. Então, pensar no processo de identificação e significação do sujeito, é saber que fazem parte do processo de complexas disputas pelo imaginário de sociedade.

O LD é atravessado pelo discurso da tecnologia digital, este atravessado pela institucionalização, adquire uma certa homogeneidade de diferentes discursividades ao se tratar de língua e escrita. Essa homogeneidade funciona como atualização, uma vez que a BNCC-EM, consolida a noção de linguagens, juntas a de multimodalidade¹⁴ de linguagens, a língua, vista, então, incluída à noção de texto e a de linguagens, como um código a mais a ser apreendido na escola (SILVA, 2019). À vista disso, escamoteia “janelas abertas à reflexão” (ROMÃO: PACÍFICO, 2006, p. 21).

Para tanto, retomamos a Pêcheux ([1975] 1995) que diz que a formação imaginária rege todo o discurso. Os lugares sociais representados nesse processo discursivo no LD

¹⁴ Noção concernente ao quadro teórico da semiótica.

implicam um jogo de efeitos de sentidos. Para nós, esse conceito é importante pelo que temos em vista, a discussão sobre a produção de texto argumentativo, o posicionar-se, constituir-se autor na proposta didática. Percebemos que, o livro LP2, coloca a atividade do texto como um trabalho de “desenvolvimento crítico” do sujeito-aluno, não enfatizando como texto argumentativo, mas podemos constatar que se trata de texto com argumentatividade, como vimos, na atividade de leitura e interpretação, “Que tipo de argumento a autora emprega no primeiro parágrafo e com qual finalidade?”. Observamos na resposta dada que, “a autora empregou o recurso da citação de autoridade para comprovar que a tese ‘otimista’ de McLuhan pode ser comprovada nas cenas [...]”. Nesse caso, vimos também, a definição de argumento pelo LD. Compreendemos com Lemes (2013, p. 50) que a “argumentação deve ser entendida como espaço que o sujeito pode ou não ocupar. Ao ocupar esse espaço, o sujeito assume a responsabilidade pelo dizer, assume um posicionamento acerca de um objeto discursivo”. Visto então que, pelo que o LD propõe, o sujeito irá produzir um texto argumentativo não ocupando o espaço de interpretação, o sujeito irá partilhar da ideologia dominante, capturado pelos sentidos que circulam ali no LD.

Observamos que, as condições produção do texto partem do “texto exemplar”, ou modelo a seguir na escrita. O saber metalinguístico faz com que a ênfase se desloque do objeto do conhecimento, a língua, para aquilo que é dito sobre ela. A memória do saber letrado, “esse saber não é partilhado, mas distribuído socialmente”, de acordo com Orlandi (1996a, p. 209), pois existe uma certa forma autorizada para esse conhecimento. Mediante o exposto, há o texto resenha crítica do filme “Ferrugem”, que fala sobre o bullying nas redes sociais, mas o abordamos enquanto modelo de (re)produção pelas questões que projetam respostas vistas como caminho da escrita para o sujeito-aluno, como vimos na citação acima, sobre argumentar-se.

Na leitura dessa resenha, percebemos, na primeira questão, a ênfase dada à linguagem como função comunicativa, assim, temos “baseando-se na fonte, no conteúdo e na sua função comunicativa, a que gênero o texto lido pertence e qual seu público-alvo?”. Notamos, na forma de textualizar a pergunta que para o LD, a língua, vista como função comunicativa, isso a torna um código para simples transmissão de mensagens de um emissor para um receptor, ou leitores do texto.

Para a Análise de Discurso, que tem o discurso como objeto de estudo, a língua não é apenas sinônimo de código, é também discurso, sendo este efeito de sentido. As práticas discursivas são processos de identificação de sujeitos, nessas relações sujeitos e sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados (ORLANDI, 2020). Essas marcas linguísticas e estruturais

como “função comunicativa” da linguagem, “gênero”, “público-alvo” e “conteúdo” são instruções que refletem na construção do texto, discursos que reverberam sentidos que dizem respeito à posição que o sujeito pode ocupar, à posição de “escrevente”.

A autora ainda ressalta que nem os sentidos, nem o mundo é diretamente apreensível. Os sentidos são determinados por posições ideológicas às quais se filiam os sujeitos, posições estas que correspondem às formações ideológicas e sustentam, ou determinam as formações discursivas nas quais se inscrevem os dizeres dos sujeitos.

Notamos na concepção de língua do LP2 embasamentos que moldam a concepção de mundo, singularizando sujeitos e sentidos conforme a organização hegemônica da sociedade contemporânea. Para tanto, são atividades sob um conjunto de conceitos (competências) a serem alcançados, que deslocam o discurso pedagógico, mas não rompem com sua característica autoritária, efeito de memória de sentido de língua, e da busca pela unicidade dos sentidos mantendo uma certa regularidade. Assim, o sujeito já sabe que na escola se aprende a língua portuguesa padronizada, o que o coloca na condição de não saber escrever, uma vez que privilegia o trabalho sobre a língua.

Compreendemos que o trabalho com a leitura, não estritamente pelo caráter formal, como tem proposto o processo de escolarização, é fundamental para o sujeito-aluno interpretar o mundo. Segundo Orlandi (1996a), a autoria está relacionada à interpretação, se aquilo que o sujeito produz for interpretável, historicizado, ocupando uma posição, um lugar marcado sócio historicamente. Com isso, queremos ressaltar que todo o processo de ensino, não só o posto no LD, precisa estar sempre em reflexão, pois constitui a identidade dos sujeitos. O trabalho com a linguagem, não deve ser nem arbitrário, nem natural, a linguagem é o resultado da interação entre o homem e sua realidade natural e social. Assim, estudar a linguagem é estudar processos históricos e sociais (ORLANDI, 1998).

Vejamos, a seguir, o recorte do LD, Interação: português, a proposta de atividade de texto sobre essa proposta didática:

Figura 7 - Proposta de produção de texto “resenha crítica”, retirada da unidade nove “Cultura de Paz” do livro *Interação português – LP2*

Produção de texto

Videoresenha de filme

Existem muitos filmes que nos ajudam a refletir sobre os avanços da tecnologia, a presença e a influência cada vez mais constante das redes sociais em nosso cotidiano.

Nesta atividade, você e os colegas vão produzir, em grupos, uma videoresenha sobre um filme que apresente esta temática: “A influência da tecnologia e das redes sociais na vida das pessoas”. A videoresenha, com 5 a 8 minutos de duração, terá como público-alvo os adolescentes em geral, devendo ser divulgada em *blogs* ou em redes sociais que considerarem mais adequadas ou interessantes para o público-alvo.

Preparação e pesquisa

1. Reúna-se com três colegas e, juntos, escolham um filme para assistir.
2. Cada grupo deve escolher um filme diferente. A fim de ajudá-los, seguem quatro sugestões:
 - **Amor.com** (2016; comédia romântica; classificação indicativa: 12 anos)
 - **Lola** (2012, comédia, drama, romance; classificação indicativa: 12 anos)
 - **O círculo** (2017; suspense, drama, ficção científica; classificação indicativa: 12 anos)
 - **Confiar** (2011; drama; classificação indicativa: 14 anos)

Coleta de dados e registros

1. Assistam ao filme escolhido com atenção e, depois, pesquisem em fontes confiáveis, impressas ou digitais, os seguintes dados.
 - Enredo, personagens e respectivos atores, tempo em que se passa a narrativa, figurino, fotografia, música, efeitos especiais, cenário.
 - Atuação dos atores.
 - Prêmios recebidos.
 - Curiosidades.
 - Classe indicativa de faixa etária (caso não seja um dos quatro filmes sugeridos anteriormente), tempo de duração, diretor, país e ano em que foi produzido.
2. Além disso, conversem sobre o filme, levando em conta as impressões de cada um. Seleccionem os trechos mais emocionantes e/ou de maior suspense. Registrem os pontos de convergência e divergência do grupo.

Produção da resenha escrita

1. Com base nos registros do grupo, elaborem a versão escrita da resenha sobre o filme, de acordo com os seguintes passos.
 - Na introdução, apresentem o título, os dados técnicos, a classe indicativa de faixa etária, o tempo em que se passa a narrativa, os prêmios recebidos, os personagens e os atores que os representam e o gênero.
 - No desenvolvimento, descrevam o enredo do filme e façam a análise crítica. Citem alguma curiosidade a respeito do filme (ou dos bastidores) que vocês tenham descoberto com a pesquisa.
 - Na conclusão, apresentem a apreciação do grupo e a recomendação do filme (se o indicam ou não). Nessa parte, é importante dar a opinião a respeito do que o grupo observou no filme (é possível que haja opiniões diferentes; neste caso, registrem essas divergências). Citem:
 - pontos positivos e negativos;
 - destaques;
 - momentos mais interessantes (trechos mais emocionantes e/ou de maior suspense);
 - atuação dos atores;
 - características do cenário, do figurino que se destacaram etc.

Fonte: (Editora do Brasil, 2021)

Recortamos os passos para a construção da escrita do texto – gênero resenha crítica.

SD10 (LP2) – “Na introdução, apresentem o título, os dados técnicos, a classe indicativa de faixa etária, o tempo em que se passa a narrativa, os prêmios recebidos, os personagens e os atores que os representam e o gênero”;

SD11 (LP2) - “No desenvolvimento, descrevam o enredo do filme e façam a análise crítica. Citem alguma curiosidade a respeito do filme (ou dos bastidores) que vocês tenham descoberto com a pesquisa”;

SD12 (LP2) – “Na conclusão, apresentem a apreciação do grupo e a recomendação do filme (se o indicam ou não). Nessa parte, é importante dar a opinião a respeito do que o grupo observou no filme (é possível que haja opiniões diferentes; neste caso, registrem essas divergências). Citem:

- pontos positivos e negativos;
- destaques;
- momentos mais interessantes (trechos mais emocionantes e/ou de maior suspense);
- atuação dos atores;
- características do cenário, do figurino que se destacaram etc.”

O efeito de autoria, na perspectiva discursiva materialista, caracterizado por gesto de interpretação, reflexão que nos direciona ao LD, ao recorte do LP2 para compreendermos o modo de constituição do sujeito-aluno em relação ao que se propõe no ensino da escrita do texto. Para Lagazzi (2015, p. 240), a relação ensino e aprendizagem, é uma relação de “hierarquia imaginária do saber”, ao mesmo tempo naturalizado, é carregado de sentidos, trazendo para a sala de aula formas de repetição sob discurso de transformação.

Por se tratar da resenha de um filme, primeiro ponto, a observar nesse recorte, as sugestões dos filmes, sustentando a formação imaginária de sujeito que deve ser impregnado pelos dizeres que lhe são passados, devendo, então, reproduzi-los. Sendo assim, o sujeito visto como aquele que não tem repertório para fazer a própria seleção de filmes. Tem-se em vista, então, um processo linear que é iniciado com a exposição do que deve assistir (conteúdo) e que resulta na execução da atividade.

O sujeito-aluno produz o texto sob um gesto de interpretação, assim sendo, o texto produzido a partir do lugar social – a escola, as condições didáticas do livro atravessado pelo político e pelo ideológico. Como pensar, a materialidade do sujeito-aluno, tendo o lugar social a escola e a produção da autoria enquanto função desse sujeito, conforme Orlandi (2020, p. 72): “a função-autor é uma função discursiva do sujeito [...]”, proveniente do interdiscurso, ao produzir a textualização o sujeito ocupa posições diferentes no interior do mesmo texto. Uma vez que a estabilidade dos sentidos, a interdição, não possibilita ao sujeito-aluno a assumir a autoria. Nesta perspectiva, os recortes são organizados, ou agrupados de forma que produz o efeito de começo, de meio e de fim – efeito imaginário de unidade.

Analisar o funcionamento do efeito da autoria é pensar, segundo Pfeiffer (2002, p. 9), nos espaços (condições) de autorização do dizer para que o aluno possa posicionar-se, em contrapartida, há o imaginário de sujeito produtor de texto na/para a escola. O sujeito-aluno imagina ser a origem de sua produção e é responsabilizado por ela, mas na verdade, como vimos, na sugestão dos filmes, o texto torna-se uma tarefa a cumprir.

No recorte, vimos que, no discurso do livro, a atividade deve desenvolver-se em: introdução, desenvolvimento e conclusão. Essa organização é sustentada por uma formação imaginária para que o sujeito escolha certo lugar no discurso. Nesse caso, determina o que deve ser dito, orientando a direção dos sentidos em cada uma das partes do texto, concebe o texto como objeto linguístico. Percebemos na SD10, a relevância pragmática “os dados técnicos” que compreendemos que o foco do ensino é a busca de informações, conformando o sujeito-aluno na posição daquele que reproduz informações, sentidos, enfim, que copia modelos. O conhecimento (a cientificidade) por meio do uso da metalinguagem, o saber sobre a língua o que reduz a aprendizagem em informações.

Para compreender o que seriam “os dados técnicos”, antes da atividade da escrita do texto, há a atividade de “coleta de dados e registros”, nesse ponto que há a ligação entre o discurso que circula no digital e o discurso do LD que produz o efeito de polissemia (RONCONI, 2013). Nesse ponto, os sentidos são cerceados, controlado pelos LDs, a atividade, torna-se busca de informações, o que faz com que não se rompa com o eixo do previsível, ficando no campo da paráfrase. Entendemos, então, o LD como voz social homogênea que controla os sentidos (PACÍFICO, 2002).

Para compreender o sentido da palavra “técnicos” é preciso compreender a existência da ideologia que produz o efeito que faz parecer natural o processo de ensino que visa a eficácia instrumental. O referente é apresentado como algo que “se deve saber”, hegemonizando os sentidos, os sujeitos. O que nos levou à competência específica sete¹⁵, visto, então, como desenvolvimento de conhecimentos técnicos. Concepção de língua, vista como, competência comunicativa em relação a situações de usos. Assim, conforme Orlandi (1996b, p. 16): “produz a multiplicação (diversificação) dos meios, mas ao mesmo tempo, homogeneízam os efeitos”, o conhecimento no eixo da informação. Nesse movimento dos sentidos, há “um silenciamento do discurso político, que desliza para o discurso empresarial, neoliberal, em que tudo é igual a tudo”, (idem). Desloca os sujeitos e os sentidos para o desenvolvimento de habilidades, estas voltadas a objetivos técnicos, práticos, projetando ações performativas da lógica de mercado, a formação ideológica que sustenta o discurso do consenso que silencia as diferenças. Tendo como propósito a subjetividade, determinadas como competências, equivalentes à sociedade

¹⁵ Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

em sua forma dinâmica e instável – tendência que se institucionaliza pelos conceitos, estes refletidos na construção da autoria.

Esse funcionamento didático-discursivo atravessado pelos discursos conceituais de competências, levam-nos a refletir, conforme Pêcheux ([1975] 1995, p. 133): “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”, no processo de interpelação, conceito reiterado por Orlandi (2012), sendo essa a forma de assujeitamento, fundamental para pensar o funcionamento da conjuntura atual. Para a autora, o imaginário (ideologia), a projeção social, funciona como rede que sustenta os sentidos trabalhando projeções que funciona no discurso, essas projeções “se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, de relações de poder” (ORLANDI, 2020, p. 40). O imaginário faz parte do funcionamento da linguagem, reitera a autora. O LD mantém o imaginário em que se estrutura o sistema escolar, os lugares já preestabelecidos como do sujeito-aluno, do sujeito-professor, do referente, relação assimétrica na interlocução, que não abre espaço para o diferente, o não esperado tende a ser eliminado (PACÍFICO, 2007). Nesse caso, mesmo o livro, encontra-se sob paradigma da sociedade atual, “Pós-modernidade”¹⁶, traz o efeito de sentido de ensino já cristalizado.

Esse ponto é fundamental, para questionar o discurso tradicional, visto, então, que o discurso do LD é da esfera institucional. É uma discussão antiga, mas percebemos que o discurso de reestruturação das políticas públicas de ensino produz efeito de mudanças, mas tem a base no discurso de ensino já engessado.

Ao propor, no desenvolvimento da atividade, que o sujeito-aluno use tanto o livro quanto o espaço digital, o LP2 parece apenas legitimar, na sociedade atual, formas discursivas que sustentam um imaginário de “novas formas de ensino”. No entanto, na tecnologia, como discurso de nova forma de ensino, a fim de legitimar-se na sociedade contemporânea, há uma busca para que haja um efeito de diálogo entre o discurso didático e o discurso da rede tecnológica, visto, também, que este discurso não atinge grande parte das escolas públicas brasileiras, que utilizam o LD como único meio de acesso à leitura.

As instruções da atividade da escrita da resenha seguem em: escolha de um filme, trabalho em grupo, discussões a respeito do assunto (o referente) e anotações dos pontos de vistas e de partes do filme que despertaram a atenção, seja emocional ou do próprio desenrolar das cenas. Retomando Orlandi (2020), a ideologia como condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, percebemos que os sujeitos são expostos a mecanismos ideológicos que vão controlando a forma do sujeito-aluno atribuir sentidos, levando-o a seguir as suas instruções

¹⁶ Refere-se a definição de Zygmunt Bauman (2007).

(comandos), assim torna o ritual da escrita como evidente, apagando outras possibilidades de sentidos. Observamos que o desenvolvimento do processo de produção do texto traz um conjunto de habilidades e competências que são definidos na unidade do LD, são eixos da construção do sujeito e dos sentidos. Assim, vai estabelecendo fronteiras, determinando um sentido, e não outros.

Ao fixarmos na proposta da escrita, notamos, em conformidade com Gallo (2012), que é um contexto enunciativo escolar que prioriza certa discursividade. No livro há abertura para a pesquisa e a interação dos sujeitos-alunos, ao mesmo tempo, joga com o já estabilizado, como aborda Indursky (2017), a naturalização da noção de texto, que se tornou senso comum, levado pelo consenso que alinha às políticas de ensino, definindo o que ensinar, como ensinar e o objeto a aprender. O eixo do previsível que sustenta a atividade do LD, o texto do ponto de vista de sua apresentação empírica, também sustentada dentro da escola e fora dela, o texto com clareza, começo, meio e fim, visto nas instruções da produção escrita da resenha como introdução, desenvolvimento e conclusão.

A atividade nos levou às condições estruturais do texto relacionadas, então, à habilidade EM13LP02,¹⁷ o foco em aspectos linguísticos e pragmáticos. Os elementos internos “semânticos-formais”, a estrutura sintática. As atividades propostas mostram aspectos que o texto requer pela autorização do LD e pela legitimação no espaço escolar, não levam o sujeito a refletir sobre a leitura e a escrita, vista como busca e registro de informações. O que para assumir a posição autor, faz-se necessário que o sujeito-aluno seja levado à leitura crítica e polissêmica, o que vimos foram orientações para que o sujeito-aluno anotasse informações, uma forma de controle dos sentidos, nesse caso, impossibilita o sujeito de assumir a autoria e poder argumentar sobre aquilo que é apresentado. Preocupa-se com o caráter técnico, com o imediatismo da ação (a habilidades) o que leva a atividade a um fim em si mesma. Dessa forma, o texto produzido pelo aluno permanece no senso comum, o que leva a ter argumentos, mas não consegue desenvolvê-los. Sujeito às regras institucionais, conforme Pfeiffer (2020, p. 11), “um texto com o desenho espacial adequado, começo/meio/fim, coesão e coerência – e não olha para o processo de construção da autoria”.

¹⁷ Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

Compreendemos a pesquisa em sala de aula como uma forma de construção do conhecimento, notamos que o livro a determina como busca de informação, entendemos como pesquisa controlada, desta forma, também há controle dos sentidos, o que deve e como deve pesquisar, parafraseando Orlandi (2020), a caça aos sentidos¹⁸.

Gallo (2008) aborda que o texto lido produz novo “fragmento”, uma vez que as condições didáticas de produção da leitura e escrita não rompem com a reprodução do mesmo. Mesmo com a abertura do livro para o espaço digital, pensando os dois espaços, o LD e o digital, em relação à leitura e escrita, em conformidade com Gallo (2012), percebemos uma “barreira simbólica” pela naturalização dos sentidos e da língua. Para a assunção da autoria é necessário que o aluno reconheça em seu próprio texto, percebendo-se como autor, fonte de significação. Até então, temos o discurso de oralidade (DO), o “fragmento”; o discurso da escrita (DE) o imaginário que se pretende.

Interpretamos como uma proposta contraditória, o sujeito-aluno ao abrir a página da Internet (pesquisa) partilha de outras formações discursivas, mas não é levado em consideração a heterogeneidade discursiva, os sentidos são limitados pela autorização do LD que determina ao sujeito o que ele deve saber, então, apenas o que irá transpor em seu caderno, sem historicizá-los.

Percebemos no recorte, acima, que na atividade do LP2, não há referências de exigências das normas da língua a ser usada na escrita, mas observamos que se faz necessário deslocar-se para o conjunto de habilidades, para compreender o modo em que se propõe desenvolvê-la. Enquanto o LP1 traz já na própria atividade as correções e adequações à língua escrita, conforme os padrões normativos estabelecidos pelo livro, conforme o atravessamento das políticas que regem o ensino.

Isso nos levou ao conjunto de habilidades para compreendermos como isso se dá, quanto à forma estrutural linguística, uma vez que vimos que ela sustenta o imaginário de um bom texto, então, o que se projeta atingir nesse processo de escrita. Vejamos as três habilidades encontradas que trazem essa projeção:

EM13LP08 Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.

¹⁸ Uma referência à Orlandi (2020, p. 8) “os sentidos parecem estar sempre lá”.

EM13LP09 Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.

EM13LP10 Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

Essas habilidades nos colocam diante do efeito de memória de línguas (materna e nacional) que estrutura o ensino de língua portuguesa. Sendo o sujeito, sujeito de linguagem, ocupando a posição sujeito-aluno, este socialmente interpelado pela ideologia dominante. O que Pacífico (2007) nos leva a compreender que a seleção e legitimação dos sentidos que os LDs e, acrescentamos a instituição escolar privilegiam, a ideologia da classe dominante, relaciona-se ao desejo dessa “classe de manter a ordem vigente das coisas”, mantendo-se no poder e, “que a dominada encare isso como natural” (Ibid. p. 16-17).

Ao tratar da estrutura sintática, esta não configura somente proporções sintáticas enunciativas, mas também por formações discursivas determinadas ideológica e historicamente. Há distintos conceitos teóricos apagados, esvaziados de cientificidade transformados em conceitos (habilidades) construindo o discurso de evidência (SILVA, 2021). O trabalho com a escrita centrado nas normas, no conhecimento metalinguístico, contradiz ao que se propõe a se desenvolver nas terceiras séries do ensino médio, a autoria do sujeito na produção do texto argumentativo.

Efeito do ensino de língua portuguesa que busca transpor a ideia de inteligibilidade, que para Orlandi (2020, p. 24) “refere o sentido à língua”, ou “basta saber o português”, situa o sujeito apenas no sistema formal da língua, rechaçando a concepção de interpretação que restringe, no caso do recorte acima, aos sentidos determinados pelo LD. Para Pacífico (2002, p. 28) “todo texto apresenta a possibilidade de ser inteligível [...] apresenta coesão (ligação entre as palavras), mesmo sem apresentar coerência (relação harmônica de sentido, encadeamento de ideias), o sujeito pode decodificá-lo”. O que as autoras trazem para a discussão, é a concepção de interpretação, que muitas vezes é dada como correta a do LD, e acaba por permanecer na paráfrase, na decodificação que afeta a autoria, como vimos, centralizando o trabalho da produção do texto na estrutura do gênero e estruturas gramaticais. Quanto às abordagens sobre a variação linguística, o respeito à diversidade e o combate ao preconceito, funcionam na

contradição, uma vez que a unidade linguística continua ocupando o lugar central, silenciando as diversidades.

Assim, a proposta de ensino que o LP2 nos apresenta, direciona à padronização, normatização da forma escrita, esta vista como efeito de memória, que sustenta o processo de ensino parafrástico. Por outro lado, o imaginário do livro projeta um sujeito contemporâneo imerso numa diversidade de domínio linguístico, diante disso, notamos o jogo entre variedades linguísticas e norma-padrão, domínio linguístico projetado pelo instrumento didático que sustenta a escrita.

Nessa direção, focamos na EM13LP09, citada acima, que entendemos como mecanismos de institucionalização de determinadas memórias, que nos coloca em reflexão, quando direciona ao sujeito-aluno, diante dos usos da língua, a compreender “motivações que levam o ensino ao predomínio da norma-padrão na escola”. Podemos presumir, pela conjuntura sócio-histórica, na qual se formulam as políticas de ensino, a memória de unicidade linguística que se atualiza em meio a “multimodalidade” de linguagens sobrepondo a diversidade. Por conseguinte, a desigualdade já instalada em seu sentido amplo, pelo político na linguagem, a relação entrelaçada e contraditória entre a divisão dos sentidos, do sujeito e das línguas. Pela memória discursiva, o sujeito-aluno já sabe que para se significar, precisa inscrever-se nas observâncias da norma. Visto, então, a ênfase dada à “língua imaginária”¹⁹, na sujeição do sujeito à língua para ser sujeito da (língua), conforme Orlandi (2007), nos leva a questionar o funcionamento das políticas de língua(s) no espaço escolar que traz a mundialização a partir da centralização do ensino no desenvolvimento de competências. Então, faz-se necessário recorrer à competência específica a alcançar no desenvolvimento de tal habilidade 09. Vejamos:

Competência Específica 4 - Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Questionamos o que significa “fenômeno (geo) político”? Pautando-nos nos estudos de Zoppi-Fontana (2009), tendo em vista que a língua portuguesa brasileira compreendida para além das fronteiras, como “língua de comunicação internacional”, essa perspectiva de língua pautada no currículo voltado ao mercado, a forma-sujeito inserido no contexto histórico-social-mundial. Diante desse contexto, percebemos que as políticas educacionais enfatizam o ensino voltado à norma-padrão, o saber metalinguístico, entendemos como efeito de memória, a

¹⁹ Orlandi (2009).

valorização “de um instrumento da cultura, a escrita, e, via escrita, a do saber letrado” (ORLANDI, 1996a, p. 210). Sendo então, dessa vez inversa, a língua nacional como unidade, identidade, como elemento, ou produto de exportação, de negócios, para tanto faz-se necessário manter uma forma, um padrão de língua.

A memória discursiva é reconstituída à medida que o sujeito enuncia, constrói sentido, realiza suas leituras, afinal o sujeito é heterogêneo, constituído pelas vozes dos discursos em cada situação enunciativa ele significa. O uso do LD e da pesquisa na Internet, no caso da proposta de escrita do recorte em que analisamos, o livro regula a retomada do discurso, como vimos no enunciado, “coleta de dados e registros” que poderíamos associar ao enunciado, “copie em seu caderno”, naturalizado no contexto escolar, escamoteando a historicidade, silenciando sentidos outros. Queremos dizer com isso, que cada palavra, ou melhor aquilo que é dito, significa de diversas formas para os sujeitos envolvidos, pois entram em jogo as formações discursivas as quais os sujeitos se filiam, nesse caso, a imagem que possuem do LD, de si mesmo e, do objeto disputado (a língua), enfim do lugar de onde enuncia. Assim, compartilhamos com Orlandi (2013, p. 21), a “constituição da língua nacional está estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico”, ela materializa uma forma de saber legitimado. O efeito sujeito no didático pelo atravessamento das políticas públicas de ensino, a ilusão do sujeito de direito, no processo discursivo em que se constitui, apaga-se o fato de que há submissão, criando-se a ilusão de autonomia.

No percurso de análise compreendermos que o LD movimentava a posição-autor apresentando os elementos estruturais linguísticos, estrutura textual, também, traz a temática como condições de produção do texto, dentro de uma unidade, que produz um gesto de interpretação para/no sujeito-aluno. Buscando respaldo em Pêcheux ([1983] 2015, p. 57), para pensar na interpretação como espaço de produção do conhecimento, percebemos nesse percurso, a forma imaginária de posição-sujeito criando a ilusão de protagonismo, ao mesmo tempo, colocando o sujeito-aluno “face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro real” (Ibid., p. 57). O LD ao institucionalizar a interpretação, faz com que as produções escritas dos sujeitos-alunos tenham os mesmos sentidos.

Em relação à autoria na produção do texto, focando na SD12, tida como conclusão, espaço possível do sujeito se colocar, posicionar-se no texto.

Orlandi (2012a) aborda a função-autor como uma função discursiva do sujeito, sendo vista como a organização de diferentes posições discursivas, discursos provenientes do já dito, configurando-os em um efeito de unidade, nesse efeito, há marcas do sujeito, assim, o sujeito-

aluno assume a posição-autor. Pensamos na SD12, como ponto possível na construção da escrita do texto, como abertura para interpretação de outros sentidos, levando em consideração que houve o processo de interação, de pesquisa e o contato do sujeito-aluno com outras formas de linguagem. A partir de então, a possível assunção da autoria, mesmo o LD já ter antecipado o imaginário de sujeito e de autor. Orlandi nos faz compreender que, nesse processo de assunção da autoria, faz-se necessário “uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto-social” (Ibid., p. 106), ou seja, uma reflexão do sujeito em si. Pensar nas condições de produção do texto dado na SD2, no processo da formulação do dizer (opinião) dos sujeitos, o livro joga com a possibilidade de outros sentidos, do posicionar-se dos sujeitos, por outro lado não os colocam em posição própria de formulação, na tomada de posição. Uma vez que, a produção de texto argumentativo sustenta-se no uso da polissemia, segundo Pacífico (2011, p. 104) “texto argumentativo exige que o princípio de autoria se instale”.

Neste ponto de observação do processo de autoria, percebemos pelas condições dadas pelo LP2, a inscrição do sujeito, pela sua materialização conceitual, no repetível formal, pois há linearidade a se aplicar na estrutura do texto, num determinado sentido já pré-constituído. O que não o torna um “evento interpretativo”, para que esse evento aconteça, faz-se necessário como difere Orlandi (1996b, p. 48), que “o sujeito tem que inserir o seu dizer no repetível (interdiscurso, memória discursiva) para que seja interpretável”. Só assim, que o sujeito-aluno exerce a autoria, historicizando seu dizer, no jogo com a memória discursiva ligada à interpretação, o que não acontece no livro. Nesse ponto, na SD2 não há deslocamento no discurso pedagógico, o que notamos, então, a posição-autor em sala de aula.

O que vimos na atividade proposta pelo LP2 inscreve o sujeito-aluno no funcionamento da língua imaginária (nacional), restringe a produção textual à estrutura do gênero, refletindo sobre as regras gramaticais, como vimos acima nas habilidades, além de priorizar a informação, a função comunicativa da língua, texto como meio de comunicação num determinado contexto social. O imaginário cristalizado de língua e a produção de texto em sala de aula, que não trabalha com várias possibilidades de leitura, ou seja, com a leitura polissêmica. Vimos, então, o jogo da linguagem e, o controle dos sentidos pelo LD, pois ao produzir o texto, o sujeito-aluno, já passou pelo processo de identificação, o sujeito é assujeitado e, imagina ser ele próprio a origem e fonte de seu dizer, provocado pelas formações ideologias do LD.

Quanto à relação entre interpretação e autoria, compartilhamos com Pfeiffer (1995) que a escola precisa abrir espaços para a interpretação. Para que o sujeito possa posicionar-se na função da autoria, não como “simulacro” em que é autorizado pelo LD à “repetição formal”.

Nesse ponto, vale reafirmar que Orlandi (1996a), define três tipos de repetição, sendo, a repetição empírica, o sujeito repete/reproduz a forma que leu ou ouviu, trata-se de um exercício gramatical. A repetição formal, o sujeito repete o que leu, ou ouviu de forma um pouco diferente, mudando frases ou palavras, sendo nessas duas formas de repetição, o trabalho com o discurso se dá no nível do intradiscurso (o dito). A repetição histórica, traz o interdiscurso pelo exercício da memória, redes de filiações dos sentidos, a língua se inscreve na história (exterioridade constitutiva) produzindo a significação.

Assim, o texto apresenta posições assumidas pelo sujeito, nesse momento que se constitui o autor do texto. Articulando as abordagens de Pfeiffer e Orlandi, à questão da posição-autor posta pelo SD12, nela há a promoção do discurso legitimado, um caminho de repetição formal, pela projeção da posição desses sujeitos-alunos. Estes interpelados pela ideologia capitalista contemporânea, levando-os à ilusão de “sua onipotência e vontade, porque dá forma material ao sujeito pragmático (muitas) coisas a saber para sua satisfação” (ORLANDI, 2017b, p. 251).

Convém retomar os estudos de Gallo (1992) sobre o DE e do DO, nos quais a autora apresenta dois níveis de autoria, a forma enunciativa-discursiva que trata da função-autor, abordada acima, e tem relação com a heterogeneidade enunciativa e que é condição de todo sujeito – acontecimento enunciativo; e o nível discursivo por excelência, que é o caso do efeito-autor. Neste caso, do efeito-autor, há o confronto de formações discursivas com nova dominante, verificável em alguns acontecimentos discursivos, mas não em todos, que é o caso da escola. Sob a abordagem função-autor, em relação à SD12, há uma diversidade (heterogeneidade) interna e uma formação discursiva dominante que predomina no movimento de construção dos sentidos. Nesse caso, o sujeito é levado a identificar-se com a formação discursiva já posta, singularizada não há espaço para o posicionar-se diante do assunto, o LP2 coloca como opinião sobre o filme, a atuação dos autores, as indicações, etc... Nesse movimento, há marcas que convocam os sujeitos à interpretação de sentidos outros, ao mesmo tempo tende ao controle, como em “se indica ou não” o filme, ao tratar de um trabalho em grupo, o livro coloca que “é possível que haja opiniões diferentes”, já delimitando os sentidos, o dizer do sujeito.

Outro ponto observado no LP2, o texto já formulado em conformidade com o espaço da escola ganha autorização para circular no espaço enunciativo informatizado da Internet/digital transformando-o em vídeo para publicação em redes sociais. Nesse sentido, recorreremos a Gallo (2017), notamos que ganha outras discursividades, o de discurso de escritaoralidade. Isso nos coloca diante de uma problematização, a legitimação da forma

escritaoralidade, contradizendo o que observamos nas análises, o LD coloca em curso formações discursivas dominantes acerca do ensino da língua, a valorização das estruturas linguísticas, as normas da língua, assim dividindo-a em legitimada e não legitimada. Quanto à reflexão sobre a linguagem em que se usa ao acessar o espaço digital não ocorre. Visto sob os parâmetros conceituais, como “espaço midiaticizado” que, no livro tende à prática do conhecimento técnico²⁰. Diante do exposto, recorreremos a Orlandi (2017, p. 238 – 239) que aborda sobre a educação e a sociedade atual, conforme a autora, a noção de cidadania está associada a de consumidor e o conhecimento relacionado à empregabilidade. Nesse caso, a tecnologia digital é vista apenas pela dimensão pragmática, como instrumento de utilidade, que o LD tenta de qualquer forma introduzir, enfatizando-o como nova forma de ensino. O discurso pedagógico e o discurso tecnológico, atravessados pelo discurso da mundialização, a escola se volta para a constituição do sujeito-cidadão nacional e ao mesmo tempo com competências ditas universais.

A respeito do discurso do digital na escola, faz-se necessário uma discussão mais ampla, mas mesmo não sendo o foco do nosso trabalho, ressaltamos que se trata de um discurso validado pela BNCC-EM como mudança, nova forma de ensino e o LD se inteira desse discurso como forma de atualização. Vimos, como dois campos distintos, o LD e a escola enquanto instituição trabalham com a unicidade da leitura, dos sentidos, os sujeitos são autorizados a significar e a produzir sentidos. Em contrapartida, a linguagem na rede eletrônica é materializada em um campo distinto do didático, onde os sentidos não são construídos de forma estável, mas móvel, movimentam-se. Assim, usam-se desse discurso, mas não o valorizam, pois no jogo torna esse campo como lugar de busca de informação. Não propicia ao sujeito que saia do discurso do LD, sustentado por uma ideologia dominante, que não permite a pluralidade de leitura, de sentidos, assim a polissemia é contida, enquadrando a leitura e a escrita no campo da paráfrase.

Observamos a partir das análises das atividades que ambas as propostas nos/dos LDs colocam o sujeito na posição de quem apenas lê, decodifica informações. Para que o sujeito

²⁰ (EM13LP17). Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.

(EM13LP18). Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

seja capaz de escrever de maneira argumentativa, defender seu ponto de vista, ou posicionar-se é preciso que a atividade possibilite leituras plurais, ou leituras polissêmicas, abrindo espaço para a interpretação do sujeito-aluno. Então, o que se propõe fica no eixo do previsível, pois o discurso autoritário impossibilita a leitura e escrita polissêmicas, os sentidos são controlados por um único agente (o livro).

O LP1, mesmo abrindo-se para pesquisas e interação entre os sujeitos-alunos, privilegia o desenvolvimento pedagógico com o material apresentado por ele, apresenta a forma de escrita, e as formas de correção, o “passar a limpo”. No LP2, a instrução é de forma velada, expõe o sujeito-aluno a sentidos possíveis, isso acontece pela abertura do trabalho na produção de texto, à pesquisa, à interação com outras formas de linguagens, mas o espaço de autoria é limitado, controlado pelo livro, vimos também que as normas e regras da língua definidas como habilidades funcionam na contradição de um ensino flexível.

Os LDs interferem na produção do conhecimento afetando a autoria, parte do como deve ser e o que deve ser feito. Ancorados no discurso pedagógico limitam as possibilidades de múltiplas leituras e de sentidos que essas leituras possam ter. Visando a construção do texto, conforme Orlandi (2012b, p. 65) como “efeito imaginário de unidade (com começo, meio, progressão, não contradição e fim)”, assim complementa a autora “ainda que o sujeito repita o mesmo, já é outro texto”, tendo a função-autor, por sua vez, representa o efeito de unidade, função necessária ao texto. Não apresentam espaços de interpretação que não sejam apenas os sentidos legitimados. Assim, faz-se necessário questionar esses espaços institucionalizados, o que está posto e é tido como inquestionável para que se proponha condições para que o sujeito-aluno possa se posicionar-se como autor.

Em conformidade com Orlandi (1990), a língua tem uma espessura e um modo de constituição que é histórica, as condições de produção de um dizer, ou de um texto determinam os múltiplos sentidos que circulam com eles. Observamos que o ponto central, na atualidade, em relação à produção da escrita do texto gira em torno do desenvolvimento de competências a serem alcançadas no final da Educação Básica. O trabalho pedagógico se organiza focado nas competências. Estas colocadas em funcionamento através de mecanismos ideológicos que funcionam no processo de identificação, (re)definindo o papel de cidadania que se pretende alcançar. Projeta ao mesmo tempo o imaginário de um sujeito nacional, efeito configurado pelo ensino de língua portuguesa na escola, e com performance no âmbito mundial/global. Para tanto, apoia-se no discurso tecnológico, efeito de memória de desenvolvimento socioeconômico, sustentando o imaginário de um jovem de sucesso (protagonista), sujeito contemporâneo. O digital apenas como um artefato para atingir certos resultados, uma vez que

a concepção de cidadania liga o sujeito a de consumidor e a educação relaciona-se à empregabilidade. Na verdade, aprofunda as diferenças sociais.

A escola enquanto instituição, mesmo na contemporaneidade, persiste em um discurso predominantemente autoritário. Uma vez que a escola se estabelece pelo discurso de cientificidade, mas, ao mesmo tempo, apaga-o, pelo uso da metalinguagem, faz com que a ênfase se desloque do conhecimento para aquilo que é dito sobre ele, o que reduz a aprendizagem à apreensão de informação, à repetição. Nesse contexto, os LDs têm lugar garantido e a circularidade de um modelo de ensino, como instrumentos pedagógicos mantêm a relação unilateral na determinação dos sentidos, transmitindo-os. No entanto, durante nossas discussões, ancoradas em diversos trabalhos de estudiosos nesse assunto, entendemos que, no processo de ensino, é importante que se migre para formações discursivas que permitam ao sujeito-aluno a ocupar outras posições no discurso, não apenas a institucionalizada, a ser tomado pela polissemia dos sentidos, a ser intérprete, produzir e fazer circular sentidos outros nas diversas linguagens na escola.

Enfim, “ler e escrever”, “ler para escrever”, “leia e copie” e, “coleta de dados e registros”, enunciados de atividades didáticas e, de prática de sala de aula que ocupam uma mesma posição na formação discursiva, sustentados por uma formação ideológica que capturam os sujeitos na prática. Pela memória discursiva, o sujeito é facilmente capturado por essa ideologia. Os LDs visto como instrumentos merecedores de credibilidade pelos sentidos legitimados que fazem circular no espaço escolar, trazem os sentidos prontos tentando homogeneizar os sujeitos. Sustentam um discurso circular de que a linguagem é transparente e os sentidos reproduzidos, assim ao priorizar uns sentidos, silenciam outros. Dessa forma, os LDs fazem circular sentidos dominantes no interior da escola, provenientes de formações ideológicas vinculadas por meio de formações discursivas, as quais também sofrem efeitos do conceito de formações imaginárias perpassadas pelas condições de produção que englobam os sujeitos e a situação, colocando em cena os sujeitos-alunos e o objetos do discurso, o conhecimento. Assim, a concepção parafrástica de ensino na escola é um problema ideológico e não metodológico, uma vez que o sujeito-aluno é visto como um sujeito que não é passível de interpretar (PFEIFFER, 1998), o que o impossibilita a escrita do texto polissêmico e, conseqüentemente, a sustentação de seus argumentos no texto. Nessa posição de não intérprete, encontra-se também o sujeito-professor, moldado ao currículo, ao modelo fixo apresentado pelo LD que o autoriza a repetir, escamoteando “janelas abertas à reflexão” (ROMÃO, PACÍFICO, 2006, p. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nosso percurso de pesquisa no batimento entre ordem e organização da língua a partir da leitura das duas coleções de livros analisados, ultrapassando o ordenamento imposto, a organização como tal para atingirmos a forma material, o funcionamento discursivo didático. A ordem da língua concebendo-a como sistema material sujeito à falha, atravessada pela História que a recobre de equívoco e interpretação, como coloca Orlandi (1996, p. 48) “a ordem significante é capaz de equívoco, de deslize, de falha. Sem perder seu caráter de unidade, de totalidade”.

Pensando na não transparência da língua, na falta que a afeta, sabendo de sua incompletude e este é o caráter que nos fascina, pois também nos permite pensar no efeito de conclusão. Ressaltamos que os objetivos foram propostos na tentativa de responder as nossas inquietudes. A pesquisa nos possibilitou, além de compreender o modo como se propõe a prática de produção de textos e os efeitos de sentidos nos LDs e, também na escola, a criar um novo olhar sobre o trabalho com a leitura, que abra espaços para a interpretação do sujeito para que sejam autores de seus textos. Considerando, então, a necessidade de um trabalho plural com a leitura sobre os diversos assuntos, isso significa não só a leitura de vários textos, mas também a possibilidade de ler um texto de várias maneiras (ORLANDI, 2012a, p. 116). Dessa forma, ter acesso ao saber, para então, o sujeito defender sua posição no discurso.

As condições apresentadas pelos LDs limitam ao sujeito-aluno ocupar o lugar de autoria na produção textual. Inscrevem-no em uma memória discursiva de língua, em sentidos autorizados que impedem o deslizamento para outros sentidos. Ao priorizar o conhecimento legitimado, através do discurso que o propõe, silenciam outras formas de saber, o outro não é reconhecido, o que nos permite pensar na relação entre a ideologia dominante e ideologia dominada, conforme Pêcheux ([1977], 2015, p. 97) “a luta ideológica” em torno do objeto de ensino, a língua, assim, homogeneiza a leitura, os sentidos, o texto produzido, só tem validade caso repita à risca o proposto. Com isso, os LDs e também a escola trabalham na contradição, ao mesmo tempo em que é dito ao sujeito-aluno que ele deve posicionar-se sobre um assunto (objeto), “existe ‘a influência e o poder’ do discurso dominante que é repetido e imposto no discurso pedagógico” (PACÍFICO, 2002, p. 45). E assim, o sujeito se significa e é significado na relação com o ensino, produzindo o sujeito escolarizado que sabe ler, interpretar e escrever e, ao mesmo tempo, mantendo a desigualdade social.

Cabe dizer que interpretar, pelo viés discursivo, não é apenas colocar em evidência os sentidos. Sujeito e sentido se constituem na situação de produção da linguagem, pelo atravessamento ideológico. A língua é a base dos processos discursivos e estes se inscrevem numa ideologia dominante em cada estrutura social que delimita o processo de significação. Vale ressaltar que não há sentidos sem interpretação. Não há sujeito sem interpretação. E interpretação e ideologia se articulam na constituição dos processos de significação.

Nessa direção, compreendemos o processo de individuação, ou de formação do sujeito-aluno, inscrevendo-o numa memória de língua que movimenta a identidade (forma imaginária de cidadania) e a subjetividade. No entanto, o movimento da identidade, assim como da subjetividade não são coisas que se ensinam, pertence a outra ordem, a inscrição do sujeito na história. Nossas análises nos permitem dizer que os LDs e a escola não levam em consideração fatores históricos, sociais e ideológicos, privilegiando o trabalho no campo parafrástico, contribuindo para as relações entre dominante e dominado. Ao mesmo tempo, o sujeito é controlado pela distribuição dos saberes e pela forma como se dá o acesso a esses saberes. O sujeito se significa e é significado pela escrita parafrástica que produz.

As condições em que se propõem a leitura e a escrita causam a ilusão da linguagem como representação do pensamento, desencadeando as dificuldades presentes no momento da produção de texto, pois os sujeitos-alunos não são ensinados, ou autorizados a assumir outras posições para sua formação discursiva. O que provoca neles a sensação do não saber escrever. Para tanto, faz-se necessário oferecer-lhes leituras que lhe dê repertório para a construção de sua opinião e criar condições para a possibilidade de eles se colocarem diante de um assunto e, não só, repeti-lo. O que falta é a construção dos sentidos e a sua historicização, é o que observamos nos recortes analisados.

A partir de então, compreendemos que os LDs trabalham a estabilização dos sentidos, e também dos sujeitos. Evidenciam a paráfrase, propondo o trabalho pedagógico da produção de texto focado na estrutura linguística, estrutura textual, impedindo o trabalho histórico da interpretação. A centralização do trabalho na repetição mnemônica, repetição formal que impede o trabalho com a polissemia, o jogo que os vários sentidos possíveis que as leituras dos textos dos próprios LDs podem trazer. De forma que trabalhar com a polissemia, pode ameaçar ou desestabilizar o controle sobre o sujeito, definido por Pêcheux ([1983] 2015, p. 34) como “mundo semanticamente estabilizado”.

As condições de desenvolvimento da atividade de escrita de textos impedem a assunção da autoria do sujeito-aluno. Na produção do texto argumentativo, para que haja assunção da autoria, faz-se necessário a leitura polissêmica, oportunidades de novas

interpretações do assunto tratado, conforme Orlandi (2021, p. 112), um deslocamento de sentidos. O que observamos nas análises dos recortes ficam no eixo do previsível, no campo da paráfrase. O sujeito é levado a construir seus argumentos partilhando a ideologia dominante. Diante das nossas indagações iniciais, retomando Orlandi (2012b), podemos considerar como função-autor de texto nos LDs, com efeito de unidade, uma função de todo sujeito. A noção consensual de texto “modelo pré-fixado. O modelo, quando é apenas modelo é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica, ou formal”.

Esse trabalho parafrástico no ensino escolar tem se mostrado insuficiente para que o sujeito-aluno aprenda a escrita normatizada, o consensual parece ser apenas aprender a escrever. A legitimidade da norma, vista como, um efeito ideológico que concorre para um sentido único e, “o mérito é ter uma qualidade do uso efetivo da língua” (PFEIFFER, 2002, p. 13) enquanto norma. No entanto, escrever dentro das normas, sustenta uma formação imaginária do que seria escrever um bom texto na escola, nesse processo, apenas apresentam textos tidos como “bons textos” e, sua forma modelar, assim, os LDs e também a escola apresentam o lugar autorizado em nossa sociedade, sendo, então a padronização dos sujeitos tida como interpretação dos sentidos. Apropriam-se da cientificidade, da metalinguagem, a ênfase se desloca do objeto do conhecimento para aquilo que é dito sobre ele, o bom texto, ficando, então, na reprodução, repetição formal, que faz com que o sujeito-aluno não se sinta no processo da escrita, torna-se uma meta que é a tarefa escolar. Pela memória discursiva o sujeito sabe o que é posto como educação de qualidade, isso o leva a não questionar e, não atingindo as metas, o sujeito-aluno e, também o sujeito-professor, muitas vezes, assumem, ou são responsabilizados pelo fracasso escolar.

Todavia, é necessário dar sentido ao “sem-sentido não consentido” (PFEIFFER, 2018, p.31), é preciso compreender que há um imaginário de autoria que é projetado e regulamentado. Essa projeção funciona além das fronteiras didáticas em sala de aula. Muitas vezes o sujeito-aluno percebe que não tem o direito à interpretação, nem o que lhe oferece é suficiente para a produção de uma escrita dentro das normatividades da língua escrita.

Compreender essa regularidade projetada no funcionamento da escrita, abre espaço para a (re)significação da prática do sujeito-professor. Há vários lugares da linguagem, nos quais os sujeitos se posicionam para produzir sua escrita. Também compreendemos que há discursos dominantes que prevalecem nas decisões sobre o que ensinar e, como aprender no espaço escolar. Por outro lado, o sujeito-professor pode ser facilitador da assunção da autoria do sujeito-aluno. Para tanto, faz-se necessário sair da circularidade do discurso pedagógico, criar espaços para que a reversibilidade discursiva (movimento entre posições) possa acontecer.

Nos LDs os sentidos são dados como verdadeiros, pelo discurso autoritário, privilegiado e, que circula na escola, a língua normatizada, tomada como conteúdo, funciona no embate entre unidade e diversidade, a dicotomia movimentada pela memória do saber, sustentando o já dito, os sentidos institucionalizados e tidos como naturais. Assim, determinam um conjunto de práticas fazendo com que todos os sujeitos ocupem uma mesma posição. Isso nos leva a entender a permanência do LD a mais de meio século como instrumento didático pedagógico. O que percebemos na coleção LP2, ao traçarmos essa memória do saber escolarizado em que ressoa a ideologia homogeneizante dos documentos oficiais, não pode ser tomado como inovação, mas reprodução do velho modelo de ensino.

Na conjuntura atual, dois pontos relevantes nos fazem questionar a permanência do LD na prática de sala de aula: o período pandêmico e a reestruturação das políticas públicas de ensino. Uma vez que a contradição entre flexibilização e a concepção de linguagem na reestruturação do ensino, de certa forma, abrem espaços para novos instrumentos linguísticos. A instituição escolar, durante o período pandêmico, buscou outras formas de trabalhos pedagógicos, principalmente, os “apostilados” e as tecnologias digitais para se manter em meio ao isolamento social. Deu condições ao professor de ocupar outras posições, na maioria das vezes, produzindo os próprios materiais de trabalho pedagógico. De certa forma, desestruturou o já estabilizado. Tudo isso nos faz questionar sobre o que o Estado continuará oferecendo como material pedagógico de sala de aula, para manter a regularização do ensino, nesse caso, irá manter os já estabilizados como os LDs ou permitirá a adoção de outros instrumentos didáticos pedagógicos.

Conforme descrevemos, as condições de produção do início de nossa pesquisa se deu numa conjuntura pós-pandemia. Desse modo, consideramos necessário retornar à escola e deixar registrado que, o livro LP2 não está sendo utilizado diretamente com o sujeito-aluno. Há o uso de outros instrumentos, o “material estruturado”, que são apostilas lançadas pelo governo do estado de Mato Grosso.

Em relação à reelaboração das políticas públicas de ensino, percebemos a articulação entre o discurso de ensino e o discurso hegemônico, mercadológico, tendo como base nessa articulação o discurso da tecnologia digital e, transformando-a em objeto de ensino, seu uso na escola sustenta a relação entre o campo da educação com a sociedade moderna. Um imaginário de ensino com acesso a tecnológico, igual para todos, no entanto, discurso de igualdade que apaga os conflitos, sustentado pela evidência de progresso, de sucesso. Por outro lado, provoca a divisão do ensino, dos sujeitos e, também das escolas, assim causando o desconforto para aqueles que não têm o acesso a esse tipo de tecnologia, visto como atrasados, desatualizados.

Outra questão, é que esse discurso, o LD aborda, porém, não demonstra ser suficiente para afetá-lo em suas condições de produção, uma vez que trabalha com o sentido único e acabado, não havendo diálogo, isso em razão de ser espaços contraditórios, o digital é um campo provisório, inconstante que remete a sentidos de liberdade do dizer.

Diante disso, entendemos que a entrada de diferentes linguagens pode tornar-se algo não técnico, meios de informações, mas como oportunidade de produzir sentidos múltiplos, algo facilitador do trabalho de pesquisas na escola. Mas também é preciso considerar que falamos de escolas públicas, periféricas, onde o acesso à tecnologia digital é restrito ou negado aos sujeitos. À vista disso, há na escola a hierarquização das posições que, não rompeu, com a reestruturação das políticas públicas de ensino e, também silenciam outros sentidos no espaço escolar, como vimos o direito ao uso da tecnologia digital. Pois, diante do aumento do uso de aparelhos móveis (celulares), o Estado desloca a individualização da tecnologia (SOBRINHO, 2020), a posição sujeito de escolas periféricas nem sempre tem um aparelho móvel, ou têm, mas não adequado ao uso específico para prática de sala de aula.

Pelo efeito da ideologia, parece natural que seja assim, desresponsabilizando o Estado, assim, deparamos com enunciados naturalizados, como: “não usamos tecnologia digital nas práticas de sala de aula porque o sujeito-aluno, ou o sujeito-professor, não têm aparelhos móveis (celular, ou computador)”, de forma que a falta do uso tecnológico no ensino não deságua no Estado, mas é atrelada aos sujeitos. Nessa direção, Orlandi (2007) e Pacífico (2002) entendem que o silenciamento político é possível porque existem “mediadores” (personagens discursivos), que administram os sentidos contribuindo para a formação do consenso e, os LDs assumem o papel de mediador.

Este trabalho nos proporcionou aporte teórico para pensar no processo de construção da autoria na escola. Criar condições para o sujeito-aluno se posicionar, pensando desde a educação infantil e, não só enfatizado a autoria nas terceiras séries do Ensino Médio. Para tanto, é preciso que o sujeito-professor ocupe outra posição no discurso. Pelo viés discursivo, todo sujeito possui um corpo social discursivo que se forma ao longo da história, constituindo-lhe uma memória discursiva que permite a formulação dos sentidos, a entrada do sujeito na responsabilidade do gesto de interpretação.

Durante nosso trajeto, foi se evidenciando que a perspectiva discursiva é fundamental para compreender, segundo Orlandi (2002, p. 22), “o funcionamento não apenas para o sistema, mas também para a prática”. Percebemos que se faz necessário provocar desestabilizações e rupturas daquilo que está posto, pronto para a prática pedagógica no espaço escolar. Pudemos notar que os sujeitos-alunos, pelas propostas de produção escrita apresentadas pelos LDs, são

levados ao retorno dos sentidos dados nas leituras dos textos, assim, não conseguirão, de fato, posicionar-se, levantar e sustentar seus pontos de vista sobre o objeto. Não permitem a discussão, a disputa pelo objeto discursivo, objetivando levar o sujeito a incorporar um ponto de vista que não entre em choque com o defendido pela instituição (PACÍFICO, 2002). Pela situação que ora se apresenta, consideramos necessária a problematização da leitura e da escrita, não só na em sala de aula, mas também na instituição escolar.

Nessa direção, destacamos, então, a reflexão de Indursky (2019) que fala sobre arquivo pedagógico. A autora, parte da definição de Rancière que a escrita é política, razão pela qual “deve(ria) ser sempre uma política da escola e da sala de aula e não um mero jogo burocrático”. A partir de então, ela propõe a construção do arquivo pedagógico, tomando como base a definição de arquivo de pesquisa, que se refere a um conjunto de materiais, textos que compõem determinado assunto. Esse arquivo, que são um conjunto de textos referentes a um assunto, pode ser construído pelo sujeito-professor, ou pelo sujeito-professor juntamente com os sujeitos-alunos, isso para a leitura e produção de texto em sala de aula. Para Pacífico (2002), o acesso ao arquivo tem uma estreita relação com a autoria, para que essa relação aconteça, faz-se necessário que o sujeito-professor tenha uma prática pautada na polissemia, que mobilize os sentidos que circulam nos textos, abrindo espaço para a interpretação dos sujeitos, caso a prática seja pautada no discurso dominante na instituição, haverá, então, a interdição de outros gestos de interpretação.

Diante disso, faz-se necessário mobilizar primeiramente a autoria do sujeito-professor. Assim, esperamos que este trabalho contribua para promover nos espaços escolares, entre os profissionais, o interesse de grupo de estudo, criar um arquivo de estudo com textos que levem os professores a problematizarem a prática de ensino, a ocupar outra posição que promova novas formas de interpretações. Contribuir para que cada sujeito-professor crie seu próprio arquivo pedagógico para trabalhar a leitura e a produção textual.

Portanto, como se pode ver, este trabalho não se conclui. Há muito a se discutir no espaço escolar, sobretudo sobre autoria na escola. Quanto à reestruturação das políticas públicas de ensino, podemos dizer que, configura uma “fôrma” (Ibid.) sujeito-aluno, determinada ideologicamente pela conjuntura atual.

Vale destacar que o trabalho com os LDs se configurou como um riquíssimo aprendizado, fez-nos compreender sua autoridade na escola e a legitimidade dos sentidos que eles trazem. Proporcionou-nos uma nova forma de olhar, não só para esse material, mas também para outros instrumentos pedagógicos que utilizamos na prática em sala de aula.

Tendo em vista essa nova concepção sobre o funcionamento do LD, foi possível, então, analisar de maneira menos ingênua a forma de trabalhar com a língua portuguesa no que diz respeito à leitura, interpretação e escrita. Permite-nos dizer que a forma em que isso vem sendo trabalhado na escola ou, a concepção de ensino parafrástico, não contribui para a formação de sujeitos leitores (críticos, reflexivos) e autores (posicionar-se autor), mas ao contrário, amplia a desigualdade na distribuição do saber, apartando os sujeitos da escrita, de ocupar a posição de quem questiona e seja capaz de argumentar diante do objeto (temas, assuntos) proposto para leitura em sala de aula.

Quanto aos instrumentos linguísticos pedagógicos, futuras pesquisas virão para contribuir com o ensino. Consideramos de vital importância a necessidade de criar condições para a autoria, o posicionar-se do sujeito-aluno na escola, isso desde a educação infantil, ao contrário do funcionamento institucional que, insiste em focar o trabalho da argumentação, do posicionar-se no texto, principalmente, no final do Ensino Médio. Muitos pesquisadores têm nos mostrado que é possível trabalhar a autoria em todas as etapas da educação básica. Gallo (2012) faz uma crítica que a autoria é impedida já na educação infantil, no trabalho com desenho e pintura do sujeito-aluno. Ainda, Rodrigues e Pacífico (2007) e Dias e Pacífico (2007) investigam a autoria em produções escritas nas séries iniciais, são trabalhos que nos levam a compreender que não só os LDs, mas também a escola, insistem em concepções de ensino que não possibilitam a autoria do sujeito-aluno e, que legitimam uma ideologia dominante, de onde podemos dizer que os sentidos que circulam nesse espaço não são livres, assim como, ler e escrever também deixam de ser um ato livre.

Aos olhos de muitos leitores pode parecer repetitivo falar em autoria na escola e de instrumentos pedagógicos, mas insistimos em discutir, mostrar e levar essas reflexões que não se esgotam neste estudo e, nem na escola. Mostramos que esses instrumentos vão se adequando à formação social atual e, até, a possíveis mudanças no modo de distribuição desses instrumentos pedagógicos, mas existe um efeito de memória de ensino que se atualiza. A inserção na escrita nos é cara, o papel do sujeito-professor é importante, mas é necessário que, ele também se insira na escrita. Sigamos na resistência, sabendo da incompletude, da falta da língua. Considerando que, “não podemos resistir à interpelação, ao assujeitamento à língua, senão não seríamos sujeitos, mas podemos resistir aos modos como o Estado nos individualiza. [...] não nos submeter ao modo em que as instituições nos ‘fabricam’ em série” (ORLANDI, 2006, p. 4).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença e São Paulo, SP: Martins Fontes, 1980.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- BRESSANIN, J. A. A PRODUÇÃO DO CONSENSO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR. In.: **Revista ECOS**, n. 10, p. 183 – 192, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article>. Acesso em: 22 mai. 2022.
- BRESSANIN, J. A.; LEAL, A. F. C. A Gramatização do Português no Brasil: a posição sujeito-gramático e a questão da língua nacional. In.: **Línguas e Instrumentos linguísticos**, n. 39. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- CEREJA W. R.; DAMIEN, C.; VIANNA, C. D. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, Vols. 1 a 3, 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CORACINI, M. J. Leitura ou Interpretação: pulsão escópica e gesto de violência. In.: FLORES, G. G. B.; GALLO, S. M. L.; LAGAZZI, S.; NECKEL, N. R. M.; PFEIFFER, C. C.; ZOPPI-FONTANA, M. G. (orgs.) **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. v. 3. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017, p. 109-125.
- DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L.; SOUZA, T. C. C. de. Sentidos de línguas brasileiras na BNCC: tensões entre imaginários de unidade e de diversidade. **Policromias**. Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 6, n. 3, p. 318-339, 2021.
- DI RENZO, A. M. A Língua Materna e a Língua Nacional. In.: Seminário de Análise de Discurso, 2, 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos II Seminário de Análise de Discurso – SEAD**. Porto Alegre: 2005. Simpósio. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/sead>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DURIGON, F. C. S. **Memória e escrita nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso: uma rede discursiva de sentidos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística -, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT: 2012.
- FERNANDES, C. O LIVRO DIDÁTICO NA CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA. In.: CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J. S. (orgs.) **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 203-226.

_____. Os desafios de ensinar a Análise do Discurso e de se ensinar com a Análise do Discurso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21. 2018, p. 17- 39.

GALLO, S. L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

_____. **Como o texto se produz**: uma perspectiva discursiva. Blumenau: Nova Letra, 2008.

_____. Novas fronteiras para a autoria. In.: **Organon**, n. 53, Autoria nas/ entre linhas. v. 27. Porto Alegre, RS: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, 2012.

_____. Sobre a normatização vigilante dos discursos mediados. In.: **5º Simpósio Internacional LAVITS**. Vigilância, Democracia y Privacidad en América Latina: Vulnerabilidade y resistências. Santiago, Chile, 2017, p. 426-438.

_____. O novo Ensino Médio e a linguagem: uma reforma, muitos sentidos. In.: **Revista ECOS Literatura e Linguística** v. 27, n. 2, p. 229-248, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/issue/view>. Acesso em: 29 abr. 2022,

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

GUIMARÃES, E. **História da Semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

_____. TEXTO E ENUNCIÇÃO. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 65-69, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article>. Acesso em: 20 ago. 2022.

HENRY, P. [1975]. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In.: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Trad. Bethania Mariani et al. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In.: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. (orgs.) **Práticas Discursivas e Identitárias: Sujeito & Língua**. Porto Alegre, Nova Prova, PPGLetras. UFRGS, 2008, p. 9-33.

_____. O Texto nos Estudos da Linguagem: especificidades e limites. In.: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.) **Introdução às ciências da linguagem**: Discurso e textualidade. 3. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 37-87.

_____. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In.: NASCIMENTO, L. (org.) **Presenças de Michel Pêcheux**: da análise do discurso ao ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 97-120.

LAGAZZI, S. O político na linguística: processo de representação, legitimação e institucionalização. In.: ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. (orgs.) **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 11-18.

_____. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. In.: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L.; BRANCO, L. K. A. C. (orgs.) **Análise de Discurso no**

Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

_____. A autoria no enlace equívoco das posições sujeito. In.: **Reflexão e Ação** v. 23, n. 1, p. 238 – 250, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v23i1.5872>. Acesso em: 16 mai. 2022.

_____. Texto e Autoria. In.: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.) **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade**. 3. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 89-113.

LEMOS, N. **Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: o apagamento de si e de leituras possíveis**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto/SP, 2013.

MAGALHÃES, B; MARIANI, B. Processo de Subjetivação e Identificação: ideologia e inconsciente. In.: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 2, p. 391-408, 2010.

MARIANI, B. S. C. As leituras da/na Rocinha. In.: ORLANDI, E. P. (org.) **A leitura e os leitores**. São Paulo: Editora Pontes, 1998, p. 105-125.

_____. **Colonização Linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Quando as línguas eram corpos – sobre a colonização linguística na África e no Brasil. In: E. P. Orlandi (org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 83-111.

MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N.; BREGLIA, V. L. A.; CHAVES, M. W.; OLIVEIRA, M. T. C. de; LIMA, C. N.; SANTOS, P. S. M. B. dos. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 96-113, 2006.

NUNES, J. H. Um espaço ético para pensar os instrumentos linguísticos: o caso dos dicionários. In.: E. P. Orlandi (org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 163-181.

_____. J. H. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107-124, 2008.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In.: ORLANDI, E. P. (org.) **História das ideias linguísticas**. Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

ORLANDI, E. P.; FERREIRA, E. L. (orgs.) **Discursos sobre a inclusão**. Niterói, RJ: Intertexto, 2014.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.) **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 13-35.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento**: As Formas do Discurso. 4 ed. Campinas, SP: Editora Pontes Editores, 1996a.

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996b.

_____. Identidade Linguística Escolar. In.: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras. Fapesp, 1998.

_____. Reflexões sobre Escrita, Educação Indígena e Sociedade. **Escritos**. Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri – Labeurb, n. 5, p. 7-30, 1999.

_____. **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: UNEMAT Editora, 2001.

_____. Identidade Linguística Escolar. In.: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Cidades dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

_____. Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi. Entrevista a BARRETO, R. In.: **Teias**. Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, 2006.

_____. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In.: ORLANDI, E. P. (org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2007.

_____. **Língua Brasileira e Outras Histórias – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

_____. Formas de Conhecimento, Informação e Políticas Públicas. **Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 9, n. 17, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article>. Acesso em: 18 mai. 2022.

_____. Língua e Nação: Uma Questão e seu Quadro de Referência Teórica. In.: **Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas: Capes-Procad - Universidade Estadual de Campinas. Editora RG, Unicamp, 2011.

_____. A Análise de Discurso e seus entremeios: notas a sua história no Brasil. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n. 42, p. 21-40, 2011.

_____. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, SP, 2012a.

_____. **Discurso e Texto**: Formação e Circulação dos Sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

_____. TEXTO E DISCURSO. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article>. Acesso em: 01 out. 2022.

_____. **Língua e conhecimento linguístico para uma história das ideias no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Latino-americana de Estudos do Discurso. (ALED)**. v. 16, n. 2, p. 68-80, 2016.

_____. **Eu, Tu, Ele**: Discurso e real da História. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

PACÍFICO, S. M. R. Argumentação e autoria nas redações de universitários: o discurso sobre alunos de universidades públicas e particulares. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 1, n. 2, p. 103-113, 2011.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2012.

PAYER, M. O. “Dimensões Materna e Nacional das Línguas”. In.: **Anais do SILEL**. v.1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In.: ACHARD, P. et al. (org.) **Papel da memória**. Trad. e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Semântica e Discurso – Uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1995.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PETRI, V. Contribuições da análise de discurso para o ensino de língua: em busca da desconstrução da unidade imaginária. In.: SCHONS, C. R.; CAZARIN, E. A. **Língua, escola e mídia**: en(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias. Passo Fundo, RS: Editora UPF, 2011.

PFEIFFER, C. C. **Que Autor é Este? Sínteses**. IEL-Campinas: SP, v. 1, n. 1, p. 313-319, 1996.

_____. O Lugar do Conhecimento na Escola. Alunos e Professores em Busca da Autorização. In.: **Escrito**: Escrita, Escritura, Cidade (III). LABEURB, Campinas, SP, n. 7, p. 09-20, 2002.

_____. Políticas Públicas de Ensino. In.: ORLANDI, E. P. (org.) **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, SP: Editora RG, 2010. p. 85-99.

_____. Reforma do Ensino Médio – a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos. In.: **Caderno de Letras** da UFF, 2018, p. 27-51.

PFEIFFER, C.; SILVA, M. V. da; PETRI, V. LÍNGUA ESCOLAR: AFINAL, QUE LÍNGUA É ESSA? *Revista ECOS*, v. 27 n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article>. Acesso em: 01 out. 2022.

RASIA, G. O Espaço de Interpretação na Prova do ENEM: da pergunta ao encontro com a incompletude dos sentidos. In.: FLORES, G. G. B.; GALLO, S. M. L.; LAGAZZI, S.; NECKEL, N. R. M.; PFEIFFER, C. C.; ZOPPI-FONTANA, M. G. (orgs.) **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. v. 3. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017, p. 333-346.

RONCONI, J. M. **Efeitos do discurso da rede eletrônica no livro didático de Língua Portuguesa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto, SP: 2015.

SILVA, M. V. da. A escolarização da língua nacional. In.: ORLANDI, E. P. (org.) **Políticas linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007

_____. A leitura e a escrita: diferentes modos de estar na língua e na história. 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, SP: RG, 2011. p.165-180.

_____. **História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2015.

_____. Manuais escolares e saberes linguísticos. **Boletín de la sociedade Española de Historiografía lingüística**. España, 11, 2017, p. 209-224.

_____. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In.: FLORES, G. G. B.; GALLO, S. M. L.; LAGAZZI, S.; NECKEL, N. R. M.; PFEIFFER, C. C.; ZOPPI-FONTANA, M. G. (orgs.) **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. v. 3. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017, p. 315-332.

_____. Estado, escola, língua: unidades divididas. In.: ORLANDI, E. P.; MASSMANN, D.; DOMINGUES A. S. (orgs.) **Linguagem, Instituição e Práticas sociais. Coleção Linguagem e Sociedade**. Pouso Alegre, MG: UNIVÁS, 2018, p. 103-117.

_____. As políticas de língua no Brasil contemporâneo e as “lutas” ideológicas de movimento. **Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 6, n. 3, p. 228-259, 2021.

SILVA SOBRINHO, J. Educação, tecnologia e trabalho docente. In.: PFEIFFER, C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. (orgs.) **Língua, Ensino e Tecnologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SETTE, G.; RIBEIRO, I; TRAVALHA, M; BITAL, N. **Interação Português**. 1 ed. São Paulo, SP: Editora do Brasil, 2020.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral / escrito. **Revista da ANPOLL**, Campinas, SP, n. 18, p. 127-141, 2005.

ZOPPI FONTANA, M. . (org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, SP: RG Editora, 2009, p. 13-41.

_____. Legislar sobre a língua. Resumo expandido. **GT de Análise de discurso: XXV ENANPOLL**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.