

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

RENILCE MIRANDA CEBALHO BARBOSA

**CIÊNCIA DA LINGUAGEM E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM ESTUDO DA LÍNGUA
E DE SEU ENSINO**

CÁCERES-MT

2020

RENILCE MIRANDA CEBALHO BARBOSA

**CIÊNCIA DA LINGUAGEM E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM ESTUDO DA LÍNGUA
E DE SEU ENSINO**

Tese de Doutorado 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 Doutora em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Ana Maria Di Renzo.

CÁCERES-MT

2020

B238c BARBOSA, Renilce.
Ciência da Linguagem e Políticas Públicas: Um Estudo da Língua e de Seu Ensino / Renilce Barbosa - Cáceres, 2020. 130 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.
Orientador: Ana Maria Di Renzo

1. Ciência. 2. Políticas Públicas. 3. Ensino de Língua. 4. Análise de Dircurso. I. Renilce Barbosa. II. Ciência da Linguagem e Políticas Públicas: Um Estudo da Língua e de Seu Ensino: .

CDU 81'42

RENILCE MIRANDA CEBALHO BARBOSA

**CIÊNCIA DA LINGUAGEM E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM ESTUDO DA
LÍNGUA E DE SEU ENSINO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Greciely Cristina da Costa
Avaliadora Externa – Labeurb/Nudecri – Unicamp

Profa. Dra. Águeda Aparecida da Cruz Borges
Avaliadora Externa – UFMT-CUA

Profa. Dra. Olimpia Maluf-Souza
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida
Avaliadora Interna – PROFLETRAS/UNEMAT

Profa. Dra. Ana Luiza Artiaga R. da Motta.
Suplente – PPGL/UNEMAT

APROVADA EM: 17/07/2020

DEDICO

À memória de meu pai, **Benedito da Silva Cebalho**, *luz* que ilumina meu caminho;

À **Odete Miranda Cebalho**, minha mãe, pela referência sobre o que é a vida... “Jamais desistir de viver”, perseverança, força, serenidade e sensibilidade para demonstrar afeto/amor aos seus;

À **Ademir Barbosa**, meu esposo, companheiro e verdadeiro amor;

Aos meus filhos: **Nicolle**, **Guilherme** e **Sofia**, amores incondicionais.

Bernardo já estava uma árvore quando eu o conheci.

Passarinhos já construíam casa na palha do seu chapéu.

Brisas carregavam borboletas para o seu paletó.

Estávamos todos acostumados com ele...

(...)

Assim como bernardo-árvore ele bateu asas e avoou.

Virou passarinho. Foi para o meio do cerrado ser um arãquã.

(Bernardo, de Manoel de Barros - adaptado)

Ao meu tio **Augusto** que, simbolicamente, alçou voo,

Mas estará sempre presente em nossas memórias,
amoroso, generoso, íntegro e de uma simplicidade...Um Bernardo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A **Deus** pela presença em minha vida, pelo seu cuidado em cada detalhe e pelo seu amor que me sustenta sempre.

À **Ana Maria Di Renzo**, pelo caminho trilhado desde o mestrado e agora no doutorado, grata pela leitura atenta e desafios de escrita, todo o meu respeito pela professora, pesquisadora, como gestora, como mulher forte e corajosa, em especial, por ser um *ser humano* que tem sensibilidades e uma capacidade de percepção incrível, uma analista de discurso que admiro, enfim pela relação para além da vida acadêmica.

À professora **Greciely Cristina da Costa**, pelas contribuições significativas na qualificação, apontando um fio para nosso trabalho. Obrigada pelo aceite em compor a Banca Examinadora desta tese. Tê-la, nesse processo, é motivo de muito orgulho e alegria, pois tenho em minha memória a primeira vez que a assisti apresentando um trabalho sobre o documentário “Cartas para Angola”, no ENELIN (2013), em Pouso Alegre. Trabalho lindo! Impressionou-me o seu gesto analítico, densidade teórica, mais de uma leveza, soou ao efeito de uma poesia, somado ao som das batidas das ondas do mar (Documentário).

À professora **Águeda Aparecida da Cruz Borges** pelos apontamentos tão importantes na qualificação e por aceitar o convite para compor a Banca Examinadora. Foi um reencontro lindo, que dá continuidade ao meu processo formativo, pois você foi minha professora na graduação. Você marcou a nossa turma (Letras – 2001) por dois motivos: ficamos encantados com a sua capacidade de memória, pois você conseguiu aprender o nome dos 44 alunos no primeiro dia, mas, o mais incrível foram as suas aulas maravilhosas, produtivas. Muito obrigada!

À professora **Olímpia Maluf-Souza** por ter me apresentado à Análise de Discurso em um curso de especialização (*lato sensu*), pela proposição do desafio de formular uma questão discursiva e que reverberou em muitas outras no mestrado, no doutorado, etc. Muito Obrigada por fazer parte da minha formação; da Banca Examinadora, pelas reflexões, inserções e direções muito produtivas para o desenvolvimento desta tese.

À professora **Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida** pelas interlocuções teóricas durante o processo deste trabalho e por fazer parte da minha trajetória durante a graduação em Letras, na especialização como orientadora, e, sobretudo, pelo vínculo que ultrapassa as relações acadêmicas. Muito obrigada por fazer parte da Banca Examinadora.

À professora **Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta** pelas contribuições teóricas, apontamentos e sugestões de leituras, durante a qualificação. Pela relação para além da vida acadêmica.

À professora **Neuza Zattar** por participar do meu processo de formação acadêmica, pela orientação do trabalho fora de área, pelas interlocuções teóricas e pela presença em minha vida.

À Universidade do Estado de Mato Grosso pela formação acadêmica em nível de graduação, especialização *lato sensu*, mestrado e, agora, doutorado. Formação que produziu efeitos muito consequentes na minha vida profissional e pessoal.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística pelo papel fundamental na formação no âmbito *strictu sensu* de pessoas, não somente do Estado de Mato Grosso como também de vários outros Estados do Brasil, contribuindo efetivamente para desenvolvimento e fortalecimento da educação.

Aos professores do Programa em Linguística da Unemat que muito contribuíram com a minha formação acadêmica.

Ao Douglas, secretário do Programa, pela atenção, respeito e carinho dispensado a todos.

Aos colegas de curso: Amilton, Fernanda, Jane, Mara, Mirami, Wolber e Thalita, pelo convívio acadêmico e interlocuções.

Aos amigos que ganhei na vida, amigo de todas as horas: Jucineia, Estela, Rose, Leila, José Augusto, Samara, Jeannette, Rosalice, Elielma.

Aos meus familiares: minha mãe, *esteio da família*, um elo de amor que une e fortalece todos os filhos. Aos meus irmãos queridos: Regina, Renilda, Renata e Renival; a minha cunhada Adriana, irmã de coração; aos meus sobrinhos Emanuele, Arthur, Barbara, Rui, Carolina, Gabriela, Gabriel e Laura; aos meus sobrinhos netos Jorge, Júlia e Henrique. Agradeço o carinho e respeito de todos.

A tia Imera, minha segunda mãe, sempre presente; ao Wellington, meu irmão de coração.

Aos meus colegas e amigos, professores da área de linguagem do IFMS, Campus Corumbá, Flávia, Fernanda, Gisley, José Augusto, Jeannette, Marcelo, Renata, Regiane, Rosalice, Sandro pela colaboração para além do profissional, pelo compromisso em assumir as minhas aulas nesse período que eu me afastei para que eu pudesse concluir o doutorado. Minha sincera gratidão. Ao Prof. Wanderson, nosso Diretor, pela amizade, confiança em meu trabalho e, ao Prof. Rodrigo, pela disponibilidade sempre.

Ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), instituição que tenho orgulho de fazer parte, pelo incentivo à pesquisa e investimento na formação em âmbito *strictu sensu* do seu quadro docente e, neste caso, pela concessão do afastamento parcial do tempo para conclusão deste doutorado.

Os discursos se repetem: “sincronicamente” no fio de seu desenrolar e “diariamente” no fio do tempo: os mesmos temas, as mesmas formulações, as mesmas figuras retornam, reaparecem. É disso que a AD se ocupa, em que baseia suas práticas de descrição e que ela constitui como seu objeto: ela persegue, na propagação dos discursos, zonas de imobilidade, pontos de identidade, em suma fragmentos naturais.

(Pêcheux 2016, p.45)

RESUMO

Esta pesquisa, inscrita na linha de pesquisa *Estudos de Processos Discursivos*, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT, analisa os efeitos da Ciência da Linguagem na política de língua do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em interface com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O objetivo deste trabalho consiste em compreender como a língua e seu ensino estão sendo significados nessas políticas públicas de ensino de língua na/para educação básica, a partir da relação constitutiva entre estado/ciência/sociedade que são afetadas pelas práticas científicas. Para tanto, toma-se a Análise de Discurso e as História das Ideias Linguísticas (HIL) como dispositivo teórico de reflexão e análise. As questões que direcionaram a reflexão foram: em que medida a existência de um exame nacional único de acesso ao ensino superior e um programa nacional de distribuição de livros didáticos promovem um projeto totalizante de política de língua portuguesa e do seu ensino? Não estaria em jogo a constituição imaginária de uma unidade teórica e de sentido que homogeneiza um conhecimento sobre a língua e faz eleger uma Ciência da Linguagem como absoluta? Que conhecimentos sobre a língua sustentam as políticas do ENEM e do Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD? O *corpus* da pesquisa foi constituído por documentos que dizem sobre a institucionalização, constituição e circulação dessas políticas públicas, desdobradas a partir da constituição de um arquivo de leitura, marcado pela dispersão. Foram analisados recortes de documentos que institucionalizam essas políticas; Cadernos de provas e matriz de referência do ENEM; Catálogos e Guias do PNLD; Edital 04/2015 do PNLD 2018-CGPLI; a Coleção **Ser Protagonista** e o Manual do professor. Pôde-se compreender pelas análises das formulações das questões objetivas, que a matriz de referência do ENEM ancora-se na concepção de competências e habilidades que constituem, por sua vez, o cerne da teoria da cognição. Também se observou o funcionamento da sobreposição do gesto de interpretação daquele que formula a questão, em relação ao efeito-leitor, pela interdição do gesto de interpretação daquele que a responde. Ao analisar o livro didático pôde-se compreender que, embora, o livro circunscreva os conteúdos das várias disciplinas/áreas do campo dos Estudos da Linguagem, observa-se como efeito que a coleção **Ser Protagonista** dissemina três teorias: interativa, textual e gramatical como objeto de conhecimento para o ensino de língua. Esse funcionamento que congrega e agrupa as teorias, produz o efeito de homogeneização do conhecimento sobre a língua e aponta para uma unidade teórica imaginária.

Palavras-chave: Ciência; Políticas Públicas; Ensino de Língua; Análise de Discurso.

ABSTRACT

This research, registered in the line of studies of Discursive Processes, of the Graduate Program in Linguistics at UNEMAT, analyzes the effects of Language Science in the language policy of the National High School Exam (ENEM) in interface with the National Program of Didactic Book (PNLD). We sought to understand how language and its teaching are being signified in these public language teaching policies in / for basic education, based on the constitutive relationship between state / science / society that are affected by scientific practices for this purpose. Discourse Analysis and the History of Linguistic Ideas (HIL) as a theoretical device for reflection and analysis. The questions that guided the reflection were: to what extent does the existence of a single national exam for access to higher education and a national textbook distribution program promote a totalizing project of Portuguese language policy and its teaching? Wouldn't it be at stake the imaginary constitution of a theoretical and meaningful unity that homogenizes knowledge about the language and makes choosing a Science of Language as absolute? What knowledge of the language supports ENEM and PNLD policies? The research corpus was constituted by documents that say about the institutionalization, constitution and circulation of these public policies, unfolded from the constitution of a reading file, marked by the dispersion. Clippings of documents that institutionalize these policies were analyzed; ENEM proof books and reference matrix; PNLD Catalogs and Guides; Edition 04/2015 of PNLD 2018-CGPLI, book of the Ser Protagonista Collection and Teacher's Manual. It was possible to understand from the analysis of the formulations of objective questions, that the ENEM reference matrix is anchored in the skills and abilities that are used, in turn, or in the theory of cognition, widely used in the area of education in several other fields disciplinary actions, they can also perform the overlapping procedure of the interpretation gesture that formulates the question, in relation to the reader effect, by the By analyzing the textbook, it is possible to understand what, although, the book circumscribes the contents of various disciplines / areas of the Language Studies fields, it is observed as an effect that a Ser Protagonista collection disseminates three theories: interactive, textual and grammatical as an object of knowledge for language teaching. This functioning that congregates and groups as theories, produces the effect of homogenizing knowledge about the language and indicates an imaginary theoretical unit.

Key words: Science; Public policy; Language teaching; Discourse Analysis.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CF	Constituição Federal
COVEST	Coordenadoria de Concursos e Vestibulares
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
HIL	História das Ideias Linguísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OC	Organização Curriculares
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProUni	Programa Universidade para todos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PNL	Programa Nacional do Livro
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processo de escolha de curso no SISU	55
Figura 2: Enunciados produzidos por participantes do ENEM	57
Figura 3 - Componentes curriculares	63
Figura 4: Sumários do Catálogo anos 2006 e 2009	89
Figura 5: Sumário do Guia 2012	90
Figura 6: Guia de 2012	91
Figura 7: Capas do livro Ser protagonista (Triênio 2018, 2019 e 2020)	93
Figura 8: Sumário do livro Ser Protagonista, da unidade linguagem	96
Figura 9: Sumário do Manual do Professor – Obra: Ser Protagonista	99
Figura 10: Unidade 6 do LD Ser Protagonista	102
Figura 11: livro didático Ser protagonista, p. 151	104
Figura 12: Ser Protagonista, p.153	105
Figura 13: Ser protagonista/Manual do Professor, p. 481	106
Figura 14: Exercício do Livro didático Ser protagonista	108
Figura 15: Unidade 7 do LD Ser Protagonista	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	24
DA ARTICULAÇÃO DO CAMPO TEÓRICO METODOLÓGICO: A ANÁLISE DE DISCURSO E A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS	24
1.1 A Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas	24
1.2 Da constituição do arquivo ao desdobramento do <i>corpus</i>	26
CAPÍTULO II.....	34
DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E EXAMES PREPARATÓRIOS PARA O ENSINO SUPERIOR: UMA HISTORICIDADE	34
2.1 A instituição escolar no Brasil: uma historicidade	34
2.2 ENEM como política pública e seus instrumentos linguísticos.....	44
CAPÍTULO III	60
O ENEM E A PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA: A TEXTUALIZAÇÃO DE UMA CIÊNCIA DA LINGUAGEM	60
3.1 A matriz de referência e seus efeitos	60
3.2 O caderno de prova de língua portuguesa como instrumento linguístico.....	67
CAPÍTULO IV.....	81
O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE LINGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO LINGUÍSTICO	81
4.1 O funcionamento da ciência da linguagem no PNLD/ PNLEM.....	82
4.2 A língua no instrumento linguístico: obra/coleção Ser Protagonista.....	93
4.2.1 Da organização do livro	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

INTRODUÇÃO

Antes de textualizar sobre as inquietações que nos motivaram a fazer as reflexões teórico-analíticas que constituem este trabalho, bem como a escolha teórica que adotamos, fazemos um percurso para dizer da sua gênese, ou seja, vamos historicizá-las. Esse percurso tem relação com a nossa formação acadêmica e atuação na área da educação e, mais especialmente, é efeito do trabalho desenvolvido na dissertação de mestrado ¹em linguística pelo PPGL – Unemat sobre políticas públicas de língua.

Primeiramente, é preciso situar a partir de que concepção vamos dar continuidade as nossas discussões sobre políticas públicas, e para desenvolver a pesquisa adotamos a teoria da Análise de Discurso, desenvolvida por Michael Pêcheux na França e por Eni Orlandi no Brasil. Como afirma Orlandi (2010), abordar as políticas públicas a partir da Análise de Discurso que praticamos, implica em rupturas com conceitos já estabilizados:

[...] penso que a arte da política é a arte de pensar pelo outro, isto é, em termos discursivos, praticar o pensamento político é situar-se lá onde os sentidos se repartem. Há, pelo modo como a sociedade é regida, formas de estabilização desses sentidos em formações discursivas que fixam sentidos para o público e para as políticas públicas (cf. o que é “consenso” em E. Orlandi (org.) 2010). Como disse, praticar o real do pensamento político é poder situar-se onde os sentidos se repartem e poder assim observar os limites impostos pelas formações discursivas, sendo sensível a outros sentidos para o que seja o público, o que nos leva a exercer outras práticas políticas, outros sentidos de social. Portanto, não são evidentes nem o sentido de público, nem os sentidos das políticas públicas quando tomamos a perspectiva discursiva. (p.13)

Assim, no sentido mesmo de desestabilizar o modo como as políticas públicas têm se construído, a partir do Enem e da política dos instrumentais linguísticos produzidos para sua implementação, é que apresentamos nosso percurso acadêmico investigativo a fim de situar o leitor acerca do objeto que neste trabalho vamos explorar.

Neste direcionamento teórico, consideramos que muitos dos conhecimentos advêm das instituições e é gerido pelo Estado. Entretanto, podemos provocar inúmeras indagações

¹ Dissertação desenvolvida em 2013 Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, intitulada “O Discurso do ENEM de democratização do acesso ao ensino superior: repetição ou deslocamentos?”. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=linguistica&m=dissertacoes-defendidas&c=turma-2011>

acerca do modo como esse processo ocorre e, especialmente, no que diz respeito às políticas públicas, podemos afirmar, segundo Orlandi, “que o Estado responde diretamente ao imaginário da Ciência Régia, reproduzindo o estado do saber (dominante) e o do não-saber (senso-comum)” (*ibidem*, p. 21), o que nos é possível porque a Análise de Discurso é capaz de deslocar o olhar leitor, ou seja, expõe o sujeito e os sentidos a outros sentidos.

Durante nosso percurso investigativo no mestrado, refletimos sobre as discursividades constitutivas do processo de institucionalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua reformulação como condição de democratização do acesso ao ensino superior. As inquietações nasceram quando, na ocasião, trabalhávamos na Covest/Unemat² quando tivemos contato com o processo de elaboração, revisão, correção das provas objetivas e discursivas, como também com o processamento das notas e resultados.

Naquele período, o Estado instituía o ENEM, apresentando-o como lugar de democratização do acesso à universidade. As discursividades em torno do ENEM nos permitiram formular questões que nortearam a reflexão naquele momento, perguntando-nos: Que efeitos de sentidos produz o discurso do ENEM sobre a democratização do acesso ao ensino superior? Que sentidos estão em jogo entre esse discurso político de democratização do acesso ao ensino superior e as mudanças propagadas como efeito no currículo do Ensino Médio?

Para tanto, tomamos a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas (HIL) como lugar teórico de reflexão e análise por conceber a Análise de Discurso como uma teoria que nos permite pôr em relação os sentidos e a história. Para a Análise de Discurso, os sentidos sempre podem ser outros.

No Brasil, a HIL teve início por meio de uma colaboração entre a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Paris 7, na França, em que Sylvain Auroux coordenava o Projeto de História das Ideias Linguísticas e um grupo de pesquisadores coordenado por Eni Orlandi em um projeto denominado “Discurso, Significação Brasilidade”, iniciado em 1987. Esta relação marcou, no Brasil, a História das Ideias Linguísticas. Assim, a relação entre AD e a HIL tem, cada qual, seus métodos específicos, mas a partir do contato entre esses dois domínios e das questões que um coloca ao outro, temos, segundo Nunes (2008, p. 109), “[...] ressonâncias tanto em uma quanto em outra

² Trabalhamos na Diretoria de Concursos e Vestibulares – COVEST, da UNEMAT no período de 2003 a 2008.

direção. Assim, convém ressaltar desde o início que me considero um analista de discurso que faz história das ideias linguísticas”.

Desse modo, sustentadas por esta concepção, apontamos nesta pesquisa que é pelas discursividades do Estado que se textualiza a democracia do acesso como algo eficiente, pois percebemos – a partir da afirmação do Estado de que “A centralização do processo seletivo nas IFES pode torná-lo mais **isonômico** em relação ao **mérito** dos participantes³” – que, pela Análise de Discurso, a relação com a evidência é exposta ao gesto do analista que faz perceber, na constituição do texto, o efeito do trabalho ideológico, pois não se trata de rever o que e como se ensina, mas, de um outro modo, de selecionar pessoas, de tal modo que, nacionalizando um processo de seleção para o acesso, toma-se o **isonômico** em relação ao **mérito**, isto é, pelo efeito de evidência ‘todos serão tratados igualmente’, contudo, a igualdade de tratamento é, apagada pelo aspecto da meritocracia, pois não se pode tratar igualmente os que tiveram oportunidades diferentes.

E justamente é neste lugar onde a língua se expõe à ‘falha’ que, conforme Orlandi (2012, p. 81), podemos observar, na materialidade discursiva, o real do sentido como “[...] pontos em que a relação ordem/materialidade/real apontam desfazendo evidências, pegando o sujeito no irrealizado”. Isonomia e meritocracia apagam, pela forma como são textualizadas, as diferenças sociais que põem em descompasso a concorrência injusta entre os candidatos.

Compreendemos também, naquele percurso, que o Estado afirma que o exame é diferente de outras avaliações já propostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma vez que “[...] está centrado num modelo de avaliação de desempenho por competências e vinculado a um conceito mais abrangente e estrutural da inteligência humana”. (Documento básico, 2002, p. 6). No entanto, esse discurso dá visibilidade a um funcionamento que materializa a denegação do político na medida em que responsabiliza os sujeitos pelo seu próprio fracasso, pois, o exame considera as condições cognitivas dos sujeitos, sem levar em conta a oportunidade ou a falta dela no seu processo de formação. O sujeito é sua própria causa, é ele quem é desviante porque, cientificamente, o exame está em conformidade com o que deveria ser a sua capacidade cognitiva. Assim, medir a inteligência se constituía como uma injunção a que todos fossem Um, pois continuava sendo promovido o lugar da divisão social de quem é aprovado como o sujeito “capaz e inteligente” e o que é

³ Recorte Proposta do MEC à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

reprovado como o “incapaz” e “não inteligente”, efeito que se dá a ver pelo ranqueamento produzido.

Desse modo, compreendemos, dentre outras reflexões, que a ‘aparente’ mobilidade que o ENEM instituía, seja pela relação com as Instituição de Ensino Superior (IES) privadas através do ProUni, seja pela intervenção no currículo do ensino médio, um efeito imaginário que se produzia como uma concessão de acesso democrático. Apagava-se, portanto, a alteridade dos sujeitos pelo efeito ideológico, que silenciava as desigualdades e contradições sociais, através da lógica consensual de instalação de uma imaginária unidade curricular no ensino médio que, como um dever, veiculava-se como lugar da igualdade de condições, democratizando o acesso às vagas no ensino superior.

Nosso “gesto de interpretação” sobre a institucionalização dessa política se constituiu na/pela falta de condições reais para o exercício democrático, de tal modo que a democratização do acesso se constituiu, a nosso ver, como um efeito imaginário que, pelo efeito de evidência, fazia/faz-nos crer que o acesso é para todos, logo, o mérito da conquista é resultado do ‘esforço’ de cada sujeito.

Do mesmo modo, a política de língua textualiza, pelo discurso da competência, a relação língua/sujeito materializados pela obediência às suas regras estruturantes, resultante ainda de uma concepção estruturalista de língua, significada em plenitude por uma metalinguagem autossuficiente.

Estas reflexões se abriram para inúmeros outros questionamentos produzidos pelo nosso retorno à sala de aula, primeiro no ensino fundamental e, posteriormente, no ensino médio, como passamos a pontuar.

Como professora interina, trabalhamos na educação básica na rede estadual de Mato Grosso, no ano letivo de 2014, ministrando aulas de língua portuguesa e artes, no ensino fundamental. Interessante dizer que foi uma experiência desafiadora e um ano muito produtivo, dentro das condições de produção do trabalho. Um efeito consequente desse momento foi a participação dos estudantes da escola em um concurso de Redação da Cidade, em que nossa orientanda do ensino fundamental obteve o 1º lugar no concurso. Foi um evento com direito a uma faixa fixada na parte externa da entrada da Escola, que se localizava na parte central da cidade, com o nome da estudante e da professora. Sabíamos que a faixa funcionava como ‘marketing’ para a Escola manter o ‘status’ de campeã nacional, o que não significava que os alunos tinham real compreensão da relação da língua com a escrita, o que para nós sempre foi motivo de inquietação.

Entretanto, havia, por outro lado, um investimento na preparação de ‘alguns’ estudantes que já se destacavam, como o de uma aluna do ensino médio, a primeira colocada no concurso de redação “Jovem Senador”, da edição 2014. O desempenho desses alunos, pelo efeito de evidência, produziam o efeito de que, em nossa escola, se oferecia uma formação de alta qualidade, o que compreendemos ser efeito das condições de produção a que um deles era submetido.

Para a Análise de Discurso os gestos de interpretação são sempre particulares e determinados pelas condições de produção, que compreendem tanto a situação imediata de enunciação quanto o contexto sócio-histórico mais amplo. Segundo Orlandi (1999, p. 30), as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso”. Assim, quando se pensa as condições de produção da escrita na escola, o que tem faltado “é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica “uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social” (ORLANDI, 2008, p. 79). Desse modo, compreendemos que a escola deve direcionar o seu olhar para as condições de produção ampliadas, a fim de construir uma história de leituras e um processo de construção de assunção da autoria.

Em 2015, tivemos um breve percurso no ensino médio, ministrando aulas de língua portuguesa e literatura. Propomos, à época, no início do ano letivo, um projeto de leitura para ser desenvolvido com os alunos do 3^a ano, ao que todos demonstraram interesse em trabalhar com a metodologia da Redação, utilizada pelo ENEM. Nosso primeiro encontro de trabalho marcou-se pelo número significativo de alunos interessados, o que deu causa à investigação que nos propusemos a desenvolver no percurso do doutoramento, uma vez que percebemos um completo descompasso entre a forma de proposição da redação do ENEM e as atividades do livro didático, em uso naquele momento, pelo modo como verbalizavam suas compreensões: “professora, nada a ver este livro com essa redação e o modo como ensinam pra nós nas aulas de português”; “professora, ensina a gente a fazer redação”; “não sei nem por onde começar a prova do ENEM, é muito diferente do que a gente estuda”; “não cai gramática não, e as perguntas são grandes demais”; “nunca vou conseguir entrar numa boa universidade enquanto a redação for desse jeito”, e por aí seguiam.

Assim, a partir dessas demandas dos estudantes e das reflexões da nossa dissertação, resolvemos tomar como objeto desta reflexão as regularidades que faziam/fazem funcionar uma relação entre a produção do conhecimento da Ciência da Linguagem e as

políticas de língua portuguesa e do seu ensino como políticas públicas, pondo em relação diversos documentos desde a instituição do exame às atividades de língua portuguesa propostas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no ensino médio. Novamente, nossa pesquisa inscreve-se na perspectiva da HIL em articulação com a teoria da Análise de Discurso, da qual, no decorrer do texto, explicitaremos os conceitos e os procedimentos analíticos.

Atualmente, trabalhamos como professora efetiva, desde 2016, no Instituto Federal de Mato do Grosso do Sul (IFMS), na cidade de Corumbá-MT. Atuamos na disciplina de Língua Portuguesa em cursos integrados ao ensino médio, nos cursos de Informática e Metalurgia. No Curso Tecnólogo em Metalurgia, ministramos a disciplina de Português Instrumental e atuamos, também, como professora em dois cursos *lato sensu*: Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica e no Curso de Especialização de Informática Aplicada à Educação. Essas experiências, sobretudo, a do Ensino Médio, nos possibilitaram a continuidade daquelas reflexões com os terceiros anos sobre a redação do ENEM.

É por esta razão que nos dedicamos em compreender as relações que se estabelecem entre as políticas públicas de língua, que aos poucos legitimam uma certa Ciência da Linguagem, tomando como materiais de análise: as provas de língua portuguesa do ENEM e os documentos que as orientam; os catálogos e guias que orientam as escolhas dos livros didáticos pelas escolas, bem como as atividades de língua portuguesa, propostas no livro didático de ensino médio da Coleção **Ser Protagonista**, obra coletiva, organizada pela Editora SM⁴. É pela intersecção desses materiais e pelos discursos sobre a língua portuguesa neles materializados que objetivamos encontrar regularidades que, como efeitos de sentido, sustentam a Ciência da Linguagem e as políticas públicas de ensino de língua implementadas. Ou seja, como analista de discurso, trabalhamos o funcionamento desse processo que constitui e elege uma determinada ciência e não outra.

Diante dessas inquietações, perguntamos em que medida a existência de um exame nacional único de acesso ao ensino superior e um programa nacional de distribuição de livros didáticos promovem um projeto totalizante de política de língua portuguesa e do seu ensino? Não estaria em jogo a constituição imaginária de uma unidade teórica e de sentido que

⁴ Editora Responsável: Andressa Munique Paiva; Autores: Ricardo Gonçalves Barreto, Matheus Martins, Heidi Strecker, Ana Elisa de Arruda Penteado, Lília Santos Abreu-Tardelli, Mamuela PRASO, Mirella L. Cleto e Cecília Bergamin.

homogeneíza um conhecimento sobre a língua e faz eleger uma Ciência da Linguagem como absoluta? Que conhecimentos sobre a língua sustentam as políticas do ENEM e do PNLD? Qual concepção subjacente de língua e de ensino funcionam nessas políticas de língua?

Com esse estudo pretendemos contribuir com gestos de interpretação sobre as políticas de língua e seu ensino, isto é, sobre o que se faz, o que se lê e o que se produz no real das instituições.

O *corpus* de nossa pesquisa foi constituído por documentos que dizem sobre a institucionalização, constituição e circulação dessas políticas públicas, desdobradas a partir de leituras do/para o arquivo, constitutivamente marcado pela dispersão, característica estruturante na Análise de Discurso. Por isso a heterogeneidade dos materiais que os constituem se conectam na/pelas textualidades que as ligam compreendidas como “[...] materialidades significantes que se relacionam pela contradição, cada uma fazendo trabalhar a incompletude na outra” (LAGAZZI, 2007, p. 03). Assim, problematizamos, nas formulações dessas políticas públicas, o equívoco e o político como necessários para nosso gesto de interpretação na tentativa de compreender o seu funcionamento na/para produção do conhecimento sobre a língua.

Dada essa relação, constituímos como *corpus* recortes: da proposta do ENEM para ANDIFES, do documento básico do ENEM, da matriz de referência, do Guia de notas do participante, de algumas questões da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias das edições do ENEM de 2017 a 2019, dos catálogos 2006 e 2009, dos guias 2012 e 2018, do Edital 04/2015 de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018-CGPLI, como recortes dos livros da coleção **Ser Protagonista** e do manual do professor.

Tanto a noção de arquivo como a de recorte são fundamentais para a teoria da Análise de Discurso que praticamos, mas, faremos aqui apenas uma breve descrição, uma vez que essas noções serão melhor fundamentadas em capítulos subsequentes. É importante dizer que, pela maneira como se concebe a noção de arquivo, é possível constituir o *corpus* de análise, ou seja, compreender a passagem do arquivo ao *corpus*, cujo movimento é essencial para o desenvolvimento de toda pesquisa vinculada à HIL e à Análise de Discurso.

A noção de arquivo tem origem em Pêcheux (2014 [1982], p. 57), que o afirma como um “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, pois, para o autor, a forma como constituímos o arquivo está relacionada aos nossos gestos de leitura que reclamam, por sua vez, diferentes ‘maneiras de ler’ ou diferentes maneiras de

apreender e interpretar os documentos a ele pertencentes. Desse modo, Pêcheux afirma que esse funcionamento põe em jogo o “[...] trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma” (*ibidem*).

Para tentar responder a estas questões, no capítulo I, textualizamos sobre a articulação dos campos teóricos da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas que fundamentam este estudo, especialmente no processo de constituição do arquivo e seus desdobramentos para/na constituição do corpus, posto que, para ambas as concepções teóricas adotadas, se tratam de conceitos muito rigorosos visto que seus efeitos de sentido são determinantes para sua análise. Valemo-nos de recortes a partir de gestos de leitura de documento disponíveis no site oficial do MEC/INEP⁵, recortes que serão tomados como diferentes materialidades, constituindo-se, segundo Lagazzi (2007, p. 03), como um “[...] dispositivo que permite ao analista mobilizar, na relação teoria prática”.

No capítulo I tratamos de seguir, então, o processo de constituição do arquivo e o desdobrando para a constituição do *corpus*. Um processo desenvolvido tendo como fio condutor o objetivo deste trabalho, que reclama por gestos de leituras e reflexões sobre o modo de constituição e funcionamento da Ciência da Linguagem, nas políticas de língua do ENEM e do PNLD, buscando compreender como a língua e seu ensino estão sendo significados e que efeitos de sentido produzem na relação sujeito e língua.

No capítulo II, apresentamos um percurso de releitura de determinados arquivos que instituem a Escola no Brasil com vistas a historicizar o modo pelo qual os instrumentos linguísticos criados para ensino de língua portuguesa materializam as políticas públicas de língua, constituídas por teoria(s) de linguagem que as ancoram. Compreendemos, discursivamente, como sendo de fundamental importância nos perguntarmos pelos sentidos que conformam suas condições de produção, ou seja, como as condições de produção afetam algo que é dito de uma determinada maneira para determinado(s) interlocutor(es), em determinado contexto sócio histórico, pois, conforme Orlandi (1999), quando esse funcionamento se instala, algo é reafirmado e algo é silenciado, como tornaremos visível pela análise.

No capítulo III, pautamos nossa reflexão sobre o modo de articulação das teorias linguísticas circunscritas nos cadernos de provas objetivas da área de Linguagens Códigos e

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

suas tecnologias do ENEM, buscando compreender de que modo essa política se constitui como um lugar de textualização de Ciência da Linguagem, que sustenta uma política de língua e seu ensino. Assim, demos visibilidade à reflexão que perpassa o Exame, através de sua fundamentação e estruturação, isto é, sua matriz de referência, calçada na concepção de competências e habilidades, que se associam a um conjunto de objetos do conhecimento, ou seja, a um rol de conteúdos que, mesmo se inscrevendo em diferentes teorias do campo da linguística, terminam, pelo processo de determinação, elegendo uma delas como predominante. Procuramos, então, mostrar, nas análises de alguns documentos e questões da prova de língua portuguesa, os efeitos de sentidos produzidos pelo modo como se articulam esses conteúdos em relação às competências e às habilidades, materializando a concepção de ensino na qual se assenta esta política de língua.

No capítulo IV, analisamos como a linguística, a partir da História das Ideias Linguísticas nos possibilita compreender os instrumentos linguísticos, especialmente, o Programa Nacional do Livro para Ensino Médio (PNLEM), como lugar da textualização e circulação das políticas públicas, em nosso caso, de língua portuguesa e do seu ensino. Nessa direção, buscamos compreender o modo como se dá a espacialização das teorias linguísticas nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio, tomando como material de análise **Guias e Catálogos** e algumas atividades de língua portuguesa, propostas pela obra/coleção **Ser Protagonista**, fazendo uma relação de intersecção com os demais documentos analisados anteriormente, refletindo sobre a constituição de uma Ciência da Linguagem.

Nas considerações finais, refletimos sobre os efeitos que as análises dos materiais nos apontaram, como um efeito de fecho deste estudo que ainda guarda possíveis outras relações a serem estudadas como, por exemplo, a instituição do Novo Ensino Médio veiculado pela instituição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que, conforme noticiou o Ministério da Educação, produzirá mudanças tanto nas práticas de linguagem quanto na formulação do exame, além da nova política de formação de professores, dentre outras.

CAPÍTULO I

DA ARTICULAÇÃO DO CAMPO TEÓRICO METODOLÓGICO: A ANÁLISE DE DISCURSO E A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

Neste capítulo, tratamos da articulação dos campos teóricos que fundamentam este estudo, isto é, o encontro da Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas (HIL), seguido do processo de constituição do arquivo e o desdobrando para a constituição do *corpus*. Um processo desenvolvido tendo como fio condutor o objetivo deste trabalho, que reclama por gestos de leituras e reflexões sobre os modos de constituição e funcionamento da Ciência da Linguagem nas políticas de língua do ENEM e do PNLD, buscando compreender como a língua e seu ensino estão sendo significados.

1.1 A Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas

A Análise de Discurso e a HIL são os campos teóricos mobilizados nesse estudo. Escolhemos essa articulação por compreender, justamente, a natureza da nossa questão, do objeto de estudo e do *corpus* de análise que é olhar para as políticas públicas de língua que funcionam tanto nas provas de língua portuguesa do ENEM quanto nas práticas de língua propostas pelo PNLD, textualizadas em diversos documentos de divulgação, procurando analisar os seus efeitos sobre a língua e seu ensino. A HIL por se constituir como uma “visão histórica das Ciências da Linguagem, concebendo os instrumentos linguísticos — gramáticas, dicionários, manuais, normas, etc. — como objetos discursivos” (NUNES, 2008 p.107) e a Análise de Discurso pelo seu arcabouço teórico que propicia relacionar esses objetos discursivos às suas condições de produção, promovem o deslocamento da/na compreensão desses objetos, pois os tomam não como documentos transparentes, mas como fatos de linguagem, pois discursivamente são significados como “modos específicos de produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas” e, que, portanto, produzem “determinados efeitos para os sujeitos, para os sentidos para a história dos saberes” (*ibidem*).

Assim, trabalhar com a Análise de Discurso significa fazer um percurso de leitura que se funda sobre dois suportes: o arquivo e a língua. Sobre isso, reportamo-nos aos estudos de Guilhaumou, Maldidier & Robim por afirmarem que:

[...] do lado do arquivo, **o sentido é convocado a partir de uma diversidade máxima de textos, de dispositivos de arquivo específicos sobre um tema, um acontecimento, um itinerário.** Longe de uma leitura plural que adiciona textos e sentidos, o arquivo “exibe”, de algum modo, um sentido determinado; ele introduz restrições na descrição do semantismo dos enunciados. Do lado da língua, não é apenas através das palavras, mas através de mecanismos sintáticos e enunciativos que o sentido se produz. (2016, p. 238). (Destaques nosso).

Desse modo, podemos compreender que o sentido não é jamais colocado em relação a um exterior lingüístico, de um certo semantismo, mas construído por dispositivos de arquivo em que se manifestam a materialidade da língua. O que nos faz remeter ao modo como Pêcheux (1975) formula a noção de materialidade quando afirma “[...] que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua”. Orlandi (2016), produzindo um deslocamento do autor, afirma que toma da linguística de Hjelmslev (1971) a noção de forma material (nem abstrata, nem empírica, mas linguístico-histórica) e a ressignifica na teoria do discurso, constituindo um duplo deslizamento: do estruturalismo para o materialismo e da linguística para Análise de Discurso.

Junto à questão da materialidade, a autora toma de forma circunscrita, o efeito ideológico aliado ao político e ao social. Nessa direção, afirma que, a propósito da ideologia, tanto na interpelação do indivíduo em sujeito (forma histórica) quanto na produção dos sentidos (sem sua determinação histórica), não há dissimulação e/ou ocultação, mas interpretação do sentido em uma direção.

De acordo com Nunes (2008), a partir dos trabalhos de Sylvain Auroux, na França, e sob a liderança de Eni Orlandi e do seu grupo de pesquisadores no Brasil, a partir de 1987, a HIL consolida-se de maneira muito profícua, no Brasil, assim o autor destaca o gesto inaugural de Orlandi (1987) em tomar a história do conhecimento como uma questão discursiva, promovendo desdobramentos que renderam diversos estudos, a partir da articulação desses dois campos teóricos, o da HIL e o da Análise de Discurso.

Ferreira (2018) apresenta, discursivamente, a institucionalização da HIL no Brasil, dando visibilidade a uma grande produção de trabalhos relativos à construção de um saber metalingüístico e à constituição da língua nacional. Apresenta um rol de questões que tem constituído as pesquisas em HIL que, articuladas à Análise de Discurso, torna possível compreender que o funcionamento da produção de conhecimento se dá historicamente e por determinadas condições materiais, em que o político, o institucional e o ideológico são constitutivamente clivados.

Os trabalhos apresentados pela autora compreendem temas sobre a questão do controle político da representação que, abordam a história das teorias e métodos linguísticos, ao lado da história das instituições, das disciplinas linguísticas, da filosofia e das ciências humanas e sociais. Assevera ainda que integram e constituem objetos de estudo dos projetos da HIL questões sobre conhecimento e política de línguas relativamente às teorias, instituições, políticas do Estado, discursos sobre ciência e militância, e ciência e mídia, que propiciam compreender que a HIL “[...] produziu seus modos específicos de fazer história nas condições de produção próprias do conhecimento linguístico no Brasil” (FERREIRA, 2018, p. 17).

Desse modo, respaldamos nosso trabalho no conseqüente efeito dessa articulação entre a Análise de Discurso e HIL, incidindo nosso gesto de leitura e análise ao tomar discursivamente a relação do sujeito com seus instrumentos linguísticos, em nosso caso, de cadernos de provas de língua portuguesa do ENEM e demais documentos de divulgação, livros didáticos e seus instrumentos de publicidade como constituídos histórica e ideologicamente, perpassados pelas relações do Estado com o simbólico.

Com base nos dispositivos teóricos e metodológicos que as constituem, discorreremos, a seguir, sobre o processo de constituição do arquivo e do *corpus* tomados para análise.

1.2 Da constituição do arquivo ao desdobramento do *corpus*

Damos início ao desenvolvimento do percurso de constituição do arquivo, tomando-o como uma *noção* fundamental para este estudo, justamente pela articulação dos dois campos teóricos tanto para a constituição quanto para o tratamento do *corpus*. Nosso percurso de leitura e análise foi sustentado por um processo analítico, compreendendo a constituição do arquivo como um processo discursivo⁶ que se constitui de modo imbricado como uma “categoria teórico-metodológica”. Funcionamento proposto por Guilhaumou, Maldidier & Robin (2016, p. 244), em que de um dispositivo de arquivo a outro, argumentos, categorizações e relações se constituem como suporte da interpretação, posto que “[...] o sentido não é tomado como dado *a priori*, e sim se constrói a cada etapa da descrição”.

⁶ Conforme Nunes (2007), designado como o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc, que funcionam entre elementos linguísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada.

Desse modo, os autores afirmam que o sentido não está nunca pronto em uma estrutura, visto que ele procede da “[...] materialidade da língua e do arquivo, cujo efeito é o de constituir-se ao mesmo tempo como restrito e aberto” (*ibidem*, p. 244). Isso significa que o arquivo do pesquisador, assim como todo e qualquer arquivo, nunca é fechado, completo, pois, em função dos objetivos da pesquisa, poderá ser novamente aberto pelo pesquisador para fazer novas coletas.

Em razão desse funcionamento, nosso percurso de constituição do arquivo não se deu de modo linear, ao contrário, foi pautado pelos nossos objetivos que buscam compreender como as políticas públicas de língua e seu ensino são efeitos de uma sobredeterminação das relações entre língua e Estado, pelo modo como se constituem os instrumentos que as fazem circular. Em outras palavras, como os cadernos de prova de língua portuguesa do ENEM e as práticas linguísticas no PNLD significam a língua portuguesa para os sujeitos e como eles fazem funcionar uma dada Ciência da Linguagem eleita pelo Estado.

Nesse movimento, passando pela leitura de muitos textos, o arquivo foi se configurando como procedimento analítico por ser construído a partir de gestos de leitura que compreendemos como não isentos, pois nossa inscrição teórica toma esses gestos como sendo afetados histórico-ideologicamente.

A escuta dos textos e das diferentes materialidades significantes⁷ que constituem essas políticas, levaram-nos, várias vezes, a um ‘retorno necessário ao arquivo’, de acordo com Guilhaumou & Maldidier (2014, p. 172-173), pois esse procedimento possibilitou que constituíssemos o material de análise, tomando-o como materialidade discursiva⁸, como já dito.

Dada a nossa relação com o objeto dessa pesquisa, muitos dos materiais que tomamos para a constituição do arquivo integra nosso arquivo profissional, visto que já foram utilizados em nossas práticas de ensino de leitura e de escrita nas escolas. Outros foram se constituindo pela relação que fomos estabelecendo no percurso de leitura. Mencionamos, como exemplo, a Coleção **Ser Protagonista**, selecionada pelo IFMS, que é

⁷ A materialidade significativa (LAGAZZI, 2007) compreende a língua na perspectiva materialista, do trabalho simbólico sobre o significante. Um modo de referir o discurso como a relação entre a materialidade significativa e a história. O trabalho com diferentes materialidades, segundo Lagazzi, é “tomar o sentido como efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa, na história, compreendendo a materialidade como o modo significativo pelo qual o sentido se formula” (LAGAZZI, 2010, p. 173).

⁸ Conforme Orlandi (2016, p. 13), “Se nosso objetivo é pensar a materialidade, quanto ao discurso e sua relação com a ideologia, a melhor maneira de compreendê-la, nessa filiação e no modo como formula Pêcheux (1975), é a afirmação de que a materialidade específica da ideologia é o discurso, e a materialidade específica do discurso é a língua. Processo e movimento, matéria (substância suscetível de receber uma forma) ”.

constituída de três livros didáticos, utilizados como instrumento linguístico, mas não o único, nas aulas de língua portuguesa. De igual modo, os cadernos de provas do ENEM, que trabalham em sala, assim como algumas questões abordadas nos livros didático são materialidades discursivas que foram se constituindo como arquivo e *corpus*, durante nosso estudo. Assim, algumas interpretações dadas às respostas das questões, no processo de problematizações do caderno de provas de língua portuguesa do ENEM, foram norteando a delimitação do *corpus*.

Para melhor compreensão desse funcionamento, Guilhaumou & Malidier (*ibidem*) apresentam a distinção da diferença de configuração entre o modo de uma análise temática, tal como praticada pelos críticos literários, e/ou a que a linguística tem feito, que se configura como uma leitura com foco no “horizonte de expectativas”, o que equivaleria dizer que se aplica ao “[...] conjunto de possibilidades atestadas em uma situação histórica dada”. Nos estudos do discurso, a leitura é apreendida no “[...] entrecruzamento consistentes de enunciados, em momento dado”, definido, pois, como *acontecimento discursivo* – ponto de encontro entre uma atualidade com uma memória. Isto não deve ser confundido nem como notícia, nem com o fato designado pelo poder, nem mesmo com o acontecimento construído pelo historiador. Se constitui, isto sim, como um tipo de análise que reconstrói os caminhos daquilo que produz o acontecimento na linguagem.

Lançamos mão de idas e vindas, re-leituras de diferentes textos teóricos, ou seja, um percurso de estudo que implicou no retorno a muitos textos, dentre eles, o material utilizado para a escrita da dissertação de mestrado, diversos documentos que institucionalizaram e legitimaram o ENEM e PNL D como instrumentos de uma política pública de língua. Em outras palavras, um percurso de leitura tanto de textos que dizem sobre o processo de institucionalização quanto de estudos acadêmicos (artigos, dissertações e teses) sobre essas políticas, inscritos, por sua vez, em diferentes formações discursivas. Logo, foi no batimento teórico e analítico, fulcral para a Análise de Discurso e a HIL, que desenvolvemos uma compreensão dos fatos de linguagem que nos reclamaram sentidos.

Nessa perspectiva, reportamo-nos a Indursky (1997, p. 5) que afirma que o trabalho do analista implica em “[...] recortar, o analista não limita seu espaço de observação à interioridade. Ao recortar uma sequência discursiva, ele recorta uma porção de linguagem em situação, submetendo à análise um recorte discursivo e não uma frase ou um texto”. Para Orlandi (1984, p. 14), a noção de recorte trata-se, discursivamente, de “[...] uma unidade

discursiva que se constitui de fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”, deslocando-se da operação de descrição, que se limita a segmentação de textos.

É importante compreender, como observam Gilhaumou & Maldidier (2014), que o arquivo não se restringe a um conjunto de documentos de onde se retiram as referências, mas aquilo que “[...] permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes” (p. 170). Assim, nosso trajeto incluiu compreender a historicidade, seguindo as tramas discursivas que estabelecem sentidos para/na elaboração das questões de língua portuguesa, que compõem o caderno de provas do ENEM, e a Coleção **Ser protagonista** de língua portuguesa, que compõe o PNLD⁹, juntamente com seus catálogos e guias de divulgação, bem como outros documentos.

Entendemos que esse funcionamento não se dá de ‘forma natural’, pois essas políticas são histórico ideologicamente constituídas, o que nos exigiu constituir um percurso de leitura para compreender os modos como elas se textualizam e se significam, marcando nossos gestos de leitura sobre esses arquivos.

Para a HIL, é fundamental a noção de instrumentos linguísticos, assim, trazemos Silva (2003, p. 116) que, ao se referir ao estudo de determinados verbetes no dicionário, produz uma descrição profunda sobre o papel desse instrumento linguístico:

Saber que o dicionário não é um monumento à língua, mas um instrumento tecnológico construído pelo homem em momentos históricos determinados, sendo a neutralidade e objetividade efeitos ideológicos, pelo apagamento da interpretação ali presente, foi uma dos maiores ganhos nesta análise discursiva feita pelos alunos: poder observar e compreender como ali o saber a língua e o saber sobre a língua andam juntos, como a unidade se produziu pelo apagamento, pelo silenciamento, pelo esquecimento, mas também pela repetição, pela presença constante de um memorável, tornado institucional, oficial. Esse efeito sujeito de usuário de dicionário é de identificação com esse efeito ideológico de unidade e de universalidade da língua, da língua de todos os brasileiros. (Grifos nossos)

Nossos gestos de leitura apontaram para os discursos sobre a língua que tanto as provas de língua portuguesa quanto as práticas linguísticas nos livros didáticos apagam “[...] pelo silenciamento, pelo esquecimento, mas também pela repetição, pela presença constante de um memorável, tornado institucional, oficial” (*ibidem*). Nesse funcionamento, tanto o catálogo como o guia nos fazem compreender como o Estado constrói políticas públicas, pois, “A produção e a circulação dos instrumentos linguísticos, bem como o seu modo de apropriação, que tem

⁹ O PNLD, que em 2017 completou 80 anos de sua instituição, é considerado o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo.

na escola um espaço privilegiado de transmissão (de significação), constituem parte inerente do processo de disciplinarização da língua nacional” (CHISS & PUECH, 1999, *apud*, SILVA, 2003, p. 117), ou seja, legitimam determinadas políticas.

O documento básico do ENEM¹⁰ foi elaborado pela Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências (DACC) do Inep, e os catálogos e guias do PNLD são compostos por uma equipe técnica e de consultores, constituída por professores pesquisadores universitários. Assim, entendemos que a composição por sujeitos igualmente institucionalizados nos remetem ao movimento do político que constitui os sentidos que, para Orlandi (2012, p. 55), apontam para a compreensão de que “[...] as relações de poder são simbolizadas e isso é o político”. Afirma a autora que, atravessadas pelo funcionamento ideológico, essas relações produzem evidências para produção dos sentidos, isto é, ao fato de que os sentidos são determinados pela “[...] projeção da ideologia no dizer” (*ibidem*). Assim, a autoria desses documentos está sob o efeito das formações ideológicas e das posições sujeito que constituem a equipe de consultores e avaliadores, que se inscrevem na posição de autoridade, conferindo legitimidade ao Exame e ao PNLD.

Para a Análise de Discurso, o sentido é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo em um processo sócio-histórico. Conforme Orlandi (1999), as palavras mudam de sentido de acordo com a posição-sujeito daquele que a enuncia, ou seja, as palavras ganham sentido em relação às formações ideológicas em que essas posições se inscrevem. Nessa compreensão, a autora afirma que “Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele” (ORLANDI, 1999, p. 43).

Este processo produz efeitos no modo como são concebidos esses programas, pois decorrem, conforme Silva (2007), da relação instituída entre a intelectualidade e o Estado na proposição das políticas, correspondendo às formações discursivas, que, na ordem do discurso, referem-se “[...] aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2011, p. 308). Assim, são as formações discursivas que nos permitem acessar os sítios de significância.

Observemos o recorte abaixo retirado do documento básico do ENEM,

¹⁰ O documento básico do ENEM foi elaborado pelo MEC. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 12 abr. 2017.

[...] o exame é diferente de outras avaliações já propostas pelo MEC, **uma vez que está centrado num modelo de avaliação de desempenho por competências e vinculado a um conceito mais abrangente e estrutural da inteligência humana.** (Documento básico 2002, p. 06) (grifos nossos)

Nota-se, então, que a institucionalização dessa política, que se assenta na ciência para produzir um modo de avaliação, ancora-se na concepção de competência/inteligência humanas. Funciona nesse enunciado sentidos subjacentes que somente poderemos acessá-los com o conceito de pré-construído que, segundo Pêcheux (2010, p. 52),

[...] é aquilo que, face a 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 a leitura necessita: a condição de legível em relação ao próprio legível.

Nesta formulação, o exame por estar pautado **na capacidade cognitiva que atesta a inteligência se faz diferente**, pois o não dito está justamente em dizer que **os alunos que não obtém êxito têm problemas de inteligência.** Razão pela qual os alunos considerados bons são os mais inteligentes, e aqueles cujos pontos estiverem abaixo da média não o são, cujo efeito é a sua exclusão. Além disso, a responsabilidade é do próprio indivíduo, porque ele não é capaz. Logo, a ‘avaliação da inteligência’ apaga as condições desiguais de acesso a uma formação de boa qualidade, uma vez que em virtude das assimetrias nacionais, os sujeitos são diferentes porque estão em diferentes condições sócio-históricas.

Uma formação discursiva sustenta essas políticas: a relação entre competências e habilidades que dá visibilidade a uma concepção predominante nas políticas públicas para educação na atualidade. Esse processo almeja um produto materializado nos discursos de pressupostos econômicos, respaldados no capitalismo e na globalização. Um discurso autoritário, cujas marcas linguísticas criam efeitos de sentido de obediência, pois têm que se definir critérios, procedimentos para mobilizar o conhecimento. Nas palavras de Orlandi (2001, p. 86), “A escola cumpre, dessa forma, a sua função social, a da *reprodução*.”, uma vez que, sob o efeito de evidência, formula-se sob o discurso da neutralidade funcionando como transmissora do saber acumulado e do patrimônio cultural.

A introdução dos documentos institucionais de divulgação como catálogos, guias, matriz de referência, cartilha do participante, cadernos de prova, campanhas publicitárias vão aos poucos legitimando estes instrumentos como políticas públicas de língua portuguesa e do seu ensino, pois tem que dar conta de separar os capazes dos incapazes. De maneira que

o ENEM e o PNLD, de forma sistematizada, categorizada e linearmente estruturada, fazem funcionar a ideia de progresso tanto na qualidade do ensino de língua quanto na melhoria das condições de acesso e do ensino de língua sustentadas por um certo discurso científico que legitima um ideal de aprendizagem. Nesse funcionamento, nota-se que o Estado, como lugar de legitimação/institucionalização das políticas públicas de língua, legitima determinada ciência, neste caso, a da cognição, como veremos mais, adiante.

Desse modo, a partir de gestos de interpretação de que é passível aos textos que constituímos como arquivo, é necessário re-ler os discursos sobre as propostas do caderno de provas de linguagem do ENEM e do PNLD de Língua Portuguesa de outro lugar, confrontando-as com a memória. Para a teoria que utilizamos, a memória quando pensada em relação ao discurso é compreendida como interdiscurso, este é concebido como “[...] um saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando, cada tomada da palavra” (ORLANDI, 1999, p. 31). Razão pela qual fomos convocados a fazer diferentes gestos de interpretação, levando em consideração os efeitos do interdiscurso, compreendido como conjunto de formulações feitas e já esquecidas, mas que determina o que dizemos e nos direciona para alguns sentidos e não outros.

Os discursos materializados nesses documentos têm como pré-construído o discurso da mundialização, multiculturalismo e da ordem disciplinar da escola, que difundem um conhecimento a ser dado a uma determinada classe social a fim de inseri-los no mercado de trabalho, que cobra um profissional ‘eficiente’, ‘competente’ e com ‘habilidades’ adequadas à nova ordem no mundo de trabalho e, ainda, produzir efeito no desempenho no *ranking* do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹¹ que igualmente se constitui como mais um espaço de seleção dos melhores. Tais adjetivos funcionam não como apropriações do sujeito, mas de sua mensuração em notas.

Para isso, trazemos a concepção de transferência, a fim de compreender como essas políticas são textualizadas pelos instrumentos linguísticos.

Orlandi (2002, *apud* COELHO 2019, p. 81) estabelece a distinção entre o transporte e a transferência:

¹¹ O PISA “é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. O Brasil participa do Pisa desde o início da avaliação.” (INEP)

[...] um transporte se dá sem inscrição histórica, na relação palavra-coisa. O transporte se dá por meio de elementos de uma memória linguística, já a transferência é contemplada pelos processos de significação, na relação palavra-palavra, e na perspectiva discursiva, pelos processos de metaforização, conforme nos propõe Pêcheux (1995). Nesse sentido, é pelo trabalho da paráfrase que se pode apreender a metáfora e a compreensão de processos por transferência.

Tomaremos a seguir, a partir da História das Ideias Linguísticas, os instrumentos linguísticos como lugar de disciplinarização das ideias, visto que são os que

[...] “modificam a relação dos falantes com a língua”, conforme a concepção de Auroux (1992), e estabelecem certas relações entre os sujeitos. Eles funcionam como um instrumento de identificação da língua e do sujeito, como espaço-tempo de produção e reprodução de um imaginário, mas também como parte do processo de disciplinarização dos saberes linguísticos dentro e fora da escola, não só pelo uso direto de dicionários, como também pela forma fragmentária e deshistoricizada com que são tratadas, ali, as questões lexicais e semânticas, como a sinonímia, por exemplo (Silva 2003, p. 117).

Ressaltamos ainda que, dada a nossa motivação para este estudo, constituímos o *corpus* da análise a partir da escuta da/sobre diferentes materialidades discursivas, como já elencadas anteriormente e como se verá nas análises mais à frente. Em seguida, propomos compreender o processo discursivo de institucionalização escolar dos exames preparatórios para o ensino superior no Brasil, buscando historicizar a relação entre a ciência da linguagem e a constituição das políticas públicas de língua portuguesa e seu ensino.

CAPÍTULO II

DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E EXAMES PREPARATÓRIOS PARA O ENSINO SUPERIOR: UMA HISTORICIDADE

[...] não há fato ou acontecimento histórico que não faça sentido, que não espere interpretação, que não peça que se lhe encontrem causas e consequências. É isso que constitui, para nós, a história: esse fazer sentido, mesmo que se possa divergir desse sentido em cada caso.

(P. Henry 1985. p.51).

Neste capítulo, apresentamos um percurso de releitura de um determinado arquivo que institui a Escola no Brasil com vistas a historicizar o modo pelo qual os instrumentos linguísticos, criados para ensino de língua portuguesa, materializam as políticas públicas de língua constituídas e em que teoria(s) de linguagem se ancoram.

Discursivamente, é de fundamental importância nos perguntarmos pelos sentidos e suas condições de produção, ou seja, as condições de produção afetam algo que é dito de uma determinada maneira para determinado(s) interlocutor(es), em determinado contexto sócio histórico. Portanto, quando isso acontece, algo está sendo reafirmado e algo está sendo silenciado (ORLANDI, 1995), como veremos mais adiantes esses conceitos explicitados.

2.1 A instituição escolar no Brasil: uma historicidade

Em nosso percurso de releitura do arquivo, tomamos para reflexão alguns trabalhos acadêmicos que recortamos, por compreenderem a “[...] instituição escolar como um espaço discursivo, atravessado pela memória”, tal como definido por Silva (2002, p. 88). É nesta concepção que buscamos compreender o processo de constituição do ensino de língua portuguesa nos currículos de ensino das instituições escolares no Brasil, historicizando os textos pela trama discursiva que se tem constituído ao longo desse processo.

Compreendemos, então, que as diferentes temporalidades que constituem o processo de escolarização brasileira nos permitem, pela História das Ideias Linguísticas, produzir novos gestos de interpretação sobre o funcionamento/circulação das teorias linguísticas pelo modo como são articuladas nas políticas públicas de língua portuguesa; materializadas nas provas de língua portuguesa e suas tecnologias, do ENEM, dentre outros

documentos, e no PNL D, a partir do livro didático escolhido para esta análise e demais matérias utilizadas para sua divulgação, como já dito anteriormente. Para nós, esta relação é constitutiva de um outro funcionamento discursivo: o estado, a ciência e a escola que juntos elegem como absolutas determinadas práticas científicas.

Fávero (2002)¹², ao estudar os primeiros anos de existência do Imperial Collegio de Pedro II, especificamente o período de 1837 a 1867, concebe a instituição como sendo “[...] de vital importância para a vida nacional, [que encerra] múltiplos pontos positivos, de conquistas reais [e] também perdas e retrocessos” (p. 65). Por esta razão, consideramos importante tocar alguns aspectos que marcaram, a nosso ver, o modo como se deu o processo de instituição da escolarização no Brasil e a disciplinarização do ensino da Língua Portuguesa e seu ensino.

Estes acontecimentos são concebidos por Orlandi (1993, p.13), como discurso fundador desse processo, isto é, “[...] aquele que instaura a possibilidade de novos discursos, ou seja, aquele que cria novos sítios de significância”, ou seja, significa criar uma nova tradição, ressignificando o que veio antes e “[...] a instituí em uma memória outra”.

Para tanto, trazemos, inicialmente, uma parte dos recortes¹³ do sociólogo Fernando de Azevedo¹⁴, analisados por Fávero, em 2002:

[...] Nessa sociedade, de economia baseada no **latifúndio e na escravidão**, e à qual, por isso, **não interessava a educação popular**, era para os ginásios e as escolas superiores, que afluíam os rapazes do tempo com possibilidade de fazer estudos. As atividades públicas, administrativas e políticas, postas em grande realce pela vida da corte e pelo regime parlamentar, e os títulos concedidos pelo imperador contribuíram ainda mais para valorizar o letrado, o bacharel e o doutor, constituindo, com as profissões liberais, o principal consumidor das elites intelectuais forjadas nas escolas superiores do país. **Esse contraste, entre a quase ausência de educação popular e o desenvolvimento de formação de elites**, tinha de forçosamente estabelecer, como estabeleceu, **uma enorme desigualdade entre a cultura da classe dirigida, de nível extremamente baixo, e a da classe dirigente** elevando sobre uma grande massa de analfabetos, **uma pequena elite em que figuravam homens de cultura requintada** e que, segundo ainda, em 1890, observava Max Leclerc, não destoaria entre as elites das mais cultas sociedades europeias. (AZEVEDO, 1963, p573-4 *apud* FAVERO, 2002, p. 66). (Grifos nossos).

¹² “O ensino no império: 1837-1867 trinta anos do Imperial Collegio de Pedro II”. In Orlandi & Guimarães (Orgs): **Institucionalização dos Estudos da Linguagem**. A disciplinarização da ideias linguísticas, 2002.

¹³ Recortes do texto: *A Cultura Brasileira* – cuja publicação, em 1942, foi fruto de uma solicitação do Governo Vargas para que Fernando de Azevedo redigisse a "Introdução" ao Recenseamento Geral de 1940.

¹⁴ Fernando de Azevedo é sociólogo, autor de *A Cultura Brasileira*, que se constitui em veículo divulgador de uma determinada visão de Educação que, atrelada à certas concepções correntes da época acerca do povo e do papel do Estado, exerceu importância fundamental na elaboração de uma versão da História da Educação Brasileira que, ainda hoje, se faz presente.(cf. XAVIER, Libânea Nacif, 1998)

A autora toma esse recorte em sua análise como modo de colocar em evidência a questão da instrução pública no império em que os “títulos concedidos pelo imperador contribuíram ainda mais para valorizar o letrado, o bacharel e o doutor, constituindo, com as profissões liberais, o principal consumidor das elites intelectuais forjadas nas escolas superiores do país”, o que rechaçava ainda mais a “quase ausência de educação popular e o desenvolvimento de formação de elites”, e produzia “uma enorme desigualdade entre a cultura da classe dirigida, de nível extremamente baixo, e a da classe dirigente”. Em outras palavras, a escolarização no Brasil já dava sinais de sua escolha ideológica, razão da relevância de se estudar esse processo de constituição da escola brasileira. Logo, o sociólogo apontava a falta de igualdade de acesso à educação, dando visibilidade a uma divisão constitutiva que, conforme Orlandi (2010, p. 12,) “[...] tem a ver com o fato de que vivemos em uma sociedade que é estruturada pela divisão e por relações de poder que as significam [...]”, apontando o funcionamento do político, a divisão do sujeito e dos sentidos, que para nós afeta o cerne desse processo, pois os sentidos são divididos, não são os mesmos para todo mundo.

Assim, ao dizer que nossa sociedade “de economia baseada no latifúndio e na escravidão, e à qual, por isso, não interessava a educação popular”, o autor dá visibilidade aos efeitos de sentido que uma concepção de estado calcada nessa concepção pode produzir, e uma delas é a constituição da grande massa de analfabetos de “uma enorme desigualdade entre a cultura da classe dirigida, de nível extremamente baixo, e a da classe dirigente”. Discursivamente, temos em jogo os efeitos da formação discursiva hegemônica que reverbera sentidos no processo educacional do país até nossos dias, visto que essa escolha constituiu uma memória que é sempre atualizada, como exemplo, quando relacionamos os índices de analfabetismo divulgados pelo IBGE, em junho de 2019, em que a pesquisa constata que o Brasil tem, pelo menos, 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,8% de analfabetismo)¹⁵, índice muito alto, sem contar um outro efeito, o do analfabetos escolarizados, como nos mostrou Silva (1998)¹⁶.

¹⁵ Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>. Acesso em 12 ago. 2019.

¹⁶ SILVA, Mariza Vieira. História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

Compreendemos, conforme Pêcheux (2014, p. 147), que a formação discursiva (FD) é uma região de saberes **que determina o que pode e deve ser dito** em determinada conjuntura social. Assim, a FD representa na linguagem as formações ideológicas e, no caso do período imperial, é legitimada pelo discurso da aristocracia que determina o direito de circulação dos sentidos para quem teria ou não o direito as escolas superiores do país, o que se constitui como fator determinante para o assujeitamento ideológico.

Com relação ao papel da memória, a compreendemos pelo seu funcionamento que se dá pelo esquecimento, pois esquecemos quando ouvimos uma palavra qualquer pela primeira vez como **herança**, o que nos faculta criarmos a ilusão de que “[...] os sentidos nascem em nós, e que nós é que somos a origem dos sentidos, quando na realidade retomamos sentidos pré-existentes” (ORLANDI, 2015, p.196). Estes, de acordo com a autora, embora pareçam, não são imóveis, nem fixos, a não ser pelo imaginário social que os estabilizam, e as instituições que os cristalizam.

Ao observarmos o Mapa do Analfabetismo do Brasil (2003), através do estudo desenvolvido pelo MEC e pelo Inep, encontramos no item denominado de “A herança”, a seguinte descrição: “Ao apresentarmos uma síntese dos dados sobre analfabetismo no Brasil, o primeiro ponto a se considerar é que se trata de um problema que possui uma longa história no País” (MAPA DO ANALFABETISMO DO BRASIL, 2003, p. 06). Com efeito, ao dizer a ‘A herança’, o autor fala de um lugar cronológico, tomando uma relação de causa e efeito. Para nós, ao contrário, trata-se de um efeito de sentidos das formações imaginárias nas quais se filiaram a criação da escola no Brasil. Se desde o início, optava-se por formar a classe dirigente, há nesta atitude política um não dito que a faz significar, a de que para os menos favorecidos o acesso ao ensino não era necessário. Logo, tem-se aí o objetivo da Escola brasileira: preparar uma elite pensante porque é ela quem vai conduzir o país. Por formações imaginárias compreendemos o que Pêcheux e Orlandi ensinaram:

Como diz Pêcheux (1969), o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (1990, p.82). Era preciso, pois, colocar em movimento esse jogo (do) imaginário. Essa relação com a alteridade, a necessidade da interpretação e a possibilidade de transformação no sentido e no sujeito, seus movimentos, nos mostram que as coisas a saber são sempre tomadas em redes de memória nas quais os sujeitos se inscrevem filiando-se ao que os identifica. Não se trata pois de aprendizagem por interação. (ORLANDI, 1998, p.12)

Essa concepção nos remete ao papel de uma certa memória, ou seja, a uma historicidade, pois toma como referência diferentes posições sujeito: aquele da elite e aquele da classe menos favorecida (socioeconomicamente), que se inscrevem em diferentes formações discursivas: a do Estado e a do povo, entre aqueles que se isentam da culpa e aqueles que se auto culpabilizam. Por esta razão é que na Análise de Discurso que praticamos, a história tem um papel singular posto que tocamos a história dos sentidos, o que nos leva a compreender a omissão do Estado, pois, como efeito de **sentido, temos um discurso que se propaga através dos sentidos da circularidade, do senso comum, assim, o “[...] primeiro ponto a se considerar é que se trata de um problema que possui uma longa história no país”** (MAPA DO ANALFABETISMO DO BRASIL, 2003, p. 6).

O mapa também faz referência a outros estudos como à obra História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889), escrita em 1889, por José Ricardo Pires de Almeida (2000), na qual o autor:

[...] comenta o fato de que no Brasil Colônia “**havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler**” (p. 37, negrito nosso).

[...] relata outro fato **que também ajuda a entender as causas desse fenômeno e que ainda hoje se encontra presente: os baixos salários dos professores que impedia a contratação de pessoal qualificado** e que levava ao “**afastamento natural das pessoas inteligentes** de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito” (*ibidem*, p. 65).

O que materializa que a escolarização destinava-se à elite é o enunciado “havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler”, fazendo funcionar um não dito que nos possibilita afirmar que o acesso à escola era compreendido muito mais como efeito de se ter uma cultura do que necessariamente formação, pois muitos ‘negociantes ricos não sabiam ler’. Logo, essa compreensão sustenta uma outra, a de que para ser professor não precisava ser inteligente, pois não se tratava de saber o quê e para quem se ensinar. Ao contrário, ser professor tratava-se apenas de uma representação, como materializa o enunciado: “os baixos salários dos professores que impedia a contratação de pessoal qualificado e que levava ao afastamento natural das pessoas inteligentes”.

Desse modo, apagava-se a grande massa de analfabetos decorrente, justamente, da desigualdade de acesso à cultura da classe dirigida, o que aos poucos, foi naturalizando o analfabetismo como sua própria causa, um funcionamento que coloca em relação diferentes movimentos de sentidos, que podem ser contraditórios, divergentes do/sobre o mesmo objeto

simbólico, pois, como afirma Orlandi (2012, p. 13), é “[...] com a historicidade que estaremos lidando, entre outros, que não é, entretanto, deriva mas sentido em fuga: repetição, imitação e polissemia. Algo é apresentado sob várias formações (discursivas), reformulações”.

Para a Análise de Discurso, o dizer tem relação com o não dito, o que nos mostra que há um pré-construído constituído sócio historicamente que afeta o dizer. Pré-construído, Pêcheux (1997, p. 171) nos ensina como,

“àquilo que todo mundo sabe”, isto é, aos conteúdos de pensamento do sujeito universal suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma situação dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do contexto situacional.

Dessa forma, ao analisar os argumentos que justificam os altos índices de analfabetismo no Brasil-colônia, percebemos um não dito produzindo efeitos na/pela formulação “negociantes ricos” que deveriam saber ler, isto aponta para as relações de classe, pois era para os ricos que a educação era destinada, para os mais abastados da sociedade. Do mesmo modo, na formulação “afastamento natural das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada”, o não dito significa que os professores que atuavam na escola não eram inteligentes. Esse funcionamento é explicado por Orlandi (1999, p. 82), quando afirma que “[...] ao longo do dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam”.

Para a autora, “[...] o que já foi dito mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Em outras palavras, o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva” (ORLANDI, 1999, p. 83). Podemos compreender esse mesmo funcionamento discursivo na formulação que se refere aos baixos salários que afastam professores qualificados, assim, o dito que desvaloriza a profissão de professor nos remete ao dizer que se atualiza nas campanhas publicitárias da atualidade do MEC para valorização do professor como, por exemplo, as divulgadas, em 2009, com enunciados performativos “Seja um professor!”, e a de 2011, com o discurso de que “a base de toda conquista é o professor”.

Percebemos, ainda, nesses discursos que justificam os altos índices de analfabetismo, os sentidos em fuga, pois as duas formulações configuram-se como gestos de interpretações que deslizam, ecoam sentidos outros, movimentando a rede de constituição de sentidos, pelo interdiscurso. Sentidos contraditórios que evidenciam deslocamentos de

responsabilidades que, então, se produziam/se produzem no/pelo posicionamento do Estado democrático, no documento institucional sobre o “analfabetismo”.

Pfeiffer (2015), ao se referir à interlocução da Análise do Discurso com a História das Ideias Linguísticas e aos efeitos que esse diálogo produz, afirma que esta aproximação dá visibilidade às memórias e atualizações ocorridas nos séculos XIX/XX, em que se toma o discurso sobre a relação entre escrita e civilização:

[...] a construção de um sujeito brasileiro na relação com a alfabetização se dá por sentidos sustentados pelas seguintes evidências: cruzada contra o analfabeto; professor e missionário, com o apagamento do seu lugar político; deriva do analfabetismo e, conseqüentemente, do analfabeto para imoralidade, a ignorância, a falta de urbanidade, de civilidade. (p. 102).

Esta condição nos possibilita relacionar que a condição do analfabetismo se instala por uma memória que nos constitui, que desliza do processo de colonização, passando por uma economia baseada no latifúndio e na escravidão e que evidencia a contradição constitutiva em que se constroem as políticas públicas de ensino e a formação docente. Discursivamente, estas contradições históricas se atualizam na contemporaneidade, quando tocamos o grande índice de analfabetismo que deveria se configurar, em última instância, como responsabilidade do Estado, com a implementação de políticas públicas em que, aos desiguais, seriam/deveriam ser ofertadas as mesmas condições.

Chamamos a atenção para o efeito que se produz no dizer sobre o afastamento natural das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada, pois a afirmação faz ressoar sentidos que responsabilizam o professor pelo fracasso da educação, uma vez que, para a função de professor não se faz necessário ‘pessoas inteligentes’. Nessa rede de sentidos, o efeito que se instala é o de que ser professor não é atrativo, pois a função é historicamente mal remunerada, o que produz ainda outro funcionamento: o de que as pessoas inteligentes fogem à função do magistério, deixando-a a cargo de pessoas não inteligentes. É, então, nesse interdiscurso, e por ele, que a sociedade até hoje desvaloriza/desprestigia a profissão do professor, posto que o efeito posto em visibilidade é o de que a função é preenchida por aqueles que não tiveram outra opção na vida a não ser essa. Esses modos de dizer o trabalho do magistério retiram a responsabilidade do Estado, que se isenta, se omite do debate, apagando a sua falta na qualidade de gestor da política de valorização da profissão, sem qualquer investimento na implementação de melhoria de planos de trabalhos, de políticas de formação docente e das condições materiais de realização do trabalho. Pelo contrário,

quando a classe se manifesta em movimentos reivindicatórios, o que vemos é um tratamento policialesco que trata a classe como criminosa diante da reivindicação que faz.

Essa imagem do professor é decorrente das relações que se estabeleceram/estabelecem no/pelo imaginário social. Para Orlandi (2009, p. 42), este imaginário se “[...] constituiu no confronto simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições”, pois o imaginário é um funcionamento necessário e eficaz da linguagem, que não “brota” do nada, mas, se assenta no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas por relações de poder.

Fávero analisa também um relatório de uma inspeção nas escolas da Corte, produzido em 1850, por Justiniano José da Rocha, sob a incumbência do governo. A autora traz alguns recortes desse relatório que “dão ideia da situação das aulas públicas e dos colégios particulares na Corte”.

Tomamos em análise os recortes trazidos pela autora, ainda no formato de registro documental, em função da possibilidade de tocarmos uma memória identitária do país:

Há no Rio de Janeiro, atenta à desregrada **aplicação da liberdade de indústria ao ensino**, uma *infinidade de colégios e de escolas, de cuja existência nem é possível dar fé*; multiplicam-se tais estabelecimentos e quase todas as ruas; quem quer que pode, por quaisquer meios reunir meia dúzia de meninos, arvora-se em educador da mocidade, e daí tira um lucro, embora insignificante, de sobejo compensa o seu trabalho. Casas dessa ordem são tantas que, se quisesse visitá-las, nunca poderia dar conta da minha comissão, e até sem longas indagações, **e talvez sem o auxílio dos inspetores de quarteirão, nunca chegasse a ter uma lista exata delas.**

[...] **Os pais querem que seus filhos estudem, não para ficarem sabendo, mas para entrarem nos Cursos de Direito, nas Escolas de medicina, nas Academias Militar, de Marinha, ou de Comércio. Saber, para que? Basta que sejam aprovados.** Em balde se lhes dirá que para estudar esses preparatórios são indispensáveis oito anos, e das mais aturada aplicação; para que, dirão eles, para que consumir tanto tempo? Para que tanto latim? Em quatro ou cinco anos pode meu filho ficar sabendo, quanto baste de latim, de francês, de inglês, de geografia, de história, de retórica, de filosofia. E o diretor de colégio há de amoldar-se a essa exigência, pois se não o fizer, outros aí estarão prontos para fazê-lo.

[...] Os pais dos alunos, iludidos por **deplorável erro, não pedem aos diretores de colégio que ensine seus filhos, mas simplesmente que os habilitem ao menor prazo possível, e com menor incômodo deles pais e de seus filhos, para os exames de preparatórios das nossas aulas superiores.** Sob essa condição os estudos acanham-se e perdem-se. Os alunos, mal começam a habilitar-se, afluem para o colégio Pedro II, **onde ganhem ao cabo de um ou dois anos, o diploma de bacharel**, que os dispensa **do receiado exame de preparatórios** ou aproveitando a benignidade e empenhos que nas escolas superiores da Corte tanto facilitam os exames de preparatórios, fazem-se aqui aprovar, e vão concluir

em São Paulo com o estudo de história, de retórica e filosofia, como o entendem os examinadores dessa cidade, as suas habilitações para o ingresso no curso jurídico, único fim que almejam alcançar (Relatório de inspeção das Escolas da Corte em 1850 – Justiniano José da Rocha. *Apud* Favero, 2000, p. 78-79) (Grifos nossos).

Como se pode depreender, pelo texto de Rocha, a educação brasileira marcadamente se constitui de forma excludente, em que o acesso à escola não era/não é para todos, mas para uma parcela mínima da sociedade, cujo interesse consistia em manter-se em condição privilegiada, como vimos anteriormente. Entretanto, esses recortes nos possibilitam ainda uma re-leitura de alguns fatos, dentre eles, uma certa ampliação de oferta do ensino, de que já fala o inspetor pelo imaginário de professor, pois “**quem quer que pode**, por quaisquer meios reunir meia dúzia de meninos, **arvora-se** em educador da mocidade”. Logo, quem deseja ensinar é um atrevido, cujo lucro é insignificante, logo, mão de obra barata, sujeito desviante porque desafia a autoridade do Estado que é quem elege quem deve e pode ensinar.

Em outros enunciados como em “Os pais querem que seus filhos estudem, **não para ficarem sabendo**, mas para entrarem nos Cursos de Direito, nas Escolas de medicina, nas Academias Militar, de Marinha, ou de Comércio. Saber, para quê? Basta que sejam aprovados”, temos um não dito na formulação que funciona para dizer que não se trata de obter conhecimento, mas a obtenção de um *vaucher* para acesso a certos cursos da elite, como exemplos, o de Direito e, de Medicina.

Dessa forma, não é preciso saber ou o saber deve ser de acesso aos afortunados, assim, “[...] o diretor de colégio há de amoldar-se a essa exigência, pois se não o fizer, outros aí estarão prontos para fazê-lo”, afirmação que dá visibilidade à vinculação direta com a gestão e o poder do Estado, que administra para os interesses econômicos, um modo de representação social que se atualiza ainda hoje, quando os secretários estaduais e municipais de educação são nomeados, quando retira da comunidade acadêmica a possibilidade de escolha do diretor das escolas através de eleições, sendo substituída por designação dos governadores, como cargos de sua confiança. Então, o funcionamento de poder substituir a qualquer momento aqueles que não se filiam à corrente dos gestores remonta a sentidos que são atualizados, pois **outros aí estarão prontos para fazê-lo**. Trata-se de um funcionamento que, segundo Schaller (2001, *apud* ORLANDI, 2010, p.13), se constitui pela “[...] representação social que é a horizontal, ou seja, a relação de lugares é que prevalecem”.

No dizer de Orlandi (2010), esse funcionamento é dado pelo lugar social do sujeito, pois ou se está dentro e tem a sua colocação, o seu lugar ou se está fora. São esses sentidos que possibilitam formulações como as do Relatório de Inspeção das Escolas da Corte: “[...] os pais não pedem aos diretores de colégio que ensine seus filhos, mas simplesmente que os habilitem ao menor prazo possível, e com menor incômodo deles pais e, de seus filhos, para os exames de preparatórios das nossas aulas superiores [...]”. São dizeres que, além de responsabilizar as famílias pelo fracasso dos alunos, justificam, na atualidade, os inúmeros cursos preparatórios para o ENEM e vestibulares em que os alunos vivem em maratonas de estudos extra escolares para conseguirem um bom desempenho, o que ajuda o melhor ranqueamento do país, além de lhes garantir uma vaga no ensino superior.

Desse modo, destacamos alguns pontos que consideramos ser fundamentais por estabelecerem relações de sentido com o objeto de nossa reflexão: as projeções imaginárias de conhecimento sobre a língua, em nosso caso, a língua portuguesa, necessária para a formação tanto do sujeito aluno quanto do professor. Essas projeções imaginárias se materializam como efeitos de sentido, constituídos pelas formações discursivas que se entrecruzam no intra e no interdiscurso, concebendo a escola como um lugar mais de certificação que de formação, razão pela qual não dá conta de aprovar a grande maioria de alunos para o acesso à universidade pública de boa qualidade.

No que diz respeito aos exames preparatórios para ingresso nos cursos superiores das IES brasileiras de renome, o ENEM tem a função de selecionar os mais ‘inteligentes’, reescrevendo/reeditando a mesma velha e antiga política. Além do exame, temos, atualmente, a política da aferição, através de inúmeros instrumentos de ranqueamento¹⁷, que funcionam e atualizam a mesma ideologia.

Faz-se necessário que descrevamos o modo como entendemos os efeitos ideológicos na Análise de Discurso que praticamos. Para isso, reportamos à Orlandi (2008, p. 31) quando diz que, “[...] o discursivo, em Pêcheux, materializa o contato entre o ideológico e o linguístico”. Contudo, esclarece que não se parte da ideologia (como dissimulação, ou não, do real) para o sentido. Ao contrário, procura-se compreender os efeitos de sentido a partir do pressuposto de que é no discurso que se configura a relação da língua com a ideologia. Assim para autora, “[...] o processo ideológico, no discursivo, está

¹⁷ Não trataremos neste estudo sobre esta questão, mas reconhecemos a sua importância na determinação das políticas públicas do Estado.

justamente nessa injunção a uma interpretação. Este é um dos princípios básicos do funcionamento da ideologia, apreendido pelo discurso[...]” (*ibidem*).

Como pudemos compreender através dos conceitos e dispositivos de análise oferecidos pela teoria a qual filiamos, a institucionalização da escola e dos exames preparatórios no Brasil reverberam sentidos para o processo discursivo da escolarização em que podemos pensar as relações de forças, visto que, como a nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Nas palavras de Orlandi (1999, p. 40), é desse lugar que se faz valer na “comunicação”, a fala do professor, por exemplo. Esta vale mais, tem mais poder se colocada em contraponto com a de um aluno. São esses mecanismos do funcionamento discursivo que constituem, justamente, o que a autora define como formações imaginárias e que resultam nessa constituição dos sentidos que se tem hoje sobre o professor, o aluno, a escola e o conhecimento, em nosso caso, o da língua portuguesa e seu ensino.

A seguir, trataremos da institucionalização do ENEM como política pública de Estado para o acesso ao ensino superior, tendo como um dos seus instrumentos linguísticos o caderno de prova de Língua Portuguesa e suas Tecnologias, dentre outros documentos.

2.2 ENEM como política pública e seus instrumentos linguísticos

Ao considerarmos a relação entre ciência e política que se conjugam na constituição das políticas públicas de língua portuguesa e seu ensino, refletiremos sobre como as políticas públicas ENEM e PNLD passam a se configurarem como lugar de transferência de política pública para uma política de língua.

Nosso percurso de análise coloca em foco as relações dessa conjugação circunscrita nas/pelas discursividades das diferentes materialidades discursivas, assinalando convergências nesses discursos que vão construindo, como efeitos, uma unidade teórica imaginária que, ao mesmo tempo, agrupa e homogeneíza o conhecimento, como poderemos ver adiante.

Antes, porém, ainda que brevemente, tomaremos os documentos, guias, matriz de referência, dentre outros a partir da concepção de instrumentos linguísticos que disciplinarizam as ideias.

Para Nunes, (2008 p.92),.

Da perspectiva da HIL, os instrumentos linguísticos são vistos como um saber que funciona na aquisição dos domínios da escrita, da língua e da enunciação. Compreender a historicidade dos dicionários implica considerar sua existência (aparecimento, transformação, substituição) no tempo e no espaço. Reconhecendo esse lugar para o dicionário na história das ciências, julgamos pertinente estudar o modo como ele foi documentado em diferentes conjunturas.

Desse modo, passamos a textualizar sobre o processo de institucionalização tanto do ENEM quanto do PNLD e seus documentos na mesma perspectiva em que tratou o autor dos dicionários.

Em sua reformulação ocorrida em 2009, o exame também funcionou como lugar de transferência para uma política pública de acesso ao ensino superior¹⁸. Assim, pelo viés da língua, concebida como sujeita à falhas e ao equívoco, trabalhamos as discursividades dessa política pública instituída pelo MEC, em maio de 1998, pela Portaria nº 438, cujo dispositivo jurídico que a fundamenta é a Lei de Diretrizes Básicas da educação de 1996 (LDB), especificamente, seu artigo 9º, inciso VI, que dispõe que “[...] a União organize processo de avaliação do rendimento escolar em âmbito nacional, devendo incluir todos os níveis de ensino com o objetivo de definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino no país.” De início, é bom destacar que o exame previsto na LDBN **deveria medir o rendimento escolar**.

O exame foi instituído abrangendo quatro áreas de conhecimento e, como elemento estruturante, uma matriz de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, vislumbrando a organização das atividades pedagógicas da escolaridade básica. Subsidiado tanto pelas referências da LDB quanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os textos de sua divulgação interligam a organização curricular, as áreas de conhecimento e matrizes curriculares de referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Assim, constituem-se discursivamente na ordem do jurídico como argumento para propiciar, imaginariamente, as condições de melhoria na qualidade do ensino, reatualizando uma memória como vimos mostrando.

Constitutivo da política de avaliação da educação básica, o ENEM se instituiu sob a responsabilidade do INEP com o propósito de avaliar o desempenho dos alunos em relação

¹⁸ Em nossa dissertação de mestrado trabalhamos o discurso de democratização do acesso ao ensino superior do ENEM. BARBOSA, Renilce Miranda Cebalho. Título: Discurso do ENEM de Democratização do Acesso ao Ensino Superior: Repetição ou Deslocamentos? Dissertação de Mestrado. PPGL, UNEMAT, 2013.

às competências e as habilidades desenvolvidas ao longo do ensino fundamental e médio. Na portaria que o institucionaliza, consta como objetivos:

I - **conferir ao cidadão** parâmetro para auto avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à **sua inserção no mercado de trabalho**;

II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;

III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior,

IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Artigo 2º - O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, **imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania**, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame. (Portaria de nº 438-MEC/1998) (destaques nossos)

Ao refletir sobre esses objetivos, percebemos que se trata de uma concepção que individualiza o sujeito, pois ele deverá se auto avaliar, isto é, avaliar suas competências e habilidades para o mercado de trabalho, especialmente como acesso aos cursos profissionalizantes, posto que o exame constitui-se como referência de acesso, funcionando como não dito o fato de que, se o sujeito é causa de si, a responsabilidade pelo seu sucesso/fracasso, nos casos de notas baixas e dos efeitos dessa avaliação, é atribuída a ele, que é considerado, a partir dos resultados, incapaz e incompetente, portanto, não cidadão.

Assim, veicula-se um discurso muito recorrente nas políticas públicas da/para educação que é o de conjugar o discurso de desenvolvimento de competências fundamentais à vida acadêmica, ao mundo do trabalho para o exercício pleno da cidadania, efeitos de um já-dado, de um pré-construído. Então, no modo como o exame é apresentado, pelo Estado, observamos um funcionamento de um pragmatismo eficiente, uma vez que se diz contemplar os requisitos de avaliação ‘capaz de aferir’ as competências e habilidades consideradas ‘como imprescindíveis ao sujeito concluinte do ensino médio’, por meio de uma prova, em nosso caso específico, a de língua portuguesa.

Segundo Orlandi (2001, p. 12), o “[...] Estado tem seu funcionamento justamente regido por sua falta e afetado pelas sociedades de mercado [...] é em sua falta que o Estado existe e exerce seu poder articulador do simbólico com o político”. Compreensão que se dá a ver na formulação que coloca a aferição das competências para o trabalho, produzindo sentidos de que, conseguindo uma boa pontuação, está apto para o emprego e para a

cidadania quanto para continuar os estudos. Nas palavras de Pfeiffer (2011, p. 86), “[...] o atrelamento entre o emprego e sua manutenção se dá pelo vínculo construído de modo natural entre o ensino e o trabalho que regularmente é produzido, por meio das leis, das políticas de modo mais geral e pelas teorias que ascendem e acenam ao Estado”.

Essa lógica mercadológica, que está na base da educação nas últimas três décadas, decorre de acordos internacionais que implementaram na escola um certo modo de gestão administrativa, a de mercado, com o objetivo de **adaptar** a escola ao mundo produtivo, globalizado e tecnológico, a fim de **preparar** profissionais para ele, que possam gerar lucro e desenvolvimento econômico pelo tipo de preparação que recebem.

No dizer de Cária & Andrade (2015, p.26729):

Desde as últimas décadas do século XX, a qualidade da educação tem sido apontada como a principal alavanca para o crescimento econômico, especificamente após a Conferência de Jomtien (1990) - Conferência Mundial sobre Educação para Todos -, realizada em Tailândia. No caso do Brasil, as políticas educacionais brasileiras, seguindo a tendência de políticas manifestadas em outros países para a educação, vêm passando por um conjunto de mudanças, denominadas de “reformas”, colocando no centro do cenário educacional a gestão da qualidade da educação a partir da intervenção de organismos internacionais e de um novo modelo de (re)configuração de Estado (BRASIL, 1995).

A partir da Conferência de Jomtien (1990), e após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, várias ações vêm sendo tomadas no sentido de democratizar a educação e atingir a universalização, as quais são parafraseadas por qualidade da educação básica para todos. De maneira que, ao relacionarmos sujeito e língua, veremos que nem as questões da prova nem tampouco as atividades linguísticas do livro didático oportunizam que essas mesmas relações se estabeleçam, como veremos. A quantificação do desempenho funciona para uma lógica de mercado “[...] uma discursividade mercadológica em movimento” (DIAS & NOGUEIRA, 2018, p. 29), pois, ao classificar a competição, pretende selecionar os melhores, movimento de sentidos em que a educação como um todo passa a funcionar aos modos do mercado.

Nessa direção, as discursividades dessa política pública funcionam, ideologicamente, produzindo uma cisão entre os competentes com direito de acesso ao trabalho, à cidadania e à continuidade dos estudos e os incompetentes que ficam à margem por sua própria falha. E como os competentes têm mais acesso aos cursos preparatório, condição dessa chancela que é feita pelas empresas privadas de auto custo, produz-se outra

cisão: o público e o privado, cujos efeitos exigiriam maiores estudos e análises, o que não faremos agora.

Dentre outras razões, estas são algumas questões que nos fizeram indagar os sentidos de democratização na relação com o acesso às vagas como ‘direito de todos’. Nessa rede de sentidos, há o apagamento do político, pois participar ‘todos da mesma prova’, em condições tão desiguais, se constitui como mecanismo discursivo de antecipação que “[...] dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor” (ORLANDI, 2000, p. 39), como trataremos em outro capítulo.

O INEP/MEC institui o ENEM afirmando que este “[...] representaria uma grande transformação na educação do nosso país¹⁹”, pois, chancelado pelo discurso de uma determinada corrente teórica, se propõe a avaliar a capacidade cognitiva. Nesse entendimento, reportamo-nos a Orlandi (2012, p. 26) quando diz: “[...] é impossível igualdade entre as partes e o todo”, pois “no real, não há o ‘Um’”. Assim sendo, medir a inteligência não se constituiria, como uma injunção a que todos sejam ‘Um’, ao contrário, fomenta-se a divisão pelo ranqueamento que se justifica o tempo todo, denegando o político.

Pelo batimento entre descrição e interpretação, observamos que os objetivos e finalidades do ENEM até os seus 20 anos de institucionalização completados em 2018, passaram por algumas alterações. Nessa direção, trazemos os objetivos propostos no documento básico do ENEM, quando da sua instituição:

O ENEM será realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Pretende, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa **proceder à sua auto-avaliação** com vista às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b. estruturar uma avaliação da educação básica **que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;**
- c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior. (Documento Básico do ENEM, 1998, p.02) (Grifos Nossos).

¹⁹ Texto do vídeo propaganda do ENEM, protagonizada pelo ator Wagner Moura. Disponível em: <http://centraldemidia.mec.gov.br>. Acesso em 15/08/2018.

Como se pode notar, o exame avaliará o desempenho, ou seja, a competência adquirida ao final dos anos escolares, competências que são condições de exercício pleno da democracia. Vejamos que cidadania também se liga ao conceito de capacidade, ou seja, se o avaliado não obtiver um bom resultado, significa que também não está apto à democracia, o que refere à sua capacidade de escolha para o trabalho. De tal forma que, se alcançar um bom desempenho, o sujeito é considerado capaz de participar dessa sociedade, pois apresenta as condições para ser cidadão e para acessar bons empregos ou bons cursos. O não dito é o de que o sujeito que obtiver um péssimo resultado passa a ser considerado um fracassado, porque não adquiriu as competências, declaradas por **ele mesmo**, que é quem diz, visto que **o exame é uma autoavaliação**. Esses modos de funcionamento materializam formações imaginárias que vão se estabelecendo e naturalizando sentidos de capacidade/incapacidade.

Nas condições de produção dessa política, o mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos locutor e interlocutor. Neste caso, o locutor é o Estado que diz sobre sua política, o referente, e os interlocutores são os sujeitos inscritos no ENEM.

Nesse gesto de interpretação acontece a antecipação, pois, conforme Orlandi (1999, p.), “[...] todo sujeito tem a capacidade de se colocar no lugar de seu interlocutor; assim, o sujeito antecipa-se a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem de modo a dirigir a argumentação com o objetivo de produzir efeitos no seu interlocutor”. Por esse funcionamento, compreendemos que o que se examinava era a educação básica na relação com o mercado de trabalho, pois se falta ao mercado mão de obra qualificada é porque a educação básica é incapaz de fornecê-la.

Nessa época, o exame possuía caráter voluntário e não obrigatório ao estudante. No entanto, o sujeito estava injungido a realizá-lo, uma vez que a autoavaliação ficava disponível, logo, dependia do sujeito ‘querer’/ou não verificar os seus conhecimentos. Por esse funcionamento, instala-se um jogo de imagens, pois a imagem que o locutor faz de seu referente é de que a autoavaliação funciona como uma autoconscientização que produz, como efeito de sentido, a constatação de que o estudante precisa estudar mais, como apontaram os seus resultados. Em outras palavras, pelo efeito de evidência, o Estado responsabiliza o seu interlocutor, o sujeito aluno, pelo seu sucesso/fracasso profissional e pessoal.

Contudo, esse é um efeito ideológico do qual a avaliação apresenta-se revestida, dando visibilidade a um sentido outro, que mascara “[...] o caráter material, a historicidade

sua construção” (ORLANDI, 1999, p. 45), pois a autoavaliação, da forma como é regida, assujeita o aluno ao Estado.

É importante lembrar que as formações imaginárias são “[...] mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções” (FERREIRA, 2001, p. 04). Desse modo, pelo processo discursivo de antecipação, o Estado projeta uma representação imaginária dessa política de acesso, estabelecendo a autoavaliação como estratégias discursivas, assim, pelo jogo de imagem que a autoavaliação projeta, produz-se um balanço não só dos alunos, mas também dos ofertantes, dos gestores e dos professores. Esse jogo dá visibilidade às relações de força em contradição, pois nas condições em que se encontrava/encontra a educação básica, frente ao grau de exigências de alta qualidade, tem-se o efeito de sentido de que Estado cumpre seu papel.

Mais tarde, em 2006, com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni)²⁰, resultado da conversão da MPv²¹ n° 213, de 2004, configurada na forma de lei sob o n° 11.096/2005, constatamos mais uma alteração nos objetivos do ENEM, conforme disposto na Portaria n° 7, de 19/01/2006/INEP (D.O.U. 20/01/2006).

Neste documento, observamos o acréscimo de um novo inciso – o IV do Art. 2° – que afirmava “[...] possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais”. Novamente, o exame tem a função de pré-selecionar os estudantes para o ProUni como um programa governamental, o que significava dizer que somente os competentes alcançariam este tipo de acesso às IES credenciadas no programa.

Conforme assinala Barbosa (2012, p. 26), institucionalmente, até 2008, “[...] o ENEM manteve a funcionalidade de avaliar o desempenho amostral de estudantes concluintes e egressos do Ensino Médio, constituindo-se como possibilidade de auto avaliação dos participantes e funcionando como pré-seleção do ProUni”. Assim, de acordo com Cunha (2009, p. 50), “[...] em 2008, cerca de 530 IES encontravam-se cadastradas no INEP com o objetivo de utilizar os resultados do ENEM em seus processos seletivos, sendo utilizados à época, de forma complementar ou substitutiva ao vestibular, configurando como um direcionamento para o objeto de reformulação do exame de 2009”, dado que apontava um número de adesão das melhores universidades do país, também fruto de ranqueamento.

²⁰ O Programa Universidade para Todos trata-se de um programa governamental de inclusão no ensino superior via IES privadas, com ou sem fins lucrativos por meio de concessões de bolsas integrais e/ou parciais aos estudantes de baixa renda, oriundos da rede pública de ensino.

²¹ Medida Provisória n° 213, de 10 de setembro de 2004 que institui o PROUNI.

Por esses dados, a circularidade dos discursos das políticas públicas dá visibilidade ao funcionamento de atrelamento desse processo de seleção ao político, visto que, pela injunção que se impõe, as exigências de um se materializa na cedência do outro.

Em 2009, o MEC promove nova reformulação do ENEM e, nessa mudança instituída como **O Novo ENEM**, o lugar de enunciação é, de novo, da posição do Estado, que legisla/normatiza as políticas públicas, em nosso caso, da língua portuguesa e do seu ensino. Assim, o exame, como instrumento de regulação do Estado, passa a funcionar desta vez como subsídio à criação de políticas públicas para melhoria do Ensino Médio.

A avaliação da educação básica, nos exames anteriores, tomava o resultado dos sujeitos como ponto de partida para projetar mudanças, mas, na verdade, não se trata de uma relação de causa e efeito, mas de um jogo de dominação, que, nas palavras de Orlandi (2010, p. 18-19):

As formas de gestão para que haja a produção da homogeneidade se dão pela produção de técnicas materiais (que incluem a física e a biofísica) assim como a série de técnicas de gestão social dos indivíduos: marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em tabelas, reuni-los e separá-los, a fim de colocá-los no trabalho, a fim de instruí-los, de fazê-los sonhar, de protegê-los, de vigiá-los, de levá-los à guerra etc. Essas são propriedades que se inscrevem transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços) com uma série de evidências lógico-práticas de nível geral (constituem um saber). Estas são também formas de gestão e de produção de uma aparência lógica estável e homogênea, um espaço administrativo (jurídico, político, econômico). Mas se estas formas de gestão funcionam é porque a elas corresponde uma forma de sujeito que lhes é sensível: o sujeito pragmático.

Como vemos, esse assujeitamento que, pela dominação, homogeneiza, são técnicas da gestão social dos indivíduos, tornando-se evidências lógico-práticas.

O recorte abaixo foi extraído da proposta do ENEM, enviada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), apresentando justificativa para unificação do processo de seleção para Instituições Federais de Ensino Superior (IFES):

A alternativa à descentralização dos processos seria, então, a unificação da seleção às vagas das IFES por meio de uma única prova. A racionalização da disputa por essas vagas, **de forma a democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, é uma responsabilidade social tanto do Ministério da Educação** quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFES. **Da mesma forma, a**

influência dos vestibulares tradicionais nos conteúdos ministrados no ensino médio também deve ser objeto de reflexão. (INEP/MEC, 2009, p. 01) (destaques nosso).

Nota-se que a racionalização equivale à responsabilidade social do MEC/INEP com o argumento de “democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, [...] em especial as IFES”. O acesso a uma IFES, no Brasil, instala-se como espaço da elite, posto a recorrentes discursos: “Ah, meu filho passou na federal”, em que ‘federal’ equivale a ensino ‘de boa qualidade’. Se o exame é para descentralizar o acesso ao ensino superior, os vestibulares tradicionais das universidades que se cuidem, pois [...] **a influência dos vestibulares tradicionais nos conteúdos ministrados no ensino médio também deve ser objeto de reflexão.** Dessa forma, a unificação significa mais do que uma forma de ingresso único, pois implica também a unificação dos conteúdos do ensino, criando uma unidade imaginária de sentido. Dessa forma, a partir desta reformulação, o exame também instituiu um outro discurso: “[...] criar uma oportunidade histórica para ressignificação do ensino médio e a democratização do acesso às vagas do ensino superior no país”. Mas, essa afirmação leva-nos ao questionamento acerca do quê, exatamente, estaria em jogo com a formulação “**oportunidade histórica para ressignificação do ensino médio**”?

Esse é um ponto fundamental de clivagem, pois subjaz a esse discurso o realimento entre os instrumentos que constituem e consistem em fazer funcionar as políticas públicas de ensino de língua no país: currículos, programas, exames de seleção, livros didáticos, formação inicial e continuada de professores etc. As novas funcionalidades propostas pelo programa de acesso “afere conhecimentos”, assim, é o desempenho nas provas que passa a definir se o candidato terá ou não acesso a uma das vagas nas IES públicas do país, pois, é este resultado que ‘avalia’ as formas de oferta do ensino, ou, em outras palavras, como os professores estão ensinando.

A partir de 2009, a porta de acesso para o ingresso nas universidades públicas e institutos federais passou, então, a se dar pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU), que, além de reestruturar o currículo do ensino médio, promovia a mobilidade acadêmica,

certificada pelas competências de jovens e adultos do ensino médio²² e o acesso ao ProUni e ao Fundo de Financiamentos Estudantis (FIES)²³.

Em 2011, o Exame passou a ser utilizado também na fase classificatória do Programa *Ciências Sem Fronteiras*, que promovia a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência, tecnologia e inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional dos alunos. Essas novas ações possibilitaram ao Estado propagar o discurso de que o exame era “[...] capaz de selecionar os melhores alunos [para] as melhores Universidades do mundo”, cujos efeitos produziram, como evidência, a constatação de que o exame era tão sofisticado que seleciona não só para as melhores universidades do país, mas do mundo. Assim, a internacionalização, efeito do processo de globalização e mundialização²⁴, põe toda a responsabilidade do sucesso/fracasso dos alunos sobre os ombros não somente dos professores e gestores da educação básica, mas também dos profissionais do ensino superior, a responsabilização.

O alinhamento, ou de outro modo, as formas de assujeitamento de alunos e professores não se faz mais somente sobre os ditames das políticas públicas de ensino internas, mas, principalmente, das políticas públicas internacionais. Assim, o aluno competente, vem de escolas competentes, alinhadas às orientações curriculares, às matrizes de referência, aos livros didáticos, aos programas dos cursos de formação inicial. Estas são as condições basilares para que o examinado chegue ao exterior e as IFES, que passam a ter sua competência medida pela quantidade de alunos que conseguem exportar, tendo, como recompensa, maiores acessos aos financiamentos.

Destarte, vale lembrar a criação do SISU angariava, por essa razão, maiores adesões pelas IES, que, segundo os documentos que as respaldam, se dava de forma ‘voluntária’. Entretanto, com o fomento por parte do Estado, a adesão desliza-se para a forma ‘induzida’

²² Interessante observar que em 2009 o ENEM substituiu o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), contudo, em 2017, o Encceja volta a ser o certificador do ensino médio.

²³ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.htm>

²⁴ A palavra Mundialização tem, no contemporâneo, um movimento de sentidos, ações planetárias. Um efeito de transbordamento. Há uma vazão de sentidos de expansão, dimensão global no termo mundialização que se dilata, transborda do poder local para o mundo e vice versa. Um movimento frenético, de velocidade tecnológica em que se produz o enredamento do sujeito, pelo discurso, pelo material significante: a ordem da língua. (MOTTA, 2019, p. 114)

e o efeito foi, somente no primeiro semestre de 2013, o de 101 instituições públicas de educação superior inscritas no SISU.

Destaca-se que, para participar do SISU, isto é, para ter acesso a uma vaga na universidade/institutos, o candidato deveria²⁵:

Fazer a inscrição no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) apenas o estudante que participou do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e obteve nota na redação diferente de zero e não tenha participado do Enem na condição de “treineiro”; É necessário informar o número de inscrição do Enem e a senha mais atual cadastrada no Enem; (INEP/MEC).

Logo, fazer o ENEM não era/é uma questão voluntária, mas é condição para o acesso às universidades públicas. Assim, não basta ter obtido uma nota diferente de zero na redação para garantir o acesso, pois a competição é a mesma para sujeitos em diferentes condições sociais. De tal modo que, mesmo ainda no período de inscrição, se facultava ao participante, por ordem de sua preferência, inscrever-se em até duas universidades, onde seu curso fosse ofertado. Assim, a maior pontuação era/é preponderante para a escolha das melhores universidades, posto que não há vagas para todos.

Nesse processo, há também as vagas destinadas às políticas afirmativas, cuja própria razão de existir justifica sua causa: as desigualdades sociais. A esses candidatos é facultado também alterar suas opções de cursos quantas vezes acharem necessário, durante o período de inscrição. Essa deferência é dada por sua condição, mas não o isenta de ser responsabilizado pelo seu próprio resultado de sucesso ou de fracasso.

Esses modos de individu(aliz)ção do sujeito pelo Estado são explicados por Orlandi (2015, p. 154):

[...] nessa forma sujeito contemporânea capitalista, os modos de individuação que se dão pelo Estado, suas instituições e os discursos circulantes resultam em um indivíduo responsável e dono de sua vontade. Para Orlandi (2001), o indivíduo que resulta desse processo não é origem de si – como propõe uma visão idealista do sujeito – mas um constructo referido pelo Estado que individualiza e estabelece formas de identificação desses indivíduos. Assim, dado o processo, é o “indivíduo 2” que está numa relação contínua com a sociedade, constituindo-a ao mesmo tempo em que é constituído por ela. Individualizado, o sujeito se relaciona socialmente sob a égide do Estado, submetido a uma ordem que determina todo e qualquer dizer.

²⁵ Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/como-funciona#onepage>. Acesso em 22 jun. 2019.

A **figura 1**, simula o processo de escolha da vaga pelo candidato, que, após a divulgação do resultado das provas do ENEM, deve entrar no sistema-SISU para visualizar se a sua nota está acima da nota de corte para a aprovação do curso/IES desejados. Caso o candidato não se configure dentro do número de vagas em nenhuma das duas primeiras opções de curso, poderá consultar todos os dias (durante o período de inscrição) o sistema e alterar a sua escolha de curso abrindo possibilidade para aprovação em algum outro curso.

Figura 1: Processo de escolha de curso no SISU



Fonte: SISU/MEC²⁶

Esse modo de sistematização produz, como efeito de sentido, que a busca é democrática, uma vez que, imaginariamente, pelo efeito de evidência, são dadas ao candidato várias possibilidades de ‘escolha’. Vejamos que o enunciado em vermelho já avisa que a nota de corte “é a menor nota para ficar entre os selecionados na modalidade escolhida de um determinado curso”. “A nota de corte é apenas uma referência para auxiliar o candidato no **monitoramento** de sua inscrição”. Discursivamente, a **menor nota** já diz das condições de inscrição determinadas dos sujeitos, então, o monitoramento significa acompanhar quem entra e quem não entra na universidade, uma vez que não há vagas para todos.

Podemos dizer que se trata do *discurso sobre* a democracia do acesso, visto que seu funcionamento se coloca como uma das formas cruciais de institucionalização dos sentidos, pois, conforme Orlandi (2008, p.44).

[...] é no “discurso sobre” que se trabalha o conceito de polifonia. Ou seja, [...] “discurso sobre” é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos de). Assim, o discurso *sobre* o samba, o discurso *sobre* o cinema é parte integrante da arregimentação (interpretação) dos

²⁶ Figura disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/como-funciona#onepage>. Acesso em 10/04/2020.

sentidos do discurso *do* samba *do* cinema etc. O mesmo se passa com o discurso *sobre* o Brasil (no domínio da história). Ele organiza, disciplina a memória e a reduz. (idem, p.37)

O ‘discurso sobre’ organiza e disciplina a democracia pela confluência do dizer *sobre* e o dizer *do*, pelo funcionamento da linguagem. O exame, como *discurso sobre*, apresenta-se como lugar de acesso para todos, no entanto, há um silenciamento produzido pelo efeito do discurso da escolha democrática que “[...] pela relação incerta entre mudança e permanência se cruzam indistintamente no silêncio [...]” (ORLANDI, 2007, p. 13). Assim, a nota de corte materializa, pelas diferentes e diversas condições de produção do processo formativo dos estudantes, o acesso às universidades, mas esse funcionamento é da ordem de um silêncio, que a autora toma como “[...] reduto do possível, do múltiplo, que abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento [...]” (idem, *ibidem*). Trata-se de um movimento discursivo que dá visibilidade a uma regularidade jurídica, pela normatização em forma de portarias do MEC, significada, nas/pelas discursividades do Estado, como uma política pública de democratização do acesso ao ensino superior no país e de indução de mudanças no currículo do ensino médio. Nessa direção, o funcionamento ideológico do Estado direciona, através do processo simbólico, os sentidos e os sujeitos, pois, segundo Orlandi (2007, p. 13),

O indivíduo, agora como sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual 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 direitos e deveres) diante do Estado e de outros homens.

A interpelação ideológica do Estado sobre o sujeito, sustentada pelo efeito de evidência, marca, igualmente, o funcionamento imaginário, que se materializa nos depoimentos de alguns participantes do ENEM, no documentário – *ENEM 20 anos: um exame do tamanho do Brasil*²⁷ – elaborado em comemoração aos 20 anos do exame, que foi veiculado em 2018²⁸.

²⁷ O documentário *Enem 20 anos: um Exame do tamanho do Brasil*, produzido pela TV Escola, tem como foco a criação, os principais marcos e os bastidores do aparato logístico do Exame. A narrativa é construída com o depoimento dos idealizadores do Exame, autoridades, servidores, professores, prestadores de serviços e participantes do Enem, personagens essenciais à construção desta história. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GDIGjjEABlg&list=PLjz5Kd6rxE4BnouwgST5sqyTHBI3ypJI&index=1>. Acesso em 05 jan. 2019.

²⁸ Em trabalho futuro daremos continuidade na análise desse documentário, aqui tomamos apenas um recorte.

Na **Figura 2**, interessa-nos demonstrar, então, como todos esses efeitos funcionam na materialidade significativa que tomamos para análise.

Figura 2: Enunciados produzidos por participantes do ENEM



Fonte: Imagens do documentário “Enem 20 anos: um Exame do tamanho do Brasil”²⁹

Para a Análise de Discurso, o dizer produz efeitos de sentido que se configuram como projeções imaginárias, dando ao sujeito a ilusão de ser a origem do sentido, o que nos remete à Orlandi (*ibidem*) quando diz que “[...] o sujeito tem a ilusão de autonomia do seu dizer; contudo o sujeito é regulado, individualizado pelo jurídico, e como sujeito jurídico se assujeita às regularidades do Estado, a forma-sujeito do capitalismo”.

Dessa maneira, os depoimentos são discursividades contraditórias, histórias contadas por diferentes sujeitos que opacificam a injunção de terem sido levados a realizar

²⁹Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GDIGjjEABLg&list=PLjz5Kd6rxbeE4BnouwgST5sqyTHBI3ypJI&index=1>. Acesso em 05 de jan. 2019.

o exame, de terem que cumprir as regras pré-estabelecidas pelo Estado, deslocando sentidos como nas formulações – “O ENEM foi a porta de mudança na minha vida”, “O ENEM muda vida...O ENEM é importante para todo mundo”, “Como seria minha vida sem ENEM”, “Não importa de onde você veio, não importa para onde você queira ir, você é do tamanho dos seus sonhos”, “O ENEM muda vida”, “O ENEM é importante para todo mundo” –, que são modos de dizer que abrem à dispersão, ao não fechamento da interpretação. São fragmentos que representam histórias contadas, que produzem, no jogo representativo dos efeitos, simetria entre os diferentes sujeitos, apagando as desigualdades.

Como vimos em Orlandi (2020), as projeções imaginárias se constituem como mecanismos para administrar as interpretações, sendo ideologicamente estruturadas. Assim, esses dizeres, produzidos por participantes do ENEM, fundamentam pelo efeito da ideologia, a argumentação imaginária de que é por essa política pública que se muda a vida das pessoas. Daí a sua eficiência, pois, o imaginário não é ficção, nem imaginação, mas uma “prática” político-social.

Nesse batimento entre a condição socioeconômica dos sujeitos e o seu acesso ao ensino público, inscreve-se o exame que, com o discurso de democratização do ensino, instala-se como o espaço que promove “mudanças” no processo de escolarização, marcando as estruturas do sistema educacional pela aferição. As expressões: **foi a porta de mudança na minha vida; muda vida; é importante para todo mundo; como seria minha vida sem o ENEM; não importa de onde você veio, não importa para onde você queira ir, você é do tamanho dos seus sonhos**, são mais que modos de dizer que abrem à dispersão, ao não fechamento da interpretação, são conceitos teóricos que são apropriados pelo sujeito como efeito ideológico elementar onde o sujeito coloca-se na origem do que diz.

Pêcheux (*apud* Orlandi, 2001, p.100 -101),

[...] chama de “pequeno teatro teórico” da interpelação, pelo qual evita-se o paradoxo de dizer “o sujeito é interpelado (em sujeito) pela ideologia”. Evita-se a pressuposição da existência do sujeito sobre a qual se faria a interpelação. Ele, o sujeito, não poderia ser a origem de si. Pelo deslocamento proposto por M. Pêcheux (1975), fazendo intervir a ideologia na relação com a linguagem, o teatro da consciência (eu vejo, eu penso, eu falo, eu te vejo etc.) é observado dos bastidores, diz o autor, lá de onde se pode captar que *se fala do* sujeito, *antes de* que o sujeito possa dizer: “Eu falo”. Esse teatro pelo qual o sujeito é chamado à existência se sustenta na discrepância introduzida pela formulação “indivíduo/sujeito”. Acentuando-se então a necessidade de se pensar o “funcionamento”, supõe-se uma articulação conceptual elaborada entre ideologia e inconsciente, em que se pode observar que “o caráter comum das

estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior de seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências “*subjetivas*”, devendo-se entender esse último adjetivo não como “que afetam o sujeito” mas “nas quais se constitui o sujeito.

Nessas condições de produção, a formação discursiva jurídica, materializada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que propunham mudanças no ensino, é denegada e em seu lugar, instando uma nova ordem jurídica ditada pelo ENEM que, além de passar a fazer mais cobrança na qualificação de professores, através das inúmeras políticas de formação continuada que se filiam a mesma concepção do exame, reforça igualmente e atribui aos estudantes o discurso da incapacidade individual na obtenção do seu mau desempenho no exame, ou seja, a questão passa pela responsabilização do aluno, pela sua dedicação e resultados e na preparação, tanto dele quanto dos professores.

Desse modo, o ENEM se coloca tanto como a grande alternativa de escolhas futuras em relação ao mercado de trabalho quanto à possibilidade de continuidade dos estudos. Assim, ao se arvorar em/no direito de medir, o Estado se (des)responsabiliza de garantir as condições “ideais” para a educação e, como efeito, apaga as condições de produção do aluno, pensadas por nós como condições materiais de existência, que permitem ou não a ele se relacionar frente ao exame.

Assim, nosso trajeto inclui compreender a historicidade, seguindo as tramas discursivas que têm estabelecido sentidos na/para constituição de um exame de seleção designado pelo Estado como **do tamanho do Brasil**, que produz, como efeito, sentidos de **que cabem todos e é para todos**.

A seguir, tomaremos os cadernos de provas de língua portuguesa e suas tecnologias, dentre outros materiais, a fim de compreendermos a relação entres estes instrumentos linguísticos e a constituição das políticas públicas de língua portuguesa e seu ensino, de 2017 a 2019.

CAPÍTULO III

O ENEM E A PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA: A TEXTUALIZAÇÃO DE UMA CIÊNCIA DA LINGUAGEM

[...] Sem dúvida, a diferença entre teorias se dá naquilo que se concebe como exterioridade ou contexto extralinguístico e afeta, no tema que analisamos, tanto a própria concepção de língua como a noção de gramática, com reflexo sobre o que se afirma sobre norma, fala, conversação, interação, etc. (ORLANDI, 2014, p. 107).

Neste capítulo, pautamos nossa reflexão sobre o modo de articulação das teorias linguísticas circunscritas nas provas objetivas da área de “Linguagens Códigos e suas tecnologias” do ENEM. Como dito, nosso olhar busca compreender de que modo essa política se constitui como um lugar de textualização de ciência da linguagem como uma política de língua e seu ensino.

Através de uma reflexão que perpassa pela fundamentação e estruturação do exame, isto é, sua matriz de referência, calçada na concepção de competências e habilidades que se associam a um “conjunto de objetos de conhecimentos”³⁰, ou seja, um rol de conteúdos que, mesmo se inscrevendo em diferentes teorias do campo da linguística, terminam, pelo processo de determinação, elegendo uma delas como predominante.

Buscamos mostrar, nas nossas análises de alguns documentos e questões da prova de língua portuguesa, os efeitos produzidos pelos modos como se articulam esses conteúdos em relação às competências e habilidades, instituindo uma política de língua que determina o seu ensino, fazendo funcionar uma circularidade discursiva entre os termos.

3.1 A matriz de referência e seus efeitos

Neste item, descreveremos a fundamentação teórica do ENEM, conforme postulado pelo INEP/MEC, tomando a matriz de referência e verificando o modo como ela está estruturada e implementada, na elaboração das questões objetivas da prova de língua portuguesa.

A matriz de referência:

³⁰ Anexo à matriz, consta uma relação de conteúdo das disciplinas que integram cada uma das áreas de conhecimento da prova, identificada como Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência.

[...] é utilizada especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. (INEP/MEC, 2009) (Grifos nossos).

O INEP/MEC, pelo modo como assinala os objetivos que tem a matriz de referência afirma que as noções de competência e habilidades têm a finalidade **de avaliar cada etapa da escolarização** como também orientar **a elaboração de itens de testes e provas** com vistas a construir escalas de proficiência **que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação**.

Nota-se, então, que não se trata apenas de uma avaliação para ingresso ao ensino superior, mas de um diagnóstico do processo de escolarização, medindo o que e quanto ele é capaz. Este **que** e este **quanto** parafraseiam competência e habilidades, conteúdos e capacidade de acerto.

Trata-se, então, de um funcionamento que vai aos poucos sustentando o discurso da cientificização do exame como cultura, posto que é um exame para os ‘bons’, capaz de mostrar ao próprio estudante o que a sociedade pensa dele. Com isso se legitima um ‘ideal’ de aprendizagem a ser alçado, como condição para aprovação. Razão pela qual muitos alunos cursam o ensino médio obrigatório e se matriculam – aqueles mais abastados, é claro – em cursinhos pré-vestibulares/Enem.

Vejam, pois, que importa saber o que e o quanto o aluno é capaz **no contexto da avaliação**, porque é ela quem sabe o que e como se avalia. Assim, a matriz de referência para todas as áreas constitui-se por 05 (cinco) eixos cognitivos comuns, fazendo funcionar a ideia de um projeto disciplinar eficiente e de seleção capaz de avaliar os melhores.

Por conseguinte, produz como efeito de sentido uma sobredeterminação, posto que não só os cursinhos preparatórios passam a ‘ensinar’ a mesma ‘metodologia’ como também a escola regular, que, com o discurso da promoção da qualidade do ensino, passa a produzir um segundo efeito: o de preparar para o ENEM, melhorando as condições de acesso ao ensino superior, e não apenas a formação do aluno em si mesma. De forma que a política pública de língua e seu ensino fiquem circunscritos a uma mesma formação discursiva: a de que a língua, o sujeito e o conhecimento se filiem a mesma teoria, a da cognição, como veremos mais adiante.

A matriz de referência é para nós um dos instrumentos linguísticos que faz circular uma concepção de língua e seu funcionamento pelo modo como textualiza e faz circular a relação sujeito, conhecimento e língua.

Passemos à reflexão das discursividades constantes nos eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento da matriz de referência.

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para **a compreensão** de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, **interpretar** dados e informações representados de diferentes formas, para **tomar decisões e enfrentar situações-problema.**

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (Matriz de referência do ENEM-2009, p. 01. Grifos nossos).

Como vemos, o primeiro eixo cognitivo exige **dominar linguagens**, significada pela norma culta da língua portuguesa e das línguas estrangeiras, inglesa e espanhola; exige também que se saiba **compreender fenômenos** a fim de ‘construir e aplicar conceitos’ das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, [...] auxiliar o estudante a tomar decisões e enfrentar situações-problema; relacionar informações, representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade.

Vemos no funcionando dos verbos – **dominar, compreender, construir, enfrentar e relacionar** –, que são transitivos diretos, e que, portanto, exigem complemento de objeto direto, a resposta ao ‘o que’ e ao ‘quem’, dando, por sua vez, visibilidade ao funcionamento da aquisição de conhecimentos, que fornece a competência para resolver situações-problemas, isto é, para **elaborar propostas de intervenção solidária na realidade**, cujo conhecimento, supõe-se, ter sido aprendido na escola. Ainda mais,

respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural, que não é só papel da escola, mas da cultura como um todo.

Na **Figura 3**, apresentamos a área de conhecimento *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, bem como os componentes curriculares, tal como sistematizadas pelo INEP e dispostos no edital do ENEM, 2017:

Figura 3 - Componentes curriculares

Áreas de conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação	Língua Portuguesa , Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Fonte: Edital do ENEM 2017, DOU,13/04/2017, P.49.

A área de Linguagens Códigos e suas tecnologias³¹ constitui-se por um grupo de disciplinas associadas a “um conjunto de objetos de conhecimentos” que compreendem diferentes conteúdos.

Desses conteúdos, recortamos os que constituem a disciplina de língua portuguesa, observando o modo como são articulados no processo de elaboração das questões da prova.

Pfeiffer (2015, p. 96) afirma que “[...] a língua se constitui junto com um discurso sobre a língua [em] [...] um discurso que pode ser ou não metalinguístico”. Assim, nas políticas públicas, “[...] pratica-se várias formas de política de língua ao mesmo tempo” (GUIMARÃES & ORLANDI, 1996 *apud* PFEIFFER, 2015). Ou seja, as disciplinas Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação inscrevem seus conteúdos em um determinado campo teórico: o da língua, que é compreendida como meio de comunicação e expressão. Assim, apontam que o desconhecimento desses processos contribui para a “[...] manutenção do ensino da língua apenas enquanto uma técnica a ser aprendida] apagando a compreensão de que [língua, ciência e política estabelecem entre si relações profundas e definidoras [do processo de] constituição dos sujeitos e da forma da sociedade” (*idem*).

Desse modo, é possível observar o efeito da relação do sujeito com o Estado pelas políticas públicas, materializadas no caderno de provas que cobra competências como

³¹ Anexo a matriz consta uma relação de conteúdo das disciplinas que integram cada uma das áreas de conhecimento da prova, identificada como: Objetos **de conhecimento associados às Matrizes de Referência**.

condição de habilidades e nos remete ao aprender fazer. Logo, o **domínio da norma culta da Língua Portuguesa** é condição para **compreender fenômenos naturais, resolver situações-problemas**, como se a língua desse conta de todos os sentidos possíveis e imaginários, fosse homogênea e estável, sem variações nem mudanças ao longo da história. Tem-se aí o imaginário de língua como estrutura, que se dá no ensino como conteúdo a ser aprendido.

Na compreensão de Orlandi (2009, p. 18), trata-se da língua como simulacro:

[...] a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos *simulacros* que os analistas têm produzidos ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua.

Nessa direção, dizemos que o conteúdo do eixo da **linguagem** são *artefatos, simulacros*, pois o candidato deve demonstrar domínio da estrutura da língua, com clareza e objetividade, trabalhando com a concepção de literalidade dos sentidos, como veremos mais adiante. São os sentidos de língua ditados pelo Estado, que toma a língua da ciência a partir de uma visão positivista, pois é, segundo Orlandi (2009, p. 190), os “[...] que sabem que não existe ideologia, que a língua é um sistema perfeito, completo, incapaz de falha”.

Assim, em uma pretensa relação de pragmatismo, de efeito imediato, o exame “[...] sinalizaria, concretamente para o ensino médio, orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento”, uma vez que exige que o estudante demonstre e comprove seu conhecimento, quando na realização das provas, visto que deve “[...] **recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola** para propor soluções **solidárias**” (Matriz de referência do ENEM-2009, p. 01).

Esta compreensão aponta para o efeito dessas relações que se circunscrevem no/pelo *discurso sobre* a língua escolarizada, fomentada por uma política pública que diz sobre quais, o que e como esses “conteúdos” se efetivam como orientações curriculares. Assim, trabalhamos com a opacidade da língua, que nos possibilita dar visibilidade ao modo como o discurso da lei se marca como efeito de evidência e de transparência, quando prescreve “[...] orientações expressas de modo claro, intencional e articulado”, que instalando, pelo funcionamento da ilusão, o entendimento de que o sentido só pode ser aquele e não outro.

Pfeiffer & Silva (2014, p. 88), analisaram os discursos das políticas de língua no Brasil e compreenderam que esse funcionamento demonstra o “[...] modo como a linguística

se instalou e passou a ser produzida e disseminada no mundo acadêmico e, ao mesmo tempo, no mundo escolar”.

Trazemos, então, o recorte dos dois processos de institucionalização das ideias linguísticas no Brasil, analisado pelas autoras, que, a partir de Pêcheux (1990, p.19-20), afirmam que o fenômeno decorre de “[...] um conteúdo sociopolítico ao mesmo tempo perfeitamente transparente e profundamente opaco”, concluindo que a curricularização dessas políticas se deu através da:

1. a institucionalização da linguística nas universidades brasileiras via ensino e pesquisa, via criação de programas de pós-graduação, de associações e de revistas especializadas;
2. a chegada, de forma articulada institucionalmente, de uma formação ideológica da comunicação que domina de forma consensual a produção acadêmica, a legislação, o financiamento de pesquisas, as políticas de escolarização do português, as metodologias e tecnologias de ensino. (PFEIFFER & SILVA, 2014, p. 88)

De acordo com as autoras, essa curricularização chega, então, nas universidades, via programas de pós-graduação, de associações e de revistas especializadas e da escolarização de uma formação ideológica de comunicação que domina de forma consensual da produção acadêmica, a legislação, o financiamento de pesquisas, as políticas de escolarização do português, as metodologias e tecnologias de ensino. Processos que se constituíram de modo estreitamente articulados e em uma dada conjuntura econômica, social e política brasileira da década de 60/70. Momento em que há, por parte dos órgãos que estruturam a Educação (MEC, INEP), todo um trabalho sobre a institucionalização “[...] do português como língua nacional em sua unidade imaginária, em sua relação com a exterioridade” (*ibidem*, p.89).

Por outro lado, as autoras dizem que é essa mesma conjuntura que se constitui como um furo para a promoção da “instabilidade da unidade imaginária da língua nacional” (*ibidem*), dada a espessura material e histórica que coloca em evidência o contato entre brasileiros com práticas linguísticas diferentes. Tem-se, portanto, como efeito, “a política das línguas em tensão na escola”, fissura que constitui a unidade imaginária da língua nacional na/pela relação com a exterioridade.

Pfeiffer & Silva (2014) citam Mendonça (*et al.* 2006, p. 98), para dizerem que “ as políticas públicas visavam articular ‘industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional ’, caracterizadas pela constituição de um ideário desenvolvimentista,

iniciado na década de 50, na América Latina, se constituindo como um amplo movimento que envolveu não só burocratas, mas também economistas e cientistas sociais, visando à aceleração e à consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social dos países, incluindo o planejamento educacional em escala nacional. Momento em que foi registrada a presença de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na elaboração de Planos Setoriais de Educação. As autoras afirmam, então, que esse funcionamento apontou para as novas relações estabelecidas entre a União, já sediada em Brasília, e as Unidades Federadas, destacando o papel do MEC como um ponto de acesso fundamental para a difusão de teorias linguísticas.

Para dar visibilidade ao lugar que passa a ser atribuído oficialmente à educação, as autoras fazem referência ao inciso III, do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), para o período de 1980-1985 porque visava “colaborar para a redução das desigualdades sociais, voltando-se, preferencialmente, para as populações de baixa renda” (BRASIL, 1980 *apud*, PFEIFFER & SILVA, 2014, p. 90).

Também destacam as duas primeiras linhas prioritárias do III-PSECD – “[...] a educação no meio rural [...] um dos focos mais acentuados da pobreza no país; e a educação nas periferias urbanas, definidas como áreas de concentração da população urbana mais carente”. São essas conjecturas que visibilizam “[...] emergir novos objetos de estudo e de ensino como contexto cultural, variedades, regionalismos, interdisciplinaridade etc”, porque supõe que os sujeitos nessas condições poucas capacidades teriam, logo, aculturá-los para um certo humanismo apagaria esse efeito.

Assim, afirmam que a espacialização da Linguística se efetiva no início da segunda metade do século XX, com a institucionalização dos cursos de graduação e pós-graduação, disciplinas, publicações, teses e dissertações, congressos e associações de áreas. Elenca também as relações estabelecidas entre os pesquisadores e o Estado, ou seja, entre o MEC, sobretudo, através do Inep, e a Linguística e a Educação. Todos instrumentos linguísticos que funcionam como espaço de disciplinarização de ideias.

Nessa direção, nosso estudo estabelece diálogo com os estudos Pfeiffer & Vieira (2014), pois nosso gesto de leitura se dá por uma tomada discursiva sobre os efeitos de sentidos produzidos pela conjugação da relação entre Ciência da linguagem e as políticas públicas que se instituem através dos instrumentos linguísticos acima descritos, além de exames de seleção de ponta, livros didáticos, etc. todos financiados pelo INEP/MEC.

Especialmente para nossa reflexão, tomaremos para análise o processo de formulação da/para as questões objetivas de língua portuguesa a fim de dar visibilidade ao modo de articulação dos conteúdos com o paradigma da competência e da habilidade, que funciona, a nosso ver, como um projeto totalizante de sujeito, de unidade teórica e, portanto, de unidade do sentido. Logo, essa política pública se constitui, nesse movimento, por projeções imaginárias que conformam um conhecimento sobre a língua, necessário na/para formação do sujeito aluno proficiente, conforme deseja o Estado.

Por conseguinte, no processo de análise das questões, na próxima seção, trabalharemos não apenas fixando-nos nas marcas formais, mas no fio do dizer, a partir, principalmente, da memória discursiva e do interdiscurso, cuja heterogeneidade compreendemos estar sempre presente, mesmo sem as marcas linguísticas.

3.2 O caderno de prova de língua portuguesa como instrumento linguístico

Como dito anteriormente, nesta sessão tomaremos para análise as questões objetivas do caderno de prova de língua portuguesa, da área do conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, produzindo um novo gesto de interpretação sobre o funcionamento da língua na formulação das questões, com vistas a separar os sujeitos competentes e hábeis dos incapazes e inábeis, cuja forma-sujeito os significam na relação com o Estado.

Para as reflexões que empreenderemos sobre este objeto, tomando a produção dos sentidos que se abrem para pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar para outro gesto de interpretação, retomaremos Pêcheux (1999, p.52) quando diz que:

[...] “não há metalinguagem” – está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente) [...].

Dessa maneira, nossa tentativa é expor o texto a sua opacidade constitutiva e, assim, furar a metalinguagem porque a língua tem uma ordem que falha. E nessa falha, tentaremos flagrar os equívocos que nos possibilitarão perceber seus deslizamentos, logo, outra interpretação tão possível como a logicamente estabilizada, imposta pelos formuladores das questões.

Para tanto, é importante destacar o lugar da interpretação na Análise de Discurso, que, para Orlandi (2012, p.170), se constitui “[...] como uma forma de saber que se propõe como um programa de leitura particular. Programa que parte do princípio de que não se tem acesso direto aos sentidos”.

Com essa compreensão, trazemos a questão 37 do caderno de prova, da edição 2017:

Questão- 37, caderno de provas 1-azul-2017



ERNESTO NETO. *Dengo*. 2010. MAM-SP, 2010.

Disponível em: <http://espacohumus.com>. Acesso em: 25 abr. 2017

A instalação *Dengo* transformou a sala do MAM-SP em um ambiente singular, explorando como principal característica artística a:

- a. **Participação do público na interação lúdica com a obra.**
(Alternativa correta para o exame)
- b. Distribuição de obstáculos no espaço da exposição.
- c. Representação simbólica de objetos oníricos.
- d. Interpretação subjetiva da lei da gravidade.
- e. Valorização de técnicas de artesanato.

A textualização da questão se constitui por uma imagem – fotograma em preto e branco, de parte da instalação denominada “Dengo”, do artista plástico Ernesto Neto, exposta no Museu de Arte Moderna (MAM), em 2010.

Desta forma, por este modo de constituição, o texto comando, que marca o que está em avaliação para o formulador e as alternativas de respostas, nos possibilita indagar, inicialmente, sobre a opacidade da linguagem. Isto é, o que fica reafirmado e o que é silenciado na/pela formulação? De que maneira as questões da prova representam a relação

com o cotidiano?³² Qual o tipo de conteúdo é exigido para responder ‘corretamente’ à questão? Se o objetivo do Exame é o de estabelecer relação com o cotidiano, que imaginário de estudante a questão pressupõe? De que modo a questão se dá a ler em relação à disposição do fotograma e os enunciados que a constitui, quando solicita aos participantes para “[...] identificar, dentre as alternativas de respostas, qual a principal característica artística explorada pela instalação Dengo”.

O documento básico do ENEM de 2017, traz como competência e habilidades de área 4:

COMPETÊNCIA E HABILIDADES DE ÁREA 4:

- Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Vejamos que o texto aponta para a arte como um saber cultural e estético, gerador de significação, integrando a identidade do sujeito e o mundo. E especialmente a habilidade que o estudante deve reconhecer a obra como produção artística, que estas devem explicar diferentes padrões e valores culturais e que reconhecer o valor da diversidade e suas inter-relações. Interessa-nos, então, estabelecer a relação entre o conteúdo cobrado – a competência – de língua portuguesa e a concepção adotada pela política. Antes, porém, é necessário considerar a concepção de leitura que nos move, pois “[...] a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que não diz, mas o constitui significativamente” (ORLANDI, 2001, p. 11).

Desse modo, na/pela formulação da questão, está pressuposto um imaginário de leitura e de sujeito-leitor que detém alto grau de conhecimento sobre artes e detentor de um nível de leitura elevado. Entretanto, a maioria dos candidatos não adquire essa competência na formação geral, posto que o acesso ao conhecimento de arte, neste nível, lhe é interdita. Então, esperar desses candidatos uma concepção de arte como **saber cultural e estético**

³² Documento básico do ENEM. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 17 mai. 2017.

gerador de significação, integrador da organização do mundo e da própria identidade; esperar que os alunos conheçam as diferentes funções da arte, demonstrando conhecimento da arte como meio de explicar as diferentes culturas, os padrões de beleza e os preconceitos ou ainda, como manifestações de vários grupos sociais e étnicos, é exigir o que a escolarização pública regular não consegue cumprir de forma efetiva dadas as condições de produção, como exemplo, a carga horária da disciplina de artes, falta de professor com formação específica em artes para ministrar as aulas. E o modo da formulação das questões exige um grande repertório de leitura acerca da arte, o que se traduz como uma incompetência/insucesso do estudante. Para se constituir como sujeito-leitor, com capacidade de atribuir sentidos à referida questão, é necessário que a leitura tenha sido ‘trabalhada’, o que não se mostra funcionando no livro didático, como veremos mais adiante.

Para além disso, somos convocados, com Orlandi (*ibidem*), a compreender que a leitura parafrástica, definida como aquela que se dá pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que supõe ser o do texto, pode nos ajudar a compreender o imaginário da interpretação adotada pelo elaborador da questão, razão que o leva a assinalar a alternativa de letra **a (participação do público na interação lúdica com a obra)**, como a resposta correta.

Como se pode notar, há uma subjetividade em jogo que é preterida frente o gesto de interpretação impresso pelo autor da questão, coibindo uma leitura polissêmica, que Orlandi (*ibidem*) define como a possibilidade de múltiplos sentidos que se podem atribuir ao texto.

Como nosso gesto analítico toma a relação língua e seu ensino, trazemos trechos de comentários acerca da questão³³, emitidos por candidatos participantes dessa edição:

- 1) “Muito vaga essa pergunta com interpretações distintas”. (Candidato 1)
- 2) “Muito foda! Embora, soubesse que a resposta era o item A, eu marquei a da subjetividade da gravidade! Mas, cabe recurso e nós podemos anular porque o artista também utiliza lã e técnica de crochê!” (Candidato 2)
- 3) “Porém, um leitor poderia fazer uma conotação científica e dizer que seria uma interpretação subjetiva da lei da gravidade e valorização de técnicas de artesanato também!” (Candidato 3)
- 4) “Muito óbvio a participação do público. Não pode ser isso”. (Candidato 4)

³³ Comentários sobre a questão 37, do ENEM de 2017. Disponível em: <https://www.resumov.com.br/provas/enem-2017/q31-a-instalacao-dengo-transformou-a-sala-do-mam/>. Acesso em 02 fev. 2018.

5) “Observa o nome da obra. DENGGO!!!” (Candidato 5)

Os comentários acima se constituem como outros gestos de interpretação tão possíveis quanto a definida pelo formulador da questão 37, isto é, os comentários materializam diferentes gestos de interpretação, isto porque a leitura mobiliza a relação do sujeito com o arquivo do conhecimento adquirido, o que leva a instalar diferentes relações com o texto.

Segundo Orlandi (2001, p. 12), ao se perguntar sobre a legibilidade dos textos, indaga-se: “O que é e o que torna um texto legível”? Ao que responde: [...] Falar em “legibilidade” de um texto pode ser um modo de simplificar de forma bastante redutora um processo em que entram determinações bem mais importantes: determinações de natureza histórica, social, linguística, ideológica etc.

O modo como foi formulada a questão, articulada à disposição da imagem, nos possibilita dizer que o funcionamento do não verbal se dá como efeito de ilustração do verbal, numa relação de complementariedade, e/ou ainda de sobredeterminação que visa avaliar a apreensão da leitura. O efeito que se produz é o de levar, especificamente, à identificação dos elementos que caracterizem materialmente, na imagem, a instalação “Dengo”. Razão pela qual, na leitura dos candidatos, as interpretações tão distintas sejam possíveis: “a da subjetividade da gravidade, muito óbvio participação do público. Não pode ser isso”, etc.

A leitura que percorre a imagem não consolida o sentido na sua estrutura, pois não há como escapar à intervenção da memória discursiva, da exterioridade, das condições de produção, das diferentes formações discursivas que entrecruzam a materialidade simbólica na interpretação da questão em análise. Como, em “Porém, um leitor poderia fazer uma conotação científica e dizer que seria uma interpretação subjetiva da lei da gravidade e valorização de técnicas de artesanato”³⁴ dá-se visibilidade a um repertório do candidato que o leva a fazer uma outra leitura da imagem.

Entendemos que os comentários significam, nessa relação, visto que não há uma relação termo a termo imagem/alternativa, ou seja, essa relação não é direta, nem transparente. Nas palavras de Pêcheux ([1983] 1999), quando se trata do entrecruzamento

³⁴ A instalação *Dengo*, do artista brasileiro Ernesto Neto, compõe-se por um grande teto contínuo de crochê dividido em espaços de convívio e visitação por estruturas que pendem do teto, montadas pelo uso de técnicas artesanais, como o crochê. Disponível em: <http://angloresolve.plurall.net/press/question/>. Acesso em 05 de julho de 2019.

de “proposições, de aparência logicamente estável” (p.27), em que os enunciados são “susceptíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc.), mas, se tornam inevitavelmente equívocos” (idem, p.28). De forma que a relação sujeito/arte/discurso advém de várias condições de produção e isto afeta o modo como o sujeito a interpreta e produz gestos de leituras.

Passemos, então, a análise da questão 42, também da edição 2017. Constituída de três recortes do rap “Fim de semana no parque”, uma canção do grupo brasileiro de Rap Racionais MC`, lançada em 1993:

Fim de semana no parque

Olha o meu povo nas favelas e vai perceber
 Daqui eu vejo uma caranga do ano
 Toda equipada e o tiozinho **guiando**
 Com seus filhos ao lado estão indo ao parque
 Eufóricos brinquedos eletrônicos
 Automaticamente eu imagino
 A molecada lá da área como é que tá
 Provavelmente correndo pra lá e pra cá
 Provavelmente correndo pra lá e pra cá
 É, brincam do jeito que dá
 [...]
 Olha só aquele clube, que da hora
 Olha aquela quadra, olha aquele campo, olha
 Olha quanta gente
 Tem sorveteria, cinema, piscina quente
 [...]
 Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo
 Pra molecada frequentar nenhum incentivo
 O investimento no lazer é muito escasso
 O centro comunitário é um fracasso
 (**Racionais MCs.** São Paulo: Zimbabwe.1994 adaptado).

A letra da canção apresenta uma realidade social quanto à distribuição distinta dos espaços de lazer que:

- a. Retrata a ausência de opções de lazer para a população de baixa renda, por falta de espaço adequado.
- b. Ressalta a irrelevância das opções de lazer para diferentes classes sociais, que o acessam à sua maneira.
- c. Expressa o desinteresse das classes sociais menos favorecidas economicamente pelas atividades de lazer.
- d. **Implica condições desiguais de acesso ao lazer, pela falta de infraestrutura e investimentos em equipamentos.** (Alternativa correta para o exame)
- e. Aponta para o predomínio do lazer contemplativo, nas classes favorecidas economicamente; e do prático, nas menos favorecidas.

(Fonte: Enem 2017- 1º dia, Caderno Azul-Questão 42).

É possível observar, pelo modo de textualização, que a questão se apresenta para o participante/candidato em três excertos da letra do Rap, seguida do comando constituído da assertiva: “A letra da canção apresenta uma realidade social quanto à distribuição distinta dos espaços de lazer que:”, em seguida, traz 05 (cinco) alternativas, das quais, a **d. (Implica condições desiguais de acesso ao lazer, pela falta de infraestrutura e investimentos em equipamentos)** se configura como a alternativa correta.

Entendemos discursivamente que a questão apresenta um gesto de leitura do formulador/elaborador sobre a canção pelo modo como seleciona os trechos da letra da música como também a sua disposição em alíneas, colocando espaços do urbano em relação de contrastes. Desse modo, caberia ao candidato compreender a relação entre a realidade e reconhecer os elementos que ‘implicam nas condições desiguais de acesso ao lazer, pela falta de infraestrutura e investimentos em equipamento’ como sendo a alternativa correta.

A partir da formulação, compreendemos que se avalia é a **Habilidade H-6**: “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”, conforme preconiza a matriz de referência. Logo, é possível dizer que a canção está sendo significada como fazendo parte dos sistemas simbólicos, ou seja, o Rap se apresenta como um conteúdo que organiza a relação cognitiva com a realidade, cabendo ao participante/candidato demonstrar a compreensão dessa habilidade.

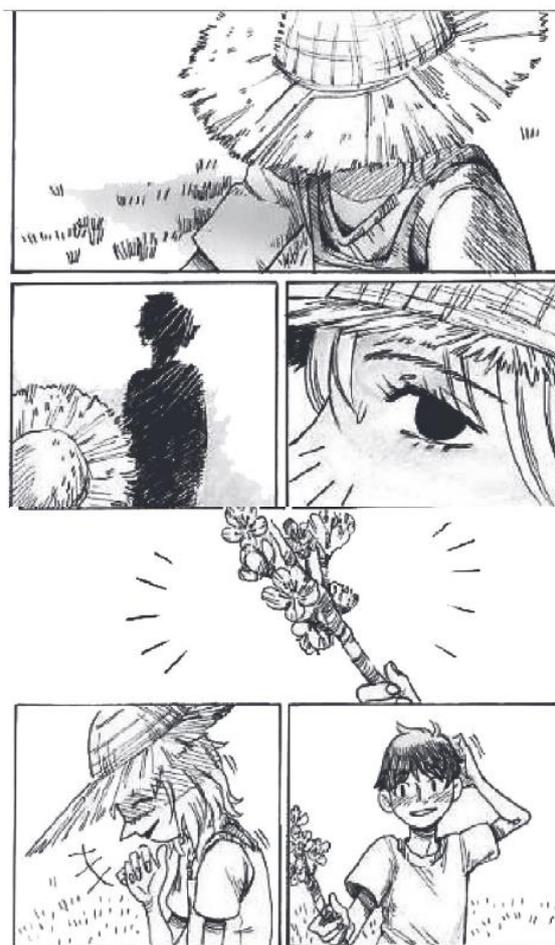
Orlandi (2004, p. 50), ao desenvolver um conceito de rap, afirma que o Rapper não fala da cidade de um lugar externo a ela e afirma “Que, como arte, o rap é uma “instalação” do domínio da música: visto que ela ao mesmo se estampa e é parte do urbano”. Para a autora o rap constitutivamente é uma forma de textualização do discurso urbano. Assim, compreendemos, a partir do gesto de leitura da/sobre a formulação da questão 42, o efeito de sentido de sobreterminação do urbano sobre a cidade e da cidade sobre o social, ficando “o social’ significado pelo discurso do urbano. Para a autora, o urbano visto dessa forma, “hierarquiza as distinções, sendo o lugar do cálculo, da planificação. Este modo de ver as coisas para a autora mistifica a relação com a consciência e apaga a força material da história e dos sentidos” (*ibidem*). Lida desse lugar, outras alternativas também se colocam como possíveis, pois não se trata do que o texto quis dizer, mas do modo como o sujeito com ele se relaciona.

A questão a seguir, integrou a edição 2019. Constitui-se por dois textos, sendo o primeiro uma história em quadrinhos intitulada “A promessa da Felicidade” e, o texto II, um recorte de uma notícia intitulada “Quadrinista surda faz sucesso na CCXP com narrativas silenciosas”. Como se pode ver, a HQ (história em quadrinho) é constituída integralmente por imagens, uma narrativa visual, sendo apenas o título verbal, como abaixo transcrita:

Questão 12

TEXTO I

A promessa da felicidade



JU LOYOLA. The promise of happiness.

LOYOLA, J. Disponível em: <http://ladyscomics.com.br>.
Acesso em: 8 dez, 2018 (adaptado).

TEXTO II

Quadrinista surda faz sucesso na CCXP com narrativas silenciosas.
A área de artistas independentes da Comic Con Experience (CCXP) deste ano é a maior da história do evento geek, são mais de 450 quadrinistas e ilustradores no *Artists' Alley*.

E a diversidade vai além do estilo das HQ. Em uma das mesas na fila F, senta a quadrinista com deficiência auditiva Ju Loyola, com suas histórias que classifica como “narrativas silenciosas”. São histórias que podem ser compreendidas por crianças e adultos, e pessoas de qualquer nacionalidade, pelo simples motivo de não terem uma única palavra.

A artista não escreve roteiros convencionais para suas obras. Sua experiência de ter que entender a comunicação pelo que vê faz com que ela se identifique muito mais com o que observa do que com o que as pessoas dizem.

E basta folhear suas obras que fica claro que elas não são histórias em quadrinhos que perderam as palavras, mas sim que ganharam uma nova perspectiva.

Disponível em: <https://catracalivre.com.br>. Acesso em: 8 dez. 2018 (adaptado).

O Texto I exemplifica a obra de uma artista surda, que promove uma experiência de leitura inovadora, divulgada no Texto II. Independentemente de seus objetivos, ambos os textos:

- a. Incentivam a produção de roteiros compostos por imagens.
- b. Colaboram para a valorização de enredos românticos.
- c. Revelam o sucesso de um evento de cartunistas.
- d. **Contribuem com o processo de acessibilidade.** (Alternativa correta para o exame)
- e. Questionam o padrão tradicional das HQ.

(Fonte: Enem 2019 – 1º dia, Caderno 1 azul-Questão 12)

A formulação da questão faz referência ao texto I como ‘um exemplo’ da obra de uma artista surda para dizer que esse tipo de arte **promove uma experiência de leitura inovadora**, tal como **divulgada no texto II** e solicita ao candidato que infira **Independentemente de seus objetivos** que **ambos os textos** tem como alternativa correta a letra D pois **contribuem com o processo de acessibilidade**. Vejamos que a questão foi elaborada a partir da temática da “acessibilidade”, requerendo uma leitura que estabeleça relação entre os dois textos e o conhecimento sobre ele e sua abrangência que compreende diferentes esferas da sociedade quando se discute as políticas de inclusão.

Assim, para o gabarito oficial há uma projeção imaginária do candidato/participante cujas “habilidades” de leitura dos textos e o estabelecimento das correlações sobre “acessibilidade”, coincidam. O que depende, como já dissemos, do repertório linguístico-histórico que cada um construiu. Entendemos que na/pela tessitura do texto II, como em: **Em uma das mesas na fila F, senta a quadrinista com deficiência auditiva Ju Loyola, também São histórias que podem ser compreendidas por crianças e adultos, e pessoas de qualquer nacionalidade, pelo simples motivo de não terem uma única palavra.** Além disso, no comando da questão, ao referenciar o texto I, **O Texto I é tomado para**

exemplificar a obra de uma artista surda são pistas para direcionar para a alternativa de letra **d**), a resposta correta. Portanto, a questão não objetiva trabalhar a escrita por imagens e/ou a compreensão do funcionamento do processo de leitura/interpretação do texto. Dito de outro modo, não se tem como objeto trabalhar, por exemplo, de que modo as condições da escrita por imagem implicariam no/para o processo de leitura interpretação do texto imagético. Logo, o texto imagético foi tomado como um modo de ilustração para o texto verbal, isto é, ‘um exemplo’.

Percebe-se, ao longo das questões formuladas, que o elaborador vislumbrou um gesto de costura inter-relacionando os dois textos. Contudo, são recortes de memória e o fechamento dessa costura se dá apenas como um efeito, ilusão da completude dos sentidos. E há que se considerar o efeito leitor, que tem que fazer um gesto de interpretação da leitura do outro – a do autor-elaborador, cujo efeito seria o de desfazer as linhas, os fios da costura para assinalar a única resposta “correta”. De forma que, nesse processo de desfazer a costura, pode-se deparar com fios, pontos soltos e produzir outra tessitura, efeitos de sentidos outros, que mais à frente, retomaremos articulando à noção de condição de produção.

Ainda, nessa direção, trazemos para a análise outra questão constituída por linguagem verbal e não verbal que, também, integra o caderno de prova de língua portuguesa da edição 2019. Abaixo, transcrevemos a questão 17 na sua integridade:

Questão 17

Os tipos cheios de si
O difícil é encontrar quem nunca cruzou com (ou se passou por) um desses on-line

 <p>O TURISTA EM TEMPO INTEGRAL Posta o ano inteiro fotos das férias (deste e de outros anos). Parece viver viajando.</p>	 <p>A ÚNICA BEM-AMADA Só ela tem o parceiro mais especial. Porque momentos a dois são mesmo para divulgar.</p>
 <p>O BALADEIRO VIDA LOUCA Quase dá para escutar o "Uhuuu!!!", pelas fotos de bebidas e pistas de dança.</p>	 <p>O EXIBIDO HUMILDE Ele (acha que) disfarça ao dar dicas do próprio sucesso. Não engana ninguém.</p>
 <p>O BEM RELACIONADO DE OCASIÃO Descobriu quem é o "famoso" que aparece na foto naquela hora. Mas não deixa passar.</p>	 <p>O GOURMET DE APARÊNCIAS Por que ir a um restaurante se ninguém souber? É clique no prato.</p>
 <p>A MÃE ORGULHOSA DEMAIS Faz questão de contar todas as gracinhas. Até as que só têm graça para a mãe.</p>	 <p>O(A) LINDO(A) DEMAIS PARA NÃO MOSTRAR Acha que o dia de cabelo bom desculpa um autorretrato (selfie). Quem nunca, não é?</p>

Disponível em: <http://epoca.globo.com>. Acesso em: 20 mar. 2014.

De acordo com esse infográfico, as redes sociais estimulam diferentes comportamentos dos usuários que revelam

a. Exposição exagerada dos indivíduos.

- b. Comicidade ingênua dos usuários.
- c. Engajamento social das pessoas.
- d. Disfarce do sujeito por meio de avatares.
- e. Autocrítica dos internautas.

(Fonte: Enem 2019 – 1º dia, Caderno 1Azul-Questão 17)

Conforme textualizada acima, a questão se constitui por um texto infográfico de perfis de usuários de redes sociais, constando a fonte, data de acesso pelo usuário – no caso o elaborador da questão, em seguida o enunciado comando: **De acordo com esse infográfico, as redes sociais ‘estimulam’ diferentes comportamentos dos usuários.** E, as alternativas que caberiam ao candidato/participante analisá-las à luz da caracterização/descrição dos comportamentos que constituem o infográfico e associá-las a uma das definições apresentadas nas alternativas como aquela a que os tais **comportamentos dos usuários revelam.** De acordo com o gabarito oficial, a alternativa correta é a **a) Exposição exagerada dos indivíduos.**

Para esta análise, recuperamos o processo de formulação, iniciando a busca pelo texto na “Revista época”, da qual o infográfico foi extraído. A matéria, cujo título “Quem aguenta tanto exibicionismo nas redes sociais? A ostentação - Material e de felicidade - virou uma praga virtual”, foi publicada em 09/02/2014. A data da publicação coincide com a data de acesso para elaboração da questão, perfazendo aproximadamente cinco anos entre a elaboração e seu aparecimento no caderno de prova³⁵ da edição 2019. Observamos, então, que o infográfico se constitui como um recorte dessa matéria que apresenta um gesto de interpretação do comportamento de usuários nas redes sociais, compreendido pelos autores da matéria como “exibicionismo excessivo”.

Ressaltamos que a matéria traz posicionamentos de especialistas que corroboram com a ideia do exibicionismo, tomados como efeitos prejudiciais social da relação do usuário com a rede social. Inclusive, apresenta o desenvolvimento do sentimento de “inveja”, como um exemplo dessas consequências. Não nos deteremos em refletir sobre esses gestos de interpretação que se deram em condições outras de produção. Contudo, há que se considerar que não há como ignorar a volatilidade da interpretação no que se refere e se relaciona ao

³⁵ O ENEM trabalha banco nacional de itens(BNI) que é gerenciado pelo INEP e consiste em um sistema de banco de dados no qual os itens de provas são armazenados. O processo tem várias etapas, até a avaliação da qualidade técnico-pedagógica e psicométrica dos itens, para então, integrar o BNI e ficar disponíveis, para a construção das provas que será aplicada a milhões de participantes do ENEM.

digital, à informática, que, por sua vez, movimentam as relações sociais, ressignificando os modos de vida dos sujeitos, acelerados em escalas de tempo muito próximas.

Levamos em conta esse breve período de distanciamento entre o processo de elaboração da questão e sua utilização no caderno de prova. Assim, dada a inscrição em uma conjuntura sócio-histórica-ideológica, marcadamente determinada pelos avanços tecnológicos, em uma sociedade sobre os efeitos da informatização e, ainda pela mundialização das relações, questionamos: como a interpretação se inscreve nesse funcionamento, produzindo sentidos e sujeitos? Ainda, considerando que o gesto de postagem/circulação nas redes sociais se constituem como um modo de significação do sujeito contemporâneo no espaço virtual, como assegurar que o comportamento social diante das redes sociais sejam significados pelos sujeitos leitores (candidatos) quando da realização da prova ENEM 2019, como revelação de “Exposição exagerada dos indivíduos”?

Consideramos que, fotografar e postar são práticas que fazem parte do cotidiano dos sujeitos-candidatos na atualidade e, discursivamente, são tomados como um modo de linguagem. De acordo com alguns estudos, a articulação da imagem com o digital, com o advento das novas tecnologias, modificou a relação dos sujeitos com a câmera, constituindo-se como um modo da escrita de si, modo de representação do ser/estar no mundo contemporâneo.

Entendemos que o gesto de interpretação sobre os comportamentos sociais apresentados no infográfico é um modo passível de ser significado, dada sua inscrição em uma formação discursiva. No entanto, conforme explica Pêcheux (1975, p.161), “o sentido é determinado pelas posições ideológicas, que por sua vez, se constituem na/pela relação com a exterioridade, em determinada conjuntura sócio-histórica”.

Desse modo, como a prova está sob o efeito de diferentes leituras, por diferentes sujeitos, que se inscrevem em uma ou outra formação discursiva, a questão pode ser significada de um modo distinto daquele eleito como a alternativa correta, a letra **c** (**engajamento social das pessoas**). Além disso, entendemos que o gesto de recortar o infográfico, sem fazer referência às reais condições de produção e de inscrição do sujeito-formulador, produz já um deslocamento de sentido, assim, a crença de que a pura transposição do infográfico da matéria de uma dada revista (no caso, a Revista Época) para o caderno de prova não se constitui como um gesto importante na composição do sentido, já indica a compreensão equivocada de que o sentido é sempre o mesmo, que está cristalizado

e que se pode, portanto, administrá-lo, contê-lo, uma tentativa de/para interdição da polissemia.

Nesse entendimento, reportamos aos trabalhos de Orlandi (2009) sobre a incompletude e a não-transparência da linguagem, visto que, segundo a autora, a língua mantém uma incontornável relação com a história, a política e a ideologia.

Daí a importância da noção de condição de produção, conforme trabalhada por Orlandi (2001), que a considera por dois elementos que lhe são constitutivos: o sujeito e a situação. Esses dois elementos constitutivos põem em relação a memória do dizer, assim, as condições de produção abarcam tanto as condições da enunciação quanto o contexto sócio/histórico/ideológico, mobilizando modos outros de produzir sentido. Nessa conjuntura, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas, visto que constitutivamente ela constitui-se como produto da história, apesar de naturalizada pelo trabalho da ideologia.

Para Pêcheux (2015, p. 50), a memória

[...] não poderia ser concebida como uma esfera plana, cujas bordas seriam transcendentais, históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização. [...] um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra discursos.

Daí a importância da escola como lugar de interpretação da ordem social, dando condições aos alunos de promoverem um espaço significativo com sua realidade social, de modo a torná-la visível, significável, que lhes permitam romper com a leitura verticalizada, que é praticada nela, abrindo-se ao deslize, à metaforização. Rompendo, em síntese, com os sentidos das formulações do que se instala como “saber ler e escrever” pelos cadernos de provas do ENEM. Para promover essa ruptura é necessário, contudo, por em relação com o que se faz, o que se lê e o que se produz no real das instituições de ensino. Essas considerações apontam para a compreensão da linguagem como incompleta e aberta às equivocidades, que colocam os sentidos em movimento.

Nossas análises das questões das provas nos possibilitaram observar o funcionamento da sobreposição do gesto de interpretação daquele que formula a questão, em relação ao efeito-leitor, pela interdição do gesto de interpretação daquele que a responde. Assim, o modo como as questões são formuladas configura-se como uma tentativa de

homogeneizar o processo de interpretação, pois a resposta é uma só, fazendo parecer como evidente que a resposta é a X; que o sentido só pode ser um, instaurando uma unidade imaginária do sentido, um projeto totalizante de ciência da linguagem, de política pública de língua e seu ensino.

No capítulo IV e último desta reflexão, analisaremos o modo como o PNLD faz ressoar aos professores e alunos a política de língua que sustenta as formulações das questões do caderno de prova de língua portuguesa, por nós analisadas.

CAPÍTULO IV

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO LINGUÍSTICO

Nos capítulos anteriores, trabalhamos com questões do caderno de prova de língua portuguesa que constituem, em conjunto com outros instrumentos linguísticos, uma política pública de língua portuguesa instituída pelo Estado.

O Novo ENEM nasce, como uma política governamental, com o objetivo de avaliar o ensino médio, mas, constituiu-se, como lugar de indução/implementação de uma política pública de língua nacional para a Educação Básica. Assim, pelas análises de questões de cadernos de provas do Enem, pudemos compreender, pelos modos de formulações das questões objetivas da área Linguagem, Códigos e suas Tecnologias que a matriz de referência do ENEM ancora-se na concepção de competências e habilidades que constituem, por sua vez, o cerne da teoria da cognição, muito utilizada na área da educação em vários outros campos disciplinares.

Neste capítulo, analisaremos o funcionamento do discurso sobre o conhecimento linguístico, circunscrito nos instrumentos linguísticos de língua portuguesa do PNLD, especialmente do Programa Nacional do Livro para Ensino Médio (PNLEM). Desse modo, buscamos desenvolver essa reflexão atrelada por uma relação necessária de intersecção entre a política de língua do ENEM e o ensino de língua portuguesa, contemplado no livro didático.

Como mostramos, nos cadernos de prova do ENEM, as questões são marcadas por regularidades que sustentam e que validam um dado conhecimento sobre a língua a ser ensinada. Essa língua é, posteriormente, avaliada pelas questões do caderno de prova, que projetam e que separam os hábeis dos inábeis, os competentes dos incompetentes.

Retomamos, a seguir, o processo de constituição do programa no que tange a abrangência dessa política pública para o ensino médio, assim, nosso gesto de leitura perpassa pelo processo de institucionalização, implementação e avaliação dos livros para na sequência serem escolhidos/selecionados/adotados pelos professores e suas escolas.

4.1 O funcionamento da ciência da linguagem no PNLD/ PNLEM

Neste item buscamos refletir sobre o funcionamento Ciência da Linguagem na política pública do PNLD, procurando compreender como se dá a inscrição de um “saber sobre a língua” nas políticas de língua e seu ensino, no caso, o português, e sua relação com as diferentes teorias que a sustentam.

Como forma de dar a conhecer a implantação do PNLEM, optamos por fazer uma breve descrição discursiva do processo de institucionalização e constituição do programa. Para tanto, refletiremos sobre o histórico do PNLD disponível na página³⁶, do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) a fim de historicizarmos os sentidos que a sua relação com a história nos possibilita ressignificar.

O histórico do programa apresenta-se como o mais antigo dos programas de distribuição de obras didáticas a estudantes da rede pública de ensino brasileira, fazendo referência a sua instituição no ano de 1937, por meio do decreto que cria o Instituto Nacional do Livro Didático – PNLD. Assim, temos uma apresentação de modo cronológico, sendo topicalizado por periodização, constituindo-se para nós como um percurso de mais de 80 anos, passando por diferentes nomeações e formatos de execução, sempre respaldado/respaldando no/o discurso de **aperfeiçoamento** do/para o programa.

Se tomarmos pelo sentido dicionarizado do verbo aperfeiçoar, o encontramos como verbo transitivo, sendo compreendido como “tornar perfeito: aperfeiçoar sua arte; melhorar: aperfeiçoar seus conhecimentos” e acrescido do sufixo -mento que vem do latim *mentum*, utilizado para representar resultado ou produto de uma ação. Logo, essa política tem uma ação que visava **aperfeiçoar os conhecimentos**, portanto, supõe-se que há conhecimento nela.

Na atualidade, o PNLD é um programa oficial da educação básica brasileira e, com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, os Programas do Livro foram unificados³⁷ e inclui do atendimento à educação infantil ao ensino médio, ofertado às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, desde que atendam à educação infantil. Desde 1985 o MEC distribui livros didáticos aos alunos matriculados no ensino fundamental da rede pública, posto que, no

³⁶Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso: em 20 jul. 2018.

³⁷ Assim, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.

início, o programa Nacional do Livro Didático previa, apenas, a escolha dos livros pelo professor e sua distribuição era apenas para ele

A partir de 1993, o MEC passa a analisar todo o material distribuído, justificando-se a necessidade de garantir maior qualidade aos livros com vistas a melhoria do/no ensino nas escolas públicas brasileiras. Assim, 1993/1994 foram definidos os critérios para avaliação dos livros didáticos através da publicação da **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos** pelo MEC/FAE/UNESCO. Em 1995, de forma gradativa, volta-se à universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental, sendo contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. E, paulatinamente, em 1996 e 1997, as de ciências, geografia e história.

Como dito acima, em 1993, iniciou-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, quando foi publicado o primeiro **Guia de Livros Didáticos** de 1ª a 4ª série, sustentados pelo documento do MEC/FAE/UNESCO. Procedimento que passou por diversas mudanças a fim de evitar que se apresentem erros conceituais, indução a erros, desatualizações, preconceito ou discriminação de qualquer tipo, critérios que excluem livros do Guia do Livro Didático. Nota-se, então, que o Guia como o próprio nome diz, ‘mostra o caminho a ser seguido pelos usuários’, uma vez que já foi revisado, aperfeiçoado.

Desse modo, em 1995, pela primeira vez, os professores passaram a escolher os livros com base em análise elaboradas por especialistas nas diversas áreas do conhecimento. Processo de avaliação que gerou publicação, constituídos por resenhas e critérios de avaliação que conduziam sua escolha. Destaca-se que, nessa época, o ensino médio ainda não era contemplado pelo PNLD. Discursivamente, podemos dizer que o Guia se constitui como uma memória do que se deve ou não escolher, logo a ‘escolha/adoção’ pelo professor já era pré-disposta, uma vez que já havia sido avaliado por especialistas.

Em 2003, por meio da Resolução nº 38, de 25 de outubro de 2003, ocorre a inclusão do ensino médio no referido programa, que passou a ser designado como PNLEM. Com esse gesto, temos toda a educação básica recoberta pela distribuição de livros que foram aperfeiçoados, revistos por especialista com garantias de qualidade. Nesse sentido, o professor e a escola inscrevem-se em uma formação imaginária de que o programa do livro trará o melhor conhecimento, no nosso caso, sobre a língua portuguesa, como parte da política educacional de ampliação de distribuição de material didático aos alunos das escolas públicas pelo Estado brasileiro. O verbo distribuir dá visibilidade a um efeito de sentido importante, uma vez que como dicionarizado está o sentido de entrega, de partilha, divisão.

Assim, é o Estado o repartidor de conhecimentos. Ao se colocar em uma relação de sinonímia, livro com livro didático, observamos diferentes formações discursivas em jogo em que livro didático se eleva a condição de livro. Porém, um livro mais acessível, mais didático que nos princípios da Pedagogia são tomados como científicos e eficientes. Livro nos dicionários de língua portuguesa está significado como obra literária ou ligado a ciência. Lembramos que tomamos o dicionário também como um instrumento linguístico, como já dissemos, que historiciza uma relação da língua com os seus sujeitos. Já o que o adjetivo “didático” ressignifica e reescreve “livro” o remete a ensino, que também está dicionarizado como “transmitir conhecimentos”. Logo, são sentidos que dão-nos a possibilidade de acessar, dada sua historicização, a sua latência outra, pondo em deriva a própria estabilidade da língua.

Assim, constituíram os motivos da legislação referente à operacionalização desses programas:

- a) atender aos preceitos legais previstos na Constituição Federal de 19881 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 de 1962, quanto ao fornecimento de materiais didáticos;
- b) contribuir com o processo de universalização do acesso e da melhoria da qualidade da educação básica;
- c) oportunizar a participação de professores na escolha das obras didáticas, tendo em vista o conhecimento que os docentes têm do processo educativo.

Como podemos ver, os motivos são legais, estão preceituados em lei, contribuem para a qualidade da educação, porque proporciona acesso – **universalização** e possibilita **a participação de professores na escolha das obras didáticas** porque ele entende de educação. Compreensões que vão se textualizando e tornando-se lugares de verdades do conhecimento sobre a língua.

Por compreender que nosso objeto de reflexão é a inclusão do ensino médio no programa do PNLD, não em outros programas para outros segmentos da educação básica como o Programa Brasil Escolarizado³⁸. Este programa abarcava outros projetos e ações educacionais considerados principais na esfera da educação básica, dentre eles, o PNLD, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Dinheiro Direto na Escola

³⁸ O Programa Brasil Escolarizado, maior programa do ministério dirigido à educação básica, é composto por mais de 20 ações orçamentárias. Visa assegurar equidade nas condições de acesso e permanência das crianças e adolescentes matriculados na educação infantil, ensino fundamental e médio. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4365/1/bps_n.16_educacao.pdf. Acesso em 09/08/2019.

(PDDE) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). Dessa forma, o PNLD, voltado somente para o ensino fundamental, passa, pela primeira vez, em 2004, a atender também o ensino médio.

Entretanto, em nossa análise, trabalharemos apenas o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM³⁹), cuja universalização através da distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos do ensino médio das escolas públicas de todas as regiões do país é sua razão de existir. É na textualização das atividades propostas nesses instrumentais linguísticos para o ensino da língua portuguesa que nos debruçaremos, isto é, sobre a política de língua a fim de compreender os modos de inscrição de um saber sobre a língua, que se materializa na/pela prática de diferentes teorias da linguagem, pois, é a materialidade discursiva que nos remete, segundo Pêcheux (2011, *apud* ORLANDI, 2012, p. 15), “[...] às condições verbais de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos) em uma conjuntura histórica dada[...]”.

Em 2005, no âmbito do PNLD-EM, houve distribuição de livros didáticos de língua portuguesa e matemática para todos os anos do ensino médio em todas as regiões do país. De acordo com dados do portal do MEC, inicialmente, atendeu 1,3 milhão de alunos do primeiro ano do ensino médio, de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam naquele ano, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática, o que produz um grande efeito, posto que são os mesmos livros didáticos para diferentes regiões e condições de produção dos alunos. Em 2006, o PNLD-EM passa por novo processo de avaliação, novamente pautando-se nos critérios padronizados pelo MEC/FAE/UNESCO e foram distribuídos da mesma forma.

Observamos, nas duas primeiras edições – 2006 e 2009 –, que as avaliações dos livros didáticos foram nomeadas não mais como **Guias**, mas como **Catálogos** cujo sentido dicionarizado remete a lista, em geral de ordem alfabética. Logo, não é mais um Guia que traz a avaliação de especialistas. Ao contrário, é a lista dos já indicados. As edições seguintes, a partir de 2012, foram re-nomeadas novamente por **Guias de Livros Didáticos de Língua Portuguesa**, desta vez por disciplina.

Ressaltamos uma vez mais que, na perspectiva discursiva, trabalhamos com a não transparência das definições, posto que a linguagem/língua não é transparente, assim como

³⁹ Hoje, a execução desse programa está normatizada pelo Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 e pela Resolução MEC/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012, que definem a execução do PNLD para a educação básica.

desnaturalizamos o sentido literal. Consideramos que os sentidos do dicionário, como já dissemos, são constituídos historicamente, processo que compreende a circulação dos sentidos nas sociedades e a estabilização constitui-se por diferentes imaginários (NUNES, 2003). Desse modo, compreendemos os Guias e os Catálogos e os manuais dos livros didáticos como instrumentos linguísticos que, pela perspectiva discursiva, se dão nas relações que se estabelecem entre língua, história, discurso e ensino através das/nas práticas linguísticas que, na maioria das vezes, são designadas como pedagógicas, propostas pelo PNLD. Com isso, compreendemos que são os efeitos da história, da ideologia e do político⁴⁰, materializados nesses instrumentos que sustentam determinada ciência da linguagem.

Nosso gesto de análise compreende os instrumentos linguísticos: catálogos-PNLM 2006 e 2009, Guias-PNLD 2012, Edital de 2018 e algumas atividades de língua portuguesa apresentadas por um dos livros didáticos de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, da coleção **Ser Protagonista**. Para tanto, tomamos diversos trabalhos de pesquisadores da Análise de Discurso que articulam as relações língua, discurso e ensino “como modos específicos de produzir conhecimento, em determinadas conjunturas históricas e que tecem determinados efeitos para os sujeitos, para os sentidos para a história dos saberes” (NUNES, 2018, p. 106).

Orlandi⁴¹ (2007, p. 7), na apresentação do livro “Política linguística no Brasil”, correlaciona “políticas linguísticas” às “políticas de línguas” pelo modo como essas noções são tomadas discursivamente. Para isso, assinala determinada diferença e afirma que:

Em geral, quando se fala em **política linguística**, já se dão como pressupostas as teorias e também a existência da língua como tal. E pensa-se na relação entre elas, as línguas e **nos sentidos que são postos nessas relações como se fossem inerentes, próprios à essência das línguas e das teorias**. Fica implícito que podemos “manipular” como queremos a política linguística. Outras vezes, fala-se em política linguística apenas quando na realidade trata-se do planejamento linguístico, de organizar-se a relação entre línguas, em função da escrita, de práticas escolares, do uso em situações planificadas. (p.7)

Para a autora, diferentemente, “a língua é um corpo simbólico-político”, visto que integra as relações sociohistóricas dos sujeitos e, desse modo, imprime à “Língua” um

⁴⁰ Definido por Orlandi (1996 *apud* 2014) “como divisão dos sentidos, tendo como referência a relação com as línguas e o conhecimento que se produz sobre ela(s), nas diferentes conjunturas das práticas políticas”.

⁴¹ ORLANDI, Eni Puccinelli. “Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais”. In ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

sentido político necessário, não havendo possibilidade “de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político” (*ibidem*). Também, reportamo-nos a Lagazzi (2007, p. 13) por afirmar que, no Brasil, “[...] a cientificidade se configura, na relação com o saber linguístico, pela descrição e análise estrutural da língua portuguesa, com o trabalho de Matoso Câmara “[Estrutura da língua portuguesa]”. Lagazzi (*ibidem*) destaca que esse trabalho se constituiu como um percurso sobre a língua que fez história como linguista, tendo como inscrição teórica o estruturalismo. Ao caracterizar a filiação teórica de Matoso, a autora busca colocar em evidência que, no campo científico, é “[...] preciso fazer essa filiação trabalhar”, visto que é desse modo que se efetiva a prática científica, legitima-se um saber, representando-o.

Para Nunes (*ibidem*, p. 38), a análise discursiva visa “[...] relacionar a superfície textual do dicionário (as sequências textuais linguisticamente realizadas) com sua exterioridade[...]”, isso significa dizer, conforme Orlandi (2001, p. 30), que “suas condições de produção: o contexto enunciativo e o contexto mais amplo, sua conjuntura sócio histórica” constituem o que é dito e o que não é dito no fio do discurso.

Como analisados, o processo de significação dos termos Guias e Catálogos como sentidos dicionarizados nos possibilita estabelecer relações de sentido de duas edições dos catálogos publicados, posto que o seu objetivo era subsidiar a escolha dos livros didáticos pelos professores, conforme disposto abaixo:

A seguir, vocês encontrarão, além **dos critérios que nortearam o processo de avaliação, as orientações para a escolha e envio do formulário**. Sugerimos a leitura de todas as informações **como forma de garantir uma escolha eficiente**. (Catálogo de Livros Didáticos de Língua Portuguesa 2006, p.09) destaque nosso.

Entendemos que há, no funcionamento do interdiscurso e memória discursiva, a ideia de conjuntura sociohistórica e a noção de processo discursivo, fazendo menção a Pêcheux (2016) quando diz que “[...]os objetos já vem, pois, significados dadas as condições verbais de sua existência”. Há uma historicidade do/sobre o processo de escolha do livro didático, visto que os professores já vinham realizando esse procedimento pelo Guia PNLD quando destinado ao ensino fundamental. Entretanto, o Catálogo de 2006, ressignifica a escolha do livro, porque os critérios que os avaliaram aparecem como já dados, somente lhes restando preencher um formulário e se eles lerem atentamente, a escolha será eficiente. Catálogo se inscreve em uma formação discursiva do discurso publicitário, em uma relação marcada fortemente com o mercado, visto que a criação/produção de catálogo se constitui

como um estratégia mercadológica de exposição de produtos com as suas descrições para venda, para convencer o consumidor. Um deslocamento de sentido que produz, também, o efeito de sofisticação, pois foi elaborado por especialistas, o que assegura, imaginariamente, que os livros integrantes do catálogo passou pelo crivo científico, produzindo o efeito de que a escolha de qualquer uma das coleções é indiferente, pois, como efeito de pré-construído, o livro = produto tem selo de qualidade.

Na apresentação do catálogo PNLN-2006, o histórico do programa ressalta que, em 1993, houve a necessidade da implementação do processo de avaliação dos livros didáticos com “[...] vistas a garantir a qualidade dos livros e, por conseguinte, a qualidade do ensino nas escolas públicas [...]”. É mister dizer que, até então, a escolha era feita apenas pelos professores dos livros enviados pelas editoras que atendiam a um edital. No entanto, a partir de 1995, os professores passaram a escolher os livros após serem avaliados e aprovados por especialistas das áreas, ou seja, uma escolha orientada pelo efeito de uma avaliação que se sustenta em um cunho científico, que é disponibilizada a eles em forma de resenha. O histórico do programa afirma ainda que a avaliação desses instrumentos,

[...] **teve reflexos importante na escola e no mercado editorial**, pois de acordo com a análise dos dados referentes **à escolha dos livros pelos professores mostra que a escolha inicialmente recaía sobre os livros menos qualificados e, posteriormente, passou a incidir sobre os mais bem qualificados**, apontando o **comprometimento** dos professores da escola **com a qualidade** do material didático oferecendo ao aluno. (Catálogo, 2006, p. 11).

O dito dá visibilidade ao não dito, isto é, o enunciado está sob o efeito da ideologia que afirma pelo efeito de evidência que a avaliação **teve reflexos importante na escola e no mercado editorial**. Ou seja, por paráfrase, podemos compreender que antes nem as editoras e nem a escola avaliavam os livros, logo, os manuais não tinham qualidade, porque **recaía sobre os livros menos qualificados**. Que, a partir de agora, os livros são qualificados porque foram avaliados por quem ‘entende’ e isso mostra que há **comprometimento** dos professores da escola **com a qualidade do material** didático. O não dito significa que o professor não tem condições/não tem competência para analisar/definir o livro didático a ser trabalhado na sua sala de aula. Por outro lado, os livros do catálogo cumprem os requisitos do edital e, desse modo, o sentido de qualidade está clivado pela relação com a política de Estado, nesse caso, com a política de língua portuguesa que garante a qualidade uma vez que não há mais possibilidade de o professor escolher livros com “menos qualidade”. Desse

modo, pelo efeito de evidência, tem-se a ilusão de poder escolher o livro, de trabalhar com um livro que foi selecionado pelos próprios professores quando, na verdade, já o escolheram para ele antes.

Assim, os professores devem, conforme sugestão dos especialistas, fazer: “[...] a leitura de **todas as informações** como forma de garantir uma escolha eficiente[...]”, focar nas informações como critério da *escolha*, pois é ele quem determina o que é de boa qualidade. Observemos os sumários dos catálogos, em diferentes anos (**Figura 4**):

Figura 4: Sumários do Catálogo anos 2006 e 2009

Sumário	
Carta ao Professor	7
Apresentação	8
Critérios Comuns	19
Orientações para Escolha	13
Resenhas de Língua Portuguesa	15
Equipe Responsável	16
Língua Portuguesa	17
(Helôia Harue Takazaki)	
Língua Portuguesa	23
(Zuleika de Felice Munie / Simone Gonçalves da Silva / Jussá Fernandes Gonçalves / Harry Vieira Lopes)	
Novas Palavras - Português	29
(Mauro Ferreira do Nascimento / Severino Antônio Moreira Barbosa / Ricardo Silva Leite / Emília Amador)	
Português - De Olho no Mundo do Trabalho	34
(José De Nicoló Neto / Emílio Torres)	
Português - Língua, Literatura, Produção de Textos	41
(Marta Luiza Marques Abreu / Marcelo Regina Rodrigues Fontes / Talena Fadel)	
Português - Língua, Literatura, Gramática, Produção de Textos	47
(Leila Lauer Sarmiento / Douglas Tulano)	
Português - Língua e Cultura	53
(Carlos Alberto Faraco)	
Português - Linguagens	59
(Therese Anália Cochiar Magalhães / William Roberto Cereja)	
Textos: Leituras e Escritas	64
(Ulisses Intente)	
Anexo	69
(Ficha de Língua Portuguesa)	71

SUMÁRIO	
Carta aos professores	5
Apresentação	7
Princípios e critérios comuns à avaliação de obras didáticas para o ensino médio	8
Orientações para escolha	19
Resenhas	
Português - Língagens - Volumes 1, 2 e 3	
William Roberto Cereja e Theresa Anália Cochiar Magalhães	23
Novas palavras - Volumes 1, 2 e 3	
Sueli Amador, Mauro Ferreira, Severino Antônio Moreira Barbosa, Ricardo Leite	33
Português - Projeto Idioma único	
Carlos André Torres e Francisco Renato de Moura	42
Português - Idioma único	
Julio Domingues Reis	49
Português de olho no mundo do trabalho - Volume único	
Emílio Torres e José de Nicoló Neto	57
Textos: leituras e escritas - Volume único	
Ulisses Intente	68
Português - Volumes 1, 2 e 3	
José de Nicoló Neto	78
Português - Língua, Literatura, Produção de Textos - Volumes 1, 2 e 3	
Marta Luiza Marques Abreu, Marcelo Regina Rodrigues, e Talena Fadel	89
Português - Língua e Cultura - Volume único	
Carlos Alberto Faraco	98
Língua Portuguesa - Projeto Escola e Cidadania para todos - Volume único	
Harry Fadel Soares, Sueli de Moura Barros, José Antônio Fernandes Gonçalves, e Simone Gonçalves da Silva	107
Língua Portuguesa - Coleção Vitória Régia	
Helôia Harue Takazaki	117
Anexo	
Ficha de avaliação - PNLEM/2007	125

Fonte: Imagem dos Sumários dos Catálogos do PNLD-EM de Língua Portuguesa de 2006 e 2009

Nota-se que depois de 03 (três) anos, o sumário traz novos indicativos: **Princípios** e critérios comuns à avaliação de obras didáticas para o ensino médio; **Orientações para escolha**; **Resenhas**. O que a adoção de princípios além de critérios quer fazer significar? Por que orientar as escolhas? Que efeitos de sentido uma resenha pode provocar na escolha dos professores? Com as falhas a que ordem da língua se põe à deriva é que nos permitem compreender sentidos outros sendo significados nestas proposições. De tal modo que princípios põe em relação os critérios com uma certa raiz, com uma certa base, isto é, com um certo modo de compreender a relação da língua com os sujeitos. E isto não é mais um livro, é uma obra didática. Isto posto, podemos compreender que se faz necessário orientar

a escolha para que os professores não se desviem dessa base teórica, o que se soma a oferta de uma resenha feita pelos especialistas que estão, inclusive, nominados no catálogo.

Na edição 2012, ocorre uma alteração no âmbito do programa PNLD-EM integra-se ao PNLD, e a publicação que apresenta as coleções avaliadas e aprovadas aparece designada, em nosso caso, como Guia de Livros Didáticos PNLD – Língua Portuguesa – Ensino médio. Observa-se um movimento discursivo de inscrição em uma outra formação discursiva, um deslocamento de sentido entre o termo Catálogo e Guia como já explicitamos anteriormente.

Retomar para a apresentação das coleções Guias, e não mais Catálogos, mexe na rede de filiações da memória pois como o Guia 2012 (**figura 5**) é apresentado ao professor no seu sumário “Escolhendo um livro didático de língua portuguesa - O caminho das pedras” funciona, pelo gerúndio do verbo, um *continuum* que põe a língua portuguesa na relação com um processo difícil, pois é um caminho das pedras. Nesse sentido, caminho das pedras de quem? Para quem?

Figura 5: Sumário do Guia 2012

SUMÁRIO	
ESCOLHENDO UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA – O CAMINHO DAS PEDRAS	6
LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO	7
AS COLEÇÕES RESENHADAS NESTE GUIA	12
RESENHAS	25

Fonte: Guia PNLD-2012, p.05

Podemos ver no sumário um deslocamento de sentido da edição 2009 de Catálogo, que remete à lista dos livros possíveis, para um Guia de livro que, na largada, se mostra ao professor como o **caminho das pedras**. Na linguagem popular é muito comum expressões idiomáticas que permitem à Antropologia, à História e à Linguística refletir sobre a vivência de uma dada sociedade num determinado período de tempo. Expressões que dão visibilidade a gestos de interpretação em relação à forma como as pessoas estabelecem sentidos com seu contexto sócio histórico, dando-nos características culturais.

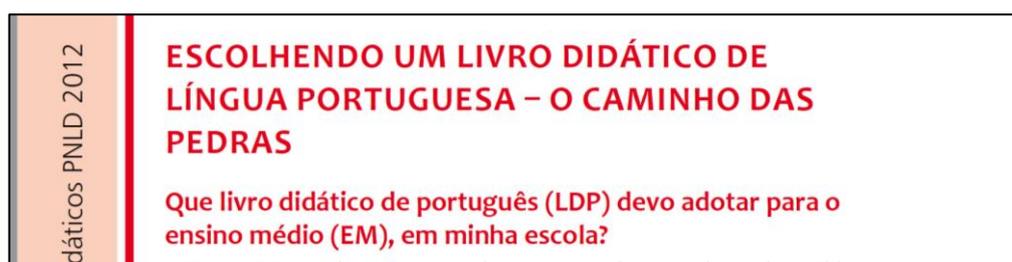
O termo “pedra” é muito utilizado na língua portuguesa e tem uma origem milenar a qual não vamos tratar neste momento. No entanto, é comum estar ligada a estados de

espírito ou tipos de personalidade, como exemplo, podemos dizer “Bruto (a) como as pedras”, caracterizando uma pessoa grosseira. Temos outro adágio que afirma “Tem um coração de pedra”, ilustrando a frieza e a insensibilidade. Enfim, são inúmeras. A expressão “caminho das pedras” remete ao sentido de dificuldades na vida, na resolução de um problema, etc., como um caminho de pedras, isto é, um caminho de percalços posto que a pedra é um tipo rochoso, duro, que pode machucar os pés do caminhante, pode exigir dele muita atenção para se desviar, dentre outras.

Podemos, então, compreender pela metáfora que, para Análise de Discurso, é onde intervém a ideologia, a memória discursiva, a deriva, uma palavra por outra (ORLANDI, 2012, p. 76). De modo que esse enunciado, pela ambiguidade, pode dizer tanto que os especialistas que aprovaram as obras didáticas sabem o caminho das pedras, isto é, são muito competentes porque chegar a um Guia é tão difícil quanto caminhar sobre as pedras tanto quanto, por uma relação de causa e efeito, eles podem indicar aos professores o caminho das pedras de forma que eles não encontrem percalços e passem por ele sem maiores problemas. Ou seja, como efeito, chega-se a escolha que o Estado deseja, porque o Guia conduz para o sucesso.

Isto direciona o professor para **o como e o que deve fazer** tanto em relação a **escolha do livro** quanto ao **o quê e como deve ensinar**. Chama-nos a atenção, na **figura 6**, o imaginário do professor que constitui o Guia. Vejamos:

Figura 6: Guia de 2012



Fonte: Guia PNLD (2012, p. 6)

A cor das letras vermelhas no Guia significa, na formulação e no modo como é articulada, um jogo de linguagem em que a escolha do livro é associada a um direcionamento certo, **o caminho das pedras**. Se estabelecermos relação com o uso cotidiano da cor vermelha, por exemplo, do semáforo, nos reportamos ao sentido de Pare/Stop. Assim, a cor vermelha das letras estabelece relações de sentido a partir de um chamamento para responsabilidade que esse processo requer. Ressaltamos que esse modo de articulação

produz, como efeito, uma interlocução que faz significar o professor como quem faz o pedido/solicita o caminho: **Que livro didático de português (LDP) devo adotar para o ensino médio (EM), em minha escola?**

As condições de produção que constituem os discursos funcionam de acordo com determinados fatores. Um deles é o que chamamos relação de sentidos, pois, segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que os sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relações com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (ORLANDI, 2014, p. 53).

Qual a projeção imaginária de professor do ensino médio está circunscrita nesse guia de livros didáticos? É a projeção imaginário de um professor obediente ao Guia, porque ele segue “o caminho das pedras” e adota o que a resenha indicar. Logo, está assujeitado a compreensão de quem já escolheu por ele. Como estamos tratando da política de língua e seu ensino, ao adotar o livro, adota-se também a concepção de língua e sujeito porque o livro é de qualidade.

Nesse momento, fazemos alusão a Orlandi (2001) quando diz que a educação funciona na sociedade brasileira como elemento discriminador e discriminatório: divide social, econômica e politicamente, cidadãos e (não) cidadãos. E ainda que as relações de linguagem, relações de sentidos são relações de poder, que juntam, separam, dividem e assim atribuem-se valores às divisões. Neste caso, os ‘especialistas’ que avaliaram os livros são ‘os que sabem’ e, por isso, **guiam** os professores do ensino médio que, pela imagem projetada, materializa-se a **falta** de competência para escolher o livro, produzindo como efeito de sentido que os professores precisam e eles próprios **pedem** o caminho, significando obediência a partir de uma posição de subserviência, posto que devem ser guiados não só no processo de adoção, como também na condução da sua prática de ensino.

Assim, tocamos o imaginário cujo funcionamento, de certo modo, busca relativizar as contradições históricas e o jogo das aparências simbólicas, dissimulado através do efeito da *neutralidade* dos conhecimentos dos especialistas que, pautados em um modelo de certo/errado, regido pelo Estado (cf. publicado em edital), puderam dizer quais livros podem ou não integrar o PNLD para serem, posteriormente, disponibilizados para adoção pelos professores das escolas brasileiras. Nessa direção, citamos Romão (2005, p. 03) ao dizer que

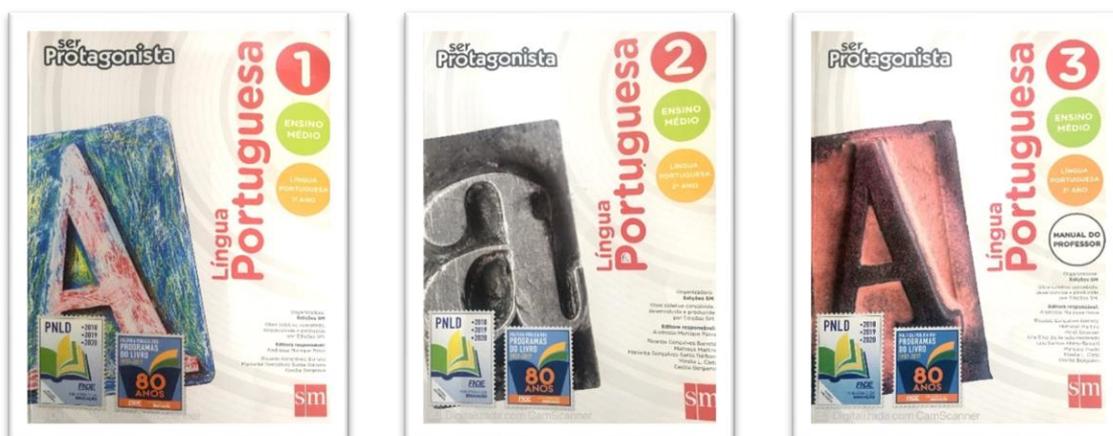
“os poderes e saberes não são distribuídos de maneira homogênea na sociedade atual e, assim, os sujeitos do discurso fazem falar posições marcadas pela desigualdade e afetadas por diferentes acessos ao poder, saber e dizer”.

4.2 A língua no instrumento linguístico: obra/coleção Ser Protagonista

Propusemos tomar como lugar de observação e de leituras o efeito do trabalho da espacialização das teorias linguísticas no livro didático, um livro de língua portuguesa para o ensino médio, da coleção **Ser Protagonista** (Figura 7), aprovado pelo edital PNLD/2018, referente ao último triênio (2018, 2019 e 2020), organizado estruturalmente por três volumes: 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.

Tomamos o livro didático como instrumento linguístico, procurando articular esse instrumento com os documentos oficiais que regulamentam o processo, dentre esses, o **Edital de Convocação** para o processo de inscrição e avaliação de **obras** didáticas para o PNLD 2018.

Figura 7: Capas do livro *Ser protagonista* (Triênio 2018, 2019 e 2020).



Fonte: Arquivo próprio

O termo *protagonista* tem origem no teatro grego clássico, significando aquele que é o centro da trama, de outro modo, é aquele que representa o papel principal. Ao historicizar a designação, podemos vê-la funcionando como adjetivo ou substantivo que no caso da coleção “Ser Protagonista”, em análise, pode ser tomada por paráfrase, uma vez que retoma muitas outras formulações, o aluno tanto é o responsável pela sua aprendizagem e sucesso quanto, tendo aprendido com a coleção, será um protagonista, aquele que se destaca entre os

demais. Outro fato importante a considerar que o sujeito, assim como está sendo tomado, vai representar um papel dentro de um sistema capitalista.

O que nos remete a tela que ilustra a capa, pois se o sujeito aprende é porque é competente, se é competente tem lugar no mercado, se tem lugar no mercado é porque é protagonista. Logo, ser protagonista é condição do protagonista, aquele que exerce um papel importante no capitalismo, capaz de liderar, de comandar, afinal as condições de produção é a da mundialização, em que prevalece a competitividade no mundo do trabalho. Assim, o aluno tem que se destacar entre os demais, tem que ser protagonista. No entanto, ser protagonista nessa ordem capitalista silencia que o sujeito, ao ser protagonista, se coloca no lugar de assujeitamento, porque está sendo preparado para ser dominado pelo sistema, a obedecer, sem questionar.

A capa traz a letra “A-a”, no formato em maiúscula e minúscula. A letra A, do alfabeto grego é “alfa”, que significa “início” do alfabeto, e ômega o “fim”. No dicionário de símbolos de Chevalier, ao se referir a essas duas letras, diz: “Por considerar-se que contêm a chave do universo, este está inteiramente encerrado entre essas duas extremidades. **Alfa e Ômega simbolizam a totalidade do conhecimento, a totalidade do ser, a totalidade do espaço e do tempo**” (2012, p. 29). Desse modo, podemos dizer que o modo da disposição/composição das capas dos três volumes da coleção “Ser Protagonista”, busca-se produzir o efeito de que o livro didático se constitui como o início do conhecimento para a formação do sujeito aluno rumo à totalidade do conhecimento, que se espera adquirir na universidade, ou no mundo do trabalho. A letra A pode também significar como tendo o valor numérico de 1 – o primeiro. Desse modo, o livro se apresenta, projetando-se como padrão, pois é o número 1, o mais importante, o melhor, padrão classe A, o livro “protagonista” entre os demais.

Assim, analisamos o modo de circulação do conhecimento sobre a língua nessa coleção de livros, em que trabalhamos tanto a reiteração quanto a ruptura entre as concepções com as quais compreendemos a relação língua e sujeito, visto que os sentidos se filiam em diferentes redes de filiações de memória, com retomadas e deslocamentos. Trabalhamos os gestos de interpretação que constituem os sentidos, os sujeitos e suas posições, a opacidade do dizer, observando “[...] a intervenção do político, do ideológico, ou seja, o fato mesmo do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua da história para que ela signifique” (ORLANDI, 2004, p. 09).

Novamente, mobilizamos a noção de condição de produção, por compreender as condições da enunciação quanto o contexto sócio histórico/ideológico que, constituem o processo discursivo das políticas públicas de língua e ensino, implementadas pelo PNLD como uma política de Estado que se assenta na ciência para produzir um modo de disciplinar o conhecimento, no nosso caso, o linguístico, e seus sujeitos. Para Silva (2017, p. 210) “a história da Linguística torna-se inseparável das questões de alfabetização, de escolarização”. De acordo com a autora, é a partir da década de 1970 que o MEC passa a trabalhar em articulação direta e estreita com a comunidade acadêmica no que tange “a produção de políticas, projetos, programas, legislação”, processo construído por meio de comissões de trabalho e comitês de pesquisa, em prol de conferir “às propostas do Estado a sustentação explícita da Ciência” (*ibidem*).

Essa é a conjuntura que Silva (*ibidem*) afirma que as teorias linguísticas são postas em circulação e se tornam conhecidas nacionalmente, culminando para o movimento de embates das relações de força entre as teorias. Assim, buscamos refletir sobre esse funcionamento pelo modo como esses conhecimentos linguísticos estão textualizados nos manuais, aprovados pelo PNLD e distribuídos para as escolas públicas.

4.2.1 Da organização do livro

A coleção de livros **Ser Protagonista**⁴², volume 1, apresenta os conteúdos da área da linguagem, a partir da unidade 6, conforme o sumário (**figura 8**).

Observamos que cada volume da coleção se divide em três partes: literatura, linguagem e produção de texto, que funciona para nós como uma regularidade com vistas a unidade de sentidos. Essa divisão produz um efeito de caracterizar didaticamente os conteúdos. Ou seja, para professores que, como vimos, imaginariamente, não são competentes nem para escolher as obras, apenas as adotam. Dizeres que explicitam como eles devem andar pelos caminhos das pedras das atividades de ensino da língua aos seus alunos, como mostra a forma de organização segmentada em que aparece o estudo da literatura, a reflexão linguística e a produção de texto são sistematizados nos livros de modo separado, segmentado.

⁴² De autoria coletiva, sendo do Volume 1(Andressa Munique Paiva, Andressa M. Paiva, Ricardo Gonçalves Barreto, Marianka Golçalves, Cecilia Bergamim). Editora SM.

Figura 8: Sumário do livro Ser Protagonista, da unidade linguagem

Linguagem: Ser no mundo e com o outro 144	
Unidade 6	Introdução aos estudos sobre a linguagem 146
Capítulo 9	Linguagens, linguagem verbal e língua 148
	Linguagens..... 148
	Os estudos sobre a linguagem verbal 150
	• Prática de linguagem 152
	• Língua viva: A língua e a percepção da realidade 154
	<i>Um povo que não batizou o azul</i> 154
	• Em dia com a escrita: A ortografia como convenção 156
Capítulo 10	Uma língua, muitas línguas 158
	Variação linguística 158
	• Prática de linguagem 160
	• Língua viva: O falante poliglota em sua própria língua 162
	<i>Cultura</i> (Luis Fernando Verissimo) 162

Sumário	
• En dia com a escrita: O novo acordo ortográfico e a EJA 164	Unidade 9 Linguagem e materialidade 227
• Articulando: O ensino da gramática 168	Capítulo 15 Linguagem e materialidade 228
• A língua tem dessas coisas: Dificuldade de produção 169	Fonema e letra 228
• Vestibular e Enem 171	• Prática de linguagem 231
Unidade 2 Linguagem e comunicação 171	As unidades mínimas de sentido das palavras 232
Capítulo 11 Relações comunicativas 172	• Prática de linguagem 234
Teoria da comunicação 172	• Língua viva: A poesia concreta: jogo de sons, forma e significado 236
• Prática de linguagem 173	Jorge (JOSÉ) (Dácio Pignatari) 236
As instâncias da teoria da comunicação 177	plurivo(suor) (Augusto de Campos) 236
• Prática de linguagem 180	• En dia com a escrita: Revisão de acentuação gráfica (II) 237
• Língua viva: Poética vocálica e linguagem 182	Capítulo 16 De onde vêm as palavras? 238
Atílio (Luiz) (Mário) 182	Palavras que se buscam para formar outras: composição 240
• En dia com a escrita: As anáforas e a construção de sentido no texto 184	• Prática de linguagem 242
Capítulo 12 Da fala para a escrita: da escrita para a fala 186	Palavras nascidas de outras palavras: derivação 242
Quem nasce primeiro, a fala ou a escrita? 186	• Prática de linguagem 244
Duas modalidades, uma língua 188	Outros processos de renovação do léxico: Neologismos 247
• Prática de linguagem 192	• Prática de linguagem 248
A especialização da escrita para a escrita: Programa Fato (Fato Gramática Nacional) 192	• Língua viva: Os neologismos e a língua que não para de mudar 250
• En dia com a escrita: O hipertexto 194	Flaviozinho (Roberto Campos) 250
• Articulando: A internet e os tipos de língua 196	• En dia com a escrita: Revisão de ortografia (II) os fonemas /x/ e /j/ 252
• A língua tem dessas coisas: Trocadilhos e brincadeiras de língua 198	Capítulo 17 As ramais da língua 254
• Vestibular e Enem 199	Ter com palavras 254
Unidade 8 Linguagem e sentido 201	Como se constroem os sentidos de um texto? 255
Capítulo 13 As palavras e as coisas 202	Mecanismos de coerência 257
Semântica: os modos de criar sentido 202	• Prática de linguagem 258
As relações léxicas 203	
• Prática de linguagem 206	
• Língua viva: As relações que o sujeito cria na língua 208	
A arte e a vida 208	
Plurivo(suor) (Augusto de Campos) 208	
• En dia com a escrita: Os parágrafos 210	
Capítulo 14 A linguagem social 212	
Figuras de linguagem 212	
Princípios de construção das figuras de linguagem 213	
• Prática de linguagem 217	
• Língua viva: O sentido figurado no texto de divulgação científica 219	
Revisão gramatical "bônus" de estudos (Palmas Garcia) 219	
• En dia com a escrita: Revisão de acentuação gráfica (I) 221	
• Articulando: O acordo ortográfico 222	
• Vestibular e Enem 225	

• Língua viva: A repetição e a progressão textual 260	
O amor oculto (Paulo Mendes Campos) 260	
• En dia com a escrita: Revisão de ortografia (II) os fonemas /x/ e /j/ 262	
• Articulando: Emprestimos linguísticos 264	
• A língua tem dessas coisas: Anagrama, linguagem e paragrama 266	
• Vestibular e Enem 267	
Produção de texto: Tecendo sentidos 268	
Unidade 10 Narrar 270	
Capítulo 18 Conto de humor 272	
Letra: De como para baixo (Arthur Azevedo) 272	
Letra: Um conto de humor 274	
Produzir um conto de humor 276	
• Vestibular e Enem 278	
Unidade 11 Relatar 279	
Capítulo 19 Notícias 280	
Letra: Supremo corte dos EJA reconhece legitimidade do casamento gay (Carla Castaldi) 280	
Letra: Uma notícia 282	
Entre o texto e o discurso - A questão da imparcialidade 284	
Produzir uma notícia 286	
Capítulo 20 Reportagem 288	
Letra: São Paulo tem quilômetros de rios assentidos por plástico (Susana Boveri Camargo) 288	
Letra: Uma reportagem 290	
Entre o texto e o discurso - Como se organiza o discurso argumentativo 292	
Produzir uma reportagem 294	
Capítulo 21 Relato de experiência vivida 294	
Letra: Relato de Miremeyer (Golvido dos Reis) (Rosa Bahia Ferreira) 294	
Letra: Um relato de experiência vivida 296	
Entre o texto e o discurso - A experiência vivida como exemplo 298	
Produzir um relato de experiência vivida 300	
• Vestibular e Enem 302	
Unidade 12 Expor 303	
Capítulo 22 Resumo 304	
Letra: Orap e funk no socialização da juventude (Daniez Dayrell) 304	
Letra: Um resumo 306	
Produzir um resumo 308	
Capítulo 23 Comunicação oral 310	
Letra: Não são necessários prontos (Mário Sergio Letellier) 310	
Letra: Uma comunicação oral 312	

Entre o texto e o discurso - As qualidades do orador 314	
Produzir uma comunicação oral 316	
• Vestibular e Enem 318	
Unidade 13 Argumentar 319	
Capítulo 24 Dissertação escolar 320	
Letra: Publicidade eleitoral em questão (os Brasil) (Enem 2014) 320	
Letra: Uma dissertação escolar 322	
Entre o texto e o discurso - O que é argumentar 324	
Produzir uma dissertação escolar 326	
Capítulo 25 Carta de reclamação 328	
Letra: Reclamação de Rafael Donelli e Marjorie e pedido da empresa Eletar Tomopower 328	
Letra: Uma carta de reclamação 330	
Entre o texto e o discurso - Como se organiza o discurso argumentativo 332	
Produzir uma carta de reclamação 334	
Capítulo 26 Mesa-redonda 336	
Letra: Mulheres no câmbio (Luiza Chomenko, Adriana Cordeiro e Elena Salcedo) 336	
Letra: Uma mesa-redonda 338	
Entre o texto e o discurso - As trocas de turno no discurso oral 340	
Produzir uma mesa-redonda 342	
• Vestibular e Enem 344	
• Projeto 1: Mapeamento linguístico da comunidade 346	
• Projeto 2: Saraus da cultura juvenil 348	
• Bibliografia 350	
• Siglas dos exames e das universidades 351	
• Créditos complementares de textos 352	

Fonte: Imagem do sumário. Arquivo próprio

Segmentar os estudos da linguagem na obra didática, instaura uma macro divisão em duas partes: a primeira incide nos estudos literários e a segunda consiste no estudo da linguagem, abarcando a reflexão linguística. Esta fará outra segmentação: tratará da língua e suas formas, funções e usos, e a produção de texto com o estudo dos gêneros textuais. Observamos que essa divisão mostra que cada parte faz ênfase em uma dimensão do ensino. Em literatura, predomina leituras e atividades de metaleitura de textos literários; em Linguagem, tomará as formas, funções e usos; em Produção de Texto, as produções textuais a partir da leitura de um gênero que organiza as atividades com a língua. Novamente, vemos

funcionar a relação competências e habilidades como descrevemos a seguir, oferece-se um conteúdo como condição de executar uma tarefa.

Importante dizer que essa organização possui como diretriz o Edital 2015⁴³ - Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – CGPLI/PNLD, especificamente, disposta no **item 3- Das características das obras didáticas**, conforme descrito abaixo:

3.1.2. As obras didáticas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna Inglês e Língua Estrangeira Moderna Espanhol **deverão** obrigatoriamente ser organizadas **por ano e em coleção**.

3.1.2.1. Entende-se por coleção o conjunto organizado em volumes, inscrita **sob um único e mesmo título**, ordenado em torno de uma **proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada** com o **componente curricular** do ensino médio. (Edital de convocação 04/2015 – CGPLI p.01)

Dessa forma, entendemos que essas divisões acabam sendo operadas nas/pelas escolas cujo efeito pode incorrer na reprodução do ensino de língua como postulado no livro didático. Portanto, ao professor não se possibilita a condição de intérprete, posto que as obras **deverão obrigatoriamente ser organizadas por ano e em coleção**. Ou seja, ao adotar **a obra**, adota-se todos os anos para todas as séries do ensino médio, que devem estar **sob um único e mesmo título**, tem uma **proposta pedagógica única** que traz como princípio uma **progressão didática articulada** com o **componente curricular** adequado ao que se vai ensinar.

Discursivamente, esta injunção re-produz compreensões de leitura que os autores da **obra** didática que, por sua vez são intérpretes legítimos das diretrizes da política que o Estado aprovou. Com isto, entendemos porque a articulação entre os conteúdos e temas de leitura e os exercícios elencados determinam não somente a relação do professor com a língua, mas, igualmente, seus alunos são moldados a um discurso sobre a língua e os sentidos, fazendo a circularidade funcionar na/para escola e fora dela. A obra é competente

⁴³ Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018> Acesso em 18 dez. 2019.

porque tem ordem linear, progressão didática, que pressupõe que em linguagem há algo que deve ser ensinado a partir de uma sequência, o caminho das pedras.

As partes foram organizadas/estruturadas de tal modo e configuram-se em uma pedagogia, indicando as estratégias de articulação entre os temas e conceitos trabalhados. Vale destacar que os editais obrigam que os autores de cada obra/coleção apresentem, além da obra do aluno, o manual do professor. Vejamos:

3.1.1.6. O Manual do Professor deverá, então:

a. explicitar a organização da obra, os objetivos pretendidos e a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e da língua portuguesa, relacionando esta última às orientações oficiais para o ensino médio; (Edital de convocação 04/2015 – CGPLI p.37)

O **manual do professor** é um **anexo** à obra didática que é idêntica à do estudante. Tomamos um recorte da abertura do manual, configurados como depoimentos, sendo um do escritor José Saramago e, outro, de Patativa do Assaré. Os depoimentos são tomados pelos autores do livro didático como:

[...]manifestações inequívocas e igualmente legítimas da nossa língua portuguesa] mostram que **livro didático pode ser fonte de alegria e de encantamento, marcando de forma perene a vida dos leitores**[...] (Ser protagonista v.03p. 354).

Os autores do livro didático ao se reportarem aos depoimentos de Saramago e Patativa fazem significar as projeções imaginárias de que, assim como para esses escritores o **livro didático pode ser fonte de alegria e de encantamento**, também o poderá ser para o professor e seus alunos. Por outro lado, faz significar o não dito, uma tentativa de recobrimento da imagem negativa do livro didático que circula na academia e até mesmo entre alguns professores pesquisadores. Desse modo, procuram projetar uma imagem positiva da obra didática como algo prazeroso a que se referem os autores, pois seguramente faz a afirmação de um outro lugar teórico-discursivo. Esse outro modo de alunos leitores, tornando-se **fonte de alegria e de encantamento**, o que implica em outra escolha teórica e modos de ensino de língua. Abaixo, trazemos o sumário do manual do professor (**Figura 9**):

Figura 9: Sumário do Manual do Professor – Obra: Ser Protagonista.

Sumário	
PARTE 1 - Aspectos gerais da coleção	35€
Palavras iniciais	35€
Objetivos do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio	35€
Concepções de língua e linguagem	35€
A estrutura da coleção	35€
Eixos norteadores da coleção	35€
Formação do leitor literário	35€
Reflexão linguística	363
Produção de textos	365
Leitura e compreensão de textos	368
Variação linguística	369
Oralidade	371
Projetos	373
Interdisciplinaridade	374
Sobre a avaliação	375
Organização da obra	377
Bibliografia geral recomendada	379
Formação continuada	400
Literatura	400
Linguagem	400
Produção de texto	401
Articulações entre o LD e o Acervo PNBE	402
Literatura	402
Linguagem	403
Produção de texto	404
Conexões entre as partes do LD (boxes Hipertexto)	405
Literatura	405
Linguagem	406
Produção de texto	406

Fonte: Livro *ser protagonista*, manual do Professor, v.03, p.355

Destaca-se que o Manual da coleção foi elaborado, conforme o disposto no item 3.1.1.6. do edital 04/2015 – CGPLI, cujos requisitos devem:

- a. Explicitar a organização da obra, os objetivos pretendidos e a **orientação teórico-metodológica assumida** para os estudos da linguagem e da língua portuguesa, **relacionando esta última às orientações oficiais para o ensino médio**;
- b. Sugerir propostas de articulação entre as áreas e componentes curriculares com a **abordagem interdisciplinar dos conteúdos**;
- c. Propor formas de articulação entre as propostas e atividades do livro didático e demais materiais didáticos **distribuídos por programas oficiais**, com especial atenção para obras que constem dos acervos distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE. (p. 38)

Dada essa relação, percebemos um funcionamento linguístico-discursivo em que os autores devem trazer **orientação teórico-metodológica assumida**, portanto, não pode ser qualquer uma. Assumida por quem? Esse participio pode referir-se tanto a teoria assumida pelo Estado quanto pelo autor proponente. No entanto, o que se segue no enunciado diz que tais orientações devem estar relacionadas às **oficiais para o ensino médio**. **Como não bastasse, devem igualmente** abordar de forma **interdisciplinar dos conteúdos** cujos conteúdos devem articular-se aos demais **materiais distribuídos por programas oficiais**,

com especial atenção para obras que constem dos acervos distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Novamente, materializa-se uma política de língua portuguesa e seu ensino, uma vez que o que se dá a ler faz parte do que está disponível como autorizado a se ler no programa **Nacional Biblioteca na Escola**. Dito isso, compreendemos o modo como uma política de língua, nesse caso, o português, se desliza para o ensino compondo uma política pública de Estado, funcionando a reprodução e manutenção das condições de produção das políticas públicas de Estado, disciplinando/controlando o modo de como deve ser e organizado os instrumentos linguísticos. Por esta razão, o trabalho das formações imaginárias faz se constituir os objetivos e orientação teórico-metodológica **assumida** pelo Estado como devendo ser também a dos professores e alunos. Segundo o edital, as atividades da língua e da linguagem devem, ainda, segundo o item 3.1.1.4., do edital 04/2015 – CGPLI:

- a. considerar as **relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens**, no processo de **construção dos sentidos de um texto**;
- b. sistematizar, com base na **observação do uso** e com o objetivo de subsidiar conceitualmente o **desenvolvimento da proficiência oral e escrita**, um corpo básico de conhecimentos relativos ao português brasileiro e, de forma mais abrangente, aos fenômenos linguísticos e à(s) linguagem(ns);
- c. **tomar a enunciação e o discurso como objetos de reflexão sistemática**, não restringindo o estudo da língua, portanto, à perspectiva gramatical;
- d. **considerar a língua-padrão no contexto da variação linguística**, sem estigmatizar as demais variedades;
- e. **constituir** um corpo de conhecimentos relativos aos **fenômenos literários e à história das literaturas de língua portuguesa**, em especial a brasileira, de modo que favoreça o debate, a descoberta de sentidos e o confronto de pontos de vista, a partir de atividades orais e escritas que privilegiem a **interpretação** do texto pelos estudantes, **na perspectiva de diálogo entre a subjetividade** do leitor e os horizontes de sentido propostos pela obra.

Entendemos ser importante retomar que a leitura para a Análise de Discurso, se constitui como um espaço de significação (ORLANDI, 2001), e que os sentidos podem ser deslocados, o que faculta a possibilidade de rompimento com o logicamente estabilizado. Assim, temos compreendido que não há, portanto, uma única leitura, literal a verdadeira para cada texto. Ao contrário, há leituras possíveis, sentidos que se podem produzir dadas as condições de produção.

Dito isso, entendemos como fundamental que o **edital 04/2015 – CGPLI** se constitui como um documento que normatiza, regulamentando um modo de administrar os sentidos institucionalmente. Entretanto, dada a nossa inscrição, somos “[...] sensíveis ao fato de que a descrição está exposta ao equívoco e os sentidos sempre podem ser outros [...]” (ORLANDI, 2004, p.24). Assim entendemos que o edital, ao mesmo tempo que regula, nos permite furar os sentidos impostos para percebermos, no interdiscurso, o não dito. De modo que o autor da obra deve relacionar **a linguagem verbal e outras linguagens**, no processo de **construção dos sentidos de um texto**. Poderíamos concordar se não fosse o encadeamento desse pressuposto a outro: o de que a **proficiência tanto oral quanto escrita** deve ser pautada no **uso da língua** e que a **enunciação e o discurso** devem ser objetos de **reflexão sistemática**; que deve considerar a **língua-padrão no contexto da variação linguística** e que os **fenômenos literários e a história das literaturas de língua portuguesa** devem ser interpretados à luz de **diálogo entre a subjetividade**. Os termos em destaque apontam para uma relação de causa e efeito que põe a relação entre língua e sujeito no campo de uma pragmática da língua a qual exige que se aprenda um conteúdo como condição para dele fazer uso. Logo, de competências e habilidades.

Ao **tomar a enunciação e o discurso** como um modo de ampliação para pautar o estudo da língua, ainda que de modo não restritivo à **perspectiva gramatical**, também nos possibilita clivar uma relação entre diferentes perspectivas e, principalmente, para a possibilidade de um agrupamento e/ou sobreposição de uma teoria sobre as outras, posto que é predominante a relação entre competências e habilidades. Conforme Indursky (2010, p. 01), os estudos da/sobre a linguagem constituem-se como um campo de conhecimento bastante amplo e fortemente heterogêneo. Para dizer sobre essa heterogeneidade afirma que a ciência da linguagem abriga “[...] a teoria gerativista, a linguística funcional, os estudos enunciativos, pragmáticos e discursivos [...]”. A autora diz que essa diversidade configura diferentes objetos, assim como concepções de língua igualmente diversas.

É preciso considerar, portanto, que o processo de elaboração desses manuais vai se constituindo por um movimento de interpretação de/por diferentes sujeitos, autores das obras cujas inscrições teóricas constituem-se pela mesma formação discursiva do edital. Desse modo, os manuais não estão isentos, são materialidade discursivas que trazem como pré-construídos gestos de leituras do/sobre como se constroem tanto as políticas públicas de ensino de língua quanto legitima uma ciência da linguagem que faz funcionar um processo de individuação dos sujeitos, conforme impõe o Estado através do PNLD.

Como dito, não há como desvincular as obras didáticas da sua configuração histórica, de compreendê-los como instrumentos linguísticos, lugar de circulação de uma política pública de língua portuguesa e do seu ensino. Assim, como os sentidos sempre podem ser outros, a língua se abre a outros possíveis gestos de interpretação, podendo o professor se inscrever tanto nos discursos das obras didáticas quanto produzir outros gestos de interpretação, deslocando-se para um outro modo de trabalhar com a língua/linguagem.

Passamos a análise sobre o modo como se dá a espacialização das teorias linguísticas, os conteúdos de língua portuguesa na obra que escolhemos para esta reflexão: **Ser Protagonista**. Em nosso percurso de leitura de arquivo, pudemos observar algumas regularidades e incongruências na sua organização/estruturação. Como já dito, a obra se marca por uma macro divisão, e nosso recorte se dará na segunda. Nessa direção, tomamos o sumário do Volume I, nomeada de **Linguagem: Ser no mundo e com o Outro** para refletirmos sobre os efeitos do modo como se propõem as atividades que se relaciona com determinada Ciência da linguagem, sustentando a política no/para o ensino de língua portuguesa. Procuraremos, então, ‘olhar’ para as noções apresentadas e os exercícios propostos, iniciando pelo sumário da unidade 6 (**figura 10**)

Figura 10: Unidade 6 do LD Ser Protagonista

Linguagem: Ser no mundo e com o outro		144
Unidade 6	Introdução aos estudos sobre a linguagem	146
Capítulo 9	Linguagens, linguagem verbal e língua	148
	Linguagens	148
	Os estudos sobre a linguagem verbal	150
	• Prática de linguagem	152
	• Língua viva: A língua e a percepção da realidade	154
	<i>Um povo que não batizou o azul</i>	154
	• Em dia com a escrita: A ortografia como convenção	156
Capítulo 10	Uma língua, muitas línguas	158
	Variação linguística	158
	• Prática de linguagem	160
	• Língua viva: O falante poliglota em sua própria língua	162
	<i>Cultura (Luis Fernando Verissimo)</i>	162

Fonte: Livro Ser Protagonista

Como podemos observar, os autores se propõem a trabalhar com a introdução aos estudos da linguagem, abordando **a noção de signos; linguagem verbal e signo linguístico; os estudos sobre a linguagem verbal; a língua como prática social**. Em seguida, dividem-se em 3 (três) seções: **Práticas de linguagem** com exercícios sobre os conteúdos abordados; **A língua viva** discutindo **a língua e a percepção da realidade**, em que trazem textos de divulgação científica e orientam a escrita de um **resumo**. Por fim, a última seção propõe **Em dia com a escrita** cujas atividades incidem sobre a gramática normativa através da **ortografia como convenção**, destacando a acentuação gráfica, conforme o novo acordo ortográfico. Uma regularidade organizativa **idêntica** em toda a coleção. De novo, toma-se o estudo dos signos na relação com prática social. A língua como percepção da realidade é pressuposto para ensinar a escrever resumo. Portanto, a relação interdiscursiva toma a língua como conteúdo, cujas terminologias “signos linguísticos”, “prática social”, “língua e percepção da realidade”, “ortografia como convenção” se inscrevem em uma compreensão de língua como estrutura e uso, logo, uma pragmática que requer domínio de conteúdo para aplicação na realidade. O que produz o efeito de sentido de sujeitos que tem capacidade para aprender = competência, portanto, saberão a língua, de sujeitos incapazes de aprender, portanto, não sabem a língua. É um processo de auto responsabilização dos sujeitos.

De início, os autores trazem uma introdução chamando a atenção para o fato de que **O ser humano estabelece associação entre diferentes elementos ao se relacionar com o mundo e com outras pessoas**. Para analisar esse funcionamento, adentramos a obra, especificamente nas páginas 144 a 153. Os autores propõem a leitura de uma tira do Garfield, retirada da folha de São Paulo, para explicar o que é linguagem, apresentando a seguinte formulação:

Dá-se o nome de linguagem a formas de interação entre os seres humanos que utilizam sistemas organizados de representações. **Esses sistemas são compostos de recursos gráficos, sonoros, gestuais, etc.** São exemplos de linguagens a música, a pintura, a dança, as línguas, a fotografia, a arquitetura, a moda, a culinária. (Ser protagonista, 1º ano, p.148)

Percebemos que essa definição está inscrita na perspectiva que concebe a língua como interação, porém, uma interação linguística, isto é, entre os elementos da língua e o falante. Após esta definição, é apresentado conceitos bem sucintos **de signos, tipos de signos, linguagem verbal e signo linguístico e língua**. Na sequência, dois outros tópicos: **Os estudos sobre a linguagem verbal** em que há uma textualização sobre o surgimento da

Linguística de modo resumido: a língua como sistema; a ampliação do campo de estudos da Linguística. O que essa forma de impor o ensino da língua nos dá a ver? Que se trata da compreensão do ensino da língua como uso que se sustenta uma ciência da linguagem, a ciência que **descreve** uma estrutura que se dá como conteúdo a ser ensinado. Logo, a compreensão de que a língua é um sistema que para usá-la precisa-se aprender = competências e habilidades cognitivas que depende do indivíduo.

Em seguida, abordam outro tópico: **A língua como prática social**. Este destina-se a explicitar a noção de língua a partir da leitura da tira de Aline (**Figura 11**), em que vão explicar os aspectos linguísticos e situacionais.

Figura 11: livro didático Ser protagonista, p. 151



Fonte: Imagem do livro didático. Arquivo pessoal.

Ao que afirmam:

[...] Essa análise da tira **é um pequeno exemplo** das muitas perspectivas existentes para **observação da língua**: os **fatores** que determinam a produção de sentidos em uma **situação de uso**; a maneira como os **falares refletem ou constituem a identidade** dos falantes; **os valores sociais que a língua revela ou esconde**; as relações que se estabelecem entre **os participantes de uma interação**; **os usos mais ou menos adequados** a cada situação ou contexto; os meios e modos como a língua se realiza; entre outros[...].(p.151)

É possível observar que os autores utilizam como estratégia metodológica sempre um exemplo, como condição para abordar os conceitos de língua como prática social. A partir dessa forma se didatiza o conteúdo através da **observação da língua, dos sentidos em**

uma situação de uso; dos falares refletem ou constituem a identidade dos falantes; dos valores sociais que a língua revela ou esconde; das relações entre os participantes de uma interação; dos usos mais ou menos adequados da língua. Enunciados que demarcam, no sentido saussureano, um ponto de vista sobre a língua e os sujeitos. Fernandes (2018, p. 20), afirma que, “não se pode confundir a produção do conhecimento e a prática de transmissão-reprodução desse conhecimento”, uma vez que a produção do conhecimento tem um processo e a transmissão tem um interesse pedagógico. Nesse sentido, a obra didática, ao propor os estudos da linguagem, didatiza conhecimento. Como contraposição a essa concepção, trazemos novamente a autora para dizermos com ela que:

A produção do conhecimento não pode ser tal e qual reproduzida no âmbito escolar, visto que há uma didatização do produto teórico, uma transformação do próprio objeto de estudo seja para melhor compreensão do aluno seja para uma simulação simplificada da atividade científica, isso caracteriza a *equivocidade* e *descontinuidade* do saber. (*Ibidem*) (grifos da autora).

Outro exercício (**Figura 12**) de linguagem propõe:

Figura 12: Ser Protagonista, p.153

b) Leia o excerto ao lado, extraído de um guia turístico. Observando o signo não verbal presente no trecho, que significado pode ser associado ao seu significante?



Apartamentos (24)	Cofre
Ar-condicionado	Ventilador de teto
TV p/ assinatura	Chuveiro aquecimento elétrico
Frigobar	Ducha higiênica
Tel.	

4. Examine a tira a seguir.



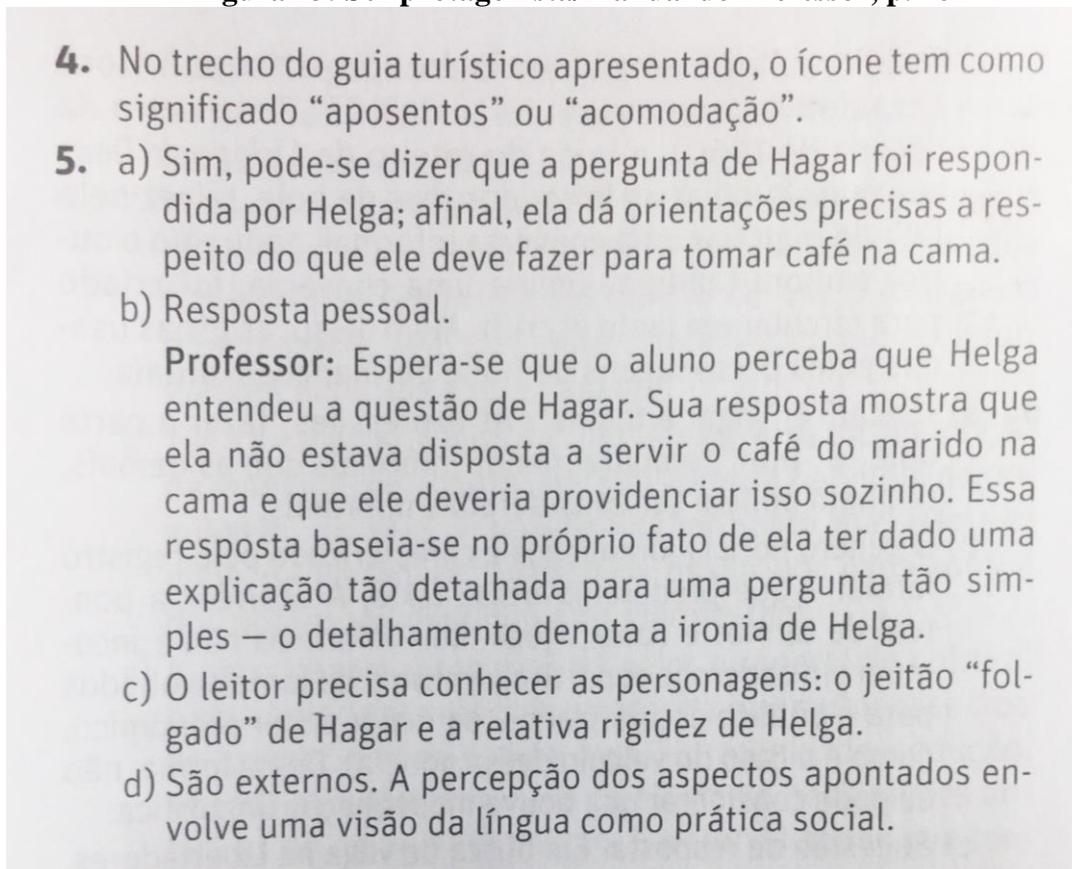
BROWNE, Chris. Hagar, o Horrível. Folha de S.Paulo, 27 jul. 2003.

- Considere a pergunta de Hagar. A fala de Helga no segundo quadrinho responde à questão formulada por ele? Explique sua resposta.
- Em sua opinião, Helga entendeu a pergunta de Hagar? Em que você se baseou para dar sua resposta?
- Que aspectos o leitor precisa considerar para entender o que, de fato, Hagar desejava? Explique.
- Os aspectos que você apontou no item anterior são internos ou externos à língua como sistema? Que tipo de análise eles indicam?

Fonte: arquivo próprio

Esta proposição vem acompanhada do Manual do Professor, o qual define as respostas (**Figura 13**) das atividades da figura anterior (**Figura 12**).

Figura 13: Ser protagonista/Manual do Professor, p. 481



Fonte: Livro do professor Ser protagonista. Imagem, arquivo pessoal.

Observa-se que o ensino de língua como interação linguística tem privilegiado o texto tira justamente porque mostra um **diálogo** entre as personagens, remetendo, portanto, a uma situação de comunicação que considera a língua e o seu contexto situacional. Observemos novamente o emprego de alguns enunciados que definem a atividade e suas respostas corretas: **segundo o quadrinho, em que você se baseou; o que o leitor precisa considerar para entender o que, de fato; os aspectos que você observou[...] são internos ou externos ao sistema**. São enunciados que fazem relação entre o conteúdo e a aplicação, as quais estão inscritas na condição do domínio do sistema linguístico para usá-lo. No Manual do Professor veja que a resposta certa definida se fundamenta **em orientações precisas, explicação detalhada para uma pergunta tão simples cuja descrição é capaz de explicar a denotação enunciativa; que o leitor precisa conhecer as personagens** porque isso tudo reafirma **os fatores externos** marcam **uma visão de língua como prática**

social. Novamente verbos que dão visibilidade a ideia de cognição: explicar, detalhar, descrever, conhecer, etc.

As atividades abrem-se para múltiplos sentidos, embora a obra aponte apenas uma única resposta. No entanto, outros gestos de interpretação à resposta de Helga à pergunta do marido também é possível, por exemplo, a de que ela está descontente, está ocupada, etc.

Em relação a questão **b**, o Manual aponta que a resposta é pessoal. Entretanto, o modo como eles orientam essa resposta lembrou-nos de uma situação em sala de aula em uma turma do ensino fundamental. Os estudantes nos perguntaram por que não colocávamos as respostas corretas na lousa, posto que a professora anterior assim o procedia, momento em que eles apagavam as respostas pessoais e copiavam a resposta “certa” do quadro. Esse funcionamento se constitui como apagamento do gesto de interpretação do aluno pois, toma a resposta do Manual como a única. Isso nos remete novamente aos estudos de Fernandes (2016, s/n), que cita Gricoletto (2011) para dizer que:

[...] o efeito de verdade produzido pelo LD confere transparência à linguagem, naturalizando certos sentidos. Como resultado, produz-se um efeito homogeneizante e de uniformização dos alunos, que “são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às propostas do manual”, afinal a verdade tem de se mostrar única e transparente (ibidem, p. 69).

Assim, essas atividades linguísticas, pelo modo como se organizam, promovem esse efeito de homogeneização de sentidos, apagando a historicidade da leitura do aluno e o seu gesto de interpretação. Lembremos que os autores não trazem nenhuma informação a respeito de Helga e Hagar e que a maioria dos alunos não tem relações materiais que garanta o acesso às histórias em quadrinho, visto que, nesse caso, sua circulação se dá nos jornais impressos como a Folha de São Paulo que somente acessam os assinantes. Contudo, se considerarmos as condições imediatas de produção, o gesto de Helga de cruzar os braços, o modo como ela responde e o comportamento de Hagar que continua deitado, teremos algumas outras possibilidades de sentido, como também considerando as condições sócio históricas, como o lugar que a mulher e o homem ocupam historicamente na sociedade. Ela a de servir e ele a de ser servido. Entendemos que a linguagem não verbal possibilita justamente a não literalidade do sentido, a incompletude da língua, etc. A questão **d** valida o processo de fixação do conteúdo, especialmente sobre a concepção de língua sistêmica que limita a noção da língua.

A unidade analisada nos permite observar que o processo de ensino da língua a didatiza, simula e simplifica os estudos da linguagem, marcando a relação dos professores e alunos pelo pragmatismo que se derrama para a sociedade, produzindo um equívoco cujo efeito é a homogeneização dos sujeitos e dos sentidos.

Outro exercício (**Figura 14**) do mesmo capítulo nos confirma ainda outras reflexões.

Figura 14: Exercício do Livro didático Ser protagonista

da a jovens.

Como surgiram os talheres?

Até o século XI, quase todo mundo comia com as mãos. Os mais educados eram aqueles que usavam apenas três dedos para levar o alimento à boca. Naquele século, Domenico Salvo, membro da corte de Veneza, casou-se com a princesa Teodora, de Bizâncio. Ela trouxe no enxoval um objeto pontudo, com dois dentes, que usava para espetar os alimentos. Esse primeiro garfo foi considerado uma heresia: o alimento, fornecido por Deus, era sagrado e tinha de ser comido com as mãos. Mas, pouco a pouco, membros da nobreza e do clero foram adotando o talher. [...]

Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/historia/pergunta_285706.shtml>. Acesso em: 31 out. 2012.



a) Explique por que, na situação apresentada no texto, o garfo pode ser considerado um signo.

b) Pode-se afirmar que o garfo constitui um signo na cultura atual? Justifique sua resposta.

c) As boas maneiras podem ser consideradas parte de uma linguagem. Indique, entre os itens abaixo, os que comprovam essa declaração.

- I. As boas maneiras são uma forma de as pessoas interagirem.
- II. As boas maneiras constituem um sistema organizado de representação da realidade.
- III. As boas maneiras revelam aspectos históricos, sociais e culturais.

Entre as placas de trânsito utilizadas...

Fonte: Arquivo próprio

O exercício novamente cobra um saber conceitual do aluno, o conhecimento sobre o signo linguístico **garfo**. Na sequência, solicita a confirmação do signo **garfo** como cultura atual que associa linguagem e comportamento, isto é, a de que a boa linguagem equivale às boas maneiras, sustenta na concepção sistêmica da língua. O não dito é que o sujeito que não tem boa linguagem não tem boas maneiras, o que remete a uma relação antropológica/cultural. Atividades dessa natureza relacionam-se a um jogo de sentido que direciona a interpretação a um sentido já dado, formulações que promovem a repetição do

mesmo, do “já sabido”, apagando a autoria da interpretação. Por esta razão, Fernandes (2016, s/p), em uma pesquisa sobre o funcionamento do livro didático, afirma que:

[...] tanto professores como alunos são colocados em uma posição de *escreventes ou enunciadores*, repetidores de discursos, tendo suas autorias barradas pelo manual didático. O livro didático, como afirma Grigoletto (2011, p. 69), atua “suprimindo a voz do professor que, por sua vez, suprime a voz e as inquietudes do aluno, não deixando acontecer *o cidadão/leitor que pretendemos*”, ou seja, o sujeito crítico. Esse apagamento do aluno enquanto sujeito do dizer o faz ocupar a posição de sujeito-escrevente que apenas reproduz o saber do livro didático, assim como o professor que apenas reproduz as instruções do livro didático, não se colocando como especialista da área e analista do manual. Dessa forma, ambos, professor e aluno, são tolhidos pelo livro, instrumento ideológico do Estado, que não os permite se inscreverem na linguagem enquanto sujeitos.

A partir do que pontua Fernandes, é possível dizer que o modo como a língua é trabalhada nos instrumentos linguísticos interdita a relação sujeito língua e põe em seu lugar “repetidores de discursos” seja professor seja aluno. No processo de ensino-aprendizagem, não se pode confundir a produção do conhecimento e a prática de transmissão-reprodução porque “[...] o aluno não “capta” ou “absorve” algo “transmitido” pelo professor, ele aprende assim como interpreta, identificando-se com o saber que lhe é apresentado pelo professor” (Fernandes, 2018, p. 20).

Os estudos da linguagem saussureanos são simplificados de tal modo que relaciona a linguística com a prática social que se somam a outras concepções como a da língua como uso e a da interação como diálogo. Ao sobrepor uma perspectiva a outra, produz o efeito de unificação dos sentidos, agrupando teorias pelo apagamento das diferenças que as constituem.

Para intensificar as nossas discussões, tomamos também as unidades 7 (**Figura 15**), capítulo 11, para refletirmos sobre outro modo de didatização do conhecimento da Ciência da Linguagem como política do/para o ensino de língua portuguesa.

Figura 15: Unidade 7 do LD Ser Protagonista



Fonte: Ser protagonista. 2018, p. 170

A unidade traz como título **Linguagem e Comunicação**, apresentando-se através de texto introdutório de três parágrafos, uma caixa de texto com dois temas que integram essa unidade: **11- Relações Comunicativas** e **12- Da fala para escrita e da escrita para fala**. Também constitui a apresentação de uma imagem de uma tela, estilo Arte Naif, da artista Barbara Rochlitz, denominada de **Dia de feira**. Abaixo, transcrevemos o texto introdutório da unidade:

Na segunda metade do século XX, dando continuidade ao trabalho de **Ferdinand de Saussure**, uma corrente dos estudos linguísticos passou a entender a língua como um “um instrumento de comunicação”. Nesse contexto, as contribuições da chamada teoria da comunicação ganharam importância.

Posteriormente, esse entendimento de **língua acabou-se revelando limitado**. Nesta unidade, você conhecerá um pouco mais sobre a teoria da comunicação e também algumas críticas formuladas a ela.

Nos dias de hoje, estudiosos preocupam-se em investigar como as práticas sociais se materializam por meio da fala e da escrita, e de que forma essas duas modalidades da língua se relacionam. Esse tema também será abordado nesta unidade. (Grifos nossos) – (Livro Ser Protagonista, 2018, v.1, p. 171)

A textualização dessa unidade se dá a ler pela composição da linguagem verbal e não verbal, configurando-se, como já descrevemos, no mesmo funcionamento da

‘didatização do produto teórico’. Ao tomar a **Linguagem e Comunicação** pelo viés da relação direta língua-falante, fragmenta apagando a historicidade que a constitui, caracterizando um equívoco e uma descontinuidade do saber (*ibidem*). Por exemplo, na atividade proposta pela linguagem não verbal, qual o funcionamento da imagem? Como representação das relações comunicativas? De que modo/forma essas duas modalidades da língua se relacionam na tela?

Na Análise de Discurso, são os gestos de interpretação que configuram tanto as práticas de escrita quanto as de leitura. Discursivamente, compreendemos que a autoria é uma função do sujeito como também um efeito-leitor. Desse modo, podemos dizer que o sujeito autor da obra didática organiza o conteúdo de uma certa forma em função da imagem/projeção de seu leitor quando formulou a atividade. Sobre isso, Orlandi diz:

É assim que pensamos autoria como uma função discursiva: se o leitor se representa como eu no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume, a função discursiva autor é a função que esse eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Ele é, das dimensões do sujeito, aqui está mais determinada pela exterioridade - contexto sócio histórico - e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc. (ORLANDI, 2001, p. 71)

A partir da compreensão da autora, podemos dizer que o modo como é articulada a formulação e a disposição da imagem colocam em questão os estudos linguísticos, pois afirmam que a língua como sistema, compreendida por Saussure, tem sua continuidade ao tomar a língua como comunicação que se tornou uma compreensão limitada, insuficiente, dando origem a uma outra recente que se denomina a língua como prática social. O que se revela, no mínimo, afirmações inconsequentes, pois põem em uma mesma relação de produção do conhecimento linguísticos tanto a reiteração quanto a ruptura entre as teorias, visto que os sentidos se inscrevem em diferentes redes de filiações de memória. Assim, entendemos a história do conhecimento linguístico como inscrições discursivas distintas.

Nas teias das políticas públicas de língua e ensino, consideramos o equívoco e o político como necessários para a interpretação dos instrumentos linguísticos que as constituem, como tem mostrado Orlandi (2014, p. 34) que “[...] face ao político o movimento da produção da ciência não é linear”, e especificamente no campo da linguagem compreendemos que não há objeto de conhecimento que se esgote em gestos de interpretação unívocos e definitivos.

Dessa maneira, é um equívoco afirmar que os estudos linguísticos se deram em uma cronologia, produzindo o efeito de continuidade, de colaboração. Nessa diacronia não foi consensual, uma forma de manifestação de julgamento de valor, como também a configuração do efeito do *sem sentido*. Ou seja, o conteúdo linguístico é posto no ensino de forma reducionista, não historicizada, o que apaga as condições de produção que, conforme Pêcheux (1975 *apud* ORLANDI, 2014, p. 112), “só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos”.

Em nosso gesto de leitura dessa unidade, observamos que, na/pela textualização dos conteúdos apresentados, legitimam-se as noções conceituais da teoria da comunicação, dos elementos da comunicação, do modelo do esquema comunicacional de Jakobson como lugar correto de se estudar a língua, uma vez que as atividades seguintes se ocupam de definir as seis funções de linguagem: emotiva (expressiva); denotativa (referencial ou informativa); conativa (apelativa); metalinguística; poética e fática, novamente trazendo as evidências como causa da explicação do funcionamento da língua.

Na seção **Prática de linguagem**, há 5 (cinco) atividades de verificação, fixação do aprendizado que conversa com a seção **Vestibular e ENEM**, das 6 (seis) questões que são apresentadas como exercícios de preparação para o exame: 5 (cinco) são questões de edições do ENEM e todas referentes à teoria da comunicação como as funções de linguagem. Ressaltamos que nas edições do ENEM 2017, 2018, 2019, as questões da área de **Linguagem Códigos e suas Tecnologias** incidiram também sobre as funções da linguagem. O modo de organização/didatização da teoria da comunicação nesse instrumento linguístico, como um conteúdo do ensino médio, é conteúdo também da matriz de referência, como vimos anteriormente.

Em relação à imagem da tela “Dia de feira”, de Rochlitz, Auroux nos ajuda a compreender que a obra mostra que a concepção funcionalista é que justifica a sua escolha. Vejamos:

O funcionalismo é uma concepção epistemológica segundo a qual a explicação de uma certa classe de fenômenos depende de sua função e não de sua estrutura intrínseco e os processos que fluem dele (AUROUX & WEIL, 1991, p. 150).

A leitura que percorre a imagem não consolida o sentido de restrição à emissão de uma mensagem, visto que não tem como não intervir na trajetória de uma memória discursiva, na exterioridade, nas condições de produção e nas diferentes formações discursivas que se entrecruzam na materialidade simbólica da tela. Assim, o gesto de tomar

a tela como um modo de ilustração do processo de materialização das práticas sociais, estas estariam significadas de um modo muito reducionista. Nessa direção, reportamos à afirmação de Orlandi (1996, p.12) de que:

[...] não há um sistema de signos só, mas muitos. Porque há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural. Como os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita etc . A matéria significante – e/ou a sua percepção – afeta o gesto de interpretação, dá uma forma a ele (ORLANDI,

Pudemos observar como uma regularidade nas introduções de todas as unidades teóricas dos três volumes uma mesma organização: texto introdutório e uma imagem, ou seja, o texto verbal e não verbal. Contudo, o texto imagético não é trabalhado, apenas em algumas delas é feita uma alusão com vistas à remissão a uma ilustração, utilizando-as como representacionais e organizacionais, em grande parte associadas à representação de objetos ou conceitos como pressuposto para ensinar um determinado conteúdo.

Isto posto, esse modo de didatização do conhecimento da Ciência da Linguagem, limita e compromete a possibilidade a relação sujeito e língua e seu ensino, caracterizando-se pela *equivocidade* e *descontinuidade* do saber. Compreendemos, como Fernandes (2018), a importância para a distinção entre duas abordagens que constituem o ensino: “[...] a de ‘ensinar uma teoria’ e a de ‘se ensinar com uma teoria’, isto é, tendo-a como amparo à prática docente, determinando os objetivos pedagógicos da ação, mas sem ser a fonte de seu objeto de ensino” (p. 35). Nossas análises nos possibilitam afirmar que as teorias linguísticas na coleção configuram-se por uma abordagem que preconiza o “ensinar a teoria como conteúdo”.

Por último, os conteúdos e perspectivas teóricas mobilizadas na obra dão visibilidade a regularidades e incongruências na sua organização/estruturação, cujos efeitos, recaem sobre a constituição da cidadania que, segundo Orlandi:

estas formas de conhecimento, os rumos que esta ou aquela forma de reflexão sobre a linguagem oferece opções que se ligam, de maneiras distintas, com a sociedade e respondem, as necessidades históricas dos sujeitos que se constituem sujeitos sociais cidadãos (2014, p. 11).

Assim, embora circunscreva os conteúdos das várias disciplinas/áreas do campos dos Estudos da Linguagem, observamos como efeito que a coleção **Ser Protagonista**

dissemina três teorias: interativa, textual e gramatical como objeto de conhecimento para o ensino de língua. Esse funcionamento que congrega e agrupa as teorias, produz o efeito de homogeneização do conhecimento sobre a língua e aponta para uma unidade teórica imaginária.

Por fim, para uma práxis docente consequente constitui-se como fundamental que o professor se inscreva em uma perspectiva teórica que não tome o ensino como um modo de transferência de conhecimento, posto que, como afirma Orlandi (1994, p. 19), quando “as coisas-a-saber são sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação: a transferência não é uma “interação”, e as filiações histórica nas quais se inscrevem os indivíduos não são “máquinas de aprender”. Ainda, conforme a autora, “[...] não podemos ‘ensinar’ a interpretar, mas, compreendendo como um objeto simbólico produz sentidos, nos situamos em relação a interpretação [...]”, e essa compreensão ressoa diretamente no modo como se concebe a língua e o seu ensino com consequente efeitos sobre o trabalho docente. Desse modo, constitui fundamental considerar que os estudantes são sujeitos pensantes e que o processo de ensino e aprendizagens deve primar por formá-los no sentido de que possam ser autores de sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um momento histórico, imersos sobre os efeitos de uma **pandemia**⁴⁴ grita o imperialismo de um Estado negligente com as questões urgentes de uma sociedade que padece com o descompromisso para com as políticas públicas que, desde sempre, sucumbida pela coerção econômica e interesses hegemônicos, silencia milhares de vidas perdidas e, colaboram para a manutenção e reprodução das desigualdades sociais.

Tocamos essa questão por compreender ser essencialmente **política**. Assim, uma questão de língua, de leitura e um modo de estabelecer relação com o nosso objeto de estudo, visto que os discursos que significam essa **pandemia** suscitam ser interpretados por **gestos de leituras** que os desestabilizem que rompam com a ‘naturalização’ de sentidos como: *o Brasil não pode parar; cada familiar deve cuidar dos mais idosos; não pode deixar na conta do Estado; crise planetária; fragilidade dos sistemas de saúde; irresponsabilidade e o desrespeito às medidas de prevenção* etc. Discursividades que evidenciam efeitos ideológicos e se constituem como lugares materiais que fazem com que os sujeitos se constituam na individualidade e, necessário se faz, por isso, “[...] mostrar outros sentidos, de aprender a ler outras palavras nessas palavras”, como tem ensinado Orlandi (2016, p. 19).

Colocar esse ponto de vista significa dizer que compreendemos a importância do papel do político da/na língua, **de tal modo que propomos um chamamento para a importância de, na escola, no ensino de língua portuguesa, tomar** o funcionamento linguístico (ordem interna da língua) e a exterioridade, de forma imbricados, considerando-os de modo simultâneo e integradamente, vislumbrando a compreensão/apreensão da leitura como processo, em que os efeitos de sentido se remetem e são apreendidos no horizonte de sua historicidade e dimensão ideológica constitutivos.

Nesse lugar, compreendemos que o trabalho com a língua não deve ser restrito a uma inscrição que pensa a linguagem apenas como um meio de comunicação ou de expressão de ideias, ou ainda, pensar as relações de interações da língua como dialógicas que as limitam ao imediatismo da situação enunciativa. E, como temos apreendido pela/com

⁴⁴ Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou em 11 de março de 2020 que a organização elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> acesso em, 10/06/2020.

Análise de Discurso⁴⁵, não podemos “ensinar” a interpretar, mas, permitir que o sujeito a compreenda em uma dimensão simbólica, lugar onde os sentidos são produzidos, situando-o em relação a interpretação **e, desse modo, nosso trabalho pode interferir em uma certa prática que é a prática de leitura**. De tal modo que, os dispositivos teóricos e analíticos da Análise de Discurso nos possibilitaram não só tratar metodologicamente a questão da interpretação em nossa relação com a linguagem, na qualidade de analistas, como também fundamentaram nossa prática docente no processo de ensino, por considerarmos que toda locução já carrega em si um gesto de interpretação.

Com este trabalho, fruto das nossas reflexões, compreendemos o quanto é necessário que o ensino da língua seja pautado no funcionamento sócio histórico, ou seja, considerando o modo de produção de sentidos e a instauração de diferenças entre sujeitos e entre as línguas. Na condição de analistas tomamos como aparato, o dispositivo teórico da Análise de Discurso por considerar que o sujeito/estudante/comum está sob o efeito do trabalho ideológico que também funciona na mediação, na produção dos sentidos, dando forma aos gestos de interpretação (cf. Orlandi).

A adotar para este trabalho a articulação da Análise de Discurso com a História das Ideias Linguísticas (HIL), tornou-nos possível tocar a relação da história pela historicização do sentido com/pela língua para compreendermos os efeitos que esse processo produz na constituição da Ciência da Linguagem e seus desdobramentos na constituição das políticas públicas de língua e seu ensino, principalmente quando pensamos a constituição do sujeito e do sentido. Desse modo, o social, o histórico, o ideológico e o político foram tomados de modo imbricados na/para reflexão das regularidades que subjacentes às condições de produção que estão presentes no processo de produção do conhecimento da Ciência da Linguagem e em nosso caso, das políticas de ensino de língua portuguesa e seu ensino como políticas públicas, flagradas quando pusemos em relação algumas questões dos cadernos de provas de língua portuguesa do ENEM e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), especialmente, algumas atividades linguísticas que compõem a obra/coleção Ser Protagonista, dentre outros documentos.

Desestabilizar o modo como as políticas públicas tem sido construída foi nosso gesto propulsor para pôr em tensão a sua evidência que, pela Análise de Discurso, é exposta

⁴⁵ Importante destacar que, para essa compreensão, nos pautamos no livro “A leitura e os leitores” de Orlandi (1994, p. 19).

ao gesto do analista que trabalha, na constituição do texto, o efeito do funcionamento ideológico, como vimos nas análises das políticas do ENEM e do PNL. Não se trata de rever o quê e como se ensina, de democratizar o acesso, etc. Ao contrário, as nossas reflexões deram visibilidade a outros efeitos de sentido como o de se conceber a seleção de pessoas como como espaço de atestar a competência e habilidades individuais dos sujeitos, responsabilizando-os pelos seus próprios processos de ‘formação’. Nesse lugar do trabalho ideológico, isonomia e meritocracia apagam, pela forma como são textualizadas, as diferenças sociais que põem em descompasso a concorrência injusta entre os sujeitos e mais, a configuração de uma projeção imaginária de Unidade de/para os diferentes sujeitos, pois todos são avaliados por uma mesma medida, mesmo modo de aferição, pautada na ciência cognitiva. O que produz um outro efeito, a Unidade dos sentidos.

Compreendemos que muitos dos conhecimentos advém das instituições e é gerido pelo Estado. Entretanto, podemos provocar inúmeras indagações acerca do modo como esse processo ocorre e, especialmente, no que diz respeito às políticas públicas. Pela historicização das políticas públicas de língua no Brasil, pudemos compreender que o Estado, historicamente, funciona no mesmo imaginário de ciência que constituiu a Ciência Régia, **reproduzindo o estado do saber (dominante) e o do não-saber (senso-comum)**, o que nos é possível porque a Análise de Discurso é capaz de deslocar o olhar leitor, ou seja, expõe o sujeito e os sentidos a outros sentidos.

Assim, enfatizamos que foi pela articulação dos campos teóricos que fundamentam este estudo, isto é, o encontro da Análise de Discurso com a HIL que nos possibilitaram a constituição desse percurso como um movimento de leituras, releituras em que os sentidos se abrem ao equívoco, se desdobrando em tantos outros possíveis e imaginários. Foi a constituição de um arquivo, tal como o concebemos que nosso *corpus* de análise se fez fundamental para que chegássemos a esta compreensão. Esse processo foi desenvolvido tendo como fio condutor gestos de leituras e reflexões sobre os modos de constituição e funcionamento da Ciência da Linguagem que se materializam em políticas públicas de língua quer pelo ENEM quer pelo PNL.

Nesse sentido, as políticas públicas de língua portuguesa e seu ensino são efeitos de uma sobredeterminação das relações entre língua e Estado, justamente pelo modo como se constituem os instrumentos linguísticos que as fazem circular. Em outras palavras, o modo como a língua portuguesa é articulada e circunscrita nos cadernos de prova do ENEM e nas práticas linguísticas no PNL, dentre outros documentos, ressignifica a relação dos sujeitos

com a língua, o Estado e a sociedade. Nessa rede de sentidos, a constituição da profissão professor no Brasil, evidencia que o cerne da desvalorização é uma representação historicamente constituída, como os não inteligentes, retransmissores, portanto, mal remunerada, cujos efeitos de sentidos se presentificam na/para produção de uma autoimagem muito negativa que se projeta pelas formações imaginárias de um profissional que se auto desmotiva para a função do magistério, fazendo da profissão uma passagem para uma outra de maior prestígio. É nesse interdiscurso que o modo de dizer sobre o trabalho do magistério não responsabiliza o Estado, sendo reiteradamente isentado; em seu lugar, instala-se um outro discurso: o de que a falta de qualidade do professor e do aluno é culpa deles próprios. Razão pela qual falta investimento na implementação de melhoria de planos de trabalhos, de políticas de formação docente e das condições materiais de realização do trabalho, uma massa de sujeitos ficam assujeitados, sem conseguir encontrar uma saída.

Uma imagem decorrente das relações que se estabeleceram/estabelecem no/pelo imaginário social que, necessariamente, é parte do funcionamento da linguagem, em que o efeito ideológico é eficaz, visto que não “brota” do nada. Ao contrário, se assenta no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas por relações de poder, materializadas e reproduzidas nos/pelos instrumentos linguísticos, como o livro didático e no manual do professor. A **projeção imaginária de professor do ensino médio**, circunscrita nessas políticas, é a de **um professor obediente ao Guia** porque ele segue **o caminho das pedras** e adota o que a resenha elaborada por especialistas indicou. Logo, esse professor, idealizado pelas políticas públicas, é um sujeito assujeitado a compreensão de quem já escolheu por ele.

Como estamos tratando da política de língua e seu ensino, ao adotar o livro, o professor pode igualmente adotar a concepção de língua e sujeito proposta pelo Estado, já que o livro é concebido como sendo **obra/livro** de qualidade. Ou não, vai depender da inscrição teórica que esse professor se inscreve em uma dada teoria, bem como o modo como essa teoria concebe a língua e o seu ensino. De modo, que esperamos que esta tese constitua como um caminho possível para o professor pensar o ensino de língua, problematizando o livro didático, fazendo outras perguntas, introduzindo outras leituras, construindo um arquivo de leitura. Promovendo, na sala de aula junto com o aluno, um espaço de significação, de trabalho da/para interpretação, produzindo outros sentidos articulando a leitura e a escrita.

A matriz de referência do ENEM é para nós um dos instrumentos linguísticos que fazem circular uma concepção de língua e seu funcionamento pelo modo como textualizam e fazem circular a relação sujeito, conhecimento e língua. Assim, observamos que o efeito da relação do sujeito com o Estado pelas políticas públicas, materializadas no caderno de provas, se constituíram como cobrança da competências e estas como condição de habilidades, o que nos remete ao aprender fazer. Logo, o **domínio da norma culta da Língua Portuguesa** é condição para **compreender fenômenos naturais, resolver situações-problemas**, como se a língua desse conta de todos os sentidos possíveis e imaginários, fosse homogênea e estável, sem variações nem mudanças ao longo da história. Tem-se aí o imaginário de língua como estrutura, que se dá ao ensino como conteúdo a ser aprendido, o que, conforme Orlandi (2009), trata-se de uma língua em forma de simulacros.

Essa compreensão decorre como efeito de leituras das relações que se circunscrevem no/pelo **discurso sobre** a língua escolarizada, fomentada por essas políticas públicas que dizem sobre quais, o que e como esses **conteúdos** se efetivam como orientações curriculares. Assim, trabalhamos com a opacidade da língua que nos possibilitou dar visibilidade ao modo como o discurso da lei se marca como efeito de evidência e de transparência ao prescrever “[...] orientações expressas de modo claro, intencional e articulado” (Matriz de referência do ENEM-2009, p. 01), **instalando, pelo funcionamento da ilusão, que o sentido só pode ser aquele e não outro.**

Especialmente, nossa análise do processo de formulação da/para as questões objetivas do caderno de provas de língua portuguesa nos deram visibilidade ao modo de articulação dos conteúdos com o paradigma da competência e habilidade funcionando, a nosso ver, como um projeto totalizante de sujeito, de unidade teórica e, portanto, de unidade do sentido. Logo, essa política pública se constitui, nesse movimento, por projeções imaginárias que conformam um conhecimento sobre a língua necessário na/para formação do sujeito aluno proficiente, conforme deseja o Estado.

Por conseguinte, importa dizer ainda que trabalhamos não apenas fixando-nos nas marcas formais, mas, no fio do dizer a partir, principalmente, da memória discursiva e do interdiscurso e da heterogeneidade sempre presentes mesmo sem as marcas linguísticas. Percebemos que o modo como as formulações se fazem, produzem sentidos sobre/no ensino de língua, legitimando um certo conteúdo que, posteriormente, se constitui, pelo imaginário, a Ciência da Linguagem.

Procurando dar um fecho para nossas reflexões, podemos dizer que há uma regularidade organizativa **idêntica** em todos os instrumentos linguísticos analisados, dentre elas: o estudo dos signos na relação com prática social; A língua como percepção da realidade é pressuposto para escrita de resumo, dentre outros gêneros textuais, etc.. Portanto, pelo interdiscurso, percebemos que se toma a língua como conteúdo, cujas terminologias “signos linguísticos”, “prática social”, “língua e percepção da realidade”, “ortografia como convenção” se inscrevem em uma compreensão de língua como estrutura e uso, logo, uma pragmática que requer domínio de conteúdo para aplicação na realidade. **O que produz o efeito de sentido de sujeitos que tem capacidade para aprender = competência =saberão a língua, de sujeitos incapazes de aprender, portanto, não saberão a língua.** É um processo de auto responsabilização dos sujeitos.

Essa definição está inscrita nem uma perspectiva que concebe a língua como interação, porém, uma interação linguística, isto é, entre elementos: a língua e o falante. Logo, o modo como os manuais didáticos circunscrevem a relação entre a unidade teórica e o sujeito autor e efeito leitor dão visibilidade a um arcabouço teórico que o Estado legitima. Assim, o funcionamento imaginário do “fantasma de um conhecimento sem falhas” nessa rede de políticas públicas atual da/para educação, associado à habilidades e competências, sustentada o discurso da Ciência Linguística eleita, assegura, pelo bom desempenho, a cidadania.

Por fim, não poderíamos fazer estas considerações sem relacionarmos estas reflexões pela memória e atualização, aos diversos discursos da atualidade sobre o ENEM. Houve por diversas vezes marcadas e remarcadas as datas do exame em virtude da pandemia⁴⁶, pela qual passa o país e, o mundo. Momento em que todas as escolas públicas paralisaram suas atividades letivas e, nesse contexto, destacamos um contraponto entre a rede pública e a privada, em que muitas escolas privadas já se utilizavam tanto em função dos recursos, quanto das condições de produção dos seus sujeitos, da tecnologia de aulas remotas. Logo, indagamos: se é uma política pública de acesso, não deveria considerar as condições do ensino público que, independente da pandemia, padece de recursos e

⁴⁶ A **pandemia de COVID-19**, também conhecida como **pandemia de coronavírus**, é uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2).^[7] A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em 1 de dezembro de 2019, mas o primeiro caso foi reportado em 31 de dezembro do mesmo ano.^{[8][9]} Acredita-se que o vírus tenha uma origem zoonótica, porque os primeiros casos confirmados tinham principalmente ligações ao Mercado Atacadista de Frutos do Mar de Huanan, que também vendia animais vivos.^{[3][4][10]} Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o surto uma pandemia. https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19#2019 acesso em 10/07/2020.

investimentos? Essa é uma questão que merece ser maior aprofundada, mas dadas as nossas condições de produção, ficará para um próximo trabalho.

E com esse estudo, esperamos que nossas reflexões possam contribuir para o campo dos estudos discursivos, em especial, para as discussões das políticas linguísticas e ensino de língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

_____. **A Questão da Origem das Línguas seguido de A Historicidade das Ciências**. Campinas, Editora RG, 2008.

BARBOSA, Renilce Miranda Cebalho. **O Discurso do ENEM de Democratização do Acesso ao Ensino Superior: Repetição ou Deslocamentos?** Dissertação de Mestrado. PPGL, UNEMAT, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. INEP. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 05 mar. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação** DF: INEP, 1998. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional>. Acesso em 05 mar. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Editais de Convocação 04/2015 – CGPLI**, DF: INEP, 2015. Disponível: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>; Acesso em 05 mar. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Cadernos de Provas ENEM**. 2017, 2018, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em 05 mar. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em 05 mar. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Documento básico**. Brasília, DF: INEP, 1999. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Exame+Nacional+do+Ensino+>. Acesso em 05 mar. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) Fundamentação Teórico- Metodológica**. Brasília, DF: INEP, 1995. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents>. Acesso em 05 mar. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo PNLD 2006** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4289-guiapnlem-2006>. Acesso em 05 mar. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo PNLD 2009** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4289-guiapnlem-2009>. Acesso em 05 mar. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Guia de PNLD 2012- 2015-2018** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>. Acesso em 05 mar. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Matriz de referência ENEM**. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>. Acesso em 05 mar. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Mapa de Analfabetismo no Brasil**. 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao>. Acesso em 05 mar. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 05 mar. de 2018.

CABRAL HAYASHIDA. Sandra Raquel de Almeida. **Periódicos científicos: a produção e a circulação da ciência da linguagem no Brasil**. 2012. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CÁRIA, Neide Pena; ANDRADE, Nelson Lambert de Andrade. A Gestão da Qualidade da Educação Básica Sob a Lógica do Mercado: Uma Análise Discursiva. **Anais [...] XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. PUC/PR 26 a 29/10/2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21869_11245.

COELHO, Cidarley Grecco Fernandes. Instrumentos Linguísticos e Discursos de Disponibilização de/em Instrumentos Digitais de Aprendizagem. In: Línguas e Instrumentos Linguísticos. Campinas, SP, n. 44, p.78-111, jul./dez. 2019

CONEIN, B.; COURTINE, J.-J.; GADET, F.; MARANDIN, J.-M.; PÊCHEUX, M. (orgs.). **Materialidades Discursivas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

COSTA, Greciely Cristina, SILVA, Telma Domingues. Cinema Na Escola: Conhecimento, Prática de Linguagem e de Autoria. In COSTA, Greciely Cristina (Orgs.) **A Linguagem vai à Escola: Trabalho de Leitura, escrita e interpretação**. Campinas: Pontes, 2019. p. 85-102.

_____. Tecnologias da Linguagem e a Produção de Imagens Digitais: Formulação e Versão. In: FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes; MARTINS, Ronaldo Teixeira (Orgs.), **Linguagem e Tecnologia**. 1. ed. Campinas: RG, 2012. p. 69-82.

_____. a. A palavra do ano é uma imagem. In: **Revista fragmentum**. 2016, n.16 p.89-103, ed. Programa de Pós de Graduação em Letras, Santa Maria UFMS.

DIAS. Juciele Pereira. História das Ideias Linguísticas no Brasil: por uma reflexão sobre o movimento de edição do objeto histórico compêndio gramatical. **Coleção HiperS@beres**. Disponível em: www.ufsm.br/hipersaberes 2009.

DIAS. Juciele Pereira. NOGUEIRA Luciana. Sobre os sentidos de leitura e tecnologia na escolarização. In COSTA, Greciely Cristina (Orgs.) **A Linguagem vai à Escola: Trabalho de Leitura, escrita e interpretação**. Campinas: Pontes, 2019. p. 35-48.

DIAS, Juciele Pereira. NOGUEIRA Luciana. Sobre os sentidos de leitura e tecnologia na escolarização. In COSTA, Greciely Cristina (Orgs.) **A Linguagem vai à Escola: Trabalho de Leitura, escrita e interpretação**. Campinas: Pontes, 2019. p. 35-48.

DIAS, Juciele Pereira. NOGUEIRA Luciana. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em Disputa na Lógica das Competências. In: **Revista Investigações- Linguística e Teoria Literária**. Pernambuco: 2018. V 31, n 2 p. 35-48. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

DI RENZO, A. Os estudos da análise de discurso e seus efeitos nas práticas linguísticas dos manuais de ensino. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; BRANCO, L. K. C. (Orgs.). **Análise de Discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre. Uma Homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: RG, 2011. p. 483-496.

_____. **O Estado, A língua Nacional e a Construção das Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Escola e Formulação de Políticas Linguística**. “III Jornada do CEPEL-Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem”, realizado em julho de 2008, na Universidade de Mato Grosso, em Cáceres.

_____. **Repetição, História e Equívoco: Seus Efeitos na Escrita da Criança Sociedade e Discurso**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Editora da UNEMAT, 2001.

_____. O discurso pedagógico: funcionamento e efeitos. **Revista Recorte-** Revista do Mestrado em Letras: Linguagem, Discurso e Cultura. V.06, N 1 2009-Universidade Vale do Rio Verde.

_____. O Positivismo e a constituição da escola na República. In: MALUF-SOUZA, O. *et al.* (Orgs.) **Fronteiras discursivas: espaços de significação entre a linguagem, a história e a cultura**. Campinas: Pontes, 2007. p.25-37.

FAVERO, Leonor Lopes. O Ensino no Império:1837-1867- Trinta Anos do Imperial Collegio de Pedro II. In: ORLANDI, Eni & GUIMARÃES, Eduardo (Org.) **A Disciplinarização das Ideias Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2002. p.65-86.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. A análise de discurso e a constituição de uma história das ideias linguísticas do Brasil. **Revista Fragmentum**. 2018, p.17-47, ed. Programa de Pós de Graduação em Letras, Santa Maria UFMS.

_____. **A Linguística entre os nomes da linguagem – uma reflexão na História das Ideias Linguísticas no Brasil** - Campinas, SP: [s.n.], 2009.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O Caráter Singular da Língua. **Revista Organon**. Discurso, língua e memória. Porto Alegre: UFRGS, n.35 V.17, 2003.

_____. A Trama Enfática do Sujeito. In: **Análise do Discurso no Brasil-Mapeando conceitos, confrontando limites**. INDURSKY Freda, FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.), São Carlos: Clara Luz, 2007.

_____. A Trama Enfática do Sujeito. In: **Pêcheux, Nossa Bússola Inspiradora**. GRIGOLETTO, Evandra/ DE NARDI, Fabiele Stockmans (org.), Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.21-34.

FERNANDES, Carolina. Imagens em rede: a opacidade da imagem e leitura polissêmica. In: **Oficinas de Textos**. SP: pontes Editores, p.81-108,2015.

_____. A Interpretação do Livro de Imagens: Uma análise em Construção. In: **O Acontecimento do Discurso no Brasil**. INDURSKY, Freda/ FERREIRA, Maria Cristina Leandro/ MITTMANN Solange (org.) SP: Mercado das Letras, 2013, p.86-102.

_____. Os Desafios de Ensinar Análise de Discurso e de se Ensinar com a Análise de Discurso. In: **Linguagem & Ensino** -Pelotas, v. 21, n. 2, p. 17-39, jul./dez. 2018.

_____. **O Visível e o Invisível da Imagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

_____. **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso identidade, ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 203-226.

GADET, F. e PÊCHEUX, M. **La langue introuvable**. Paris, François Maspero, 1981. Tradução Brasileira: A Língua Inatingível. O Discurso na História da Linguística. Campinas SP. Mercado de Letras 2017.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Uma Análise dos Fatores Cognitivos Mensurados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Belo Horizonte: UFMG/ FaE, 2005.

GUILLAUMOU, Jacques & Maldidier, Denise. Efeitos do Arquivo. A Análise do Discurso no Lado da História. In: ORLANDI, Eni (org.) **Gestos de Leitura**. Da História no Discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. 4 ed.

GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni P. O conhecimento sobre a linguagem. In. PFEIFFER, Claudia & HORTA, José. **Introdução às Ciências da Linguagem - Linguagem, História e Conhecimento**. Campinas-SP: Pontes, 2006.

_____. (Orgs.) **Institucionalização dos Estudos da Linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas-SP: Pontes, 2002.

HENRY, Paul (1977) **A Ferramenta Imperfeita. Língua, Sujeito e Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013, 2ªed.

HENRY, Paul. A História não Existe? In: ORLANDI, Eni. **Gestos de Leitura. Da História no Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.p.31-56.

INDURSKY, F. (1992) **A fala dos quartéis e as outras vozes; uma análise do discurso presidencial da Terceira República Brasileira**. Campinas, SP: IEL /UNICAMP. Tese de doutorado.

_____. Da anáfora textual à anáfora discursiva: Porque Voltar a Anáfora. **Academia.edu**. Disponível em:

https://www.academia.edu/29468077/DA_AN%C3%81FORA_TEXTUAL_%C3%80_AN%C3%81FORA_DISCURSIVA_Porque_voltar_%C3%A0_an%C3%A1fora

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy e ORLANDI, Eni P. (Orgs.) **Introdução às Ciências da Linguagem**. Discurso de Textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

LAGAZZI, Suzy. O recorte significativo na memória. **Anais [...]** III SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

_____. O recorte significativo na memória. In: INDURSKY, Freda, FERREIRA, Maria Cristina; MITTMANN, Solange. (Org.). **O Discurso na Contemporaneidade**. Materialidades e Fronteiras. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

_____. Linha de passe: a materialidade significativa em análise. **Revista Rua**. n. 16, Volume 2, 2010. Campinas: Nudetri-Unicamp.

_____. O Político na Linguística: Processos de Representação, Legitimação e Institucionalização. In: ORLANDI, Eni (Org.) **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. A Língua Portuguesa No Processo de Institucionalização da Linguística. In: ORLANDI, Eni & GUIMARÃES, Eduardo (Org.) **A Disciplinarização das Ideias Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2002 p.13-22.

MARIANI, Bethania. Um Imaginário e Outros. In: **Pêcheux, Nossa Bússola Inspiradora**. GRIGOLETTO, Evandra/ DE NARDI, Fabiele Stockmans (org.), Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 35-48.

MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da. Sujeito, espaço e lixo, no dizer da mundialização. **Traços de Linguagem**, Cáceres, v. 3, n. 1 p. 109-124, 2019.

NUNES, José Horta. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. **Revista Letras**. Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107–124, jul./dez. 2008.

_____. Leitura de arquivo: historicidade e Compreensão. In: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F. (Orgs). **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. Porto Alegre: Pontes Editores, 2007.

_____. O discurso documental na história das ideias linguísticas e o caso dos dicionários. **Alfa Revista de Linguística**. V.52, nº01 2008.

_____. **Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XX**. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. P.; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. A Produção do Consenso nas Políticas Públicas Urbanas: Entre o Administrativo e o Jurídico (CAeL). **Escritos**. Campinas, n. 8, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, p.11-23, 2004.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Ciência da Linguagem e Política: Anotações ao Pé das Letras**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2001, 6 ed.

_____. **Discurso e Texto**. São Paulo: Pontes; Campinas: 2001.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Vozes. Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Gestos de Leitura. Da História no Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014, 4ª ed.

_____. Ética e Política Linguística *In: Línguas e Instrumentos Linguísticos* n°1. Campinas: Pontes, Jan./Jun. 1998.

_____. Análise Discurso, Ciência e Atualidade *In: O Acontecimento do Discurso no Brasil*. INDUSRKU, Freda/ FERREIRA, Maria Cristina Leandro/ MITTMANN Solange (org.) SP: Mercado das Letras, 2013, p.86-102

_____. Paráfrase e polissemia a fluidez nos limites do simbólico. *In: Revista Rua*. V.4. n° 1. Campinas: Nudetri-Unicamp, 1998.

_____. **História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001.

_____. **Discurso e Texto. Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. *In: GUIMARÃES. Eduardo (Org.) Produção e Circulação do Conhecimento. Estado, Mídia, Sociedade*. Campinas, SP: Pontes Editora. 2001.

_____. **A Linguagem e seu funcionamento**. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2001.

_____. **EU, TU, ELE- Discurso e Real da História**. 2ªed. Campinas-SP: Pontes, 2017.

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

_____. Sentidos em fuga: efeitos da polissemia e do silêncio. *In Sujeito, Sociedade, Sentidos*. (Org.) Carozza, Guilherme; SANTOS, Mirian dos, SILVA, Telma Domingues da. Campinas-SP: RG, 2012.

_____. **Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas: Unicamp, 2008.

_____. (Org.). **Discurso Fundador A formação do país e a Construção da Identidade Nacional**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. (Org.). **Língua e Conhecimento Lingüístico Para uma História das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Segmentar ou Recortar. In: **Série Estudos 10**. Uberaba: FIU - 1984.

_____. A língua em sua materialidade digital. In: **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Clara Luz, 2009. p. 83-92.

_____. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista Rua**. nº 21 v.2, p.187-198. Campinas: Nudecri-Unicamp,1998.

_____. **Análise de discurso Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Orlandi**. Campinas, SP: pontes Editores, 2011.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

_____. As formas de Individuação do Sujeito Feminino e Sociedade Contemporânea: O Caso da Delinquência. In: **Discurso e Políticas Urbanas: A Fabricação do Consenso** (Org). Orlandi. Eni, Campinas: Editora RG, 2010.

_____. Formas de Conhecimento, Informação e Políticas Públicas. **Revista Animus - Revista Interamericana de Comunicação Midiática**. UFSM-V.17. Santa Maria. Campinas, 2010.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n. 19. Campinas: IEL – Unicamp, 1990.

_____. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Editora da Unicamp. Campinas, 2014, 5ª ed.

_____. Ler o Arquivo Hoje. In: **Gestos de Leitura. Da História no Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014, 4ª ed.

_____. Sobre a (Des)Construção das Teorias Linguísticas In: **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**. Campinas: Pontes, n.2, 1998.

_____. **Papel da Memória**. In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da Memória**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2010, p. 43-50.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. (Tr. Eni P. Orlandi). 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. Foi propaganda mesmo que você disse? Tradução Eni Orlandi. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Campinas: Pontes, 2011a. p.73-92.

_____. (1982). Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal? Tradução Carmen Zink. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Campinas: Pontes, 2011a. p.107-119.

_____. Metáfora e interdiscurso. Tradução Eni Orlandi. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Campinas: Pontes, 2011a. p.151-161.

PFEIFFER, Cláudia C. SILVA, Mariza Vieira. Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias. **Revista Letras**. Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 87-113, jan./jun. 2014

_____. Sentidos na cidade: clichê e sujeito urbano. **Revista Rua**, Campinas: Nudecri-Unicamp, v. 3, p. 37-57, 1997.

_____. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. R. B. de (Org.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005. p. 27-40.

_____. A linguística nas associações: um recorte discursivo de sua institucionalização. Uma questão de política linguística. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 19-34.

_____. Políticas Públicas de Ensino. In: **Discurso e Políticas Urbanas: A Fabricação do Consenso** (Org). Orlandi Eni Campinas: Editora RG, 2010.

_____. Compreender Discusivamente a Escola. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; BRANCO, L. K. C. (Orgs.). **Análise de Discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre. Uma Homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: RG, 2011. p. 213-242.

_____. Discursos Sobre a Língua Escolarizada, Leituras Possíveis In: FLORES, Giovana G.Benedito, Neckel, Nadia Regina Maffi. Gallo Solange. (Org.) **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. V1 Campinas, SP. pontes Editores, 2015.

PAIVA, Andressa Munique *et al.* **Ser Protagonista Língua Portuguesa - Ensino Médio - Coleção Ser Protagonista**. São Paulo ed. SM V.1,2, 3. 2016.

PETRI, Verli. **Um outro olhar sobre o dicionário: a produção de sentidos**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010.

PRIMI, R. et al. **Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 151-159, maio-ago. 2001.

RANGEL, Mary. Mocarzel, MARCELO, Siqueira Maia Vinagre. PIMENTA, Maria de Fátima Barros. **A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 28-47, jan./abr. 2016.

_____. O Funcionamento do Movimento Pendular Próprio às Análises Discursivas na Construção do “Dispositivo Experimental” da Análise do Discurso. In: PETRI, Verli. DIAS, Cristiane (Org.). **Análise de Discurso em Perspectiva** – Teoria, método e análise. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

RIBEIRO, A. E. Uma análise da matriz de referência e das provas do ENEM: multimodalidade em foco. **Diálogo das Letras**. Revista (GEPET-UERN), v. 05, n. 02, p. 11-30, jul./dez. 2016.

SILVA, Mariza Vieira. Manuais escolares e saberes linguísticos. **Boletín de la sociedade Española de Historiografía lingüística**. España, 11, p.209-224.2017.

_____. Instrumentos linguísticos: língua e memória. **Revista Letras**. Santa Maria. nº.27, p.111-118.2003.

_____. Colégios do Brasil: O Caraça. Institucionalização dos Estudos da Linguagem - ORLANDI, Eni & GUIMARÃES, Eduardo (Org.) **A Disciplinarização das Ideias Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2002 p.87-99.

_____. 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: RG, 2011. p. 165-180.

_____. História da Alfabetização no Brasil: A Constituição de Sentidos e do Sujeito da Escolarização. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 1998. SILVA, M.V. A escolarização da língua nacional. **Política Linguística no Brasil**. E. Orlandi (org.). Campinas: Pontes, 2007.

ROMÃO, L. M. S. De areia e de silício: as tramas do discurso no livro eletrônico. In: *Éspeculo*. **Revista de estudos literários**. Universidade Complutense de Madrid, 2005. Disponível em: www.ucm.es/info/especulo/numero31/.html. Acesso em 04 de fev. 2019.

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann. **Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação**. Conexão Letras, v. 9, n. 11, p. 99-109, 2014.

_____. A língua do/no Brasil: efeitos da memória e da história. **Revista Gragoatá**. Niterói, v. 22, n. 42, p. 329-344, 2017.

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann; REISDORFER, Cleiton. A constituição dos livros didáticos pela determinação das teorias linguísticas. **Revista Matraca**, n. 24, p. 47-66, 2017.