



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

CAMILA REGINA FONTANA

**UM OLHAR SOBRE O FUNCIONAMENTO DAS ORIENTAÇÕES PARA A
PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**CHAPECÓ
2020**

CAMILA REGINA FONTANA

**UM OLHAR SOBRE O FUNCIONAMENTO DAS ORIENTAÇÕES PARA A
PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof^a Dra. Mary Neiva Surdi da Luz.

CHAPECÓ
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Fontana, Camila Regina
UM OLHAR SOBRE O FUNCIONAMENTO DAS ORIENTAÇÕES PARA A
PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA / Camila Regina Fontana. -- 2020.
108 f.

Orientadora: Doutora Mary Neiva Surdi da Luz

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2020.

1. Livro didático. 2. Produção de texto. 3.
Formulação de enunciados. 4. Sujeito-aluno. I. Luz, Mary
Neiva Surdi da, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CAMILA REGINA FONTANA

**UM OLHAR SOBRE O FUNCIONAMENTO DAS ORIENTAÇÕES PARA A
PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

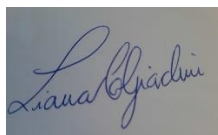
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 16/10/2020.

Aprovado em: 16/10/2020

BANCA EXAMINADORA



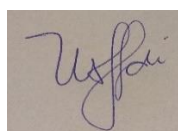
Prof. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz – UFFS
Presidente da banca/orientador



Prof. Dra. Liana Cristina Giachini – UDESC/ UNOESC
Membro titular externo



Prof. Dra. Tamiris Machado Gonçalves – UFFS
Membro titular interno



Prof. Dra. Marcia Ione Surdi – UNOCHAPECÓ
Membro suplente

Chapecó/SC, outubro de 2020.

Dedico este trabalho ao meu filho Francisco,
que espalha alegria por onde passa.

AGRADECIMENTOS

Agradecer não é tarefa fácil. No meu caso é um ato envolvido de medo. O medo de esquecer. O medo de esquecer um nome.

O trajeto percorrido não foi fácil, então é importante parar e agradecer pelos momentos que foram ressignificados e me fizeram compreender que o sentido das palavras não é único, não é homogêneo e sempre pode ser outro. Dito isso, segue meu agradecimento em especial:

À Capes que foi o alicerce financeiro do meu percurso de estudos.

À professora Mary Neiva Surdi da Luz que me acompanha desde a graduação e aceitou, mais uma vez, o desafio de ser minha orientadora, OBRIGADA!

Às professoras Liana e Tamiris, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e de defesa, OBRIGADA!

Aos professores do PPGEL, OBRIGADA!

À minha colega e amiga Ana Cristina, OBRIGADA.

Ao meu filho Francisco, que é luz que ilumina e alegra os meus dias. Que mesmo em uma pandemia consegue semear gentilezas. Ser sua mãe é percorrer caminhos antes nunca percorridos. Caminhos repletos de alegrias, de riso fácil, de choro, de aflições, de medos, de inseguranças, enfim, é ser desafiada a cada novo questionamento, a cada nova descoberta. Afinal, questionar é uma das suas características. OBRIGADA!

Ao meu esposo, por ser meu maior incentivador, por ouvir meu choro, minhas angústias e pela partilha de todos os momentos, sejam eles tristes ou alegres, OBRIGADA!

À minha mãe, por ser quem ela é e por me fazer compreender que o ser professor vai além da sala de aula, OBRIGADA!

Ao meu pai, pelo dom da vida, OBRIGADA!

À minha irmã, por me ouvir inúmeras vezes, OBRIGADA!

Ao meu irmão, por ser exemplo de honestidade e persistência, OBRIGADA!

Finalmente, apegada ao medo de esquecer direciono este agradecimento a todos que contribuíram para que eu chegasse até aqui, OBRIGADA!

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.

João Wanderley Geraldi

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o funcionamento das formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito, na coleção Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso, que é organizada em três unidades e abrange sujeito-alunos do Ensino Médio. A coleção foi escolhida por ser uma das mais predominantes nas escolas, no período que compreende os anos de 2018, 2019 e 2020. O *corpus* de pesquisa foi demarcado a partir da leitura dos exercícios que indicam na orientação o trabalho com a produção de texto escrito. Para isso, assumimos como base teórica a Análise de Discurso (AD) de orientação Franco-brasileira e o projeto de longa duração, intitulado História das Ideias Linguísticas (HIL), bem como autores que tratam da história do ensino no Brasil, principalmente no que tange à produção de texto escrito. Optamos pelo trabalho com a produção de texto escrito, visto que é uma das modalidades mais incisivas no período escolar que compreende os anos finais do ensino básico, também, por ser uma modalidade que nos causa incômodo acerca do modo como é disseminada pelo Livro Didático (LD). Sabemos que o instrumento didático em questão possui características próprias e que indicam uma estabilidade na disposição dos conteúdos, por isso ele se torna um material de pesquisa importante no cenário educacional. O nosso movimento de análise iniciou pelo gesto de leitura de arquivo. Foi esse movimento que possibilitou agrupar duas regularidades predominantes que foram organizadas em dois quadros. Cada quadro foi composto por Sequências Discursivas (SD's), que apresentam na formulação uma repetibilidade de sentidos. O movimento de escritura foi alicerçado na contemplação da história, da teoria e dos gestos de análise a partir do entrelace desses três grandes pilares.

Palavras-chave: Livro didático. Produção de texto. Formulação de enunciados. Sujeito-aluno.

ABSTRACT

This research aims to analyze the formulation of the guidance statements of written text production, from the collection *Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso*, which is organized in three units and encompasses high school subject-students. The collection was chosen because it is one of the most prevalent in schools, in the period comprising the years 2018, 2019 and 2020. The research corpus was delimited from the reading of the exercises that indicate, in the instruction, the work with the production of written text. For this purpose, we took as a theoretical basis the Discourse Analysis (DA) of French-Brazilian orientation, and the long-term project, entitled History of Linguistic Ideas (HLI), as well as authors who approach the history of teaching in Brazil, mainly in what concerns the production of written text. We chose to work with the production of written text, since it is one of the most incisive modalities in the school period that comprises the final years of basic education, also, because it is a modality that causes us discomfort about the way it is disseminated by the textbook (TB). We know that the didactic instrument in question has its own characteristics and that they indicate a stability in the disposition of the contents, therefore, it becomes an important research material in the educational scenario. Our movement of analysis began with the gesture of file reading. It was this movement that made it possible to group two predominant regularities that were organized into two tables. Each table was composed of Discursive Sequences (DS's), which present a repeatability of meanings in the formulation. The movement of writing was based on the contemplation of history, theory and gestures of analysis from the intertwining of these three great pillars.

Keywords: Textbook. Text production. Formulation of statements. Subject student.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Capa dos livros.....	35
Figura 1 – Carta ao Estudante.....	37
Figura 2 – Recorte do Sumário.....	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados acerca da distribuição do LDLPEM.....	31
Quadro 2 – As três coleções mais escolhidas no ano de 2018.....	33
Quadro 3 – A materialização das Regularidades.....	43
Quadro 4 – Recorte Discursivo I.....	57
Quadro 5 – Recorte Discursivo II.....	78

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise de Discurso

AIE - Aparelhos Ideológicos de Estado

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FD - Formação Discursiva

FNDE - Fundo Nacional da Educação

HIL – História das Ideias Linguísticas

LD - Livro Didático

LDLP - Livro Didático de Língua Portuguesa

LP – Língua Portuguesa

LDLPEM - Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio

MEC - Ministério da Educação

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

RD – Regularidade Discursiva

SD - Sequência discursiva

SED - Secretaria de Estado da Educação

INL - Instituto Nacional do Livro

SUMÁRIO

PARTE I – SOBRE A ESCOLHA DO PERCURSO.....	10
1 MARCO INICIAL – PRIMEIROS PASSOS.....	11
1.1 UM GESTO HISTÓRICO E TEÓRICO.....	17
1.2 A CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO.....	21
1.3 UM GESTO DE DESCRIÇÃO DO ARQUIVO DE ANÁLISE.....	31
1.4 COMPOSIÇÃO, REDAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO: UM CASO DE NOMEAÇÃO.....	44
PARTE II – SOBRE O CAMINHO TRILHADO.....	54
2 SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA.....	55
2.1 A ESCRITA A PARTIR DE TEXTOS MOTIVADORES.....	55
2.1.1 Por uma análise mais individualizada.....	62
2.2 A ESCRITA A PARTIR DE AUTORES EXEMPLARES.....	75
2.2.1 Por uma análise mais detalhada.....	84
PARTE III – A BUSCA PELO EFEITO DE FECHAMENTO	93
3 UM EFEITO DE FECHAMENTO.....	94
REFERÊNCIAS.....	102

PARTE I
SOBRE A ESCOLHA DO PERCURSO

1 MARCO INICIAL – PRIMEIROS PASSOS

De modo a iniciar a tecitura desse trabalho, termo que deve ser pensado como um entrelaçar de ideias, peço licença, ao leitor, para redigir algumas breves linhas em primeira pessoa do singular. São linhas que contam o movimento que dá início aos estudos que são constitutivos da minha trajetória.

O movimento que inicio se dá a partir das inquietações que guiam minha trajetória de estudos e que nasceram junto aos incômodos que surgiram na graduação em Letras Português e Espanhol. Foram incontáveis os momentos em que deixava de lado a posição¹ de sujeito-aluna para assumir uma posição de analista dos conteúdos que constituíam o livro didático de língua portuguesa (LDLP). A meta, enquanto estudante, era a de olhar para as formulações dos enunciados e propor mudanças, assumindo uma posição ilusória de sujeito-professora.

Foi o desejo de assumir a posição de sujeito-professora de Língua Portuguesa (LP), antes mesmo de entrar em sala de aula, que acendeu a chama pelo conhecimento, a respeito do instrumento didático. No contexto acadêmico, o livro didático (LD) foi se (re)construindo de forma significativa e foi o estopim para o desencadear das análises que iniciaram na graduação e continuam no estudo que decorre.

Os primeiros movimentos de análise que foram tecidos na graduação buscavam um olhar mais atencioso e menos ingênuo acerca dos exercícios de produção escrita e o modo como eles davam abertura para que o sujeito-aluno assumisse a posição de sujeito-autor². Ressalto que escrever sobre o funcionamento do LD é como navegar em mares desconhecidos e tempestuosos, uma vez que trabalho com um arquivo que exala memórias e que tem características cristalizadas na sociedade.

Ao mencionar memórias, parto da compreensão de que em Análise de Discurso (AD), a memória discursiva é uma noção teórica. Nas palavras de Orlandi (2010), “Trata-se do que chamamos saber discursivo. É o já dito que constitui todo dizer.” (ORLANDI, 2010, p.21). Nessa perspectiva, menciono que foi pela construção histórica, pelos já ditos e pelo lugar atribuído ao LD no decorrer do tempo que esse trabalho se tornou possível.

Dito isso, a posição que assumo com esse novo percurso de escritura agora é outra, pois carrego o peso da diplomação. Por outro lado, assumo uma posição que não é a de sujeito-

¹ Ao iniciarmos trazendo o termo posição, cabe mencionar de início que nos amparamos na Análise de Discurso no que concerne ao sujeito. Sendo assim, pontuamos que “O sujeito da análise de discurso não é o sujeito empírico, mas a posição-sujeito projetada no discurso”. (ORLANDI, 2010, p. 15)

² Este foi o tema do trabalho final de conclusão do curso em Letras Português e Espanhol, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó. Trabalho que foi orientado pela professora Dra. Mary Neiva Surdi da Luz que também orienta esse novo percurso de escritura.

professora, mas sim a de sujeito-pesquisadora e bolsista³, que busca pelo efeito do trabalho analisar o funcionamento das formulações que orientam a produção de texto escrito no livro didático de língua portuguesa do ensino médio (LDLPEM). Presumo que a consequência ilusória desse estudo é a de proporcionar um gesto de análise que supra ainda mais as inconstâncias que o LD provoca em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Considero pertinente mencionar que o LD também fez parte de meu percurso escolar. Foi a partir dele que fui inserida no mundo das letras. Lembro-me que o instrumento em questão era utilizado linearmente e seguia à risca aquilo que era proposto em cada exercício. É, pelas memórias, pelo percurso escolar e acadêmico e pelo anseio de conhecimento que dou início a esse trabalho dissertativo, que olha para uma das modalidades do LDLPEM.

Começo por dizer que a escritura da dissertação foi planejada, ilusoriamente, para transitar pela história, pela teoria e pela análise. As linhas que decorrem são, portanto, frutos de uma construção que não é fechada, mas sim aberta às possibilidades que novos estudos podem proporcionar.

As memórias que reverberam das páginas do arquivo⁴ foram o estopim para que eu iniciasse uma nova etapa de estudos, acompanhada, mais uma vez, da AD⁵ franco-brasileira e da História das Ideias Linguísticas (HIL). Compreendo que a relação entre o *corpus* da pesquisa, a metodologia, a teoria e os gestos propostos podem ser concebidos por essa disciplina de entremeio,⁶ que trabalha “[...] com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas[...]”. (ORLANDI, 2012a, p. 16). Assim, para pensar as proposições da dissertação, adoto esse viés teórico que possibilita a compreensão da relação entre linguagem e sua exterioridade, assim como propõe Orlandi (2012a).

No que concerne à relevância do estudo, abrigo-me em Batista (2003). Para o autor, “[...] o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos.” (BATISTA, 2003, p. 28). Tendo em vista esse reconhecimento do LD, enquanto instrumento cristalizado nas escolas brasileiras, esse trabalho se torna relevante, pois, a partir de uma abordagem teórica, apresenta o resultado de um

³ O trabalho em questão só foi possível graças ao suporte financeiro da Capes, conforme edital N° 858/GR/UFFS/2018, que possibilitou a continuidade do meu percurso de estudos.

⁴ A noção de arquivo será explorada no decorrer do trabalho.

⁵ Teoria que amparou os estudos do trabalho de conclusão de curso já mencionado.

⁶ Termo proposto por Orlandi (2010) ao contextualizar que a AD nasce de três campos do saber, a linguística, a psicanálise e o marxismo.

percurso de estudos acerca do funcionamento das formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito em uma coleção de LD's específica.

Escolher o LD como peça basilar dessa dissertação⁷ é como me movimentar em um jogo de posições, no qual sou interpelada ora pela posição⁸ sujeito-pesquisadora, ora pelo anseio de assumir a posição sujeito-professora. Ao assumir essa transitividade de posições, faz-se necessário mencionar a noção teórica de sujeito cindido. Ou seja, em AD o sujeito “[...] é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à.” (ORLANDI, 2012a, p. 49).

Ao transitar por essas posições e ao apresentar de início uma noção teórica de sujeito, carrego a difícil tarefa de analisar o modo como as formulações funcionam no LDLPEM. Ao olhar para a história e compreender o percurso linear do LD, surgem alguns questionamentos que foram incorporados a esse trabalho dissertativo. Considerando o funcionamento do LD no decorrer do tempo, fui acometida por uma série de dúvidas que são apresentadas no decorrer da escritura. Foram essas dúvidas que me fizeram seguir adiante com o estudo.

No batimento de posições (entre) sujeito-pesquisadora e sujeito-professora, adoto como ponto de partida a análise que se volta para as formulações que orientam a produção de texto escrito no LDLPEM. Para isso, passo a produzir⁹ essa escritura de modo a englobar aqueles que se fizeram presentes no percurso traçado. Salientamos que o termo *escritura*¹⁰ será contextualizado no decorrer do trabalho, pois compreendemos que ele é relevante para o andamento das análises desenvolvidas.

Apresentamos, logo na sequência, os questionamentos que impulsionaram nosso movimento de escritura. Optamos por apresentá-los de forma bem descritiva a fim de facilitar a leitura. Sendo assim, o primeiro questionamento é: Qual é o espaço no LD para o incentivo à produção de texto escrito, em que o sujeito-aluno assuma a posição de sujeito-autor, ainda que ilusoriamente? O segundo questionamento: Como as formulações dos enunciados de orientação de produção de texto escrito tendem a moldar¹¹ a produção escrita do sujeito-aluno? E o último

⁷ Esta dissertação vincula-se ao projeto de longa duração intitulado História do Ensino de Línguas na Região de Abrangência da UFFS, sob coordenação da professora Dra. Mary Neiva Surdi da Luz.

⁸ “Na Análise do Discurso, mais do que o sujeito, interessam as posições sujeito, uma vez que o sujeito é pensado discursivamente como uma posição entre outras.” (FERREIRA, 2003, p. 192)

⁹ O gesto de escritura empreendido a partir desse momento se dá pela marcação da terceira pessoa do plural.

¹⁰ Escritura deve ser compreendida em nosso estudo como um gesto que ultrapassa a noção de instrumento, no qual o sujeito se coloca na origem do dizer, bem como responsável por aquilo que escreve. Conforme Cazarin (2008) esse gesto é capaz de produzir efeito de autoria.

¹¹ Ao pensarmos em moldes, mobilizamos o que segue: “[...] a Escola, as Igrejas “moldam” por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção, etc. [...]” (ALTUSSER, 1985, p. 70). Nesse sentido, trabalhamos com a ideia de que o LD em sua constituição visa a uma homogeneização de saberes.

é: se há nas formulações dos enunciados de produção de texto escrito uma reatualização do discurso “Siga o modelo” que foi constituído historicamente?

Questionamentos apresentados, mobilizamos que na AD, que é a teoria na qual nos filiamos, o sujeito se constitui na ilusão da origem do dizer. Segundo Orlandi (2012a), o sujeito não tem ação de controle sobre o que diz. Ainda, “[...] podemos dizer que o que dizemos tem relação com outros dizeres e que isto faz parte dos efeitos de sentidos de nosso dizer. Todo discurso é, portanto, aberto em suas relações de sentidos.” (ORLANDI, 2010, p.16). Desse modo, somos interpelados pela ilusão que nos faz acreditar que algo só pode ser dito com certas palavras e não outras. Decorre, então, que o nosso trabalho se constitui na ilusão de apresentar o novo, tendo os questionamentos como estímulos.

A análise que é desenvolvida em nosso trabalho aborda a noção de sujeito que é atravessado por diversas formações discursivas (FD's), ou seja, um sujeito que carrega a ilusão da inovação, ilusão que é necessária na teoria a que vinculamos o estudo. Nesse mesmo contexto, trataremos no decorrer da escritura a respeito do funcionamento da memória discursiva, do interdiscurso e do intradiscurso. Cabe mencionar, que na AD se trabalha com dispositivos que retomam conceitos, bem como dispositivos que são construídos de modo a auxiliar o analista na proposição de uma análise.

Os dispositivos que regem essa tecitura são compreendidos como um aporte de noções que nos ajudaram a pensar no dispositivo de interpretação, ou seja, das análises. De acordo com Orlandi (2010), “O dispositivo teórico vai determinar o dispositivo analítico. Ele orienta o analista em como observar o funcionamento discursivo.” (ORLANDI, 2010, p. 26). Foi a partir da gama de conceitos teóricos e do funcionamento da memória que se fez possível determinar o *corpus* de pesquisa, bem como selecionar aquilo que se repetia em determinado discurso.

Considerando o exposto, a nossa dissertação traça o objetivo de analisar o funcionamento das formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito no LDLPEM. Conforme Orlandi (2012b), a relação da Instituição Escola com o sujeito-aluno é marcada pela reprodução de modelos que mediam a sua produção textual. Nesse viés, lançamos a hipótese de que a formulação dos enunciados que orientam a produção de texto escrito tende a moldar e delimitar o percurso do sujeito-aluno.

Acerca do exercício da autoria, trazemos as palavras de Lagazzi-Rodrigues (2010), o qual pontua que a escola deve criar condições para a troca empírica de posições, em que o sujeito-enunciador passe a sujeito-autor, produzindo um efeito de unidade, possível graças ao papel do autor. Cabe salientar que não só a escola possibilita essa assunção de posições. Na sequência, abordaremos algumas noções teóricas que são relevantes para nossa empreendida

acadêmica e discorremos acerca do arquivo que constitui a pesquisa. Para tal, iniciamos tratando do arquivo como materialidade¹² que produz sentidos a partir de um gesto de leitura.

Isso posto, apropriamo-nos das palavras de Nunes (2005) no que diz respeito à leitura do arquivo. O autor reconhece que os percursos da leitura do arquivo para posterior análise podem encaminhar o sujeito para trajetos muitas vezes inusitados. Para ele, o arquivo funciona como materialidade discursiva que fornece marcas da constituição dos sentidos. Além disso, o funcionamento desse arquivo¹³ não é homogêneo, mas sim carregado de marcas que se assujeitam aos gestos de interpretação.

Dito de outro modo, a leitura do arquivo é condicionada aos gestos de interpretação. E, nesse viés, é um percurso que é suscetível a mudanças, pois a leitura do arquivo não é uma, mas sim repleta de novos sentidos que se reconstruem. A partir das palavras de Nunes (2005), o arquivo que colabora com o nosso estudo é por si só atravessado de sentidos.

Sobre os sentidos, Ferreira (2003) destaca que eles nascem da relação do sujeito com a história, registrando a marca da língua na exterioridade. Dando continuidade, o arquivo é uma materialidade discursiva constituída por ideologias que funcionam de modo a direcionar o saber do sujeito-aluno. E, nesse sentido, a materialidade discursiva desse trabalho é o LDLPEM.

Os livros que compõem nosso arquivo de análise fazem parte da coleção “Português Contemporâneo, Diálogo, Reflexão e Uso¹⁴”. Eles foram distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e possuem um determinado tempo de uso, que compreende os anos de 2018, 2019 e 2020. Em nosso trabalho, preocupamo-nos em buscar por um LD que estivesse ativo, e que se destacasse em usabilidade nas escolas estaduais que são atendidas pela Secretaria de Estado da Educação (SED), em Chapecó.

Trazemos as palavras de Souza (2010), quando diz que “O Livro Didático representa uma espécie de seleção ‘natural’ e, ao mesmo tempo hierarquizada, do que se deva saber”. (Souza, 2010, p. 119). Ainda, ele apresenta em sua estrutura uma organização de conteúdos e de modos de escrever e ler que visam a uma completude do saber. Conforme a autora, essa completude é fruto de uma tentativa de organizar o conhecimento e produzir a ilusão de que o estudante possa, por meio do LD, tornar-se um erudito.

¹² O termo materialidade deve ser entendido como “[...] à forma material, ou seja, a forma encarnada, não abstrata nem empírica, onde não se separa forma e conteúdo: forma linguístico-histórica, significativa.” (ORLANDI, p. 53).

¹³ A noção de arquivo, advinda dos estudos de Pêcheux será abordada no subcapítulo intitulado: “Historicizando o objeto”.

De acordo com Silva (2012), o LD assumiu um lugar consagrado entre os materiais utilizados para o ensino em sala de aula. Ainda nesse viés, o autor pondera que os professores o transformaram no principal instrumento que visa a auxiliar a (re)produção de conhecimento na escola. A partir disso, entendemos que a escolha do arquivo se justifica pelo fato do LD se constituir historicamente em um cenário que, muitas vezes, faz dele um dos poucos instrumentos de ensino.

Ao considerarmos que ele é disponibilizado pelo Estado e que há um controle e uma cobrança acerca de seu uso, compreendemos que se torna peça relevante de estudos. Além disso, assumimos como princípio que, enquanto o LD estiver vivo no cenário educacional, faz-se necessário (re)analísá-lo.

Em nosso percurso de escritura, partimos do pressuposto de que algumas formulações que orientam a produção de texto escrito do sujeito-aluno delimitam o seu lugar no processo de escritura. O termo escritura deve ser compreendido como o “[...] gesto de interpretação do sujeito que, quando do processo de interpretação, e posterior (re) textualização, apresenta-se como responsável por aquilo que escreve.” (RASIA, CAZARIN, 2008, p. 150).

Tendo em vista a importância atribuída ao instrumento didático em questão, indagamos de que modo essas orientações colocam o sujeito-aluno em uma posição de (re)produtor de textos? Ou, assim como traz Geraldi (2013), como uma máquina que visa à repetição material. Quando utilizamos a marca (re)produtor, estamos pensando na repetibilidade.

Considerando o trajeto percorrido, apresentamos agora a organização do trabalho. A fim de tornar a leitura mais agradável, optamos por organizá-lo em três partes. Na Parte I, nomeada “Sobre a escolha do percurso”, apresentamos a coleção de LD’s, a partir de um movimento que olha para a teoria, para a história e para o arquivo. O que pretendemos com esse movimento é produzir um efeito de vai e vem constitutivo da AD. Dessa forma, ocorre a retomada dos conceitos teóricos, na medida em que vamos construindo nosso percurso de descrição do arquivo¹⁵, ou seja, produzindo um movimento pendular¹⁶ em que pequenos gestos ocorrem já nas primeiras linhas.

Também abordamos o trânsito de nomeações da *composição, redação e produção de texto*. Tratamos da mudança histórica da nomeação que permeia a produção de texto na escola e discorremos sobre o modo como ela ocorre no eixo intradiscursivo e ressurgue com um mesmo

¹⁵ De modo a descrever o arquivo trabalhamos com alguns elementos do LDLP, dentre eles a capa, a carta ao leitor e o sumário. Salientamos que esses elementos são apresentados no processo de descrição, portanto não devem ser compreendidos como *corpus* de análise.

¹⁶ Termo proposto por PETRI, 2013, p. 42

sentido. Compreendemos que essa abordagem é importante para a nossa dissertação, pois trabalhamos com formulações que orientam a produção de texto escrito, desse modo é relevante discorrer sobre diferentes nomeações que possuem um mesmo sentido histórico arraigado.

Já na Parte II, nomeada “Sobre o caminho trilhado”, tecemos a análise das sequências discursivas (SD’s) selecionadas para a pesquisa. As SD’s foram organizadas em dois quadros de regularidades discursivas (RD’s) que predominaram em nosso gesto de leitura. E, aqui, torna-se pertinente antecipar ao leitor que os quadros de análise foram organizados no capítulo 2, que foi nomeado “Sobre a motivação para produção textual escrita”. Nesse sentido, as análises são sistematizadas conforme a descrição que segue.

A primeira regularidade, que é a RDI, foi nomeada “A escrita a partir de textos motivadores” que é apresentada a partir do subcapítulo 2.1. Ela foi organizada em um quadro com 4 SD’s que apresentam nas formulações, ou seja, no eixo intradiscursivo marcas que indicam o funcionamento do modelo de texto.

A RDII, nomeada “A escrita a partir de autores exemplares”, tem início no subcapítulo 2.2. Esse subcapítulo traz à tona o funcionamento da Antologia, da (re)produção de texto e o modo como os discursos já esquecidos retornam em outras condições de produção e inscritos em outras FD’s, em que o sujeito-autor-aluno tem a sua produção de texto escrito aprisionada em um imaginário de sujeito-autor-exemplar.

Por fim, na última parte da dissertação, nomeada “A busca pelo efeito de fechamento” buscamos produzir um fechamento necessário ao momento. Para que esse efeito se efetivasse optamos por fazer uma breve retomada de pontos significativos do estudo. Apresentada a organização, adentramos em um percurso de escritura que versa acerca da história e da teoria alinhado a pequenos gestos que vão se construindo.

1.1 UM GESTO HISTÓRICO E TEÓRICO

Iniciamos esse subcapítulo justificando o nosso percurso de escrita, desse modo, mencionamos que fomos interpelados de início por pequenos gestos que são alicerçados na história, na teoria e na análise. Para dar sequência, gostaríamos de retomar, inicialmente, que a pesquisa em questão vincula-se à AD franco-brasileira e ao projeto de longa duração, intitulado HIL.

Conforme destaca Orlandi (2012a), “A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso.” (ORLANDI, 2012a, p. 15). Tomar o discurso como objeto de análise é

olhar para os sentidos evocados e materializados na língua. Motivo esse que nos faz pensar o discurso “[...] pela ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento.” (ORLANDI, 2012a, p. 15). Nessa perspectiva, o discurso, conforme cita a autora, é o lugar que possibilita a observação da relação entre a língua e a ideologia.

A concepção de ideologia que adotamos advém dos estudos de Althusser (1985). Para o autor ela é “[...] um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”. (ALTHUSSER, 1985, p. 81). No mesmo viés, Orlandi (2010) indica que é pelo funcionamento da ideologia que se dá a interpelação do indivíduo em sujeito, e esse, por sua vez origina uma forma-sujeito histórica¹⁷. Também é pelo efeito da ideologia que o sujeito se coloca na origem do dizer. Ainda conforme a autora, “A ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história. (ORLANDI, 2010, p. 19).

No que se refere à língua, Orlandi (2012a) destaca que a AD trabalha com a língua em movimento, ou seja, considerando o seu funcionamento, olhando para as condições de produção, bem como para a inserção dos sujeitos na sociedade. Nesse sentido, ela aponta que a língua deve ser compreendida como acontecimento, isto é, observando a produção de sentidos que surgem da relação do homem com a história.

Trabalhamos, na presente pesquisa, com a ideia de historicidade, a partir dos apontamentos de Nunes (2005). O autor destaca que “Trabalhar a historicidade implica em observar os processos de constituição dos sentidos e com isso desconstruir as ilusões de clareza e de certeza.” (NUNES, 2005, p. 1).

Nesse mesmo viés, complementamos com as palavras de Orlandi (2010), “Para que uma palavra tenha sentido é preciso que ela já faça sentido (efeito do já-dito, do interdiscurso, do Outro). A isso é que chamamos historicidade na análise de discurso.” (ORLANDI, 2010, p. 18). Portanto, o nosso estudo busca, a partir das marcas linguísticas, perpassar um caminho de análise que promova a ruptura com a superficialidade a partir dos dispositivos teóricos e de análises.

Salientamos que ao propor um estudo que rompe com a superficialidade e ao reconhecermos que cada analista constrói um dispositivo de análise, assinalamos que os gestos de interpretação¹⁸ não se esgotam, uma vez que podemos pensar na confrontação de tais gestos

¹⁷ Para Orlandi (2010), as formas-sujeito históricas são frutos da interpelação do indivíduo em sujeito conforme a identificação com determinada formação discursiva que passa a se tornar dominante.

¹⁸ Faz-se necessário mencionar que a interpretação na AD não é sinônimo de atribuição de sentidos, mas sim um olhar para o funcionamento do texto e os sentidos que dele ecoam, conforme indica Orlandi (2010).

por outros estudos. Sendo assim, a nossa leitura de arquivo como materialidade histórica não se finda, pois é um gesto, dentre outros que surgem e ressurgem. Na AD, os sentidos são construídos e não decodificados, nas palavras de Orlandi (2012a):

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. (ORLANDI, 2012a, p. 30).

Tendo em vista que o texto é uma discursividade que se frutifica e que a partir da leitura do analista fornece indícios de determinado funcionamento, destacamos que os gestos de descrição e interpretação são construídos e não concebidos a priori. É a partir da leitura do arquivo, das condições de produção e da FD na qual o analista se inscreve que se torna possível tecer determinada análise, com base em vestígios que não são cristalizados.

Nesse viés, reafirmamos que a produção de sentidos se dá na relação do homem com a história. Com base nos estudos de Nunes (2005), o analista de discurso trabalha com a historicidade que “[...] desloca a noção de história como conteúdo e como fonte unívoca de interpretação.” (NUNES, 2005, p.2).

Seguindo esse viés, Orlandi (1995) propõe que a teoria, AD, é um marco de mudança acerca da distinção entre história e historicidade. Cabe mencionar que a noção de história é arraigada à temporalidade, à cronologia e à evolução. Motivo esse que nos leva a compreender o funcionamento do discurso a partir do texto visto como materialidade histórica.

Bressan (2009) afirma que “A AD concebe o texto como uma materialização discursiva, a partir das relações estabelecidas com a exterioridade, afetado pelas suas condições de produção.” (BRESSAN, 2009, p. 2.). Ao concordarmos com esses apontamentos, não propomos um estudo que parta da história para o texto, mas, sim, da relação e do modo como ocorre a produção de sentidos no arquivo que colabora com o estudo. Ainda em relação ao funcionamento do texto, a autora aponta que:

Um texto do ponto de vista de sua apresentação empírica, pode ser visto como um objeto com começo, meio e fim. Porém, se o texto for considerado como discurso, será incompleto, uma vez que não é uma unidade fechada. Não interessa, portanto, apenas a organização do texto, mas o que o texto organiza em sua discursividade. (BRESSAN, 2009, p.2)

Dito isso, olhamos para o nosso arquivo de análise como produtor de sentidos. Conforme Orlandi (1995), na perspectiva discursiva “O que nos interessa é o que o texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e a das coisas: a sua materialidade.” (ORLANDI, 1995, p. 114). E nesse viés, interessamo-nos pelas formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito no LD, olhando para um modo de funcionamento e não na busca por um significado, ou então uma resposta unívoca.

Em nossa dissertação, optamos por realizar movimento de idas e vindas. Petri (2013) colabora com o nosso estudo, sinalizando que para compreendermos a metáfora que traz o movimento pendular da AD é preciso pensar no lugar da estabilidade como ponto de partida. A autora nos apresenta esse lugar da estabilidade ou inércia como um ponto em que se concentram os já-ditos¹⁹.

Podemos descrever esse efeito transitório, mas necessário, de inércia como o ponto de encontro entre o analista, o arquivo e a teoria, sendo este último elemento considerado enquanto conjunto de noções básicas (provisoriamente) estabilizadas, como o ponto de partida para o movimento pendular. (PETRI, 2013, p. 42).

Tendo em vista os postulados de Petri (2013), o funcionamento do pêndulo é regido por um ponto fixo, no entanto, esse ponto não é a teoria ou a história ou a análise. O movimento do pêndulo na AD se caracteriza pelas idas e vindas, da análise para a teoria, da análise para a história etc. Compreendemos, nesse sentido, que há um ponto fixo de equilíbrio, por outro lado não há uma determinação que condiciona o início do movimento do pêndulo à teoria, por exemplo.

Acerca de nosso movimento de escritura, cabe dizer que ele se deu por meio do contato efetivo com o arquivo de análise e, nesse sentido, fomos interpelados pelo anseio de apresentar breves gestos que foram se construindo no decorrer da leitura do arquivo. A preocupação com o estudo não foi a de delimitar o percurso de escritura em partes fechadas, melhor dizendo, traçamos a escritura a partir dos gestos que são alicerçados tanto na teoria, quanto na história e nas análises. Nesse viés, o nosso trabalho se caracteriza pelo entrelace dos pilares que sustentam a pesquisa.

Por fim, destacamos que a noção de arquivo abordada advém dos estudos de Pêcheux. Para ele, o arquivo é “[...] entendido no sentido amplo de campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão.” (PÊCHEUX, 2014, p. 59). Nesse viés, a nossa dissertação tem

¹⁹ Aquilo que já foi dito em outro momento é retomado inconscientemente, produzindo um efeito ilusório acerca da origem do dizer. (ORLANDI, 2012)

como documentos a formulação dos enunciados que orientam a produção de texto escrito no LDLPEM.

1.2 A CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO

A leitura do arquivo que aqui se constitui é por si só um gesto de análise, uma vez que ancorados na AD, tomamos os textos como “[...] monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras.” (ORLANDI, 2012a, p. 64). A partir disso, a nossa pesquisa se dá pelo contato com o modo de funcionamento das formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito, que se encontram no LDLPEM, por ora materializado em arquivo de análise.

Antecipamos que o funcionamento dessas formulações será analisado a partir da organização de dois quadros que constituem o *corpus* de pesquisa e que serão apresentados na Parte II. O que pretendemos com o delinear de nossa escritura inicial é apresentar ao leitor o modo ou então o percurso de construção do nosso trabalho.

Salientamos que, em nosso estudo, o LD é concebido como um instrumento de ensino que se enraizou no ambiente escolar e tem permanecido estável no decorrer dos anos. Quando mencionamos o termo *estável*²⁰, fazemos referência ao fato de o material possuir características próprias e intrínsecas que vem propondo por muitos anos um modo de ensinar. A partir das leituras realizadas, tivemos contato com diversos materiais que tratam da questão de uso do LD.

O nosso percurso de leituras que tratam da constituição e do funcionamento do LD nos possibilitou um movimento que olha para o instrumento em questão pelo viés da Educação e da Linguística Aplicada alinhadas à AD. Por isso, tratamos do movimento, pois em nosso trabalho ele se dá tanto no gesto de descrição, como no das análises.

Pelo viés da Educação e com base nos estudos de Romanini²¹ (2013), uma das justificativas da amplitude de uso do LD é a facilitação do trabalho de planejamento dos docentes que passam a usá-lo diariamente e de modo linear. E, também, ao processo de democratização escolar ocorrido no Brasil nos anos de 1960, em que a demanda por professores aumentou. Geraldi (2013) aponta que a democratização da escola trouxe para a sala de aula

²⁰ Em nosso trabalho optamos por sinalizar os termos com a marcação Itálico para indicar que tratamos de um conceito.

²¹ A autora citada desenvolveu sua Tese de Doutorado em Educação tendo como foco a política de implantação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

outro público e com ele diferenças importantes. Nesse sentido, a escola deixou de ser exclusividade de uma classe social em específico.

A partir disso, torna-se importante a materialização do ensino em um documento. Documento esse que é nomeado de LD, que é considerado um instrumento que visa a um processo de delimitação daquilo que deve ser ensinado em determinado percurso escolar. E isso vem ao encontro do que, na AD, é nomeado de FD. A noção de FD é definida, conforme Orlandi (2012a), como “[...] aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito.” (ORLANDI, 2012a, p. 43).

Ressaltamos que as palavras produzem dizeres específicos a partir da FD na qual se inscrevem, considerando as formações ideológicas para produzirem determinado sentido e não outro. No cenário em questão, temos o LD como um instrumento de ensino que atende ao público escolar de forma unilateral, ou seja, que aborda um determinado modelo de ensino. Cabe salientar, que para muitos sujeitos ele é o único livro que indica o percurso escolar.

Após a menção do conceito de FD, que é relevante em nossa pesquisa, realizamos um movimento de retorno, de modo a pensarmos no período de democratização escolar. Para isso, citamos os estudos de Surdi da Luz (2010) em que há o indicativo de que o período de democratização escolar abriu as portas das escolas para as camadas populares que faziam uso de outras variantes linguísticas. Segundo a autora, “[...] as camadas populares passaram a ter lugar nos bancos escolares e aconteceu uma mudança profunda do alunado atendido.” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 111). Nessa perspectiva, ela aponta que o número de estudantes que cursavam o ensino médio (EM) triplicou.

Para atender a essa nova demanda que não fazia uso da variante linguística prestigiada, a escola precisou passar por mudanças que iniciaram com a entrada das ideias linguísticas nos cursos de Letras. Conforme Surdi da Luz (2010), “A entrada da Linguística nos currículos provocou um conflito entre as concepções descritivas e o caráter normativo da gramática tradicional [...]”. (SURDI DA LUZ, 2010, p. 112). O que se percebia era um enfrentamento de teorias que tinham o objetivo de se destacar e modificar o cenário educacional. E nesse cenário, temos o LD, que surgiu com o objetivo de suprir uma falta relacionada aos cursos de formação docente.

O estudo de Romanini (2013) indica que a grande entrada do LD na escola é acompanhada da falta de políticas públicas relacionadas à formação docente. Desse modo, o trabalho do professor, muitas vezes, fica condicionado aos conteúdos trazidos pelo instrumento didático em questão. Com a entrada legitimada do LD na escola, ele se torna uma peça de

destaque para o ensino, com o objetivo de suprir rapidamente as necessidades de professores e alunos.

Ao falarmos do LD como facilitador do trabalho docente e da sua entrada na escola como tentativa de organizar as falhas das políticas de formação de professores, trazemos as contribuições de Batista (2003) que trata da cristalização do LD enquanto modelo de ensino que se constituiu no país, além disso, apresenta a sua principal função, que é a de “[...] estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula.” (BATISTA, 2003, p. 46).

O autor defende essa ideia do LD enquanto estruturador das práticas de ensino docente, trazendo à tona a história do período, ou seja, a questão da ampliação do sistema educacional e a facilitação que ocorre nos cursos de formação de professores que visam a suprir de forma rápida a lacuna gerada nas escolas.

Dito isso, Freitag, Motta e Costa (1987) afirmam que a história desse instrumento de ensino é marcada por uma sequência de Decretos e Leis que surgem a partir de 1930. Concordamos com as autoras que tratam desse recorte temporal como o período em que, no Brasil, surgem políticas educacionais que visam a um embasamento científico.

Ao tratarmos do LD como uma política pública, visto que sua oferta é condicionada ao Estado, recorreremos, mais uma vez, à história da educação. Romanini (2013) apresenta um registro oficial da criação do órgão que pensa as políticas do livro no Brasil, a partir do ano de 1937 em que é criado o Instituto Nacional do Livro (INL), que é subordinado ao Ministério da Educação – MEC²². O Instituto surge com o objetivo de contribuir e auxiliar na produção do LD. Nesse mesmo sentido, Cassiano (2007) afirma que a relação do Estado com o LD tem início a partir do Decreto-Lei nº 93, de 21/12/1937 que trata da criação do INL.

No Decreto-Lei nº 1006 de 30/12/1938, que trata em seu capítulo primeiro da elaboração e utilização do LD, observamos que ressoa um controle acerca da produção desse material de ensino. O Art. 3º do decreto regulamenta que “A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República²³.”

Giachini e Surdi da Luz (2016) destacam que o discurso oficial tem a característica de controlar os sentidos. Em nosso estudo, compreendemos que o controle que permeia o LD não se dá apenas na formulação das Leis, mas também ocorre com a oferta do instrumento didático

²² O MEC foi uma criação do Governo de Getúlio Vargas na data de 14 de novembro de 1930.

²³ Informação obtida no site <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 out de 2019.

e com as atribuições daquilo que deve ou não ser ensinado nas escolas. Sendo assim, o LD assume essa característica de tentar controlar os possíveis sentidos de determinada formulação dos enunciados, indicando um percurso delimitado previamente pelo Estado.

Ao delimitar um percurso de ensino por meio das formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito, o discurso oficial ressoa nas entrelinhas como um propagador daquilo que é importante que o sujeito-aluno tenha conhecimento. Ao mesmo tempo, essa tentativa de controlar os sentidos também indica que o sujeito não é livre, mas que precisa se submeter às regras impostas, seja pelo discurso oficial, seja pelo LD.

A partir do exposto, a política que surge pelo Decreto-Lei nº 1006 de 30/12/1938 pode ser pensada como um possível marco do surgimento da política que pensa o LD. Conforme regulamentado no Decreto e pelos estudos de Freitag, Motta e Costa (1987), compreendemos que há uma primeira definição do que se entende por LD em 1938.

No capítulo I, Art. 2º do Decreto-Lei nº 1006 de 30/12/1938, é atribuído que: “Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.” Ainda: § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula²⁴.

Amparados nos estudos de Romanini (2013), compreendemos que os LD’s propostos nesse período inicial de desenvolvimento de políticas públicas tinham que seguir alguns critérios que visavam a um modo de controle de conteúdos. Nas palavras da autora:

O Estado Novo, a partir de 1937, intensifica a centralização da educação e os livros escolares apregoavam o trabalho e o patriotismo como valores absolutos. Os livros que não atendessem em seu conteúdo a preocupações com a construção de uma identidade nacional e que não fortalecessem a ideia de unidade – do Estado e da Nação-, com a defesa das tradições nacionais, da família, da religião e contra a luta das classes sociais são eliminados da autorização para utilização. Às editoras interessadas cabia cumprir esse requisito. (ROMANINI, 2013, p. 102).

Tomando como base o Decreto de 1938, compreendemos que há a manifestação do fortalecimento da identidade nacional aliada à preocupação em submeter, pelos conteúdos didáticos, a questão dos valores, pois nesse período, há um temor que rodeia o país. Temor esse que se ampara na ideia da defesa da tradicional família brasileira.

²⁴ Informações obtidas no endereço eletrônico: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 out de 2019.

Além disso, o LD ao assumir a função de estruturador²⁵ do trabalho docente, apresenta não só a sintetização dos conteúdos, mas sim todo um percurso de ensino já desenvolvido que o docente deve seguir. De acordo com Batista (2003), os LD's condicionam, orientam e organizam a ação do professor em sala de aula. Nesse mesmo sentido, eles determinam o conteúdo e o modo da sua abordagem, mantendo uma progressão metodológica. É nesse viés que adotamos o verbo delimitar para esse instrumento de ensino.

A partir das leituras realizadas, assumimos em nossa dissertação que o LD não se caracteriza, somente, como um instrumento de apoio para as aulas, tendo em vista que as características apontadas por Batista (2003) contribuíram para a sua constituição. São essas características que organizam todo um percurso de ensino que se cristalizaram nesse instrumento e que permanecem vivas nos livros atuais.

Junto à produção brasileira do LD também temos novos modos de controle do saber e o ímpeto nacionalista surge com mais força, é um período em que se controla o conhecimento. Fazemos referência ao Golpe de Estado aplicado por Getúlio Vargas. Entendemos, a partir de Silva (2012), que o então presidente do período ditatorial destituiu o poder de vários órgãos importantes, dentre eles, a imprensa. Sendo afetada pela censura, ela precisava atribuir a sua produção a um controle rígido de informações. O LD é incluído nessa produção censurada e passa por uma espécie de avaliação feita por Comissões, que foram criadas com o objetivo de vigiar os conteúdos.

Cassiano (2007) assinala que, a partir dos anos de 1938 até 1985, o Governo fazia do LD um material de controle e censura, bem como atuava na função de norteador do conteúdo que circulava no material. Dito isso, movimentamo-nos para os anos de 1985, ano em que é criado o PNLD, a partir do Decreto 91.542, de 1985. Segundo a autora, esse Programa surge com grandes modificações em relação ao Programa anterior²⁶.

O PNLD traz para o período concepções até então inéditas, ou seja, passa a tratar “[...] da aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do então 1º grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos).” (CASSIANO, 2007, p. 20). Cabe destacar que esse Programa surge alinhado à proposta do alcance da universalização do ensino, no então Governo de José Sarney, que fomenta o discurso acerca da educação, da evasão e da repetência escolar.

²⁵ O termo estruturador é proposto pelos estudos de Batista (2003). E, nesse trabalho assumimos essa ideia para pensarmos a constituição desse instrumento de ensino.

²⁶ O Programa anterior intitulava-se Programa do Livro Didático / Ensino Fundamental (PLIDEF). (CASSIANO, 2007, p. 20)

De acordo com os escritos de Cassiano (2007), a nova Política do LD surge arraigada à Política de assistencialismo, isso é, há uma preocupação com a situação social de uma grande parcela da população que é vitimada por carências básicas de alimentação, que impossibilitam os gastos com materiais de ensino. A autora destaca que o PNLD assume uma vertente prioritária vinculada ao assistencialismo, por outro lado, o anseio pela qualidade educacional se torna secundário. Ainda nesse sentido, ela aponta que o Programa atendeu primeiramente a região Nordeste do Brasil.

Conforme postulado na página eletrônica do Fundo Nacional da Educação (FNDE),

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas²⁷. (BRASIL, 2019)

Nesse estágio de escrita, compreendemos que é pertinente pensar o Programa como instrumento que normatiza nosso arquivo, por ora materializado no LDLPEM. Nesse cenário, trazemos as contribuições de Silva (2012). De acordo com o autor, o PNLD é composto por uma equipe de professores e pesquisadores que produzem uma resenha acerca das coleções aprovadas para participarem da escolha que se efetivará no ambiente da escola.

Desse modo, fica a cargo dos professores da escola pública, a escolha do livro que será utilizado nos três anos subsequentes. Ainda, “Os livros solicitados em cada escola são encomendados junto às editoras e distribuídos gratuitamente aos estudantes”. (SILVA, 2012, p. 811).

Tomamos esse discurso como constitutivo do Estado, e ao pensarmos em Estado, fazemos a referência aos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). (ALTHUSSER, 1985). De acordo com o autor, “Designamos pelo nome de aparelhos ideológicos de Estado um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas.” (ALTHUSSER, 1985, p. 68). Dentre essas instituições, somos interpeladas pelo “AIE escolar” apresentado pelo filósofo citado.

A escola, de acordo com Althusser (1985), é um dos aparelhos que garante a submissão do sujeito-aluno ao sistema de classes. Nesse contexto, o AIE em questão molda o sujeito-aluno

²⁷ Informação disponível no endereço: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>, acesso em: 05 de set de 2019.

por vários anos, indicando o lugar que ele pode ou não ocupar na sociedade. Em conformidade com o filósofo, os AIE's funcionam por meio da ideologia, por meio da exclusão e seleção. Tais contribuições nos levam a discutir o funcionamento do LD enquanto instrumento que ecoa a voz do Estado e que objetiva a homogeneização de saberes.

Romanini (2013) aponta que o LD se diferencia dos demais livros, uma vez que seu tempo é sempre outro. Um tempo outro que não apaga as memórias que constituem o instrumento de ensino. É como pensarmos em Clémentis, sua imagem constitutiva de sujeito foi apagada, mas a sua memória reverbera com outra marca: O Chapéu, (COURTINE, 1999).

Compreendemos que é pelo eixo do interdiscurso e intradiscursivo que temos a possibilidade de tecer um gesto de análise acerca do funcionamento do instrumento de ensino. A AD nos possibilita olhar para as formulações, para os vestígios da língua materializados em enunciados e compreender como ressoam os discursos de outros tempos.

Conforme Romanini (2013), “Pelo livro didático é possível entender quais valores uma sociedade selecionou para serem transmitidos”. (ROMANINI, 2013, p. 81). Nesse sentido, o LD é colocado em uma posição de detentor do saber, pois o modo como ele é estruturado visa a um processo de escolarização em que há etapas para serem alcançadas, e o modo como os conteúdos são fixados nas abas que constituem as Unidades e Capítulos indicam uma homogeneização e uma delimitação do ensino.

O LD ganha também o poder de validar o conhecimento indicando aquilo que cabe ao sujeito-aluno aprender. Destacamos que foi possível chegar a essa compreensão graças às pistas deixadas no decorrer do tempo e que reverberam em nossa memória pelo efeito do interdiscurso e do intradiscursivo. Ao tratarmos do LD como o Guia ou o Manual do professor, estamos, mais uma vez, retomando a característica norteadora e delimitadora que constitui esse instrumento de ensino.

Conforme Souza (2010), o LD tem a característica de estabilidade, enquanto lugar em que se deposita todo um saber. Desse modo, tomamos emprestado o termo *estável* para pensarmos o arquivo e as análises que constituem o trabalho. De acordo com a autora, “[...] o livro didático tem sido abordado por educadores predominantemente como o *documento* da história tradicional.” (SOUZA, 2010, p. 113, grifo do autor).

Podemos dizer que a construção histórica que colocou o LD no patamar em que se encontra hoje, fez dele também um documento que é seguido por professores e alunos. De acordo com os estudos de Romanini (2013), a partir da democratização do ensino no Brasil nos anos de 1960, o mercado editorial passou por mudanças que diminuiriam o tempo de edição dos LD's para menos de 6 anos. O que não acontecia até a década de 1950, em que os livros eram

comercializados por até 50 anos. Junto ao avanço tecnológico, surge a necessidade de reatualizar as edições, pois, nesse período, ocorre a expansão do ensino que dá o acesso à escola para os grupos minoritários.

A autora pondera que “A edição de LD passa a ser atrativa com a democratização do ensino, com a industrialização e produção em massa. Nos anos 80, os LD’s tornam-se o principal segmento do mercado editorial.” (ROMANINI, 2013, p. 88). Assim, o LD começa a sofrer alterações que objetivam a reelaboração de conteúdos para atender às transformações que ocorrem no período. Dentre as transformações, destacamos a entrada das classes minoritárias na escola e a necessidade de atender essa demanda da população.

Os conteúdos, organizados em unidades que deveriam se relacionar, transformam o instrumento didático em um guia que é seguido, independente da conexão dos conteúdos. Desse modo, os sujeitos que são afetados por ele tendem a seguir um determinado percurso de ensino/aprendizagem, em que predomina um saber já delimitado pelo autor do manual. Romanini (2013) aponta que:

[...] a questão dos conteúdos a serem ministrados nas escolas mais uma vez é deixado a cargo do livro didático, tendo em vista suas inúmeras vantagens em relação ao ensino, principalmente em relação aos custos e à facilidade com que pode ser trabalhado, além do fato de auxiliar no “controle” do trabalho docente, o que explica a priorização do seu treinamento em serviço, em detrimento de uma formação realmente consistente. (ROMANINI, 2013, p. 91).

Para pensarmos a estabilidade do nosso arquivo, olhamos para os direcionamentos que ele nos fornece, o que queremos dizer é que há um apagamento de determinadas posições que são afetadas pelo LD. Posições que são direcionadas, geralmente, para um único caminho ou, então, um único percurso de produção de texto escrito. Tendo esse apagamento ocorre também a propagação de outras posições, uma delas a do LD como lugar do saber pronto e acabado que deve ser repassado ao sujeito-aluno.

Considerando o aporte teórico entendemos que as posições são marcadas pelo lugar social que o sujeito ocupa, conforme aponta Grigoletto (2005). Ainda de acordo com a autora, o sujeito é afetado pelas relações de poder que são constitutivas de seu discurso. Por conseguinte, ela afirma que é pela discursivização que se estabilizam os lugares empíricos. A nossa dissertação trabalha com uma posição-sujeito, dentre outras. A posição sujeito-aluno, à qual fazemos referência, é pensada como um lugar empírico do enunciador que é interpelado por ideologias.

Souza (2010) afirma que a constituição do LD, bem como a chegada dele nesse estágio de detentor do saber, é relacionada à tradicionalidade que foi associada ao material no decorrer dos anos. Nesse sentido, concordamos com a afirmação da autora:

Estamos diante do mito da palavra escrita, registrada, do saber estável, imutável. Assim, se há ‘estabilidade’ naquele conteúdo impresso, a sua interpretação já é dada a priori. O documento e o livro didático aceitariam, então, uma única leitura possível, ‘oferecida’ a priori. Essa autoridade do documento histórico e do livro didático está associada ao poder delegado pelo livro didático e pelo documento àquele que está institucionalmente legitimado e autorizado a manejá-los. (SOUZA, 2010, p. 114).

Levando em conta os escritos de Souza (2010), tomamos o nosso arquivo de análise como um documento que indica o trajeto de ensino tanto do sujeito-professor como do sujeito-aluno. Nesse sentido, ele é carregado de uma memória que o coloca no lugar que hoje ocupa. Um lugar marcado pela imposição de conteúdos, pela estabilidade dos processos de ensino e pela tentativa ilusória de torná-lo fonte única do saber.

Em nosso gesto de leitura, o LDLPEM é esse lugar da estabilidade, das poucas mudanças de estrutura, enfim, é um lugar que trabalha com os conteúdos delimitados em propostas prontas de produção de texto escrito. Propostas essas que indicam um movimento de escrita delineado por modos de fazer e do que fazer que são materializados nas formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito.

Ao propormos o LD como um documento, estamos assumindo os pressupostos de Souza (2010), ao considerarmos esse instrumento de ensino como um organizador da prática escolar. Ainda, a renovação do material aqui analisado se dá no patamar da estrutura, daquilo que é visível de imediato. Desse modo, as características imutáveis do LD tendem a predominar no decorrer dos anos e podem ser entendidas a partir da retomada de estudos acerca do instrumento.

No que se refere às características imutáveis, elas são por nós compreendidas como aquilo que muda no eixo da formulação²⁸, havendo uma estabilidade no eixo da constituição. Nesse sentido, o modo como as palavras, como os textos, as imagens, os enunciados são dispostos no material se modificam, no entanto, um mesmo objetivo²⁹ norteia o instrumento de ensino no decorrer dos anos. Assumimos, em nossa dissertação, que o LD se constituiu como tal desde as

²⁸ Aqui trabalhamos com o Intradiscurso que é o eixo da formulação e com o Interdiscurso que é o eixo da constituição dos sentidos. Conforme Orlandi (2010), para que algo faça sentido é preciso que já tenha feito sentido em algum momento, desse modo concebemos a estabilidade de sentidos que ressoam do LD, a partir de diferentes formulações.

²⁹ Objetivo que é alicerçado em um percurso linear de produção escrita, em que predominam modos de fazer e do que fazer. Desse modo, o LD valida um discurso que, muitas vezes, não é o do professor, mas sim o do autor do manual.

Políticas de criação que o propuseram, com a finalidade de estruturar o ensino na escola a partir das necessidades que precisavam ser supridas rapidamente.

Salientamos que o indicativo de instrumento modelador pode ser percebido a partir dos critérios que orientam as primeiras produções brasileiras, assim como apresentado pelo Decreto-Lei nº 1006 de 30/12/1938 já comentado anteriormente. Nele, percebemos a rigidez que controla a produção desse instrumento. A partir disso, apontamos que, pelos documentos que norteiam as Políticas do LD, já é possível compreender que o funcionamento desse instrumento se caracteriza pela prescrição de um modelo de ensino pronto a ser seguido.

Concordamos com Souza (2010) que pondera acerca das tentativas de mudanças do LD. Para ela, “[...] a tentativa de ruptura com os padrões do livro didático esbarra na própria tradição e herança da história do ensino no Brasil, que desconhece outra forma de organização do conhecimento a ser transmitido [...]”. (SOUZA, 2010, p. 117).

Partindo desse esclarecimento, o lugar que hoje o LD ocupa foi e é constituído pelas memórias que reverberam em suas páginas e pela importância que foi dada a ele no decorrer do tempo. Uma importância que coloca o LD em um cenário de celebridade e o constitui em um estatuto social, o que faz dele um guia para sujeito-professores e sujeito-alunos. Parece-nos de grande relevância pensarmos o LD como um aglomerado de informações que são validadas e organizadas linearmente e que fornecem a ilusão de completude do saber na escola.

O efeito da ilusão de completude se dá devido ao funcionamento do instrumento didático desde sua constituição, haja vista que ele segue um percurso que exala confiança e credibilidade, justamente por assumir a função de estruturador do trabalho docente. Nesse contexto, o LD se torna um instrumento de ensino que visa abranger e, desse modo, equiparar um trajeto que a escola, entendida como sujeito-professores e sujeito-alunos, deve seguir

Trazemos, na sequência, um quadro que visa ilustrar dados acerca da distribuição dos LDLPEM, tendo como referência o ano de 2018. É pertinente apresentar os dados, pois trabalhamos com o discurso do LD enquanto saber pronto e acabado que deve ser repassado ao sujeito-aluno. Além disso, objetivamos mostrar, de modo quantitativo, o cenário editorial que faz do LD um instrumento tão valioso.

Em vista disso, apresentamos abaixo o quadro que quantifica dados importantes acerca da distribuição do LDLPEM, tendo o ano de 2018 como referência. A escolha do ano se justifica por englobar a coleção que materializa o arquivo de análise e, ainda, pelos anos que concernem a escolha, ou seja, no ano de 2017 e 2019 houve apenas a reposição do LD destinado ao EM.

Quadro 1 – Dados acerca da distribuição do LDLPEM³⁰

Ano do PNL D	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
PNLD 2018	Ensino Médio	19.921	7.085.669	89.381.588	897.770.303,13

Fonte: Adaptado da página eletrônica do FNDE.

Quantificamos esses dados com o objetivo de apresentar um panorama da distribuição do LDLPEM. De acordo com informações de Silva (2012), os LD's ocupam um lugar relevante na indústria editorial do Brasil. A relevância citada pode ser percebida pelos gastos demonstrados no quadro 1. Ainda de acordo com o autor, o PNL D é o carro-chefe das editoras que ascendem em lucratividade, visto que o Brasil é o maior comprador de livros didáticos do mundo.

O quadro 1 foi elaborado com o objetivo de ilustrar em nossa escritura o valor gasto com LDLPEM, de modo a relacioná-lo com o sucesso das editoras que veem esse instrumento de ensino como uma “mina de ouro”. Nesse viés, o quadro não se constitui como objeto de análise, por isso não entrecruzamos dados, pois ele se coloca em nosso trabalho com o objetivo de valorar esse instrumento que se torna tão caro no percurso escolar.

1.3 UM GESTO DE DESCRIÇÃO DO ARQUIVO DE ANÁLISE

Neste momento de escrita, retomamos a apresentação do LDLPEM, materializado em arquivo de análise, que foi selecionado para este trabalho. O LD escolhido compõe a coleção “Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso”³¹. São livros que foram distribuídos de modo a abranger os anos de 2018, 2019 e 2020, dessa forma, estão sendo utilizados como instrumento de ensino nas escolas.

Em nosso percurso de busca pelo arquivo, a coleção de LD's em questão foi uma das que mais predominou nas escolas estaduais do município de Chapecó, estado de Santa Catarina. Consideramos pertinente relatar alguns detalhes da nossa busca pelo arquivo. Ao manifestarmos o anseio pelo estudo das formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito no LDLPEM, foi importante partir para um processo investigativo nas escolas.

³⁰ Os dados do Quadro 1 foram quantificados a partir da informação publicada no endereço <https://www.fn de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 02 nov de 2019. Em nosso trabalho tomamos o ano de 2018 como referência, conforme informado anteriormente.

³¹ Os autores dos LD's são William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien.

No primeiro momento, foi de nosso interesse investigar com os professores das escolas estaduais de Chapecó, estado de Santa Catarina, qual era o LDLPEM que estavam utilizando. Formamos o que nomeamos de Rede de Buscas³², pois, em algumas escolas, foi possível conversar com o professor, olhar o LD e ouvir como era usado. Em seguida, a ida para as escolas não foi mais possível por diversos fatores, dentre eles destacamos a distância de alguns espaços escolares.

Foi a partir da nossa Rede de Buscas que as informações começaram a chegar por colegas professores, por professores de outras áreas que se disponibilizaram em ajudar e por colegas do mestrado que trabalham em escolas estaduais do município em questão. Após a compilação dos LD's, observamos a predominância de uso da coleção "Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso".

Com os dados em mãos, partimos para a leitura do arquivo na tentativa de encontrar vestígios que indicassem uma regularidade predominante nas formulações dos enunciados que orientam a produção do texto escrito. As regularidades propostas para análise serão apresentadas em dois quadros, na parte II da dissertação.

Salientamos que um dos nossos primeiros passos foi micro, ou seja, um trabalho de envolvimento de muitas pessoas que colaboraram com o estudo. Em nosso caso, esse trabalho de busca pelo arquivo foi constituído "a muitas mãos". Observamos que a construção dessa Rede de Buscas foi importante também para tornar visível esse estudo, bem como para demonstrar que o LD é um instrumento de ensino e de análise significativo. Somente após a escolha do arquivo e da leitura na busca por vestígios é que partimos para os dados disponibilizados em páginas oficiais.

Movidos pela curiosidade, buscamos, na página oficial do FNDE, dados acerca dos LD's fornecidos em nível nacional no mesmo período que a coleção. Para tal, adaptamos um quadro com base nas informações oficiais que são apresentadas na sequência. Esse quadro nos permite alguns gestos de interpretação. De antemão, enfatizamos que o quadro 2 preconiza a apresentação dos dados, de modo decrescente, das três coleções que se destacam no processo de distribuição de LDLPEM.

³² O processo inicial foi nomeado como Rede de Buscas, pois visa a englobar todos aqueles que participaram de uma forma ou outra (digital ou presencial) na compilação das coleções de LD's que predominavam nas escolas de abrangência da SED em Chapecó, Santa Catarina. Sendo assim, a nomeação foi pautada na construção de um entrelace de fios que nos ajudaram a chegar na coleção que está em análise.

Quadro 2 – As três coleções mais escolhidas no ano de 2018³³.

Editora	Coleção	Tiragem	Total Geral (R\$)
Saraiva Educação LTDA	Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso	3.136.961	31.314.679,44
Editora Moderna LTDA	Se liga na língua: Literatura, Produção de Texto, Linguagem	1.175.583	12.427.796,90
Editora FTD S.A	Novas Palavras	947.146	10.200.762,42

Fonte: Adaptado do site do FNDE

Não é ao acaso que a coleção que norteia nosso trabalho é evidenciada em nível nacional como a mais disponibilizada para as escolas, a partir da escolha do professor. Isso também corrobora com a nossa busca por um instrumento didático que se destaque em usualidade, bem como com o delinear do nosso percurso de escolha do arquivo que já nos indicava que a coleção era destaque na cidade de Chapecó, estado de Santa Catarina.

Os dados disponibilizados na página oficial do FNDE demonstram que a coleção “Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso” é realçada em relação às demais coleções disponibilizadas para a escolha. Na tabela oficial, constam dez coleções que foram escolhidas por professores, no entanto, em nossa dissertação optamos por trazer as três primeiras, por considerarmos o critério de relevância para o estudo.

Abordamos as três principais coleções, objetivando a quantificação de LDLPEM disponibilizados às escolas, bem como o valor em reais gastos com a compra, pois como já dito anteriormente, o LD é peça importante para o cenário editorial brasileiro. Salientamos, também, que essa quantificação faz referência aos livros destinados aos alunos, já os manuais dos professores não foram contemplados em nossa adaptação de dados.

Ainda nesse viés, a nossa análise parte de um instrumento de ensino que permeia grande parte das escolas brasileiras. Sendo assim, ele pode ser pensando em consonância com a tentativa modeladora de ensino trazida anteriormente, pois trabalhamos com um arquivo que abrange uma grande parcela das escolas no Brasil.

Dito isso, cabe mencionar que o LD destinado aos estudantes do EM passou a ser distribuído gratuitamente no ano de 2004. Conforme a página eletrônica³⁴ do MEC, esse Programa, que abrangeu os estudantes do EM, foi implantando por meio da Resolução n° 38 do FNDE. O Programa foi pensando para contemplar todos os estudantes do EM no Brasil.

³³ Informações obtidas no site do FNDE <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 02 nov de 2019. Os dados são apresentados em tabelas no campo que versa acerca dos “Valores de aquisição por título”.

³⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnlem>. Acesso em: 15 out de 2019.

Chamamos a atenção para o processo inicial de distribuição do LDLPEM que, no primeiro momento, atendeu uma parcela de estudantes. A partir da Política de distribuição, ele atendeu inicialmente os alunos de algumas regiões do país de modo experimental ou como Projeto – piloto. Apontamos que a distribuição dos LD's era especificamente para as disciplinas de Português e Matemática. No ano de 2006, ocorreu a universalização da distribuição dos livros aos estudantes do EM, contemplando então as três séries.

Isso posto, apresentamos abaixo a imagem da capa da coleção de livros que constitui nosso arquivo e que tem por objetivo continuar o processo de descrição. Movidos pelo anseio de descrever, pensamos no título do LD e traçamos um percurso de escritura em que se torna importante mencionar os sentidos que evocam dele. Em nossa escritura, compreendemos, pelos vestígios que o constituem, a tentativa de trabalhar com conteúdos do presente, uma vez que temos a marca da contemporaneidade.

Além disso, pressupomos, nesse processo de descrição, o trabalho com o saber usar a língua. O saber usar é camuflado no deslize das marcas: diálogo e reflexão, que tendem a encaminhar o sujeito-aluno para um uso efetivo e reflexivo do português contemporâneo, e aqui podemos pensar no ensino voltado à linguística³⁵. No processo de descrição de nosso arquivo, o título torna-se relevante, pois reverbera a tentativa da mudança, a tentativa de trabalhar com a língua presente, mas que desliza no quesito uso.

³⁵ Ao trabalharmos com esse olhar do LD voltado para a linguística, amparamo-nos nas titulações de dois dos autores do LDLPEM. Dos quais William Cereja e Carolina Assis Dias Vianna que possuem Doutorado em Linguística Aplicada.

Fotografia 1 - Capa dos livros analisados



Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2018.

Nota: Foto de Camila Regina Fontana

Ao escolhermos o LD como arquivo para o nosso trabalho dissertativo, assumimos como princípio que ele merece ser estudado, tendo em vista sua historicidade, bem como a amplitude de sujeito-alunos que são interpelados pelos conteúdos e pelo modo como são organizados no instrumento didático.

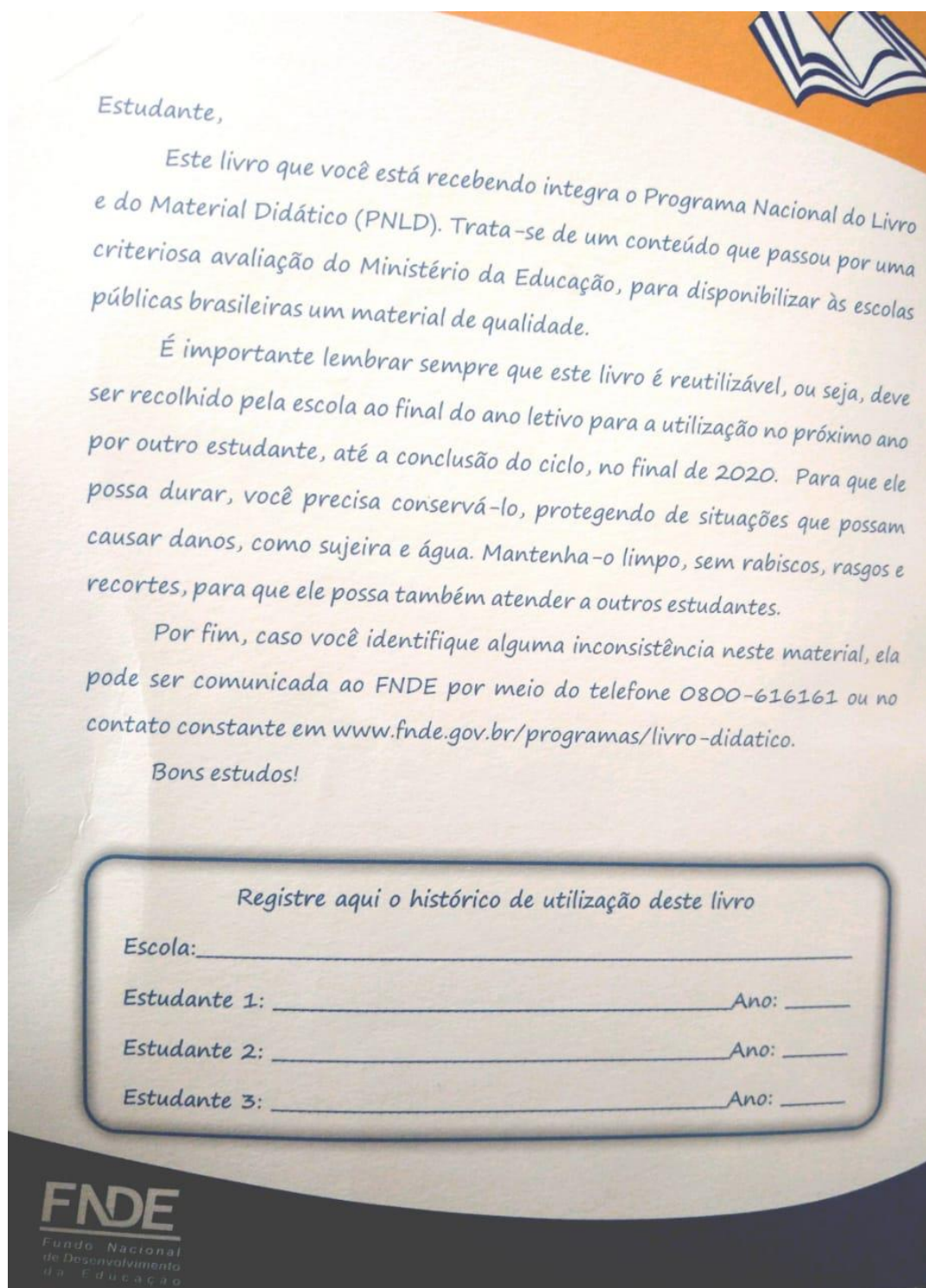
Concordamos com Souza (2010), que afirma que a discussão acerca do LD é relevante, pois trata-se do “[...] principal mediador do ensino promovido pela instituição-escola”.

(SOUZA, 2010, p. 114). Ele assume essa característica por se constituir na sociedade como um instrumento de ensino exclusivo, que tem sua distribuição ofertada pelo Estado, e também pela ilusão de completude de saber que ele deixa transparecer. A completude de saber pode ser relacionada ao uso do LD de forma linear e exclusiva, em que sujeito-alunos são interpelados por esse instrumento como fonte única e verdadeira do conhecimento.

No que se refere a distribuição do LD, recorremos a Batista (2003), que aponta para o PNLD, tal como é caracterizado hoje. Para ele, o Programa determina alguns aspectos relevantes acerca da distribuição. O autor chama a atenção para “[...] a adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal.” (BATISTA, 2003, p. 26).

Consideramos importante mencionar que o discurso oficial da reutilização do LD aparece na Carta ao Estudante, que pode ser localizada na contracapa do nosso arquivo e é carregada de sentidos. Orlandi (2012a) trata do sentido como a relação do sujeito que é afetado pela língua com a história. Desse modo, “É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua.” (ORLANDI, 2012a, p. 47).

Figura 1 – Carta ao Estudante



Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2018.

Ao realizarmos a leitura da Carta³⁶, fomos impactados pela marca da reutilização que faz referência a um modo de funcionamento do LD. Nessa perspectiva, o período de vigência

³⁶ A carta se caracteriza como um dos elementos de descrição do arquivo e que não compõe o *corpus* de análise.

da coleção abrange três anos³⁷. Dessa forma, ao sujeito-aluno são impostas algumas obrigações que são definidas por meio desse contato inicial que se dá pela Carta.

As imposições se dão pelo discurso normativo da reutilização, uma vez que em nossa leitura, fomos interpelados pela formulação: “*É importante lembrar sempre que este livro é reutilizável*”³⁸[...]”. O que queremos dizer é que a primeira interpelação direcionada ao sujeito-aluno se dá pela marca do adjetivo, ou seja, há uma denotação que indica aquilo que é essencial, isso é, lembrar de algo. O adjetivo *importante* surge acompanhado do verbo *lembrar*, nesse sentindo, a nossa descrição parte do pressuposto daquilo que Orlandi (2012a) nomeia como Dito e Não Dito.

Nas palavras da autora “O posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente). Mas o motivo, por exemplo, fica como subentendido.” (ORLANDI, 2012a, p. 82). Esse dito: “*É importante lembrar sempre*” estabelece relação com uma memória do LD enquanto material utilizado como instrumento de escrita, um material que não era reutilizado ou então que esse discurso da reutilização era velado.

Compreendemos que trabalhamos de modo analítico com um arquivo que tem a sua imagem construída dentro de uma moldura. O objetivo dessa moldura é abranger em suas circunferências o máximo de conteúdo possível. Portanto, analisá-lo não é tarefa fácil, pois na sociedade há muitos discursos que versam acerca desse instrumento de ensino. Dito isso, nossa análise não tem como objetivo esmiuçar o material didático, pois partimos de uma concepção de texto aberta e passível de novas interpretações.

De acordo com Pêcheux (2015), a descrição de determinado objeto “[...] não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual *descrever* se torna indiscernível de *interpretar*: [...]”. (PÊCHEUX, 2015, p. 50, Grifo do autor). Deste modo, a descrição do nosso arquivo parte de um movimento de aproximação com a teoria, com a história e os pequenos gestos de análise. A nossa descrição é um gesto de interpretação, dentre outros que podem surgir. Ainda, é um processo de descrição que olha para o LD a partir dos elementos que se tornaram significantes para o processo de escritura.

Sendo assim, pensamos o nosso trabalho de descrição, de interpretação e de análise como um texto que não tem um objetivo fechado ou de aprisionamento de ideias, temos, sim, um ponto de partida, mas o ponto de chegada sempre pode ser outro, pois nos filiamos nessa disciplina de entremeio chamada AD. Ao tratarmos do processo de descrição, trazemos novamente as palavras do filósofo francês que afirma:

³⁷ A coleção escolhida para esse trabalho tem sua usualidade marcada nos anos de 2018, 2019 e 2020.

³⁸ Adotamos a marca (Itálico) para indicar que são trechos que destacamos para a descrição da Carta ao Estudante.

A consequência do que precede é que toda descrição – quer se trate da descrição de objetos ou de acontecimentos ou de um arranjo discursivo-textual não muda nada, a partir do momento em que nos prendemos firmemente ao fato de 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 [...]. (PÊCHEUX, 2015, p. 53).

Nessa perspectiva, o nosso gesto de descrição do arquivo parte do que Pêcheux (2015) chama de pontos de deriva. Para ele, os pontos de deriva são como espaços dados que oferecem lugar ao dispositivo da interpretação. Decorre, portanto, que na AD esses espaços não são fixos, motivo esse que nos faz pensar que o percurso de escritura sempre pode ser outro. Para o autor, a questão da interpretação é fruto da relação ou da ligação do sujeito na sociedade e na história. Dito de outro modo, a relação abre a possibilidade de interpretação.

Conforme Pêcheux (2015), “[...] é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes.” (PÊCHEUX, 2015, p. 53). Na AD podemos realizar um movimento nomeado pelo autor de batimento, em que a descrição e a interpretação podem andar juntas no momento da escrita, ou seja, não há uma barreira que funciona como divisor, ou assim como traz Petri (2013), há um movimento de vai e vem.

Ao assumirmos os pressupostos da AD, não temos como objetivo transpassar o texto buscando encontrar um sentido único, mas, sim, olhar para o modo como o texto funciona, considerando a não transparência da linguagem, Orlandi (2012a). Ainda nesse viés, a autora aponta que:

Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. (ORLANDI, 2012a, p. 27)

Chamamos a atenção para o modo como propomos os vestígios que constituem a nosso percurso de descrição. Também cabe mencionar que, para cada sujeito, as formulações organizadas em quadros de regularidades aqui analisadas poderiam ser outras. No percurso de descrição do arquivo, fomos interpelados por movimentos de leituras que se realizam na descrição de alguns dos elementos pré-textuais.

De modo a continuar com o percurso de descrição, trazemos abaixo um recorte do Sumário. Compreendemos, a partir da imagem, que o lugar da escrita no LDLPEM já é

demarcado pelo Sumário. Logo, a atividade de produção de texto escrito tem seu espaço delimitado e intitulado como “Hora de escrever”, conforme figura abaixo.

Figura 2 – Recorte do Sumário

UNIDADE 2 ENGENHO E ARTE	
<p>■ CAPÍTULO 1 - CLASSICISMO - FIGURAS DE LINGUAGEM - O RESUMO 96</p> <p>LITERATURA: O CLASSICISMO 96</p> <p>Foco na imagem: <i>O homem vitruviano</i> ou <i>O homem de Vitruvius</i>, de Leonardo da Vinci 96</p> <p>Fique conectado! 98</p> <p>O contexto de produção e recepção do Classicismo 98</p> <p>Os meios de circulação 98</p> <p>O Classicismo em contexto 99</p> <p>Foco no texto: fragmento de <i>Os lusíadas</i> e o soneto “Quem vê, Senhora, claro e manifesto”, de Camões 100</p> <p>Entre saberes 105</p> <p>LÍNGUA E LINGUAGEM: FIGURAS DE LINGUAGEM 107</p> <p>Texto e enunciação 116</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: O RESUMO 117</p> <p>Foco no texto: painel de textos 117</p> <p>Como fazer um resumo 121</p> <p>Hora de escrever 124</p> <p>■ CAPÍTULO 2 - O CLASSICISMO EM PORTUGAL - SEMÂNTICA (I) - TEXTOS INSTRUCIONAIS 126</p> <p>LITERATURA: CAMÕES 126</p> <p>A épica 126</p> <p>A lírica 128</p> <p>Foco no texto: “Cantiga alheia”, “Um mover d’olhos, brando e piedoso”, “Erros meus, má fortuna, amor ardente”, de Camões 129</p> <p>Entre textos: “Mar portuguez”, de Fernando Pessoa, e trecho de <i>Os lusíadas</i>, de Camões 132</p> <p>LÍNGUA E LINGUAGEM: O QUE É SEMÂNTICA? 134</p> <p>Foco no texto: painel de imagens 134</p> <p>Reflexões sobre a língua 135</p> <p>Ambiguidade e polissemia 135</p> <p>Sinonímia e paráfrase 138</p> <p>Texto e enunciação 140</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: TEXTOS INSTRUCIONAIS 141</p> <p>Dicas e tutoriais 141</p> <p>Foco no texto: textos instrucionais 142</p> <p>Hora de escrever 144</p>	<p>■ CAPÍTULO 3 - LITERATURA DE INFORMAÇÃO - SEMÂNTICA (II) - CARTA PESSOAL 146</p> <p>LITERATURA: LITERATURA DE INFORMAÇÃO 146</p> <p>Foco no texto: fragmento da <i>Carta de Caminha</i> e trecho do <i>Tratado da terra do Brasil</i>, de Gândavo 147</p> <p>Conexões: <i>A primeira missa no Brasil</i>, de Victor Meireles, e carta aberta do líder indígena Jairo Saw Munduruku 149</p> <p>LÍNGUA E LINGUAGEM: SEMÂNTICA (II) 151</p> <p>Negação e ironia 151</p> <p>Implícitos e indiretas 154</p> <p>Expressões idiomáticas e frases feitas 155</p> <p>Texto e enunciação 157</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO: A CARTA PESSOAL 159</p> <p>Foco no texto: carta de Graciliano Ramos a Portinari 159</p> <p>Hora de escrever 162</p> <p>POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR 166</p> <p>PROJETO: FEIRA CULTURAL - RENASCIMENTO, ENGENHO E ARTE 170</p>



Nelson Provasi

Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2019.

Nesse sentido, o sujeito-aluno tem a hora da escrita já indicada pelo Sumário. Esse momento se concentra invariavelmente no final de cada capítulo. Para esse trabalho, selecionamos um recorte do Sumário de um dos LD da coleção, pois os três são semelhantes

no que se refere à disposição dos elementos que o constituem, ou seja, há uma linearidade de organização. Essa linearidade estrutural se justifica pelo padrão adotado pela Editora.

De acordo com o movimento de leitura empreendido, a produção de texto escrito é condicionada a um percurso em que o sujeito-aluno precisa, necessariamente, passar por algumas etapas para ter acesso à formulação do enunciado que orienta a produção escrita. Sendo assim, a produção escrita é deliberada (tem a sua hora demarcada) a partir do avançar das etapas que são organizadas pela leitura de textos, pelos exercícios de fixação e ao fim a produção do texto escrito³⁹.

A partir da leitura do elemento pré-textual em questão, antecipamos que a produção de texto escrito condiciona o sujeito-aluno para um modo de escrever textos em que há, predominantemente, a indicação de modelos ideais como bases e que são apresentados no percurso que antecede a produção escrita.

Ao tratarmos do Sumário como um elemento que nos ajuda no processo de descrição, observamos que ele é constituído de quatro grandes unidades. Dentro delas, há inúmeros capítulos que tomam como ponto de partida a leitura de textos, ainda que fragmentados. Conforme Bunzen (2005), o LDLPEM segue uma organização de conteúdos em que pode ocorrer a fragmentação. Nas palavras do autor,

[...] encontramos livros escolares apenas com conteúdos gramaticais (as chamadas gramáticas pedagógicas), livros didáticos que se dedicam apenas ao ensino da produção de texto, livros que se dedicam apenas ao ensino da leitura e outros apenas à literatura. (BUNZEN, 2005 p. 54-55).

O arquivo que constitui a nossa análise procura reunir esses saberes em uma tentativa de articulá-los.

A interpelação à produção escrita se dá, decisivamente, ao final de cada capítulo, nesse viés o sujeito-aluno é direcionado para um modo de escrita marcado e indicado pelo instrumento didático. Em vista disso, há no LD um único momento de produção de texto escrito para cada capítulo, indicado antecipadamente pelo Sumário.

Comprendemos que há um controle maior sobre a produção do sujeito-aluno, uma vez que ela é indicada somente ao final de todo um percurso de leituras, atividades de localização, exercícios de memorização, etc. São essas interpelações, geradas pelas formulações dos enunciados, que orientam a produção de texto escrito, localizadas ao final de cada capítulo, que são analisadas no decorrer do estudo.

³⁹ Cabe destacar que o arquivo selecionado para o trabalho abrange também a produção de texto oral, no entanto ela não é analisada nesse estudo.

Justificamos que o foco da análise de materiais que integrem o EM se dá pelo trabalho que concerne à produção de texto escrito, que geralmente é mais incisiva nesse período escolar. Além disso, é um material que foi construído no decorrer dos anos para funcionar como instrumento que prepara os sujeitos para provas de vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nessas condições de produção, a produção de texto escrito nasce na escola ou no LD muito relacionada à preparação para um possível processo de escrita fora dela.

De acordo com Bunzen (2006), a partir dos anos 1960 e 1970, começaram a surgir indícios de uma mudança no modo como se trabalhava a produção escrita na escola. Até esse período, a então redação escolar⁴⁰ visava à completude de um texto, isto é, um produto final. Não havia um estímulo à produção escrita autônoma, criativa e que levasse em conta o percurso de escrita. Esse cenário começa a mudar na escola e nos LD's destinados ao EM a partir do momento em que “[...] as redações produzidas pelos alunos passaram a ser vistas como atos de comunicação e expressão.” (BUNZEN, 2006, p. 144).

Em nosso gesto de leitura, compreendemos que não é ao acaso que os vestibulares agregam a produção escrita, e os LD's incorporam um modo de produzi-la. Essa relação vai muito além de uma produção escrita, pois envolve fatores de avaliação institucional e índices para avaliar e controlar o conhecimento dos sujeitos no ambiente escolar, funcionando mais uma vez o discurso Oficial.

Após esse breve comentário acerca das mudanças que envolvem o processo de produção de texto, retornamos para o nosso arquivo. Percebemos que ele segue as características impositivas que colocam esse instrumento no lugar que hoje ocupa. Um lugar, por vezes, marcado pela retomada, pela (re)produção e pela tentativa ilusória de colocar o sujeito-aluno como responsável por aquilo que escreve.

O lugar que o sujeito-aluno ocupa é, por vezes, marcado por um processo de (re)escrita de textos, em que predomina um modo de fazer e do que fazer. Os três livros trazem marcas que indicam um modo de escrever marcado pela (re)produção em modelos pré-estabelecidos. Conforme mencionamos no início do capítulo, não temos como objetivo produzir nosso texto de modo cronológico ou separado por etapas em que a historicidade se sobressaia sobre a teoria, ou vice-versa. O que pretendemos é produzir um movimento de ida e de retorno, ou seja, os movimentos pendulares da AD tendem a predominar em nosso percurso de escritura⁴¹.

⁴⁰ Discorreremos no subcapítulo seguinte acerca da mudança de nomeação que constitui a redação escolar.

⁴¹ O termo escritura advém dos estudos de Cazarin (2008) e deve ser compreendido como gesto de interpretação em que o sujeito se coloca como responsável pelo que escreve.

Ao pensarmos em lugar, salientamos que ele faz referência a uma das posições assumidas por tal sujeito, nesse caso mencionamos a posição sujeito-aluno. Dito de outro modo, é a partir do lugar social que o sujeito ocupa que ele vai fazer as escolhas daquilo que pode ou não dizer. Orlandi (2012a) aponta que “[...] os sujeitos são intercambiáveis” (ORLANDI, 2012a, p. 49). Assim, o sujeito pode assumir as posições conforme o lugar empírico que ocupa em determinado momento e em determinada formação discursiva.

Isso posto, destacamos que a constituição do *corpus* de pesquisa se deu pelo agrupamento das formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito que compõem a coleção de LD’s analisada na dissertação. Após o processo de compilação desses exercícios, partimos para a busca de regularidades que são propostas em nosso gesto de análise como aquilo que tem se repetido no eixo intradiscursivo, ou seja, conforme explica Orlandi (2012a), no eixo da formulação, que é determinado pela relação estabelecida com o interdiscurso que é o eixo da constituição que é irrepresentável, assim como afirma Orlandi (2010).

Após a organização do arquivo, bem como da leitura, passamos para o delineamento do *corpus* da pesquisa. Conforme Orlandi (2012a), o ato de delimitar o *corpus* segue critérios teóricos na AD, ainda, a análise não é deslocada, ou melhor, ela inicia no processo da tomada de decisões, ou seja, daquilo que será proposto como objeto de análise. Em nosso trabalho, a construção do *corpus* da pesquisa se materializou em dois quadros de regularidades discursivas (RD’s).

As RD’s que seguem foram pensadas a partir da leitura do arquivo. Destacamos que, no processo de leitura, fomos interpelados por marcas ou vestígios que indicam um retorno a um mesmo espaço discursivo. Desta forma, optamos por apresentar, na sequência, um quadro que organiza as RD’s que são analisadas na Parte II da dissertação.

Quadro 3 – A materialização das Regularidades

RDI	A ESCRITA A PARTIR DE TEXTOS MOTIVADORES
RDII	A ESCRITA A PARTIR DE AUTORES EXEMPLARES

Fonte: Elaborado pela autora

Cabe nesse momento indicar, ainda que brevemente, a essência de cada RD. O movimento de análise da RDI se constrói a partir de quatro SD’s em que predomina a escrita de textos a partir da leitura de textos motivadores. Além disso, destacamos, nas análises, as marcas linguísticas que delimitam a produção de texto escrito do sujeito-aluno.

Por fim, a RDII é organizada a partir de 5 SD's que apresenta a materialização das marcas linguísticas ou vestígios que indicam o funcionamento da escrita de textos alicerçadas em autores da literatura e que são por nós nomeados de exemplares. Desse modo, servem como exemplos para a produção escrita do sujeito-aluno.

Conforme mencionado no início do capítulo, apresentamos o arquivo desse trabalho contextualizado às noções teóricas que são basilares em nosso percurso de escritura, bem como os vários momentos em que o LD se constituiu. A partir do movimento de leitura para o trabalho dissertativo, surgiu a necessidade de compreender e abordar uma mudança de nomeação que permeia o percurso da escrita na escola. A trama que tece essa mudança ganha um espaço em nosso estudo.

Fazemos referência à alteração dos nomes que tratam da *composição*, da *redação escolar* e da *produção de texto*⁴², para tal, abrimos um novo subcapítulo que objetiva apresentar um percurso da mudança que se dá no eixo intradiscursivo, ou seja, na formulação. Compreendemos, desse modo, que, ao trabalharmos com análise de um *corpus* que indica um modo de produção de texto escrito para a escola, torna-se pertinente a materialização de algumas ideias que foram permeando o nosso percurso de escritura.

1.4 COMPOSIÇÃO, REDAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO: UM CASO DE NOMEAÇÃO

Em nosso movimento de escritura, torna-se importante compreender a mudança de nomeação da antiga *composição*⁴³ para a atual *produção de texto*. Salientamos que essa abordagem se tornou necessária, pois trabalhamos com o eixo da produção de texto escrito no LDLPEM. Além disso, sabemos que as palavras são constitutivas de memórias, nesse sentido, foi pertinente, a partir do aparato de leituras, olhar para diferentes nomeações que carregam um mesmo sentido arraigado.

Com o objetivo de progredir com o andamento deste subcapítulo, faz-se necessário delimitar aquilo que é entendido por nomeação e por designação, uma vez que são termos relevantes para o estudo. Sendo assim, adotamos os conceitos trazidos por Guimarães (2003) que são apresentados na sequência.

Segundo o autor, “A nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome” (GUIMARÃES, 2003, p. 54). Já a designação é considerada por ele como “[...] a

⁴² Os termos estão com formatação diferenciada, pois fazemos referência ao conceito.

⁴³ Os termos *composição* e *produção de texto* estão em destaque (Itálico), pois fazemos referência ao conceito, uma vez que trabalhamos com o trânsito da nomeação.

significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome.” (GUIMARÃES, 2003, p. 54).

Petri (2015) pondera que as designações se instituem socialmente, sendo frutos de movimentos de sentidos e do efeito da memória social. Ainda nesse viés, a autora aponta que a memória social é que vai produzindo efeitos na construção da história. Depreendemos que a forma de nomear implica nos modos de significar, em nosso caso, temos três nomeações que carregam uma memória sócio-histórica, uma memória que indica modos de escrever. Nas palavras da autora “Embora a memória seja, ao mesmo tempo, lacunar e saturada, é pelo seu funcionamento que o nome ganha outro estatuto, o de designação.” (PETRI, 2015, p. 72).

Apesar da mudança na nomeação, um mesmo sentido ecoa. Além disso, há a tentativa de apagar uma memória da escritura de textos marcada pela imposição de modelos ideais e pela delimitação em detrimento de um novo sentido, em que a produção de texto encaminha o sujeito para um movimento que foca naquele que escreve, considerando as suas habilidades.

No que concerne ao exercício da escrita, sabemos que ele nem sempre teve papel relevante no EM. Ao pensarmos na constituição tradicional do ensino no Brasil, o estudo voltado para a gramática e a literatura foram o carro-chefe do ensino por bastante tempo. Desse modo, nosso interesse é apresentar um movimento de leitura que olha para as mudanças de nomeação, em consonância com o entendimento de língua e as condições de produção determinantes de cada período.

De acordo com Bunzen (2011), o ensino no início do Século XVI tinha como base estruturante a oralidade que tomava por princípio regulador as necessidades grupais. Nesse sentido, o aprendizado se dava pela observação dos sujeitos. Esse cenário muda a partir da chegada dos portugueses ao Brasil.

A partir do momento em que a escrita passa a ser objeto de ensino, ela também é condicionada a um modelo ideal que é fundamentado no estudo das línguas clássicas. Conforme Bunzen (2011), no século XVIII ocorre um movimento que torna o ensino de LP obrigatório, fazemos referência: “[...] a Reforma Pombalina que foi a maior responsável pelo ensino obrigatório de LP em Portugal e no Brasil”. (BUNZEN, 2011, p. 891).

Nesse período, o ensino de língua parte de uma concepção monolíngue, ou seja, há uma tentativa de apagamento das línguas já existentes em detrimento de uma língua de prestígio. Bunzen (2011) destaca que o ensino da língua portuguesa relacionado às disciplinas de gramática, retórica e poética iniciam na segunda metade do século XVIII. Momento em que a língua do colonizador foi incluída como um saber necessário à formação dos sujeitos que aqui

viviam. Os estudos de Surdi da Luz (2010) também apontam para esse mesmo entendimento de efeito de homogeneidade.

A imposição do uso da língua portuguesa ao povo que aqui habitava foi a forma encontrada para se efetivar uma dominação. Essa medida explicitava os esforços para a construção de um efeito de homogeneidade, de monolinguismo, impondo o português como a língua oficial do Estado-nação e apagando as suas variedades, bem como as outras línguas que aqui circulavam. (SURDI DA LUZ, 2010, p.107).

Compreendemos a partir do exposto, que a língua funciona como um elemento de identificação de uma nação, assim como ocorreu no período intitulado pela história tradicional como “descobrimento”. O discurso apregoava o apagamento das línguas existentes em detrimento de uma língua-nação. Salientamos que o efeito de apagamento desse discurso retorna em outras condições de produção nos anos de 1930, em que ocorre a proibição das línguas de imigrantes no Brasil.

No que concerne ao ensino de LP como disciplina, Bunzen (2005) afirma que é algo recente no Brasil, pois, no século XIX, ainda prevalecia o estudo do Latim, da Retórica e da Poética que, segundo ele, seguem uma imposição curricular que surge na Idade Média. Em consonância a esse estudo, Soares (2004) também aponta que a inserção da disciplina LP se dá somente nas últimas décadas do século XIX, período que caracteriza o fim do Império.

Para Soares (2004), pensar a memória de uma disciplina escolar envolve pensar no termo: escolarização. Termo que é proposto pela autora como a instituição de “[...] um certo saber a ser ensinado e aprendido na escola, um saber para educar e formar através do processo de escolarização.” (SOARES, 2004, p. 155). Ainda conforme a autora, a criação da instituição escola está ligada à institucionalização dos saberes que se materializam em um espaço e tempo de ensino.

Nesse viés, pensamos a constituição do LD enquanto instrumento de ensino que organiza um saber a ser aprendido em determinado tempo. Há, em sua estrutura, uma organização linear daquilo que é concebido como essencial em determinada trajetória escolar. Sendo assim, no LD ressoa uma memória de outro tempo e que se estabiliza na tradicionalidade do ensino de LP.

Em nossa escritura, pensamos a memória da disciplina de LP para propormos um percurso das nomeações que indicam uma determinada prática de escrita na escola. Dito isso, apresentamos, ainda que brevemente, a trajetória desse ensino.

Para tratarmos da mudança de nomeação que permeia os termos composição, redação e produção de texto, recorreremos ao efeito do funcionamento do interdiscurso e do intradiscurso

que mobilizam uma primeira nomeação para a atual produção de texto. Do século XVIII até princípios do século XX, o ensino da composição, que é outra nomeação para a escrita de texto na escola, parte da apresentação de textos modelos pelos professores.

Bunzen (2005) assinala, nesse mesmo viés, que no período anteriormente citado, há uma “[...] forte filiação dos estudos de produção de texto relacionados às disciplinas como Retórica e Literatura, além da utilização de manuais escolares dessas disciplinas como base para o ensino.” (BUNZEN, 2005, p. 57). Cabe destacar que esse ensino está em consonância com uma concepção de língua homogênea que também é anterior à entrada da Linguística nos cursos de Letras no Brasil.

Ao pensarmos na composição de textos na escola, compreendemos a memória de um discurso que passa a destacar essa prática, a partir da obrigatoriedade da realização de uma prova escrita, para o acesso aos cursos de nível superior⁴⁴. Cabe mencionar que estamos olhando para condições de produção em que o ensino da gramática, da leitura e da produção de texto está arraigado às disciplinas clássicas e orientado pelas Antologias que, conforme Bunzen (2005), são o manual ideal para o ensino de língua materna.

Conforme o autor, o imaginário de língua existente de acordo com as condições de produção no período é aquele com a função normatizadora, que dá ênfase à composição de um texto com base em modelos consagrados, com o objetivo de o sujeito reconhecer e usar as regras da língua.

Nesse sentido, a Antologia preconizava um estudo do texto que partia de um modelo ideal de escrita, com base nos autores que se destacavam. Assim, o que se esperava era uma escrita de texto a partir de um modelo ideal proposto *a priori*. Nas palavras de Bunzen (2005),

O ensino da produção de texto continuou ainda, durante algum tempo, relegado ao segundo plano, visto que o ensino da composição e da redação estava fortemente atrelado às disciplinas clássicas que foram deixando um vazio e sendo preenchidas pelo ensino gramatical e por atividades de leitura. (BUNZEN, 2005, p. 60).

Ao propormos essa descrição, que trata da mudança de nomeação da composição, da redação e da produção de texto, a partir do eixo que formula e que retoma um sentido, compreendemos que a mudança não ocorre de forma abrupta em que se esquece um modo de produzir textos, com determinadas características e se passa a produzir um novo formato de acordo com as novas condições e com uma nova nomeação.

⁴⁴ Conforme o estudo de Bunzen (2005), os sujeitos que tinham acesso ao Ensino Superior no período eram aqueles pertencentes à elite.

Partimos do entendimento de que em todo novo discurso há a retomada daqueles dizeres que já significaram e surgem com novas nomeações. Um novo discurso que carrega as memórias que fizeram sentido em outros momentos e em outras condições de produção. Orlandi (2010), versa que “[...] todo dizer se acompanha de um dizer já dito e esquecido que o constitui em sua memória.” (ORLANDI, 2010, p. 22).

Dito isso, o ensino da composição vai dar lugar à Redação a partir dos anos 60 e 70. Período este em que ocorre o discurso da mudança que clama pela tentativa ilusória de resolver uma crise das práticas de ler e escrever na escola. De acordo com Bunzen (2005), é nesse período que se inicia um incentivo à redação de texto em que a criatividade do sujeito-aluno começa a ter lugar e as redações passam a ser entendidas como atos de comunicação.

Valemo-nos das contribuições de Bunzen (2006), que afirma “[...] que o ensino formal e sistemático da produção de textos escritos integra, nas últimas décadas, o currículo da disciplina língua portuguesa no ensino médio (EM)”. (BUNZEN, 2006, p. 139). Observamos a escola, nesse aspecto, como uma grande responsável por fragmentar o ensino da chamada redação escolar, terminologia que perdurou por vários anos.

Conforme o autor citado, a redação nasce no ambiente escolar como uma (sub)disciplina, que é uma fragmentação da disciplina de língua portuguesa. Essa fragmentação se dá pela dissociação da interdisciplinaridade, ou seja, é mais uma subdivisão da disciplina de língua portuguesa que já vem sendo, aos poucos, dissociada da literatura.

Para Giachini (2014), a redação escolar é “[...]relacionada à memória do ensino de tradição gramatical por remeter ao ensino com foco no produto final, no caso, o texto escrito.” (GIACHINI, 2014, p. 65). O modo de orientação para a escrita de textos, bem como da avaliação, parte de uma concepção de texto que não prioriza o percurso realizado pelo sujeito-aluno, visto que, há um interesse pelo texto escrito acabado ou finalizado.

Ainda nesse viés, relacionamos essa fragmentação ao conceito de língua concebido no momento, ou seja, um conceito que parte de uma só língua, que visa a um ensino da gramática pura e descontextualizada ou então língua como sistema, e nesse ponto retomamos Orlandi (1988) que trata das línguas-imaginárias. Para a autora, pensar em línguas-imaginárias envolve compreender a língua como sistema, como normatizadora, como coercitiva e, ainda, como língua-instituição.

Nesse contexto, a língua-imaginária “[...] tem um retorno sobre o real: *modela-o*. (ORLANDI, 1988, p. 29, grifo da autora). É como pensarmos em um ideal de língua e propormos uma gramática que normatiza ou encaixa a língua em um determinado modelo a

partir do poder que exerce. E nesse mesmo sentido surge um sujeito-aluno que é destituído de seu lugar de escrita e um texto que não tem o objetivo de assumir uma função social.

Portanto, pensar na história da produção escrita demanda compreender que a concepção de língua nem sempre foi a mesma. Entre a língua e o texto há muito do que se falar, pois em determinadas condições de produção, ela foi entendida como simplificadora, assim como ocorreu com o texto escrito em sala de aula. Esse cenário que deixa marcas colocou o texto em uma posição que além de visar a um produto final, era/é marcado por uma série de procedimentos impostos pelo sujeito-professor ou pelo LDLP que avaliam o texto.

Usamos essa demarcação linguística (era/é) com o objetivo de pensar que o modo de escrita empregado na escola ainda reverbera em nossas memórias, visto que os já ditos não se apagam por completo, mas retornam com outras formulações e com um sentido que já foi constituído em outro tempo. A escrita do texto com foco no produto final ainda apresenta marcas nos discursos de sujeito-professores e no LDLP.

Antunes (2006) ressalta que a atividade de avaliar os textos escritos ainda se concentra no apontamento de erros. Na tentativa de dialogar com os textos, o professor faz pequenos comentários que, em geral, são vagos e quase não contribuem para que o sujeito-aluno estabeleça conexões. Dentre outros aspectos, com o foco na correção da repetição de palavras, sem ter o objetivo de mostrar as funções textuais e discursivas.

Apesar do esforço da teoria e da movimentação do conceito de língua para mudar o modo de produzir textos em que o sujeito-aluno se coloca em uma posição de responsável por aquilo que escreve, em que o percurso de produção é reconhecido, ainda perdura um modo de ver o texto como simplificador ou como um objeto de correção gramatical. Nas palavras de Antunes (2006):

Foi, ao longo de muitos anos, fortalecida a preocupação com o “não errar”; fincou-se aí o pé de tudo, a razão de todo o estudo e de todo o esforço, como se a única exigência de um bom texto fosse estar gramaticalmente correto. Nem mesmo são apresentadas as razões dessa correção. Ela se impõe como uma norma absoluta, inquestionável, intocável. (ANTUNES, 2006, p. 170).

Ainda tratando da redação, ela surge no EM e se fortifica a partir do Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que estabeleceu, de acordo com Bunzen (2006), a obrigatoriedade de uma prova de redação nos vestibulares. Nesse período iniciam os indícios da preocupação em avaliar o gesto de escrita, que até então era avaliado por meio de perguntas objetivas. De modo a resolver o problema da redação, de sua fragmentação no ambiente escolar

e pensando em construir grandes produtores de redação, inclui-se a técnica junto à prova de língua portuguesa.

Com a entrada dessa nova ferramenta avaliativa nos exames de vestibulares, esperava-se a resolução do problema da redação *na/para*⁴⁵ escola. Com o passar dos anos, ocorreu um processo em que a redação acabou também por se fragmentar, ou seja, a ênfase de seu ensino, por muito tempo, foi destinada aos sujeitos do EM. O LDLP é um dos grandes responsáveis por englobar todo um conteúdo que visa à produção da redação para o vestibular.

Isso posto, a mudança de nomeação para produção de texto surge com a entrada da Linguística nos cursos de Letras nos anos 80. Foi a partir das pesquisas que se ampliou as discussões acerca da escrita. De acordo com Geraldi (2013), a produção de texto objetiva uma escrita na escola, já a redação visa a uma produção para a escola.

Observamos que o funcionamento da preposição *para*⁴⁶ indica que a escola é o único interlocutor desse texto escrito. Por sua vez, o elemento de ligação *na* estabelece relação com uma escrita em que a escola é o lugar em que se possibilita o acesso à escrita de textos para outros interlocutores. Ressaltamos que em nosso trabalho, o termo escrita de textos é compreendido diferentemente de escritura de textos

Conforme Cazarin (2008), o conceito de *escrita* tem como característica o uso de uma variedade linguística que é tomada como superior às demais. Além disso, faz parte do processo de transcrição da língua. Por outro lado, o termo *escritura* coloca o sujeito como responsável por aquilo que escreve, considerando o processo de interpretação e (re) textualização. Destacamos que ambos os conceitos são advindos dos estudos da autora anteriormente citada.

A partir do nosso percurso de escritura, o que percebemos é que o LD tende a prescrever um modo de produzir textos, com base em modelos considerados eficientes, com o objetivo ilusório de resolver o tradicional problema da produção de textos *na/ para* escola. Devido a essa constituição histórica da composição, da redação e da produção de texto, o LDLP se cristalizou em propostas advindas de formulações de enunciados repletos de modos de fazer e do que fazer.

Ao mencionarmos as formulações, fazemos referência ao objeto de estudo que norteia nossa pesquisa, que foi proposto a partir de RD's organizadas em quadros de SD's. Assim, o ressoar da nomenclatura composição e redação ainda deixam marcas, não só nos materiais

⁴⁵ A produção de texto para a escola ou na escola será abordada na sequência, a partir das contribuições de Geraldi.

⁴⁶ A preposição está em destaque Itálico com o objetivo de auxiliar no momento da leitura, uma vez que em nosso trabalho ela se constitui como marca importante no processo de escritura. O mesmo ocorre com o elemento de ligação *na*, pois ambos são abordados por Geraldi (2013) e se fazem presente em nossa dissertação.

didáticos, mas também nos sujeitos que constituídos por esse modo mecânico de escrever acabam por perpetuar a escrita de textos que objetiva um produto final.

Essa construção do texto como produto final, pronto e acabado tem relação com a noção de texto que foi sendo constituída no decorrer dos anos. Em Bunzen (2006), temos um apontamento que versa acerca desse conceito que considerava o texto como “[...]uma mensagem que contém um significado e que precisa ser decodificada pelo receptor.” (BUNZEN, 2006, p. 145).

Perpetuar o texto como algo que precisa ser decodificado é um tanto reducionista, pois se deixa de olhar para o lugar do sujeito, esperando que todos ocupem o mesmo lugar no discurso. Ainda, se considerarmos esse conceito, voltamos nossos olhos para uma produção deslocada, em que o autor não tem visibilidade, pois exercita a escrita de forma mecânica, esperando uma avaliação normativa por parte do professor.

Através dessa construção do texto na/para escola, o que tem perdurado no decorrer dos anos é uma escrita que ainda visa a cumprir uma tarefa para o professor e para a escola. No EM, passou-se a trabalhar exaustivamente a elaboração do texto dissertativo com foco em vestibulares e ENEM⁴⁷, visando a um preparo do sujeito-aluno para que cumpra com essa exigência dos programas que abrem as portas do ensino superior.

Conforme Bunzen (2006), “Não podemos negar aqui o fato de que a escrita escolar, especialmente a redação, acabou se transformando em um bem cultural desejável por ‘medir’ a escolarização dos candidatos a um emprego ou a entrada em um curso de nível superior.” (BUNZEN, 2006, p. 148). Consideramos pertinente propor essa retomada do processo de entrada da composição e da redação no ambiente escolar para reafirmarmos que a mudança da nomeação produção de texto continua por ressoar marcas que nasceram junto a uma concepção de língua homogênea.

Os anos 1980 e 1990, podem ser considerados um marco para a nova nomeação que trata da escrita de textos na escola. A mudança de nomeação foi uma tentativa de colocar o sujeito-aluno como autor do seu texto, ainda como responsável pela sua escrita. No cenário em questão, não estava mudando apenas o nome, mas, sim, a entrada de uma nova concepção de ensino.

Desse modo, o texto passa a ser visto como algo que produz sentidos e que propicia em sua produção uma aproximação da gama de textos usados cotidianamente na sociedade.

⁴⁷ No capítulo destinado às análises podemos visualizar que as propostas de redação do ENEM de outros anos são incorporadas ao LDLPEM com o objetivo de ensinar ao sujeito-aluno um modo de produzir textos para uma prova em específico.

Conforme Bunzen (2006), com a redação, a preocupação era com o produto final, já com a produção de textos o fundamental é olhar para os modos de produção e para seu contexto de escrita.

A preocupação com a produção textual escrita se volta para o fato do sujeito-aluno se assumir como locutor efetivo e como sujeito significativo. Para tal, algumas implicações passam a ser consideradas. Aquela visão simplista em que o sujeito-aluno escrevia um texto sem uma rede de sentidos é deixada de lado e ele passa a assumir uma preocupação com o andamento da sua produção.

Segundo Geraldi (2013), para se ter condições necessárias à produção de texto, o aluno precisa necessariamente ter o que dizer, ter uma razão definida para aquilo que tem a dizer, que tenha para quem dizer, que seja um locutor que se responsabilize por seu dizer e que desenvolva estratégias para cumprir com todas as suas condições necessárias.

Com a redação, tínhamos uma escrita em que a voz do sujeito-aluno não era observada, já com os movimentos gerados pela produção de texto, esperava-se que o professor devolvesse a palavra ao aluno, conforme pontua Geraldi (2013). Ainda de acordo com esse mesmo autor, “[...]ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal: assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva.” (GERALDI, 2013, p. 161)

Orlandi (2012b) corrobora nesse sentido, pontuando que o sujeito precisa assumir seu papel de autoria seja na escola ou fora dela. Ainda, que ele assuma responsabilidade em sua produção e para isso a escola é essencial, mas não só, as experiências da autoria também se dão com a exterioridade, ou seja, com as situações reais vivenciadas.

Nesse viés, pensamos a produção de texto como um processo, ou então como a construção de uma teia, em que cada percurso do sujeito-aluno se abra à possibilidade de desenvolver sua escrita, considerando o seu repertório de conhecimento. Nesse processo, o sujeito-aluno deixa de realizar apenas a transcrição da língua e passa a se colocar como responsável por aquilo que escreve. Para Antunes (2006), há uma continuidade nesse processo de produção, isto é, ela não ocorre como o acender de uma luz, visto que não é uma atividade mecânica, ou então programada.

O pouco êxito que temos conseguido com a escrita de textos na escola se explica, também, por essa visão estática e pontual da escrita, como se escrever fosse apenas o ato mecânico de fazer uns sinais sobre a folha de papel e, assim, um ato que começa e termina ali no intervalo de tempo que foi dado para se escrever. (ANTUNES, 2006, p. 168).

Tendo em vista as condições⁴⁸ necessárias à produção de texto, voltamos nosso olhar para o material de análise que constitui essa pesquisa. Deparamo-nos com formulações que pré-definem todo um percurso que o sujeito-aluno deve seguir. Partindo de um modelo de texto, há encaminhamentos do quê e do modo como produzir.

O capítulo seguinte tem por objetivo apresentar o primeiro quadro de Regularidade que se intitula “A escrita a partir de textos motivadores”. Nele, apresentamos uma RD que foi depreendida pelo nosso gesto de leitura do arquivo. Pensar essa RD é fazer o movimento de olhar para uma memória constituída em outro tempo e que ressurgue com uma nova nomeação.

⁴⁸ Condições desenvolvidas por Geraldi (2013).

PARTE II
SOBRE O CAMINHO TRILHADO

2 SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

De modo a iniciarmos o percurso de análises, torna-se pertinente textualizar que, na AD, texto e discurso são conceitos distintos. Orlandi (2012a), considera o texto como unidade e como ponto de partida para a análise. Sendo assim, as RD's que são analisadas no decorrer do trabalho foram organizadas a partir do olhar do analista. Um olhar que abre possibilidades para novos estudos, haja vista, que não temos o objetivo de produzir um trabalho encarcerado em concepções que tratam do texto como um objeto finalizado, acabado, pronto e imóvel. Nas palavras de Orlandi (2012a), diante do texto o analista

[...] o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva, que por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura. (ORLANDI, 2012a p.63).

Ainda nesse contexto, a abordagem do texto em nosso trabalho segue o rigor teórico proposto por Orlandi (2012a) no que se refere aos textos passíveis de múltiplas leituras. Ainda, conforme a autora, o objeto de estudo é suscetível a novas releituras, tendo em vista que ele não se esgota com o efeito do recurso de escrita que é ocasionado pelo ponto final.

Na Sequência, apresentamos as análises das duas RD's que são significativas em nosso estudo. Em 2.1 tratamos da RDI nomeada “A escrita a partir de textos motivadores” e discorremos sobre o modo como as SD's organizam a produção de texto escrito do sujeito-aluno a partir de um olhar mais abrangente em torno das 4 SD's. Já em 2.1.1 apresentamos um percurso mais individualizado em que retomamos as SD's e os vestígios selecionados para análise.

Em 2.2 tratamos da RDII nomeada “A escrita a partir de autores exemplares”, nela tratamos da (re)produção de texto e do funcionamento da Antologia em que o sujeito-aluno-autor tem o seu percurso de escritura guiado por sujeito-autores-exemplares citados nas formulações dos enunciados. Por fim, no item 2.2.1 produzimos uma análise mais detalhada das 5SD's.

2.1 A ESCRITA A PARTIR DE TEXTOS MOTIVADORES

Tratamos nesta parte do quadro de número 4, que foi elaborado a partir de uma RD que se tornou predominante em nosso gesto de leitura de arquivo. A RD foi nomeada de: “A escrita

a partir de textos motivadores” e dá nome a este subcapítulo. Ela constitui as SD’s apresentadas que indicam, pela reatualização de um discurso, mudanças no eixo intradiscursivo, ou seja, no eixo da formulação, ainda, no modo como as palavras são postas.

Nomeamos essa RD “A escrita a partir de textos motivadores”, pois há o funcionamento de um discurso que prevê um modo de produção de texto escrito e se dá a partir do contato do sujeito-aluno com textos motivadores. Afirmamos isso, dado que as formulações que exercem a função de orientar o processo de produção de texto no LDLPEM são delimitadas pelos textos apresentados no capítulo ou na unidade como um todo.

Considerando que trabalhamos com um quadro que é composto por uma determinada RD, ou seja, que permeia um mesmo campo discursivo, em que ocorrem mudanças na organização textual, cabe enfatizar a predominância de uma memória da produção de texto escrito. O que queremos dizer, é que em nossa análise, depreendemos que o sujeito-aluno necessita de textos que precedem a sua produção textual.

Tendo em mente que os analistas de discurso podem tecer leituras diferentes para um mesmo objeto, optamos por mencionar, brevemente, que o método usado para organizar as RD’s teve como suporte a AD, mas também a posição do analista frente às formulações. Reafirmamos, nesse sentido, que essa posição entra em cena, indicando, a partir de um gesto de leitura, aquilo que vai predominar ou se sobressair nas análises, por isso que esse trabalho propõe um gesto, dentre outros que podem surgir.

Apresentamos na sequência a materialização das SD’s que foram organizadas em um quadro de RD, que visa facilitar, por meio do contato visual, a localização dos vestígios que são analisados. Ainda, as SD’s foram compiladas do LDLPEM, portanto podem ser compreendidas também como fragmentos de análise como um todo. Decidimos apresentar o quadro de início, pois compreendemos que é importante que o leitor visualize as formulações das quais depreendemos nossa análise.

As marcas que se encontram em destaque pelo efeito sublinhado indicam o fio do discurso que está sob análise, a SD, no entanto, em sua completude, é compreendida como objeto de análise, pois partimos dos vestígios para então propor um gesto que contemple a formulação que orienta a produção de texto escrito no LDLPEM. Cabe esclarecer, que o termo *completude*, usado anteriormente, visa, apenas, contextualizar que trabalhamos com a SD na íntegra, e não que teceremos um gesto de análise acabado ou absoluto.

Quadro 4 – Recorte Discursivo I⁴⁹

SD1	“Na última seção Foco no Texto do capítulo, você leu textos de diferentes gêneros que abordam um único assunto: flores. <u>Tomando como referência esses textos</u> , você vai brincar de construir gêneros. Escolha, no quadro ao lado, um assunto e dois gêneros e produza dois textos de gêneros distintos sobre o assunto escolhido. Procure escolher gêneros bem diferentes entre si. (1º ano, p. 36, grifo do autor)
SD2	“ <u>Seguindo o modelo acima</u> , elabore um currículo com o resumo das principais atividades que você já realizou. Tenha-o à mão, caso haja alguma oportunidade do seu interesse.” (3º ano, p. 153)
SD3	“ <u>A partir da leitura dos textos motivadores seguintes</u> e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma-padrão da língua portuguesa sobre o tema Publicidade infantil em questão no Brasil , apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista. (3º ano, p. 198, grifo do autor)
SD4	“ <u>A partir da leitura dos textos motivadores seguintes</u> e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema ‘Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil’, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.” (3º ano, p. 218)

Fonte: elaborado pela autora

A partir da apresentação do quadro 4, destacamos que nomeamos de RD um discurso em que marcas linguísticas prevalecem e são recorrentes nas formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito no LDLPEM. Na análise que decorre, é possível destacar de antemão os sentidos que reverberam das palavras *referência*, *modelo* e *motivadores* e que constituem algumas das SD’s que orientam a produção de texto escrito.

Acerca da elaboração do quadro, cabe dizer que ela se deu pelo agrupamento de 4SD’s, tendo como suporte a RD elencada, isto é, o retorno ao texto, que funciona, em alguns dos casos como um modelo a ser seguido. Mencionamos que o LDLPEM, em nossa análise, funciona como um lugar empírico, que torna possível materializar um retorno de sentidos que se dá pelas palavras. Para que esse retorno de sentidos ocorra é necessário que essas palavras que têm textualidade, já tenham significado em outro tempo.

Ao iniciarmos a nossa escritura, e aqui deve ser entendida como as ideias que foram surgindo, as primeiras palavras, o desenrolar dos objetivos, enfim, desde o percurso inicial assumimos como ponto de partida a ilusória fluidez da leitura para aqueles que se interessarem por esse texto. Para tanto, imaginamos um leitor ideal e, por isso, estabelecemos como critério,

⁴⁹ Dentre as SD’s dispostas no quadro, há pequenos trechos com destaque sublinhado que funcionam como marcas da Regularidade apresentada. As marcas com efeito negrito advêm da formulação do exercício, uma vez que são citações idênticas do LDLPEM.

no desenrolar do texto, anunciar que as marcas linguísticas que nos interpelaram e que são analisadas se encontram, a partir deste momento, destacadas com efeito *Itálico*.

Adiantamos que essas marcas indicam uma determinada delimitação da produção escrita do sujeito-aluno, que é alicerçada no funcionamento de textos prévios ou motivadores. No mesmo sentido, a delimitação deve ser compreendida, em nosso trabalho, não como algo negativo, mas sim como uma característica predominante que constitui as formulações dos enunciados que orientam a produção escrita no LDLPEM.

Em nosso percurso de escritura, a teoria, a história e os gestos de análise se entrelaçam, torna-se, portanto, relevante mencionar que tratar de reatualização de discursos envolve compreender os sentidos que constituem a memória, considerando os pressupostos da AD. Sendo assim, pontuamos que a nossa compreensão é de que a memória não é só algo cognitivo. Em concordância com Orlandi (2012a), pensamos a memória relacionada ao discurso e, desse modo, nomeamos como interdiscurso. Ainda conforme a autora “O dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores.” (ORLANDI, 2007, p. 20).

De acordo com Orlandi (2012a), o interdiscurso, é “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar [...]” (ORLANDI, 2012a, p. 31). Ainda, é por nós compreendido como efeito da memória discursiva, isto é, são sentidos já produzidos em outros momentos históricos e situações determinadas, que são retomados pelo efeito do interdiscurso compreendido como lugar empírico em que se concentram aqueles dizeres já proferidos e esquecidos. Os dizeres que foram proferidos em determinadas condições de produção podem retornar em outras FD’s.

Retomamos, nesse momento, as palavras, *referência*, *modelo* e *motivadores* que foram anunciadas anteriormente. Destacamos que elas permeiam as formulações dos enunciados das SD’s em análise, sendo assim ficamos intrigados com esse funcionamento e passamos a olhá-las com mais cautela. A partir de um olhar mais cuidadoso, indicamos que há nelas uma mobilização de sentidos, que faz operar os movimentos da memória discursiva. Depreendemos que o funcionamento dessas palavras impulsiona uma produção de texto escrito em que há um destaque para os textos *a priori*, e por nós compreendidos como modelos a serem seguidos.

O mesmo ocorre com o funcionamento da locução prepositiva *A partir da* que também predomina nas formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito no quadro 4. Em nossa análise, a locução em destaque funciona como um ponto de partida para a produção escrita do sujeito-aluno. Ela mobiliza um sentido que coloca os textos nomeados de motivadores como marco zero, em outras palavras, como marco inicial para a produção do texto, uma vez que na primeira parte da organização da formulação do enunciado, que cumpre o papel de

orientar, aparece o funcionamento dos textos motivadores e somente na sequência, ou melhor, em segundo plano, são mobilizados os conhecimentos já adquiridos pelo sujeito-aluno.

Sustentados no discurso que propõe o movimento pendular da AD, em que teoria, história e análise se mesclam, trazemos um breve trecho escrito pelo fundador da teoria a qual conectamos a nossa pesquisa. Traçada a meta de fazer funcionar a perspectiva discursiva e ilustrar o funcionamento da memória, como base teórica, citamos Pêcheux (2015), que parte de um acontecimento na França, em 1981, para demonstrar como as palavras podem ser ressignificadas.

Pêcheux (2015) parte da materialidade discursiva de um enunciado que nasce do grito das torcidas de futebol e se reinventa nos caminhos tortuosos da política. Recorremos a este exemplo com o objetivo de marcar a nossa posição de análise, em que assinalamos que as palavras não possuem sentidos fixados *a priori*, assim como o grito “ganhamos” que reverberou nas ruas, na França, em dado momento político e não dentro de um estádio de futebol.

O trecho de Pêcheux (2015) nos encaminha para um percurso de escritura que considera as palavras em funcionamento, ou seja, considerando o sentido que é mobilizado em determinadas condições de produção. Não olhamos para as palavras isoladas ou na busca por um significado fixo, mas sim para o funcionamento de cada uma, pela perspectiva que abarca a história do ensino e a história do LD, a teoria com a qual trabalhamos e os sentidos que podem ser mobilizados em nosso gesto de análise.

Considerando o exposto anteriormente, as palavras *referência*, *modelo* e *motivadores* funcionam no LDLPEM, nas condições de produção que se encontram como indicativo do funcionamento de um modelo de produção de texto escrito a ser seguido, tendo em vista a historicidade de cada uma. Para dizer isso, tomamos como base o retorno dos dizeres que significaram em outro tempo, que foram esquecidos e que retornam em outras condições de produção.

Destacamos que essa compreensão só é possível graças ao funcionamento da história e da memória. História que concebeu o LD como instrumento que veio para solucionar problemas do ensino e memória que nos possibilita olhar para o retorno dos já ditos que se encontram nas formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito.

Em razão disso só podemos retomar uma memória que já significou em outro tempo, ou seja, que fez história. O significar em outro tempo é por nós compreendido como o discurso histórico que propõe o funcionamento do texto como uma tentativa de modelar a produção escrita. E, nesse ponto, retomamos uma das concepções de texto que se tornou significativa para nossa pesquisa. De acordo com Orlandi, 2010, na perspectiva da AD, o texto

[...] não é uma unidade fechada – embora, com unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso, a memória do dizer). (ORLANDI, 2010, p.22).

Ao adotarmos esse viés, propomos olhar para o funcionamento do texto, aqui entendido como constitutivo de textualidade, e nesse caso, uma palavra pode ser considerada texto se tiver textualidade. Sendo assim, as três palavras *referência*, *modelo* e *motivadores* não possuem um significado arraigado a elas, mas sim uma construção de sentidos que podem ser mobilizados por determinada situação e sujeito, bem como pela performance do interdiscurso.

Para a construção da textualidade, é importante que as palavras sejam retomadas, em outras condições de produção. O que queremos dizer é que os vestígios em destaque são retomados de outros momentos, em que texto e sujeito eram concebidos diferentemente do que são hoje, referimo-nos às metamorfoses que permeiam o campo conceitual dos termos e que, nesse caso, foram se transformando gradativamente com a entrada da linguística nas Universidades.

Sabemos que as palavras são impregnadas de memórias, levando em conta que são polissêmicas, ou seja, o entendimento de cada palavra dada depende de determinadas condições de produção dos sujeitos, bem como das memórias. À vista disso, é impossível que todos os sentidos das palavras sejam representados, uma vez que, na AD, trabalha-se com a noção de incompletude linguística, em que sentidos são silenciados em detrimento de outros.

Ao optarmos pelas palavras *referência*, *modelo* e *motivadores*, registra-se um modo de analisar, de interpretar e de descrever. Também é marcado o lugar, a posição do analista, além disso, a opção por determinadas palavras, acaba silenciando todas as outras. Conforme Orlandi (2007), “Quando circulamos pelas razões políticas, trabalhamos a dimensão do silenciamento na formulação dos sentidos.” (ORLANDI, 2007, p. 54).

Compactuamos do discurso de uma análise que não se encerra com um ponto final. Cogitamos que o ponto final é um até breve, e nessa perspectiva trabalhamos com incompletude linguística e, para isso, reafirmamos a polissemia das palavras, ou seja, elas não encerram o campo de sentidos, pois sempre haverá os sentidos mobilizados e os silenciados. Nesse mesmo viés, Orlandi (2007), trabalha o silêncio nos limites das FD’s, determinando o que pode ou não ser dito.

Com as leituras que costuramos para nossa escritura, não podíamos deixar de ilustrar que as escolhas das palavras não são aleatórias. Para tal, estabelecemos relações com Lagazzi

– Rodrigues (2010), no que tange “O plebiscito sobre a comercialização de armas de fogo, realizado no Brasil em 23 de outubro de 2005 [...]”. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 84). Apoiados nesse discurso, compreende-se que ao lançar uma pergunta com respostas já determinadas ocorre o silenciamento de outras muitas respostas, bem como o reverberar dos equívocos.

Para Orlandi (2007), “[...] toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis, o que mostra que o dizer e o silenciamento são inseparáveis: contradição inscrita nas próprias palavras.” (ORLANDI, 2007, p. 74). Nessa perspectiva, pensamos o equívoco que ocorre com as formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito, assim como exposto no plebiscito, que não dão abertura para outros modos de produção de texto, que não sejam os vinculados aos textos *a priori*.

Ainda nesse sentido, o equívoco pode se dar ao usar na orientação uma determinada palavra que tenha uma memória ligada ao ensino da produção de texto escrito. Memória que é marcada pela repetibilidade de sentidos advinda de outros tempos, em que a concepção de texto era diferente.

Na Parte I tratamos da mudança de nomeação da *composição*, da *redação* e da *produção de texto*, o que queremos dizer é que o apagamento de uma memória não se dá por completo, tendo em vista que modos de escrever ressurgem pelo efeito do interdiscurso, ressignificados com outras formulações, mas com uma mesma repetibilidade de sentidos.

Salientamos que não almejamos tecer uma valoração acerca dessa questão, mas sim “[...] abrir espaço para tornar visível a contradição de diferentes interpretações. [...]”. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 84). Manifestamos, com isso, o nosso interesse em propor novos gestos de análise e não os adjetivar de modo positivo ou negativo.

Sendo as palavras polissêmicas e constitutivas de memórias, torna-se pertinente afirmar que “[...] a memória discursiva é constituída pelo esquecimento.” (ORLANDI, 2010, p. 21). Por essa razão, salientamos que a AD trabalha com dois tipos de esquecimentos, o de número um e o de número dois. Conforme Orlandi (2012a), o primeiro é apresentado como esquecimento ideológico, que se relaciona com o inconsciente e é resultante do modo como somos afetados pela ideologia. Esse esquecimento produz o efeito da origem do dizer.

O esquecimento de número dois é, conforme a autora, “[...] da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro.” (ORLANDI, 2012a, p. 35). Ao fazermos determinadas escolhas somos acometidos pela ilusão que o dizer é pautado

na inovação, ou seja, não temos a consciência da retomada desses dizeres e a forma como dizemos indica a ideologia da qual nos filiamos.

Ao tecermos os fios que enredam a dissertação, compreendemos que a produção de texto escrito, a partir de textos motivadores ou que funcionam como modelos ressurgem atualizada pela relação do eixo intradiscursivo e interdiscursivo. Textualizando de outro modo, ocorre uma mudança na escolha dos nomes, que, por sua vez, deixam ressoar uma memória da produção de texto que toma como ponto de partida uma escrita pautada no funcionamento de textos *a priori*. Nas palavras de Geraldi (2013)

[...] pode-se dizer que o conjunto de textos que se oferecem à leitura de aprendizes da língua escrita não só funcionam como modelos implícitos de discursos a serem proferidos no que tange aos conteúdos ‘válidos’ que se dão como tais, mas também enquanto ‘modelos’ a seguir enquanto forma de configurar textos. (GERALDI, 2013, p. 180).

A partir do entrelaçar de teoria e análise, nas SD’s de um a quatro, reverbera um discurso que toma como base os textos já referenciados, e que têm o objetivo de motivar a escrita do sujeito-aluno. O funcionamento discursivo das SD’s indica também um percurso de escrita marcado pelo retorno a um espaço de dizer já consagrado, o do texto motivador. Além disso, há o funcionamento dos verbos no modo imperativo que prescrevem aquilo que deve ser feito pelo sujeito-aluno, trataremos disso mais adiante.

Compreendemos que o funcionamento das palavras *referência*, *modelo* e *motivadores* indicam esse retorno a um espaço já fixado. O mesmo ocorre com a construção que envolve a locução prepositiva *A partir da* que resgata os textos lidos para que funcionem como um motivador de ideias para a produção de texto do sujeito-aluno. Destacamos que não estamos julgando o modo prescrito para a produção, pelo contrário, analisamos o funcionamento destas palavras nas formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito.

Saímos, nesse momento, de um olhar macro de análise, para iniciarmos um movimento micro, ou seja, que olha para cada uma das SD’s. As análises que decorrem são frutos de um gesto de leitura que busca olhar para as diferenças, para o similar, para os deslizes e para a produção de sentidos. Sendo assim, nas SD’s que compõem o quadro 4 e que são apresentadas na sequência, há diversos mecanismos em funcionamento. De acordo com Orlandi (2012a), “Falamos a mesma língua mas falamos diferente”. (Orlandi, 2012a, p. 79). E nesse contexto, trabalhamos com diferentes orientações que retomam um mesmo sentido.

2.1.1 Por uma análise mais individualizada

No texto que decorre, serão apresentadas na íntegra as SD's⁵⁰ que compõem o quadro 4, bem como os gestos de análises proferidos. Além disso, traçamos esse modo de organização com o objetivo de tornar o processo de leitura mais fluido. Nessa perspectiva, objetivamos que o leitor visualize as formulações sobre as quais versamos na análise, sem precisar retomar o quadro que se encontra no início do capítulo.

*SD 1 - Na última seção **Foco no Texto** do capítulo, você leu textos de diferentes gêneros que abordam um único assunto: flores. Tomando como referência esses textos, você vai brincar de construir gêneros. Escolha, no quadro ao lado, um assunto e dois gêneros e produza dois textos de gêneros distintos sobre o assunto escolhido. Procure escolher gêneros bem diferentes entre si. (1º ano, p. 36, grifo do autor).*

Iniciamos mencionando que o proposto na SD1 é alicerçado na relação da produção escrita do sujeito-aluno com base em textos trazidos pelo LDLPEM. Nesse sentido, é indicado a ele que siga um dos modelos de escrita e um dos assuntos já determinados pela orientação do enunciado. Por fim, há o indicativo da diferenciação, ou seja, que o sujeito-aluno escreva dois textos que se diferenciem entre si.

Ao propor uma produção de texto escrito que se dá pela indicação do tema, do modelo de texto e da diferenciação que permeia o ato de escolha, torna-se difícil compreender um outro objetivo de escrita que não seja o da repetição. Produzir um texto escrito, nesse contexto, indica a retomada dos modelos de textos, bem como a mobilização da memória de uma convenção social que, nesse caso, são textos que o sujeito-aluno deve seguir.

Antunes (2003) considera que a escritura de um texto tem um propósito que deve ser seguido, além disso, ao escrever sempre se estabelece um objetivo, seja para informar, para treinar, para documentar, etc. Nas palavras da autora “[...] *socialmente, não existe a escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem’*. (ANTUNES, 2003, p. 48, grifo do autor). No caso do funcionamento da orientação da SD1, compreendemos que a função estabelecida é a reprodução de modelos de textos como exercício de fixação.

Assim, a formulação indica, a partir da marca destacada, o retorno de um dizer que se constituiu em outro momento histórico e com outras condições de produção. São esses dizeres destacados na SD1 que retornam com diferentes marcas linguísticas, mas com um mesmo sentido. Nesse contexto olhamos novamente para a palavra *referência* e a partir dela e do modo

⁵⁰ A partir desse momento as SD's são deslocadas do Quadro e retomadas como citações destacadas pelo efeito Itálico. Já as marcas ou vestígios da regularidade aparecem em Itálico e sublinhado.

como aparece na formulação do enunciado, pontuamos que ela funciona como uma base, um suporte e um modelo para a reprodução de texto escrito do sujeito-aluno.

Ao olharmos para a SD1 e manifestarmos que há o funcionamento da (re)produção de texto escrito alicerçada em textos modelos, previamente expostos, compactuamos também de um outro viés, o de estarmos diante de uma orientação para a produção de texto escrito em que a indicação objetiva um produto final que se materializa no texto escrito do sujeito-aluno. Assumimos esse ponto de partida para a análise, pois ressoa na formulação: “*Tomando como referência esses textos*”, o discurso de um modelo ideal de escrita que, implicitamente, recomenda a imitação de um modelo já posto.

Além disso, o enunciado determina todo um percurso da escrita, ou seja, a apresentação dos verbos no modo imperativo *escolha*, *produza* e *procure* funciona como a indicação ou melhor a delimitação daquilo que deve ser realizado, bem como do modo como se deve escrever. Dito isso, recorremos a Orlandi (2012a) que teoriza a noção de FD, a qual é necessária retomar nesse momento de análise.

Como já apresentado na parte inicial do trabalho, Orlandi (2012a) trabalha a noção de FD “[...] como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em um conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.” (ORLANDI, 2012a, p. 43). Conforme a autora, faz-se importante apresentar dois pontos que visam à compreensão do termo FD. O primeiro é que as palavras não possuem um sentido único, pois elas derivam seus sentidos de outras FD’s, ainda, os sentidos são sempre movidos pela ideologia que se materializa no discurso.

O segundo ponto é proposto por Orlandi (2012a) pela relação que as palavras estabelecem com diferentes FD’s. Nesse mesmo viés, “Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes.” (ORLANDI, 2012a, p. 44). O que queremos sinalizar com isso, é que o funcionamento dos verbos no modo imperativo em formulações que orientam a produção de texto escrito indica uma menor abertura para a escrita de textos, ainda, o sujeito-aluno fica mais preso às indicações dispostas no LD.

O funcionamento da formulação do enunciado da SD1 mobiliza esses verbos no modo imperativo e não outros, pois se inscreve em um cenário de condições de produção que coloca o LD em uma posição de norteador, isso é, que dita, dentre outros, um modo para a escrita de textos. A partir do lugar que o LD ocupa na escola há a determinação do que ele pode apresentar e do modo como ele dita o percurso da produção de texto escrito. Com o intuito de melhor explicarmos, trazemos as contribuições de Orlandi (2010).

Segundo a autora, “As formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas. As palavras, expressões, proposições adquirem seu sentido em referência às posições dos que as empregam, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.” (ORLANDI, 2010, p. 17). Sendo assim, há um efeito linear do processo de escrita de textos e da imposição de um determinado modo que deve ser seguido pelo sujeito-aluno, uma vez que, a formulação do enunciado que se apresenta com verbos no modo imperativo indica, nesse caso, um comando a ser seguido.

Em SD1 há uma prescrição do que pode e deve ser escrito pelo sujeito-aluno. A afirmação é possível, tendo em vista que o sujeito-aluno segue um percurso traçado pelo LDLPEM. Nesse percurso que orienta e delimita a produção de texto escrito, os textos *a priori* funcionam como referências ou como modelos, e também há um processo ilusório de escolha dos assuntos. Essas afirmações são possíveis pois estamos nos amparando no que Orlandi (2007) apresenta como o efeito de sentidos, nas palavras da autora:

Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos). (ORLANDI, 2007, p. 20).

Partimos da compreensão que há essa prescrição do percurso que o sujeito-aluno deve seguir. Destacamos que essa relação de prescrever algo se relaciona com o lugar que a escola, que o professor, que o LD e que o sujeito-aluno ocupam no decorrer da história. Um lugar que demarca aquilo que pode ser escrito e aquilo que deve ser silenciado, levando em conta a posição que cada sujeito ocupa no discurso. De acordo com Orlandi (2007) “[...] a relação com as múltiplas formações discursivas nos mostra que não há coincidência entre a ordem do discurso e a ordem das coisas. Uma mesma coisa pode ter diferentes sentidos para os sujeitos.” (ORLANDI, 2007, p. 21).

Sabemos em decorrência das formulações dos enunciados em análise que o sujeito-aluno tem a sua escrita delimitada a um objeto e a uma leitura proposta *a priori*. Ainda, não tem abertura para escolher outra temática que não as delimitadas pelo LDLPEM, com isso, ele acaba exercendo uma escrita de textos como exercício e deixa de cumprir uma função social de interação. De modo a relembrar nosso percurso de análise, as formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito, além de colocar modelos de textos, limitam, prescrevem e indicam um modo e temas para a produção de texto escrito.

Destacamos que a formulação que cumpre o papel de orientar desconsidera um processo de escrita e dá margem para o texto como um produto final, que atende ou não atende as especificidades que constituem o texto motivador. Ao pensarmos no assunto: flores, por exemplo, que é proposto nos textos motivadores, compreendemos que reverbera uma memória de outro tempo, que constituiu muitos sujeitos-alunos com base em propostas de produção de textos que são deslocadas ou então de grande amplitude. Fazemos referência a assuntos da temática “Minhas férias” e “Meu final de semana”.

Nesse sentido, a prática escolar da produção escrita visando a um produto final é o que ocorre a partir dessa SD. Ainda nesse viés, compreendemos pela formulação “*Escolha, no quadro ao lado, um assunto e dois gêneros e produza dois textos de gêneros distintos sobre o assunto escolhido. Procure escolher gêneros bem diferentes entre si.*”, que há a indicação de um modo de avaliação que toma por base o modelo textual, ou seja, aqui funciona o teor avaliativo que busca identificar a capacidade do sujeito-aluno de adequar a produção a partir de uma estrutura em específico.

Na sequência apresentamos a análise da SD2, que também é formulada com base em um modelo de texto a ser escrito. No caso desta SD, predomina o discurso de um modelo de texto ideal, bem como a sua reprodução. A reprodução se dá no modo como o sujeito-aluno é encaminhado para dispor as informações solicitadas e que são pertinentes ao currículo em uma estrutura textual já indicada pela orientação do exercício. Abaixo apresentamos a SD na íntegra:

SD2- “Seguindo o modelo acima, elabore um currículo com o resumo das principais atividades que você já realizou. Tenha-o à mão, caso haja alguma oportunidade do seu interesse.” (3º ano, p. 153).

Na SD2 há o indicativo da reprodução de um texto em específico, tendo como base um modelo, um modelo de currículo. O texto que deve ser escrito é pautado na organização dos dados em uma estrutura de texto pronta. O LDLPEM traz um modelo e o sujeito-aluno distribui suas informações pessoais. Além disso, a formulação do enunciado que orienta a produção do texto escrito não estabelece uma interatividade, ou seja, para quem será destinado esse texto.

Dito isso, compreendemos que a orientação para a produção de texto escrito que constitui a SD2 também é alicerçada em um processo avaliativo. Podemos assumir esse pressuposto, visto que não aparece um destinatário para o texto, um destinatário que ultrapasse os limites da escola. O que se espera de uma orientação como essa é apenas a atribuição de um valor pelo sujeito-professor, que, nesse caso, ocupa uma posição de autoridade frente ao sujeito-aluno.

O que compreendemos com esse modo de escrever textos, que constitui a SD2 é a (re)produção de textos modelos que já vêm prontos e, nesse caso, devem apenas ser reproduzidos. Além disso, a orientação é pautada na organização de uma estrutura em que se espera que o sujeito-aluno saiba dispor as informações pertinentes ao currículo. Aqui mais uma vez temos o LD em uma posição que prescreve um modelo ideal para a escrita de um currículo, tendo como suporte um modelo em específico. Temos também a posição do sujeito-professor, que funciona como um conferente da organização das informações dispostas.

Destacamos que esse modo de produzir ou reproduzir textos escritos que são comuns em LD's não estabelece conexões para uma produção escrita que coloque o sujeito-aluno em processo de interação, de descobertas e de escritura, pois subentende-se que o modelo apresentado pelo LD é o ideal, e, assim, diversos outros modos de escrita de currículo são silenciados. Conforme Orlandi (2007), os sentidos são produzidos a partir da posição assumida pelo sujeito, sendo assim, ao produzir determinados sentidos, estará silenciando outros.

Além disso, devemos considerar que a orientação da SD2 compõe os exercícios de produção de texto escrito do livro que é destinado aos sujeito-alunos do último ano do EM. Tendo em vista esse aspecto, compreendemos que há uma tentativa da escola em aproximar o sujeito-aluno do mercado de trabalho. Por outro lado, é uma aproximação que não cumpre um papel interativo, ou seja, o sujeito-aluno não tem um destinatário real para o texto escrito.

A formulação do enunciado da SD2 que orienta a produção de texto escrito, inicia, assim, como a SD anterior, com a indicação da retomada da produção de texto escrito com base em um modelo estipulado. Na formulação "*Seguindo o modelo acima*" ocorre a prescrição e a recuperação de um modelo de texto que deve ser seguido. Isso indica que ao sujeito-aluno cabe reproduzir um texto pré-determinado pelo LD.

A partir disso, recordamo-nos das condições de produção de texto mencionadas por Geraldi (2013). Segundo o autor, elas começam a ser repensadas no momento em que a Linguística adentra aos Cursos de Letras. Até então existia uma concepção de texto fechada e com foco em um produto final e, além disso, desconsiderava-se todo um percurso de escrita, uma vez que o objetivo era a reprodução de modelos ideais.

É importante estabelecermos essa relação, pois o autor citado foi um dos responsáveis pela divulgação que trata da produção de texto nesse período de mudanças e de reflexões da concepção de língua e do próprio texto. Para Geraldi (2013), são necessárias algumas condições para a produção de um texto escrito que coloque o sujeito-aluno em uma posição de destaque.

Em nossa análise desenvolveremos apenas as três primeiras condições, visto que elas se conectam com o nosso gesto proposto. Posto isso, o autor aponta, em primeiro, que é preciso

ter o que dizer e, nesse sentido, compreendemos com base no pré-estabelecido pela formulação do enunciado que orienta a produção de texto escrito em SD2, que o sujeito-aluno tem o que dizer se tomarmos como base as informações que são dispostas no modelo de texto a ser seguido.

Por outro lado, a segunda condição apontada pelo autor é que “[...]se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”. (GERALDI, 2013, p. 160). Nesse ponto, depreendemos em nossa análise que o sujeito-aluno precisa ter um objetivo de escrita. Na SD2 o objetivo é relacionado ao processo avaliativo ou, então, à transformação do texto em uma nota avaliativa de reconhecimento de modelos.

A terceira condição trazida por Geraldi (2013) é que o sujeito-aluno tenha seu texto direcionado a alguém. Logo, esse alguém pode ser o professor, pode ser um colega da turma, pode ser um amigo, etc. Na formulação do enunciado há apenas um destinatário final, que é o professor. Nesse caso, o texto não tem um poder de circulação social e o sujeito-aluno se constitui na escrita de textos para o professor, objetivando uma nota avaliativa.

No mesmo viés, o sujeito-aluno é condicionado a um percurso que o encaminha para a escrita de textos e não para a escritura. Recordando que, para a escritura de um texto, é necessário que do gesto de interpretação e (re)textualização, ele se coloque como responsável pelo que escreve, conforme apontamentos de Cazarin (2008).

Por fim, reconhecemos, na marca verbal *elabore*, o discurso do LD que prescreve a partir da organização dos verbos aquilo que cabe ao sujeito-aluno fazer. No mesmo viés, ao olharmos para os sentidos evocados acerca do verbo *elaborar*, compreendemos que ele cumpre um papel que é mais direcionado ao ato de *criar*, também se relaciona com outros verbos como o *produzir*.

O LD ao usar o verbo *elaborar* dá indícios para uma produção de texto escrito menos delimitada, por outro lado, a delimitação ocorre pelo retorno ao modelo de texto prescrito pela orientação. Compreendemos que o funcionamento do verbo *elaborar* caracteriza um deslize, em que se espera uma possível mudança no modo de produzir textos. Por outro lado, o deslize se caracteriza justamente pela delimitação e pela apresentação de um modelo de texto a ser seguido.

O que queremos dizer com isso é que as memórias não se apagam por completo. Elas retornam em outras FD's e em outras condições de produção, carregam, no entanto, as marcas do passado, em que a produção de texto era arraigada às noções de modelos prontos a serem seguidos.

Bunzen (2006) afirma que do final do século XVIII até princípio do século XX a ênfase do ensino na escola era direcionada às regras gramaticais e à leitura, em detrimento da produção de textos. O autor aponta que o ensino da *composição*⁵¹, ou seja, da escrita de textos era destinado aos sujeito-alunos dos anos finais da escolarização. Ainda, nesse período, a escrita tomava por base modelos que deveriam ser seguidos. Cabe mencionar que, em nosso trabalho, o termo *composição* reverbera de uma memória discursiva de outro tempo, assim como já apresentado na Parte I, no subcapítulo que apresenta o trânsito de nomeações.

Em suma o retorno de um mesmo sentido arraigado às palavras se dá pelo efeito ilusório de mudança como apagamento. O que queremos dizer é que a mudança, por mais gradativa que seja, tem sempre a possibilidade de retornar, pois o que ocorre não é um apagamento por completo, mas sim um efeito de silenciamento. Conforme Orlandi (2007), “[...] como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito -, ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos.” (ORLANDI, 2007, p. 53).

Ao trabalharmos com efeito de silenciamento, compreendemos que ainda hoje reverbera um modo de produzir textos com base em um modelo a ser seguido. Modelo que preconiza determinado modo para produção de texto escrito e que indica aquilo que o sujeito-aluno deve escrever. A partir do exposto, concordamos com Orlandi (2007), que trata do “[...]silenciamento como forma não de calar mas de fazer dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer ‘outras’.” (ORLANDI, 2007, p. 53).

Dito isso, na SD2 o sujeito-aluno fica delimitado a realizar um trabalho mais mecânico, com foco na memorização de um modelo ideal de texto escrito. Trabalhamos com a marca modelo ideal, tendo em vista que o LD está em uma posição que dita o que deve ser feito e o que deve ser silenciado pelo sujeito-aluno. Aqui, salientamos, que a memorização deve ser pensada como algo cognitivo, que tem o objetivo de reconhecer um modelo de texto. Na sequência apresentamos a SD3, bem como o gesto de análise.

*SD 3 - “A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma-padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista. (3º ano, p. 198).*

⁵¹ Optamos por destacar em formato itálico, pois tratamos de um conceito.

Para Orlandi (2012a), “O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte.” (ORLANDI, 2012a, p. 63). Nesse sentido, ao nos colocarmos frente ao texto de análise deixamos de lado a posição de leitor para assumir uma posição de analista. Tomados por essa posição remetemos o texto a um discurso e a uma determinada FD.

Recuperamos, com isso, alguns movimentos que se fizeram presentes na história do ensino para darmos andamento na análise de SD3. Dentre eles, o funcionamento do texto modelo, os verbos no modo imperativo e um modo de escrever textos que visa a uma produção de textos fora da escola, ou melhor, em provas específicas, como ENEM e vestibulares. Optamos por iniciar a análise com essas considerações, pois a SD3 é um recorte da prova do ENEM de 2014.

Destacamos que a SD3 é similar às outras, no que concerne ao resgate dos textos motivadores ou por nós ressignificados e nomeados de textos modelos. Enfatizamos que *nomeação*⁵² é compreendida em nosso trabalho como “[...] o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome.” (GUIMARÃES, 2003, p. 54). Nesse viés, nomeamos de textos modelos, todo um aglomerado que é recuperado pelas orientações para a produção de texto escrito que se encontram no LDLPEM.

A nossa análise parte da compreensão que a formulação do enunciado da SD3 interpela o sujeito-aluno pelo funcionamento da locução (*A partir da*) que indica uma demarcação do percurso inicial de escrita. O que queremos dizer é que o ponto de partida para a produção de texto escrito também é condicionado ao funcionamento de textos modelos ou como são nomeados pela formulação de textos motivadores.

Por outro lado, podemos dizer também que a orientação para a produção de texto escrito⁵³ em SD3 também é uma das que mais se diferencia das já apresentadas, uma vez que ela foi extraída de uma outra proposta. Referimo-nos à proposta de redação do ENEM de 2014, que teve como temática a Publicidade Infantil.

Ainda no que se refere ao quesito diferenciação, analisamos que ela se dá também no modo como ocorre a delimitação do percurso de escrita⁵⁴. O que queremos dizer é que a orientação de SD3 delimita o tema, o modo como o texto deve ser escrito e faz uso de verbos no imperativo que funcionam como uma tentativa de ordenar o percurso da produção de texto.

⁵² O termo está destacado em formato *Itálico*, pois trabalhamos, no momento com um conceito advindo dos estudos de Guimarães (2003).

⁵³ Ao utilizarmos a formulação: produção de texto escrito ou escrita de textos fazemos referência à habilidade de escrever, não estamos tratando da responsabilidade pelo que o sujeito-aluno escreve.

⁵⁴ Escrita entendida como habilidade.

Ao compararmos a SD1 e a SD3 compreendemos que a primeira, por mais que delimite todo um percurso da escrita do texto, fornece ao sujeito-aluno mais opções para a produção, diferente do que acontece em SD3 que possui características estritamente avaliativas, que advém do Exame na qual é vinculada.

Em SD3 temos um percurso mais delimitado ou ordenado que deve ser seguido. Além disso, vislumbramos que o objetivo do LDLPEM ao propor uma atividade como esta é o de apresentar ao sujeito-aluno o funcionamento da produção de texto escrito no ENEM, visto que a orientação para a produção escrita se encontra em um LD destinado aos sujeito-alunos do 3º ano do EM.

No mesmo sentido, devemos considerar que a orientação que está em análise segue as características de uma produção de texto para um Exame em específico, o ENEM. Destacamos que não temos o objetivo de aprofundar as questões referentes ao Exame, no entanto teceremos alguns comentários que visam auxiliar o nosso trajeto analítico, tendo em vista que a formulação se encontra na coleção de LD's que está sob análise.

Quando nos deparamos com a orientação de SD3, de imediato reconhecemos a tradicionalidade do modelo de propostas que constituem a redação do ENEM. Esse reconhecimento se torna possível graças ao funcionamento da memória. Nesse contexto, compreendemos que o LD se torna também um fio condutor de apresentação de modelos de textos para o Exame. Além disso, o objetivo de reproduzir no instrumento didático uma proposta de produção como esta é uma tentativa de aproximar o sujeito-aluno da prova.

Algo que também nos chama a atenção na orientação da SD3 é o funcionamento do verbo *redigir*. Partimos da compreensão que o sujeito-aluno é orientado para que redija um texto na modalidade dissertativa-argumentativa, ou seja, exige que ele se comprometa com o texto, uma vez que ele deve demonstrar sua opinião acerca de determinado assunto.

Ainda insistimos no funcionamento do verbo *redigir*, pois alicerçados nos estudos que realizamos para a dissertação podemos afirmar que as palavras não são lançadas ao acaso, mas que elas são dotadas de ideologias e de textualidade. Compreendemos, portanto, que o comando ocasionado pelo verbo carrega marcas de um modo de escrever textos que considera um produto final.

Relacionamos o verbo *redigir* com o verbo *produzir* que é por nós considerado mais adequado quando nos referimos à produção de texto escrito. Trabalhamos com a ênfase nesse verbo, pois as leituras que costuramos para o nosso trabalho nos dão suporte para tal. O que queremos apontar é que a orientação para a produção de texto escrito deve considerar todo um percurso que encaminhe o sujeito aluno para a escritura e não para a escrita de textos.

Mesmo que a orientação para a produção de texto escrito seja alicerçada em uma prova (ENEM), ainda assim ela será realizada em sala de aula. O que temos aqui são duas abordagens que precisam ser consideradas, a primeira é que o sujeito-aluno passará por uma experiência que o levará a produzir um texto fictício, a partir da orientação disposta no LDLPEM.

A segunda é para quem será destinado esse texto escrito, tendo em vista que a formulação do enunciado que orienta é pautada em um processo seletivo que visa aprovar ou não um sujeito para uma nova etapa de ensino. Não podemos afirmar o modo como uma atividade como esta será desenvolvida, pois trabalhamos com um gesto que olha para as orientações e não para a prática efetivada na escola. Por outro lado, podemos sim afirmar que a orientação que constitui a SD3 também indica uma produção de texto escrito para a escola, com um fim avaliativo, ainda a atribuição de um valor.

No mesmo sentido, concordamos com Geraldi (2013), que trata da escrita para a escola e da escrita na escola. O autor aponta que a *redação* teve uma construção histórica que fez dela uma escrita para a escola. Quando “evoluímos” para uma nova nomeação em que predominaram critérios que consideravam toda uma trajetória de escrita e aí temos a *produção de texto*, esperava-se que ao produzir um texto, o sujeito-aluno tivesse um destinatário, tivesse condições para dizer ou para escrever, que tivesse razões para escrever o texto, enfim são vários critérios apontados por Geraldi (2013).

Finalizamos essa análise indicando que apesar da mudança de nomeação, inclusive tratada nessa dissertação no capítulo anterior, ainda temos as marcas que constituíram a *redação* predominando na atual *produção de texto*. Na sequência apresentamos a análise da última SD do quadro 4.

SD4 - “A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema ‘Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil’, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.” (3º ano, p. 218).

A SD4 é similar a SD3, pois também foi inserida no LDLPEM a partir da realização da prova do ENEM em 2013. A orientação segue a mesma organização da proposta anterior, em que o sujeito-aluno deve escrever seu texto em uma modalidade determinada, bem como assumir na produção a temática estipulada.

Algo que não comentamos na SD3 trata dos critérios que devem ser seguidos para que essa produção de texto seja validada. Ao indicar que o sujeito-aluno precisa apresentar uma

proposta de intervenção acerca do assunto é delimitado também o respeito aos direitos humanos. Quando usamos o termo *validar*, fizemos menção ao texto que precisa necessariamente ser validado por alguém, nesse caso, o sujeito-professor, visto que essa orientação é proposta como uma atividade em sala de aula.

Ainda, as orientações de SD3 e SD4 ao trazerem na formulação a questão do respeito aos direitos humanos, também indicam um silenciamento, ou seja, uma delimitação do que pode ou não ser escrito. Sendo assim, trabalhamos aqui mais uma vez com o que Orlandi (2007) apresenta como silenciamentos, a partir da posição que o sujeito-aluno assume naquele momento de produção de texto escrito, há a determinação daquilo que deve ser silenciado, que não pode ser dito pois fere os direitos humanos.

Por fim, tanto a SD3 quanto a SD4 trazem em sua formulação o retorno aos textos motivadores, que servem para indicar um determinado caminho para a produção. No que se refere ao funcionamento dos verbos, há também a prescrição pelo modo imperativo daquilo que o sujeito-aluno deve fazer no percurso de produção de texto escrito.

Considerando a análise das SDs apresentadas, compreendemos que em todas, há a tentativa de enquadrar a produção escrita do sujeito-aluno em um determinado modelo, ou até mesmo, formato de texto. Esse enquadramento é como pensarmos na metáfora das gavetas de uma cozinha. Melhor explicando, compete ao sujeito-aluno colocar nas gavetas aquilo que cabe. Os talheres, por exemplo, podem ser colocados em uma gaveta com uma estatura mais baixa, já as panelas necessitam de espaços maiores, como gavetões, os panos de prato precisam de uma gaveta aconchegante e que depende do modo como serão organizados, sejam dobrados, enrolados, ou simplesmente dispostos uns sobre os outros.

O mesmo ocorre com a produção escrita do sujeito-aluno a partir das orientações aqui analisadas. Torna-se necessário que ele olhe para as orientações, para o funcionamento dos verbos e pense naquilo que cabe e no que não cabe em sua produção de texto. É a partir da delimitação que constitui a formulação do enunciado que o sujeito-aluno vai enquadrar seu texto considerando determinada gaveta. Nesse viés, encontramos a gaveta da reprodução de textos com base em modelos, encontramos a gaveta com temas e modos de escrever já definidos e encontramos a gaveta que sinaliza o ponto de partida para a produção de texto escrito.

Por fim, o que predomina em todas as gavetas é um modo de produzir textos para a escola. Nesse contexto, o sujeito-aluno tem seu texto condicionado a um exercício com um fim avaliativo, ou seja, a atribuição de uma nota que valida uma produção de texto que atendeu ou não às orientações dispostas na formulação do enunciado. Aqui podemos relacionar a relação

de forças teorizada por Orlandi (2012a), para ela o lugar de fala do sujeito é constitutivo de seu dizer.

Nas palavras da autora a “[...] nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno.” (ORLANDI, 2012a, p. 39-40). Nessa mesma conjuntura, é possível retomar a partir de Geraldi (2013), que a identidade do sujeito-professor é baseada em uma construção social como “[...] aquele que transmite um saber; some-se a isto que este ‘saber’ é tomado pelo professor como ‘verdades’ e não como hipóteses de explicações [...]”. (GERALDI, 2013, p. 158)

Em conformidade com Orlandi (2012a), não estamos tratando do sujeito-professor e do sujeito-aluno como sujeitos físicos ou como ocupantes de lugares empíricos da sociedade, mas sim de uma imagem que é resultante de uma projeção. Nas palavras da autora “São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição.” (ORLANDI, 2012a, p. 40).

Ao tratarmos do sujeito-aluno como uma posição discursiva, resultante de uma projeção, recuperamos as formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito no LD. A partir disso, afirmamos, que a imagem histórica projetada no LDLPEM quanto ao sujeito-aluno é condicionada aos modos de fazer, do que fazer e como fazer, que delimitam o percurso da produção de texto escrito.

Compreendemos que foi possível produzir um efeito de fechamento, de análise do quadro 4, graças aos conceitos mobilizados no decorrer da escritura e que foram incorporados ao estudo como pilares que auxiliaram em todo o trajeto percorrido. Sabemos que nem tudo poder ser dito, uma vez que as possibilidades de interpretação sempre podem ser outras, assim como o próprio objeto. O que queremos dizer é que as marcas linguísticas mobilizadas em nossa escritura podem ser outras aos olhos de outro analista.

Iniciamos agora um novo movimento em que são mobilizados conceitos que se fazem presentes em todo trabalho. Por isso, damos por finalizada a análise em questão, tendo em vista que precisamos seguir uma convenção social em que o ponto final se faz necessário. Dito isso, na sequência, apresentamos uma nova regularidade que é fruto do nosso gesto de leitura, que parte da compreensão de que as palavras não possuem um sentido arraigado, ou seja, elas “[...] derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem.” (ORLANDI, 2012a, p. 43).

2.2 A ESCRITA A PARTIR DE AUTORES EXEMPLARES

A RD “A escrita a partir de autores exemplares” foi concebida em nosso gesto de leitura de arquivo, no qual analisamos as formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito pelo viés da AD. Foi pela leitura, pelo suporte teórico e pelo funcionamento da memória que nomeamos a RD em questão.

No capítulo anterior tratamos da regularidade do percurso de produção de texto escrito que tem como alicerce os textos motivadores, agora, tecemos nossa análise a partir de formulações que trazem marcas do funcionamento da produção de texto escrito delimitada por autores ou literatos que o LDLPEM apresenta e que foram nomeados por nós de sujeito-autores-exemplares.

Nas formulações em análise predominam duas posições-sujeito, uma delas a posição sujeito-autor-aluno. Para Orlandi (2012b), o sujeito, para se colocar na posição de autor, precisa construir uma identidade, a partir de uma relação entre a exterioridade e a interioridade, que possibilita passar da posição sujeito-enunciador para posição sujeito-autor.

A segunda posição-sujeito que predomina é a de sujeito-autor-exemplar que funciona nas formulações como um guia. Esse funcionamento se dá por um efeito imaginário de sujeito-autor-exemplar que são incluídos no LD para servirem de exemplo de uma escritura relacionada ao gênero literário. Dado esse funcionamento, não tratamos do autor, mas sim dos efeitos imaginários que essa posição produz e que leva a uma delimitação da escritura do sujeito-autor-aluno, tendo em vista a indicação do que ele pode ou não escrever.

De modo a iniciarmos esse entrelaçar de fios que envolve a teoria, a história e os gestos de análises, mencionamos que a noção de FD é de suma importância em nosso trabalho, uma vez que por ela é possível “[...] compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.” (ORLANDI, 2012a, p. 43).

Cabe adiantar também uma outra noção, que é a de texto. Para Geraldi (2013), o “[...] texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém.*” (GERALDI, 2013, p. 98, grifo do autor). Em consonância a isso, Orlandi (2012a) considera o texto como “[...] unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem[...].” (ORLANDI, 2012a, p. 72), que está relacionado ao apresentado no subcapítulo anterior.

Com o intuito de iniciarmos as análises mais abrangentes, que tratam da RD abordada, frisamos que a AD se interessa pelo funcionamento do discurso. Para tal, em nossa dissertação assumimos o texto como um lugar empírico em que o discurso ocorre. Enfatizamos que o conceito de texto não é estático, ele se reformula conforme as marcas que são deixadas na história. Em nossa leitura, nenhuma marca é apagada ou reformulada por completo, algo sempre predomina pelo efeito da memória. As marcas que predominam e que ressurgem pelo efeito da memória tornam-se frutos de aproximação ou distanciamento e constituem espaços de estudos, como o dessa dissertação.

Geraldi (2013) diz que é no “[...] texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade [...]”. (GERALDI, 2013, p. 135). Motivo que nos incentiva a pensar a língua passível de equívocos que ocorrem nos textos escritos, e a AD permite-nos olhar para as formulações, não com o objetivo de explicá-las, mas sim, buscando compreender, pelas marcas destacadas, os deslizos que são constitutivos de todo dizer.

O trajeto percorrido para que chegássemos a esta regularidade só foi possível pelo funcionamento do intradiscurso, ou seja, pelas marcas formuladas nas SD’s e pelo funcionamento do interdiscurso que nos possibilita compreender que os sentidos das palavras podem ser outros conforme a FD na qual estão inscritos. Nas palavras de Orlandi (2012a), “Uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito[...]”. (ORLANDI, 2012a, p. 60).

Ao olharmos para as formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito, delimitamos um espaço de estudos visando a uma análise. Uma análise que é pensada como uma, dentre outras, visto que, cada analista escreve a partir de um vestígio que predominou no gesto de leitura. Na escritura desse subcapítulo, predominou o funcionamento da (re)produção⁵⁵ de texto escrito a partir de autores já consagrados na literatura e que foram nomeados de sujeito-autores-exemplares. Ao trabalharmos com as nomeações sujeito-autor-exemplar e sujeito-autor-aluno, partimos de uma posição-sujeito. Para Orlandi (2010),

Isto significa dizer que há em toda língua mecanismos de projeção que nos permite passar da situação sujeito para a posição sujeito no discurso. Portanto não é o sujeito físico, empírico que funciona no discurso, mas a posição sujeito discursiva. O enunciativo e o destinatário, enquanto sujeito, são pontos da relação de interlocução, indicando diferentes posições sujeito. (ORLANDI, 2010, p. 15.).

⁵⁵ Usamos a marca (re) produção e não reprodução, tendo em vista que ressoa nas formulações um modo de escrever textos alicerçados na repetibilidade.

O movimento descrito anteriormente, que olha para um modo de produzir textos alicerçado na retomada de uma posição no discurso, que é a de sujeito-autores-exemplares, foi possível graças às marcas que são arraigadas a uma determinada memória e que se repetem no eixo intradiscursivo. A partir das marcas formuladas e textualizadas no LDLPEM, estabelecemos um critério de análise, que teve o objetivo de agrupar as formulações, que em nossa análise, transitam no eixo discursivo da horizontalidade.

A partir do apresentado anteriormente, sinalizamos que há também nas formulações que compõe o quadro 5, a memória da (re)produção de texto escrito que advém da Antologia. Uma memória que propõe o ato de (re)produzir e que coloca o sujeito-autor-aluno em uma posição que é guiada por uma formulação e por um sujeito-autor-exemplar.

De modo a explicarmos melhor esse funcionamento pensamos na Antologia que preconizava a escrita de textos a partir da indicação de sujeito-autores-exemplares que serviam de guias de um percurso de escritura. No mesmo viés, desenvolvemos nossa análise pautada, no que Lagazzi-Rodrigues (2010) apresenta como autoria, ou seja, “Assumir autoria colocando-se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente ‘seu’, com ‘começo, meio e fim’, que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade.” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 93).

Assumir autoria não é inventar algo nunca dito antes, mas sim, assumir a responsabilidade pelo seu texto. Para Orlandi (2012a), “[...] a autoria implica em disciplina, organização, unidade.” (ORLANDI, 2012a, p. 73). Nesse cenário, a instituição-escola⁵⁶ é necessária à formação do sujeito-autor-aluno, no entanto, conforme pontua a autora, a escola é necessária, mas não a única responsável pela constituição da autoria, tendo em vista que aquilo que é externo à escola também fornece condições para essa constituição. Orlandi (2012b), afirma também que “[...] a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem.” (ORLANDI, 2012b, p. 109-110).

A partir desse breve preâmbulo, apresentamos na sequência o quadro 5, que foi elaborado a partir de cinco SD’s que indicam em sua intradiscursividade um mesmo fio condutor. Assim como o quadro disposto na análise do subcapítulo anterior, os vestígios que interpelam o nosso gesto de escritura encontram-se destacados em formatação diferenciada (sublinhado). Salientamos também, que optamos por seguir a sequência numérica das SD’s do quadro 4, com o objetivo de uma melhor organização para produzir um efeito de fechamento.

⁵⁶ Termo advindo de Orlandi (2012).

Quadro 5 – Recorte Discursivo II

SD5	“Leia dois pequenos poemas, o primeiro de <u>Mario Quintana</u> e o segundo de <u>Oswald de Andrade</u> : <u>Inspirando-se nesses textos</u> , escreva um pequeno poema, de 3 ou 4 versos, com ou sem rima, sobre um dos temas abaixo ou outro de sua preferência.” (1º ano, p. 60)
SD6	“ <u>Inspirando-se nos poemas de Guilherme de Almeida</u> , produza um ou mais haicais com os títulos a seguir ou com outros de sua preferência.” (1º ano, p. 62)
SD7	“ <u>A exemplo de Ferreira Gullar</u> , escreva uma ‘carta tardia’ para um dos autores estudados nesta unidade que viveram na época do Renascimento: Camões, Leonardo da Vinci, Pero Vaz de Caminha. Depois, sua carta será exposta na feira cultural do final da unidade.” (1º ano, p.165)
SD8	“ Cenas do cotidiano. <u>A exemplo de Rubem Braga</u> , escreva você também uma crônica, ficcional ou não, a partir de uma situação do cotidiano. Se quiser, poderá escolher um dos temas a seguir ou optar por outro.” (2º ano, p. 148, grifo do autor)
SD9	“ <u>Como fez Luis Fernando Verissimo</u> , escreva uma crônica de humor a partir de uma situação do cotidiano. Essa situação, real ou imaginada, pode ser ambientada em um dos locais sugeridos a seguir ou outro que você prefira.” (2º ano, p. 150)

Fonte: elaborado pela autora

O quadro acima é composto por cinco SD’s que trazem na formulação dizeres que indicam o funcionamento da (re)produção de texto escrito alicerçada em sujeito-autores-exemplares. Optamos por exibir o quadro desde o início, com o objetivo de facilitar a apreciação pelo leitor e destacamos que as SD’s serão retomadas a cada análise em especial no próximo subcapítulo.

Em nosso trabalho, partimos da análise das formulações, dito de outro modo, do eixo intradiscursivo para compreendermos a repetibilidade de sentidos que se dá no eixo interdiscursivo. Em conformidade com Orlandi (2008), “Há um longo percurso entre o interdiscurso (memória discursiva) e o texto: ordem das palavras, repetições, relações de sentidos, paráfrases que diluem a linearidade mostrando que há outros discursos no discurso,[...]” (ORLANDI, 2008, p. 110).

São pelos vestígios e pelas memórias que ressoam das formulações que produzimos nosso gesto de análise que apresenta as orientações para a produção de texto escrito como um percurso guiado por uma posição autor que leva o sujeito-autor-aluno a um processo de (re)produção de texto escrito.

Ao tratarmos de formulações que orientam o percurso no LDLPEM, trazemos também as contribuições de Serrani (1997) que trata das formulações e das reformulações como

pertencentes ao mesmo nível e que são produzidas por sequências que transitam no eixo intradiscursivo e, que, por nós, são compreendidas como constituinte dos exercícios que direcionam a produção de texto escrito no LDLPEM. Logo, no trajeto percorrido partimos das formulações, ou seja, do intradiscorso, para chegarmos ao funcionamento que determina as repetições de sentidos que constituem as SD's.

Conforme a costura realizada no quadro de número 4, optamos por realizar, primeiramente, uma análise mais abrangente que visa a destacar as similaridades a partir dos vestígios realçados nas 5 SD's. Os conceitos que são mobilizados no decorrer da escritura levam em conta as similaridades, ou seja, marcas que possuem formulações diferentes, mas que produzem um mesmo movimento de sentidos. Ainda, marcas que são formuladas com as mesmas palavras e, portanto, podem ser agrupadas em um mesmo fio condutor de análise.

Indicamos que as SD's que compõem o quadro 5 orientam o trabalho escolar com o gênero literário, em que predomina a mobilização dos sujeito-autores-exemplares. No decorrer das análises vamos textualizar o modo como o LDLPEM coloca os sujeito-autores-exemplares, que são por ele contemplados, em uma posição notória e que faz funcionar o processo de *(re)produção*⁵⁷ e não de *produção*⁵⁸ de texto escrito.

O movimento de escritura no qual nos ancoramos se dá pelo funcionamento do intradiscorso, que é o eixo da formulação, que é representado pela horizontalidade e que possibilitou o agrupamento das SD's. Já o funcionamento do interdiscorso nos permitiu compreender, a partir de determinadas marcas formuladas, dizeres ditos e esquecidos, que retornam com uma repetibilidade de sentidos. Para Orlandi (2012a), “[...] o interdiscorso – a memória discursiva – sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos.” (ORLANDI, 2012a, p. 54).

Incitamos essas duas noções, que já foram trabalhadas no decorrer da dissertação, tendo em vista que as formulações em análise apresentam a repetição de um modo de produzir textos que funcionou em outro momento. Destacamos aqui o movimento que implica em mostrar ao sujeito-autor-aluno um sujeito-autor-exemplar⁵⁹ que serve como um *farol*⁶⁰ que guia o caminho da escritura.

⁵⁷ O termo *(re)produção* aparece com efeito itálico, pois trabalhamos com um conceito, que em nossa leitura, parte do que Geraldi (2013) contextualiza como um processo de escolarização em que há uma fixação do que é certo e do que é errado.

⁵⁸ O termo *produção* de textos que é teorizado por Geraldi (2013), aponta para cinco condições necessárias à produção de um texto.

⁵⁹ A nomeação se deu pelo funcionamento da memória, considerando outros momentos históricos em que a escola indicava por meio de nomes de grandes literatos exemplos a serem seguidos pelos sujeito-alunos.

⁶⁰ Essa associação será melhor explicada na sequência.

Ao tratarmos da (re)produção de texto escrito, consideramos que o percurso do sujeito-autor-aluno é delimitado por uma referência a um sujeito-autor-exemplar, que, nesse caso, são cânones da literatura. Além disso, mencionamos, desde já, que o funcionamento das formulações corrobora com a (re)produção de texto escrito ideal em que é preconizado o processo de transcrição da língua com base na imitação. Ainda nesse viés, importa saber transcrever a língua conforme uma normatização que prevê um padrão considerado superior aos demais que advém do imaginário de sujeito-autor-exemplar.

O sujeito-autor-exemplar que é citado nas formulações funciona como um guia, ou melhor, como um *farol*, que indica ao sujeito-autor-aluno o trajeto a ser percorrido, trajeto que visa a (re)produção de texto escrito. Cabe reiterar que ao trazermos a metáfora⁶¹ do *farol* estamos pensando na emissão de uma forte luz, que em nossa escritura é tomada como as marcas que indicam características que devem ser seguidas no percurso da escritura.

Acentuamos que ao usarmos a marca *farol* partimos da compreensão de que as palavras não têm o sentido agarrado a si mesmas, mas um sentido que é construído a partir da FD da qual se inscrevem. O que queremos dizer é que *farol*, em nossa análise, não tem o mesmo sentido que o farol para um comandante de um navio.

O uso de determinada palavra (*farol*) se dá em condições de produção distintas e inscritas em outras FD's. Em concordância com Orlandi (2012a) “[...] isso define em grande parte o trabalho do analista: observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito.” (ORLANDI, 2012a, p. 45). Amparados nesse referencial teórico, compreendemos que os sentidos são, conforme a autora, determinados pela ideologia. Ainda conforme Orlandi (2012a),

Os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações. (ORLANDI, 2012a, p. 44).

Nesse cenário de (re)produção de texto, recordamo-nos também do funcionamento da Antologia que integrava os materiais didáticos na década de 1850. Conforme Campos e Oliveira (2016) “Essas seletas eram compostas de trechos de textos literários, em sua maioria, de autores portugueses e brasileiros considerados canônicos[...].” (CAMPOS E OLIVEIRA, 2016, p.

⁶¹ Em Análise de Discurso, metáfora significa transferência, conforme Orlandi (2012a).

1477). O mesmo ocorre na coleção de LD's analisada, em que há a predominância de grandes literatos, que são nomeados, em nossa análise, como sujeito-autores-exemplares.

Levando em conta o funcionamento da Antologia, há o retorno da memória da produção de texto escrito alicerçada em sujeito-autores-exemplares que surgem em novas condições de produção e inscritos em novas FD's, mas que ainda funcionam como guias e como um exemplo de texto escrito e de língua de prestígio. Campos e Oliveira (2016) indicam também que as Antologias tinham seu funcionamento arraigado a uma concepção de língua ideal a ser internalizada⁶². A concepção de língua do período em que o ensino no Brasil estava sendo construído, com base em exemplos que se distanciavam da língua falada e vivenciada pelo povo que aqui habitava.

Sabemos que propor a retomada do funcionamento da Antologia a partir do contato com as formulações em análise só é possível pelo funcionamento da memória. De acordo com Orlandi (2010), a noção de interdiscurso nos possibilita compreender que os dizeres são constituídos de já ditos. Ao situarmos a memória discursiva no eixo vertical e, desse modo, no interdiscurso, torna-se possível compreender “[...] que qualquer formulação se dá determinada pelo conjunto das formulações já feitas.” (ORLANDI, 2010, p. 21).

Nesse contexto, os dizeres constituídos em outros tempos não se apagam por completo. Podemos fazer essa afirmação, pois as SD's carregam em sua formulação, marcas de um movimento de produção de texto escrito que advém da Antologia e que se inscrevem em outras FD's. Além disso, as SD's apresentam um ponto de partida e de chegada e uma delimitação do trajeto que o sujeito-autor-aluno deve percorrer para produzir um texto considerado exemplar.

O ponto de partida para o texto escrito, no caso das SD's, é indicado pelo movimento que faz a retomada de sujeito-autores-exemplares que são consagrados na literatura e servem de *farol* para a produção do sujeito-autor-aluno. Compreendemos que a retomada ocorre pela mobilização de construções como: *Inspirando-se nesses textos* ou *Inspirando-se nos poemas de...*, como é o caso da SD5 e SD6. Nesses casos, o funcionamento do verbo *inspirar* se inscreve em uma FD que estabelece relação de retomada, não só dos textos apresentados, mas também dos sujeito-autores-exemplares dos textos (*farol*). Também há a repetibilidade da formulação, que indica a tentativa de uma mesma produção de sentido.

Já ao nos atentarmos para a metáfora do *farol*, que se inscreve em uma FD que foi pensada para a dissertação, relacionamos que o sujeito-autor-exemplar citado nas formulações

⁶² Termo proposto pelos autores que corroboram com esta etapa do trabalho.

funciona como o grande foco de luz, assim como um farol tradicional que é visualizado pelo comandante de um navio e que serve como guia da navegação.

O funcionamento da palavra *farol* inscrito nessa FD produz sentidos que em nossa análise devem ser compreendidos como o guia de um percurso de produção que o sujeito-autor-aluno deve seguir antes mesmo do ponto inicial de partida para o texto escrito. Compreendemos que a palavra *farol* possui diversos usos, em nossa dissertação, no entanto, ela se dá em uma determinada condição de produção e se refere a uma FD distinta daquela relacionada ao comandante do navio.

Compreendemos que o LDLPEM, ao citar os nomes dos sujeito-autores-exemplares, traz também um sentido que constitui um conjunto imaginário de características que constroem uma imagem. As formulações dos enunciados aqui analisadas determinam as projeções no discurso, o que queremos dizer é que a imagem que o sujeito-autor-aluno faz do sujeito-autor-exemplar citado já é determinada pela orientação do exercício, não deixando espaço para a constituição da autoria.

Conforme Orlandi (2012a), é a partir do mecanismo imaginário que se produz as imagens dos sujeitos, fazendo intervir um jogo imaginário que projeta as diferentes posições no discurso. Isso se dá pela “[...] imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?),[...]”. (ORLANDI, 2012a, p. 40). Na AD, as imagens constituem as diferentes posições no discurso. Em nossa análise, importa a posição sujeito-autor-exemplar produzida por um conjunto de formações imaginárias e não o sujeito empírico.

A posição sujeito-autor-exemplar no discurso, mobiliza uma memória da produção de texto escrito com raízes que advém da Antologia. Nesse sentido, a imagem do sujeito-autor-exemplar reflete características de uma escritura de texto que privilegia um padrão literário em que o sujeito-autor-exemplar se torna um símbolo da produção de texto.

De acordo com Geraldi (2013) “Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, para citar apenas alguns dos autores hoje presentes nos livros didáticos, não escreveram os textos que escreveram imaginando-os modelos a serem seguidos.” (GERALDI, 2013, p. 180). A partir de nossa escritura e dos autores sobre os quais versamos, podemos afirmar que os sujeito-autores-exemplares são incluídos nos LD’s não só com o objetivo de servirem como exemplos, mas também como um *farol* que objetiva guiar o ponto de partida e de chegada da produção escrita.

No que concerne a (re)produção de texto escrito a partir de sujeito-autores-exemplares, trazemos as contribuições de Razini (2010) o qual aponta que em 1870 o estudo da língua, no

Brasil, já era incentivado a partir de textos que funcionavam como exemplos. Nesse contexto, compreendemos que ainda hoje há esse funcionamento da (re)produção que propõe um sujeito-autor-exemplar e se espera que o sujeito-autor-aluno escreva como tal, ainda que em outras condições de produção e FD. Destacamos que esse entendimento se torna possível graças à performance da memória, que não apaga por completo os já ditos de outra época.

O que ocorre nas formulações da SD7, SD8 e SD9 que traz as marcas *A exemplo de Ferreira Gullar*, *A exemplo de Rubem Braga* e *Como fez Luis Fernando Verissimo* é uma mudança na formulação, ou seja, no modo de dizer, mas que implica na produção de um mesmo sentido. Esse funcionamento é alicerçado na apresentação de um sujeito-autor-exemplar como determinante para o ponto de partida do texto escrito do sujeito-autor-aluno. Nessa conjuntura, Orlandi (2012a) aponta que “As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”. (ORLANDI, 2012a, p. 43).

Conforme Orlandi (2010), palavras diferentes, podem remeter a um mesmo sentido, assim como propomos na análise que abrange as SD’s de 7 a 9. Na AD as palavras não significam isoladamente, ainda, elas possuem sentidos que no decorrer do tempo podem ser ressignificados a partir da inscrição em determinada FD. O que ocorre também com palavras iguais, que podem remeter a diferentes sentidos, de acordo com a posição sujeito assumida no discurso e com a FD na qual se inscreve. Nas palavras da autora:

[...] uma proposição, uma palavra, uma expressão se constitui pela sua inserção em uma formação discursiva e não outra, ela não terá sentido que lhe seria próprio, vinculado a sua literalidade, mas o sentido da sua inscrição na formação discursiva. Do mesmo modo, palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma mesma formação discursiva dada, ter o mesmo sentido. (ORLANDI, 2010, p. 17).

Cabe fazer uma pausa e mencionar que não estamos classificando as formulações que orientam a produção de texto escrito no LDLPEM como positivas ou negativas. O que nos interessa é o funcionamento, ou melhor, como se torna possível proferir um gesto de análise, pelas marcas em destaque e como um sujeito-autor-exemplar citado pelo LD determina o percurso de escritura do sujeito-autor-aluno. Ainda, o que importa é o que as SD’s carregam em sua intradiscursividade e como elas são repletas de memórias de um funcionamento da (re)produção de texto escrito que, nesse caso, advém principalmente da Antologia.

No movimento de escritura proposto, optamos por realizar uma análise mais abrangente que engloba, a partir das marcas em destaque, as 5 SD’s, que são constituídas de formulações,

por vezes diferentes, mas que implicam na repetibilidade de sentidos que dialogam. Dito isso, saímos do aglomerado para realizar, a partir de agora, uma análise mais individualizada.

2.2.1 Por uma análise mais detalhada

Abrimos esse percurso de escritura com a análise de SD5, tendo em vista a progressão do nosso quadro e a numeração que faz jus a continuação do quadro 4. Assim como realizado com as análises do quadro 4, citaremos a SD na íntegra a cada nova análise. Considerando que o quadro 5 foi apresentado no início do item 2.2, torna-se pertinente retomar as SD's, para que a visualização do leitor seja facilitada.

SD5 - Leia dois pequenos poemas, o primeiro de Mario Quintana e o segundo de Oswald de Andrade: Inspirando-se nesses textos, escreva um pequeno poema, de 3 ou 4 versos, com ou sem rima, sobre um dos temas abaixo ou outro de sua preferência. (1º ano, p. 60).

Tendo em vista a temática que contempla a SD5, iniciamos o nosso percurso apresentando o que Lamas (1997) define como poesia. Para a autora, a poesia é “[...] a **Emoção Feita Palavra**; ela é um **Convite à Comunhão Plena com a Vida**.” (LAMAS, 1997, p. 57, Grifo da autora). Indo mais além na leitura, a autora sugere que a poesia traz em seu interior as experiências que dão originalidade a cada palavra escrita do sujeito-autor-aluno. Aqui relacionamos o termo originalidade, proposto por Lamas (1997), com o que Lagazzi-Rodrigues (2010) apresenta como autoria, que é a possibilidade do sujeito-autor-aluno se assumir como autor de textos.

Lamas (1997) trata da produção de poesia na escola como aquilo que o sujeito-autor-aluno tem por objetivo comunicar ou expressar, uma vez que, para ela, poesia é como Emoção. E, nesse sentido, ela oferece uma nova leitura do modo como a poesia costuma ser apresentada. Por conseguinte, a poesia movimenta o sujeito-autor-aluno para outros caminhos, no qual o sujeito-professor deve considerar a originalidade do percurso da produção de texto escrito e não apenas um exemplo padronizado que normatiza um determinado texto.

A partir da formulação da SD5 compreendemos que a delimitação do percurso de produção do texto escrito se dá pela apresentação de grandes nomes da literatura e que por nós foram nomeados de sujeito-autores-exemplares, pois funcionam como exemplos de inspiração a serem seguidos. Além disso, outro fator que funciona como delimitador é a restrição ao tamanho do poema, como ocorre no trecho [...] *escreva um pequeno poema, de 3 ou 4 versos*[...]. No excerto, observamos também, a marca da conjunção *ou* que em nossa análise indica uma

ilusória tentativa de colocar o sujeito-autor-aluno como responsável pelo tamanho da sua produção de texto escrito.

Não podemos deixar de mencionar o modo como a orientação se dá, ou melhor, a marca advinda do verbo *escrever*, no modo imperativo *escreva*, que caracteriza o discurso do LD como instrumento hierárquico que trabalha com a imposição do que fazer. No mesmo sentido, retomamos que o LD se constitui a partir de um discurso normativo que visa a englobar os saberes como uma tentativa de enquadrar⁶³ aquilo que o sujeito-autor-aluno pode ou não aprender na escola.

Desde o início do subcapítulo fomos introduzindo a metáfora do *farol*, que foi pensada a partir da memória de uma imagem. A imagem foi trazida para nossa dissertação como aparato que visa a contextualizar o modo de ver o sujeito-autor-aluno e de ver os sujeito-autores-exemplares. O primeiro é como o navio, já o segundo, é como o *farol* que guia o trajeto do primeiro. De modo a melhor explicar, compreendemos, a partir das formulações, que o sujeito-autor-aluno precisa ter um sujeito-autor-exemplar (uma luz) que funcione como guia (uma imagem) para iniciar o seu próprio texto escrito.

Foi pela FD na qual inscrevemos o nosso discurso que a palavra *farol* pode ser ressignificada e deslocada para a nossa escritura. Apegados ao fato de que, assim como o farol guia trajetos, o sujeito-autor-aluno tem a sua produção de texto escrito aprisionada no imaginário de um sujeito-autor-exemplar que fez memória. Ao trabalharmos com a projeção de imagens, compreendemos que o sujeito-autor-aluno projeta antes mesmo de sua escritura a imagem do sujeito-autor-exemplar. Orlandi (2012a) reforça que:

É bom lembrar: na análise de discurso, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. (ORLANDI, 2012a, p. 42)

Em continuação, o sujeito-autor-aluno tem a sua produção de texto escrito indicada pela formulação do enunciado, que determina, além do tamanho, o tema para a poesia. A delimitação da temática se dá a partir da proposta do instrumento didático que assinala os temas e em segunda opção sugere que o sujeito-autor-aluno escreva sobre algo que goste. Cabe salientar que a indicação de escrever algo da preferência do sujeito-autor-aluno é a última opção. A partir do exposto, concordamos com Lamas (1997) que afirma o seguinte:

⁶³ Enquadrar deve ser compreendido como delimitar, por meio das orientações, aquilo que deve ser escrito.

Compete-nos a nós, professores, organizar o ‘meio pedagógico’, introduzindo estímulos que levem a criança, o adolescente e mesmo o jovem a reagir, a agir sobre os materiais que pomos à sua disposição, de modo que, manipulando-os, observando-os, decompondo-os, recompondo-os, (re)inventando-os, criando, eles construam o seu saber. (LAMAS, 1997, p. 56).

Ao pensarmos a poesia como fruto de experiências e como emoção que se transforma em palavras, compreendemos que a formulação do enunciado que orienta a produção de texto escrito em SD5 tem como característica a função avaliativa que a escola assume. Nesse sentido, o caminho indicado é o do produto final, a atribuição de uma nota e o avançar de etapas escolares. Por fim e de suma importância, há o indicativo da produção de texto escrito com base em um sujeito-autor-exemplar que preconiza o processo de (re)produção.

SD6 - “Inspirando-se nos poemas de Guilherme de Almeida, produza um ou mais haicais com os títulos a seguir ou com outros de sua preferência.” (1º ano, p. 62).

Na SD6, predomina o funcionamento do verbo *inspirar*, assim como ocorre na SD5. A marca verbal funciona como fio condutor para a produção de texto escrito, a partir de um sujeito-autor-exemplar nas duas SD’s. Torna-se possível dizer isso, tendo em vista, que a formulação⁶⁴ determina o ponto de partida para (re)produção de texto com base em um sujeito-autor-exemplar, *Guilherme de Almeida*. Ao apresentarmos o funcionamento da formulação, que parte de um verbo, que orienta o texto escrito, recordamo-nos mais uma vez do funcionamento da Antologia.

Conforme Razzini (2010), a Antologia Nacional, de 1895 até 1915 propagou o ensino da literatura com base em autores e textos considerados exemplos a serem seguidos. No mesmo viés, a Antologia Nacional “[...] cumpriu dupla função, de mantenedora da tradição vernácula de extração lusitana, e de anunciadora e propagadora da moderna literatura brasileira.” (RAZZINI, 2010, p.55). Estabelecemos a relação da Antologia e do LD que é o cerne da nossa pesquisa devido às formulações, ou seja, é pelo eixo intradiscursivo que podemos entrecruzar os vestígios que predominaram e que ainda ressoam no LDLPEM.

As marcas linguísticas que ressoam no LDLPEM remetem ao discurso que coloca sujeito-autores-exemplares como um guia para o bem escrever e que ressurgem de uma memória. Memória da produção de texto escrito vinculada a outras condições de produção e outras FD’s. O que queremos dizer é que, com o tempo, o processo de produção de texto escrito

⁶⁴ Ao tratarmos de formulação fazemos referência ao eixo intradiscursivo.

passou por reformulações, no entanto ainda reverbera no LD um modo de produzir texto que carrega memórias da produção de texto escrito guiada por sujeito-autores-exemplares a serem reproduzidos.

Ao tratarmos do sujeito-autor-exemplar como um guia do percurso da produção de texto escrito, retomamos a ideia do *farol*, ou seja, das delimitações impostas pelas formulações que indicam a partir de um sujeito-autor-exemplar um passo a passo da escritura de textos. Compreendemos que a imagem do *farol* define a importância atribuída ao sujeito-autor-exemplar no LDLPEM. No mesmo viés, a importância atribuída ao LD é de destaque no cenário educacional, haja vista que ele prega um discurso legitimado e que deve ser seguido pelos sujeito-autores-alunos, indicando a inscrição em uma determinada FD.

Outro ponto que merece destaque em SD6 é a orientação para a reprodução do título. Observe que tratamos da reprodução do título, tendo em vista que a formulação do enunciado indica o uso de um dos títulos apresentados pelo instrumento didático. Na AD, as palavras não são escolhidas ao acaso, pois cada palavra usada advém de uma ideologia. Segundo Orlandi (2010), “[...] as palavras, proposições, expressões recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas.” (ORLANDI, 2010, p. 17)

Considerando o exposto, tratamos da reprodução do título levando em conta que o sujeito-autor-aluno é interpelado pela orientação de produzir um texto com um título apontado pelo LDLPEM, o que caracteriza o lugar hierárquico que o instrumento assume na escola. Acerca dessa posição hierarquizada, trazemos as contribuições de Souza (2010). Para a autora, o LD “[...] traz um registro formal, pré-organizado dos elementos do saber considerados de maior pertinência.” (SOUZA, 2010, p. 119).

Ao LD é conferido um lugar que é demarcado pela tentativa de organizar o conhecimento, no qual destacamos o funcionamento de verbos com o objetivo de impor determinado modo para a produção de texto escrito e o enquadramento do sujeito-autor-aluno em um percurso já determinado pelo *farol*. No mesmo viés encontramos alguns vestígios que indicam tentativas ilusórias de colocar o sujeito-autor-aluno como responsável pela produção escrita.

Com o objetivo de melhor explicarmos, a formulação do enunciado interpela o sujeito-autor-aluno, no primeiro momento, com a indicação de possíveis títulos, já postos pelo LD conforme vemos em *produza um ou mais haicais com os títulos a seguir ou com outros de sua preferência*. Assim como ocorre na SD5, há uma ilusão de abertura acerca da escolha desse título, no entanto compreendemos que mais uma vez o sujeito-autor-aluno tem a sua produção

de texto escrito guiada pela orientação, que indica o que deve ser produzido, o título para a produção e ainda indica um sujeito-autor-exemplar a ser seguido.

Ao considerarmos que o foco do ensino na SD em questão, bem como nas outras é em textos literários, trazemos as contribuições de Louzada (1997). Ela nos diz que foi a partir do século XVII que a literatura passou a integrar formalmente o currículo escolar e tinha o ensino pautado na reprodução, nas palavras da autora “[...] o ensino tinha um caráter reprodutivo dos conhecimentos do passado[...]”. (LOUZADA, 1997, p. 45). Além disso, ela aponta que já no período era preconizado um ensino de literatura e de língua com base na imitação.

A imitação das atitudes consideradas boas pela sociedade e o seguimento exemplar do padrão de língua em que se escrevia eram os objetivos educacionais legitimados pela escola da época. Língua e Literatura constituíam-se em disciplinas formalmente separadas, se bem que mutuamente influentes, pelos reflexos esperados de uma em outra: ensinava-se pelo recurso aos bons exemplos. (LOUZADA, 1997, p.46).

Compreendemos, com isso, que o funcionamento da (re)produção de texto escrito e, nesse caso, literário, com base em sujeito-autores-exemplares não é algo que nasce no LD, mas que nasce de uma memória da produção de texto escrito que não se apagou por completo. Passamos por três séculos e características delimitadoras e com base em imitações ou exemplos para a produção de texto escrito ainda constituem os instrumentos didáticos.

Salientamos que essa afirmação só é possível graças aos vestígios e ao funcionamento da memória discursiva que, conforme Orlandi (2010), se constitui pelo esquecimento. Do mesmo modo, as palavras têm o sentido arraigado a determinadas memórias e por elas é possível compreender o retorno aos dizeres já proferidos e por ora esquecidos.

SD7 - A exemplo de Ferreira Gullar, escreva uma ‘carta tardia’ para um dos autores estudados nesta unidade que viveram na época do Renascimento: Camões, Leonardo da Vinci, Pero Vaz de Caminha. Depois, sua carta será exposta na feira cultural do final da unidade. (1º ano, p.165).

Iniciamos a análise que decorre, retomando que a nossa pesquisa trabalha no eixo da formulação, ou seja, na linha horizontal do discurso. Ao delimitarmos as SD’s para análise, tivemos o critério de olhar para as formulações e propor uma aproximação entre elas. Esse gesto inicial de aproximação se transformou nas marcas linguísticas que se encontram em destaque, pelo formato sublinhado. Dito isso, fomos interpelados em SD7 pelo indicativo da produção de texto escrito para um sujeito-leitor que foi constituído em outro tempo, em que as experiências eram outras.

Destacamos, primeiramente, o funcionamento da expressão *A exemplo de Ferreira Gullar escreva uma 'carta tardia'*. Mais uma vez o ponto de partida para a produção de texto escrito do sujeito-autor-aluno está em um sujeito-autor-exemplar. A marca *A exemplo de* transita em um campo discursivo que coloca o literato em uma posição de exemplo a ser seguido. De acordo com Lagazzi-Rodrigues (2010), “[...] autor e texto mantêm entre si uma relação necessária. O autor (se) produz (n) o texto, dá ao texto seus limites e se reconhece no texto.” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 93).

Tendo em vista que o autor se reconhece no texto, não podemos deixar de mencionar que em SD7 há uma tentativa de colocar o sujeito-autor-aluno como responsável por aquilo que escreve. No entanto, essa tentativa desliza justamente pela marca *A exemplo de*. Compreendemos que na formulação há a criação de um vínculo entre o sujeito-autor-exemplar trazido pelo LPLPEM e sujeito-autor-aluno que tem seu processo de produção de texto escrito arraigado a características outras.

Acerca dos verbos, limitar-nos-emos a dizer que eles funcionam de modo a indicar o percurso que o sujeito-autor-aluno deve seguir, assim como já mencionado nas SD's anteriores. Dando continuidade, a SD7 delimita o percurso de produção de texto escrito a partir de um sujeito-autor-exemplar, em seguida, indica um destinatário para o texto escrito. Dessa vez o destinatário não é o sujeito-professor, mas sim outros sujeito-autores citados e que também são comuns no LDLPEM.

Camões, Da Vinci e Caminha já não vivem em nosso tempo e o que escreveram são frutos de uma determinada condição de produção e de uma FD. Por outro lado, o que vivem são suas obras que constituem um texto, fruto das experiências e relações construídas em outro tempo. Em nossa trajetória acadêmica, compreendemos o quanto é importante que o sujeito-autor-aluno tenha um destinatário para seu texto escrito, mas o que ocorre com a formulação de SD7 é mais uma vez a presença da valoração escolar, ou seja, a atribuição de uma nota ao sujeito-autor-aluno, visto que os (im)possíveis leitores servem apenas para ilustrar um texto a ser escrito.

De modo a finalizar, compreendemos que o sujeito-autor-aluno não tem acesso àquelas experiências de produção de texto escrito do período de Camões, Da Vinci e Caminha, mas sim às experiências vivenciadas no tempo presente. O percurso de escritura do sujeito-autor-aluno compreende a inscrição em uma determinada FD que carrega traços ideológicos. Já pelas obras, ele terá acesso a um funcionamento da produção de texto escrito do período em que os sujeito-autores-exemplares viveram.

SD8 - Cenas do cotidiano. A exemplo de Rubem Braga, escreva você também uma crônica, ficcional ou não, a partir de uma situação do cotidiano. Se quiser, poderá escolher um dos temas a seguir ou optar por outro. (2º ano, p. 148, grifo do autor).

Em SD8, assim como ocorre na SD7, temos o funcionamento da locução *A exemplo de* que cumpre a função de mostrar ao sujeito-autor-aluno um ideal para a produção de texto escrito, nesses casos, alicerçado em sujeito-autores-exemplares que são sinônimos do bem escrever e que funcionam como *farol*. Sabemos que Rubem Braga é um cronista de renome, espera-se, portanto, que a crônica fruto da produção de texto escrito do sujeito-autor-aluno carregue as marcas desse modo de produzir crônicas.

Ao realçarmos a locução *A exemplo de*, destacamos também um modo de produzir textos escritos com base na imitação, ainda, com base na (re)produção de modelos de textos que o LDLPEM traz. Em seguida, há a delimitação do tema para a produção de texto, mas também há o funcionamento da conjunção *ou* que cumpre o papel da abertura para a escolha de outro tema. Conforme Orlandi (2012b), “[...] a escola, por um processo ideológico extremamente complexo, acaba por não permitir a passagem do enunciador para o autor. Confunde seus papéis e cobra um pelo outro.” (ORLANDI, 2012b, p. 109).

Cabe justificar que a SD8 possui marcas similares à SD7, desse modo, não estenderemos a análise, tendo em vista que tratamos de um mesmo fio discursivo que compreende a locução *A exemplo de*, que se inscreve em condições de produção possíveis de retomar o funcionamento de um sujeito-autor-exemplar, bem como a propagação dos verbos no modo imperativo, cujas análises já foram tecidas no decorrer da dissertação.

SD9 - Como fez Luis Fernando Verissimo, escreva uma crônica de humor a partir de uma situação do cotidiano. Essa situação, real ou imaginada, pode ser ambientada em um dos locais sugeridos a seguir ou outro que você prefira. (2º ano, p. 150).

Iniciamos a análise da SD9, mencionando, mais uma vez, que estamos ancorados em uma perspectiva de estudos que compreende a horizontalidade do discurso. Trabalhar no contexto do eixo intradiscursivo não significa desconsiderar a verticalidade da memória, mas sim abordar aspectos que produziram sentidos a partir do gesto de leitura do analista. Dito isso, a formulação que constitui a SD9 tem como pilar o que Serrani (1997) chama de reformulação.

Destacamos que a reformulação é um termo proposto pela autora como um espaço pertencente ao eixo da formulação. Nesse sentido, compreendemos que a SD7, a SD8 e a SD9 quando apresentam marcas como: *A exemplo de* e *Como fez*, indicam um funcionamento linguístico heterogêneo, mas com um mesmo sentido que é o retorno ao sujeito-autor-exemplar.

Aqui temos palavras diferentes inscritas em uma mesma FD, mas com uma repetibilidade de sentidos.

Assim como já destacamos em SD's anteriores, temos o indicativo de uma maior abertura da produção de texto escrito na SD9, quando se dá a liberdade de escolha do tema da crônica que, nesse caso, é uma situação cotidiana. Por outro lado, ocorre um refinamento dessa escolha ao indicar o espaço ou ambiente de criação da história, como vemos em *Essa situação, real ou imaginada, pode ser ambientada em um dos locais sugeridos a seguir ou outro que você prefira.*

Compreendemos que a locução verbal *pode ser* produz o efeito de assujeitamento do percurso de produção de texto escrito. Melhor explicando, a marca verbal, nesse caso, desliza na indicação do local ambientado para a crônica e também acaba por influenciar em todo o percurso de escritura o sujeito-autor-aluno, de uma forma menos normatizadora. O que queremos dizer é que esse funcionamento produz um efeito camuflado da escolha do sujeito-autor-aluno. Também temos o funcionamento da conjunção *ou* que produz o efeito de abertura das escolhas para a produção de texto escrito.

Conforme Orlandi (2012a), os sentidos das palavras não são predeterminados *a priori*, uma vez que há a interdependência das relações que se constituem das FD's, na qual o sujeito se inscreve. Ainda, torna-se necessário enquanto analista observar “[...] as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito.” (ORLANDI, 2012a, p. 45).

Ao olharmos para SD8 e SD9, compreendemos que a ação de escolha do sujeito-autor-aluno permanece velada a partir do modo como as palavras são usadas nas formulações. O que queremos dizer é que, em nosso gesto de análise, o funcionamento das proposições que estão em destaque sublinhado de SD8 *Se quiser, poderá escolher* e de SD9 *Essa situação, real ou imaginada, pode ser ambientada* produzem um efeito ilusório de escolhas para a produção de texto escrito do sujeito-autor-aluno.

Finalizamos esse capítulo de análise com a ilusão de que tudo pode ser dito. Ilusão, pois sabemos que ainda tem muito a ser escrito na posteridade. Nas análises das SD's de 5 a 9, traçamos como ponto de chegada o de apresentar a relação da (re)produção de texto escrito que funciona nas formulações. Para isso, mobilizamos conceitos que partem do texto, do inter e do intradiscurso, de FD, de autoria, de posição-sujeito dentre outros aos quais fomos nos amparando em nosso percurso de escritura.

Além disso, surgiu a necessidade de criar uma metáfora que desse conta da regularidade abordada. Para isso, lançamos a metáfora do *farol*, que deve ser compreendido como um ponto fixo, assim como ocorre com o funcionamento dos sujeito-autores-exemplares citados pelas formulações e que devem ser seguidos pelo sujeito-autor-aluno para que tenha êxito em sua produção de texto.

No mesmo viés, mantivemos a convicção de que as formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito no LDLPEM guiam, determinam e delimitam, a partir de um sujeito-autor-exemplar a escritura do sujeito-autor-aluno. Destacamos que, em nenhum momento, o LDLPEM deve ser compreendido de modo pejorativo em nossa análise, pelo contrário, que essa dissertação sirva de impulso para trabalhos futuros que tratem desse instrumento de ensino.

De modo a concluir o capítulo, recordamo-nos que ao dar início à escritura da dissertação, traçamos um caminho ilusório, mas como nada é fixo na AD os caminhos mudaram, novos conceitos adentraram e novas rotas precisaram ser traçadas. Produzimos esse efeito de fechamento, necessário da Parte II, com um certo alívio por dar conta de uma proposta desafiadora como esta. Na sequência, apresentamos um capítulo que produz o efeito de fechamento de conclusão de todo o percurso de estudo.

PARTE III
A BUSCA PELO EFEITO DE FECHAMENTO

3 UM EFEITO DE FECHAMENTO

A escritura final de um texto não é tarefa fácil, pois ela visa a recuperar aquilo que se tornou significativo no trajeto percorrido. O desejo é de recuperar todos os sentidos e todas as palavras que foram proferidas no decorrer do trabalho, no entanto sabemos que essa é uma condição (im)possível⁶⁵. À vista disso, trabalhamos com uma escritura de texto que não objetiva apenas a transcrição de uma língua, mas sim o processo de interpretação e de retextualização na produção dos sentidos.

Iniciamos a descrição do desfecho, do percurso da escritura da dissertação amparados em Orlandi (2008). Para a autora, o ponto final não encerra a trajetória, uma vez que “[...] do ponto de vista discursivo, não há ponto final como não há um começo absoluto.” (ORLANDI, 2008, p. 114). Corroboramos com essa ideia e afirmamos que o ponto final servirá para nós, como incentivo para futuras produções.

Posto isso, traçamos uma organização em nossa escritura, que tenciona produzir o efeito de fechamento almejado. Efeito que tem o objetivo de entrelaçar as abordagens teóricas, os questionamentos lançados no princípio do estudo, o objetivo que nos acompanhou e a hipótese na qual nos sustentamos. Nesse modo de organização, retomamos os sentidos das regularidades que se tornam significativas e que corroboraram com o ponto de partida e de chegada do estudo.

Para isso, iniciamos retomando a Parte I, nomeada “SOBRE A ESCOLHA DO PERCURSO”. Nela discorremos acerca da escolha da coleção de LD’s utilizada para pesquisa, relacionando as escolhas teóricas que advém da AD, da HIL e de autores que tratam do ensino no Brasil. Nesse percurso, reafirmamos o lugar atribuído ao LD no decorrer da história, lugar que é marcado por um destaque hierárquico e que faz dele um instrumento enraizado no ambiente escolar.

O imaginário que se tem do LD é sustentado em características que o colocam em uma posição de detentor do saber a ser transmitido ao sujeito-aluno. No mesmo viés, o instrumento didático em questão é incluído na escola a partir de condições de produção que passam a exigir uma organização do trabalho docente.

A nossa preocupação inicial foi a de apresentar a coleção de LD’s, mas não só. Preocupamo-nos em produzir um movimento de escritura em que teoria, história e análise se entrecruzassem no processo de descrição. Os conceitos que contemplamos de início serviram

⁶⁵ Usamos a marca (im)possível, pois compreendemos que somos interpelados pelo efeito de ilusão necessário, de que tudo pode ser dito.

como bases para o desenrolar das análises, que viriam a partir de um movimento de ida e de retorno, ou seja, buscamos retomar conceitos em todo nosso itinerário.

Aqui cabe um destaque para as noções de sujeito, de arquivo, de condições de produção, de FD, de memória, de inter e intradiscursos, de escrita e escritura, dentre outros que serviram de aporte em nossa trajetória. Também nessa parte da dissertação contamos o trajeto percorrido para a escolha do instrumento didático do qual selecionamos o *corpus* de pesquisa.

No entrelaçar da teoria, da história e da leitura do arquivo já podíamos observar que, entre o LD, o sujeito-professor e o sujeito-aluno, havia um percurso de ensino que seguia uma linearidade. Em nosso gesto inicial, depreendíamos que o instrumento didático, a partir das formulações que orientam a produção de texto escrito, delimitava o caminho que deveria ser perpassado pelos sujeitos, para ao final de cada unidade ou capítulo atingir um patamar de conhecimento.

Entre o desenrolar da teoria, da história e dos pequenos gestos iniciais sentimos a necessidade de abordar o trânsito de nomeações que permeia(va) os termos *composição*, *redação* e *produção de texto*. Cabe mencionar que a compreensão dessas nomeações foi de suma importância para pensarmos as análises das SD's, haja vista que trabalhamos com essa modalidade que olha para as formulações que orientam a produção de texto escrito no LDPLEM.

A aventura pela compreensão das nomeações, ou seja, de um funcionamento semântico foi possível graças ao suporte teórico de autores que fazem intervir o funcionamento da memória. No mesmo viés, sustentamos nosso discurso naquilo que Guimarães (2003) apresenta como nomeação. Nas palavras do autor “[...] se numa situação dada e adequada o dono de um barco escreve sobre ele o nome *Brisa*, ele lhe está dando esse nome, está nomeando o barco.” (GUIMARÃES, 2003, p. 54 Grifo do autor). O que queremos dizer é que há um trânsito de nomeações que permeia a *produção de texto*, por outro lado não há o apagamento completo dos sentidos que foram atribuídos em outros tempos e em outras nomeações.

Não tencionamos realizar uma descrição de todo o trajeto percorrido na Parte I da dissertação, mas sim destacar alguns dos momentos que julgamos relevantes e que mereceram ser retomados. Dito isso, avançamos para o processo de seleção do *corpus* de pesquisa, que foi um dos momentos de grande importância para a constituição desse estudo.

O trajeto percorrido para a delimitação do *corpus* de pesquisa se deu a partir da seleção da coleção de livros e dos gestos de leitura que proferimos. Foi pelo gesto de leitura que dirigimos o nosso olhar para as formulações dos enunciados que orientam a produção de texto escrito na coleção que é intitulada “Português contemporâneo, diálogo, reflexão e uso”. Com

base nesse filtro inicial, partimos para a busca de RD's predominantes, ou seja, buscávamos aquilo que se repetia no eixo intradiscursivo considerando que o "O objetivo da análise de discurso é descrever o funcionamento do texto. Em outras palavras, sua finalidade é explicitar como um texto produz sentidos." (ORLANDI, 2008, p. 23).

Alicerçados nesse filtro, optamos pela organização das formulações em dois quadros, tendo em vista duas RD's que predominaram no gesto de leitura. Uma das RD's foi nomeada de "A ESCRITA A PARTIR DE TEXTOS MOTIVADORES", constituída de 4 SD's, e a outra, "A ESCRITA A PARTIR DE AUTORES EXEMPLARES", que trata da análise de 5SD's. Em cada quadro de RD's, apresentamos, na íntegra, as SD's selecionadas para análise e que abrem a parte II do trabalho.

Na parte II que foi nomeada "SOBRE O CAMINHO TRILHADO" adentramos às análises dos dois quadros de RD's. Foram pelos gestos de análises que percebemos que o LDLPEM é categórico em propor uma produção de texto escrito que parte de um modelo de texto e de autores por ele citados. Nesse viés, há nas SD's que foram analisadas a predominância de um *a priori*, que delimita e guia o percurso da produção de texto escrito do sujeito-aluno. Ao reconhecermos esse percurso guiado e delimitado, afirmamos que a hipótese inicial do trabalho pode ser validada.

Ao pensarmos nos questionamentos propostos para a dissertação, foi possível compreender, a partir das marcas destacadas nas SD's de 1 a 4, que há a reatualização do discurso "Siga o modelo". Quando propomos a reatualização do discurso, estamos pensando nas memórias que significaram em outro tempo e que agora (re)surgem com uma nova nomeação e em outras condições de produção, mas com um mesmo sentido histórico.

A afirmação só é possível pelo funcionamento das marcas que transitam no eixo intradiscursivo, ou seja, pelo modo como são formuladas e que mobilizam sentidos da produção de texto escrito a partir de modelos considerados ideias. Compreendemos que as marcas de SD1 - *Tomando como referência esses textos* e de SD2 - *Seguindo o modelo acima* indicam, sim, a reatualização do discurso "Siga o modelo", em que se apresenta um texto *a priori* que funciona, nesses casos, como modelo para a produção do sujeito-aluno. Com isso, prevalece um imaginário da produção de texto escrito fundamentado em moldes que indicam aquilo que cabe ao sujeito-aluno escrever.

Compreendemos que as formulações dos enunciados de orientação de produção de texto escrito organizadas em SD's e analisadas indicam também funcionamento de um molde, pois a partir dos vestígios depreendemos que o percurso da produção de texto escrito do sujeito-aluno é alicerçado em textos-modelos, que são apresentados como ponto de partida.

Nesse cenário, o que ocorre em SD3 e SD4 é a delimitação do ponto de partida para a produção de texto escrito a partir da leitura dos textos motivadores, tendo em vista que as duas SD's advêm de propostas do ENEM. Aqui destacamos o caráter avaliativo da instituição escolar, uma vez que esse modo de produzir textos é compreendido como um exercício que visa à atribuição de uma nota.

Cabe abrir um parêntese e mencionar que, em nossa dissertação, tomamos como pressupostos que advêm da AD, pensar o modo como o texto significa a partir de vestígios que predominaram em nosso gesto de leitura, ou seja, não nos interessa propor o entendimento do texto que visa a uma completude de interpretações. Nesse viés, concordamos com Orlandi (2008), que aponta sobre a função do analista. Dentre as funções pontuamos que o analista não tem por objetivo interpretar determinado texto, mas sim proferir um gesto interpretativo dentre outros, acerca do funcionamento ou então do movimento de produção de sentidos.

Em vista disso, a AD considera a interpretação como fonte de reflexão. Nesse sentido, Orlandi (2008) indica que o lugar da interpretação não é fechado, ainda que tenhamos a ilusão necessária da completude dos sentidos. Isso posto, mencionamos que as marcas destacadas nas SD's que compõem os quadros, surgiram a partir de um gesto de análise que não se esgota, ou seja, que não é fechado. Dessa forma, filiamos o nosso trabalho à noção de texto enquanto materialidade. Nas palavras da autora,

[...] na maneira como considero o texto, não se trata do texto enquanto obra literária, não se trata do texto como pretexto para estudar a língua, ou para estudar as línguas, trata-se do texto como forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo este tomado como lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita a equívoco na história. (ORLANDI, 2008, p. 78).

Ao propormos o texto como materialidade, estamos pensando no modo como ele produz sentidos. Mencionamos também, que somos afetados pelas memórias que reverberam um dizer esquecido, que surge outrora com o efeito da origem do dizer. Nesse viés, as análises do quadro 4, que compreende as SD's de 1 a 4, surgem com a intenção de apresentar um modo de olhar para as formulações dos enunciados de orientação de produção de texto escrito em que predomina o encaixe do sujeito-aluno em gavetas⁶⁶. Gavetas que indicam, delimitam e moldam o percurso da produção, determinando o modo de escrita com base na reatualização do discurso “Siga o modelo”.

⁶⁶ Metáfora produzida para a análise do Quadro 4.

Ao tratarmos das formulações dos enunciados, fazemos referência ao conjunto de orientações fornecidas pelo LDLPEM. Por sua vez, trazemos a metáfora⁶⁷ das gavetas, pois compreendemos que ela produz sentidos que podem ser correlacionados ao funcionamento das SD's aqui analisadas. Cabe explicar que no decorrer da escritura, fomos tecendo gestos e a partir deles foram surgindo algumas imagens que adentraram em nossas análises, uma delas é a menção às gavetas.

Depreendemos em nosso gesto de análise, que há uma pré-determinação, por parte das formulações dos enunciados das SD's do quadro 4, que coloca o sujeito-aluno em uma posição bem mais guiada em que não há o protagonismo da produção de texto escrito. Se levarmos em conta as condições para a produção de texto trazidas por Geraldi (2013), percebemos que a produção continua sendo realizada para a escola ou então para um determinado fim, que é o de cumprir com uma norma imposta pelo instrumento de ensino.

Para Orlandi (2012b), o sujeito se inscreve de algum modo no texto que produz, no entanto há diferentes modos de inscrição que indicam funções enunciativas distintas. Nesse viés, compreendemos que o percurso de autoria se dá, no entanto ele é arraigado em moldes que determinam a escritura do texto a partir das formulações dos enunciados. Ainda de acordo com a autora, a função-autor é aquela “[...]em que o sujeito-falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções.” (ORLANDI, 2012b, p. 102-103).

Já na RDII apresentamos as análises do quadro 5, que são apresentadas no subcapítulo 2.2 que foi nomeado “A ESCRITA A PARTIR DE AUTORES EXEMPLARES”. Tratamos, inicialmente de uma análise mais abrangente, haja vista que tecemos um gesto que aponta os vestígios mais gerais das SD's, ou seja, aquilo que pode ser agrupado em um mesmo fio discursivo.

Iniciamos mencionando o que Orlandi (2012b) conceitua como autor. Para ela, “O autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido.” (ORLANDI, 2012b, p. 105). Ainda, para constituir-se como autor, não basta somente falar, dizer e enunciar, mas sim a partir de determinadas condições de produção e FD, construir-se como sujeito na cultura.

Nas palavras da autora, “Aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais), esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor.” (ORLANDI, 2012b, p. 106). A autora aponta que essa assunção de posição é também responsabilidade da

⁶⁷ A noção de metáfora na AD é compreendida como transferência ou a tomada de uma palavra por outra. (ORLANDI, 2012a, p. 44)

instituição-escola, que deve possibilitar o trânsito da posição sujeito-enunciador para sujeito-autor.

Tendo em vista essa compreensão de sujeito-autor, apresentamos no quadro da RDII 5 SD`s. Em nossa análise tratamos do percurso da produção de texto escrito a partir de uma posição-autor. Consideramos nesse percurso a repetibilidade de autores que nesse caso advêm da literatura e optamos por nomeá-los de sujeito-autores-exemplares. No percurso de análise das SD`s, surgiu a necessidade de apresentar uma imagem que, em nosso gesto, abarca o sujeito-autor-exemplar e o sujeito-autor-aluno.

Para isso, produzimos a metáfora do *farol*, pois compreendemos que o sujeito-autor-exemplar cumpre nas formulações que orientam a produção de texto escrito o papel de um guia para a escritura de textos. É como pensarmos em uma forte luz que indica o trajeto a ser percorrido pelo sujeito-autor-aluno. No mesmo sentido, corroboramos com Orlandi (2012b), quando afirma que o papel da escola não é o de formar escritores, por outro lado, compreendemos, a partir das formulações em análise, que os sujeito-autores-exemplares surgem no LD muito relacionados ao processo de (re)produção de textos com base na imitação de modelos e que objetivam formar literatos, conforme pontua a autora.

Cabe reiterar que as SD`s em análise tratam do estudo literário e aqui temos os sujeito-autores-exemplares guiando o percurso da produção de texto escrito do sujeito-autor-aluno, a partir de marcas que foram selecionadas para a análise. Sinalizamos que nas formulações das SD`s há modelos de escrita que advêm da posição sujeito-autor-exemplar e que encaminham o sujeito-autor-aluno para um processo de (re)produção de modelos. Nessa perspectiva, Orlandi (2012b) assinala que:

A reprodução de modelos é previsível e até desejável em certas situações de linguagem que definem tipos como: cartas, ofícios, discurso jurídico etc. Mas quando se trata da literatura já entram outros fatores importantes, como o estético e a invenção. Não se deve, pois, perder de vista que temos diferentes relações com as diferentes formas de linguagem em termos de modelos. A escola tem igualado tudo. (ORLANDI, 2012b, p. 121).

Discorreremos nas análises das SD`s de 5 a 9 acerca da reformulação no que concerne ao ato de *(re)produzir* um texto alicerçado em características outras. Nas SD`s 5 e 6 há um destaque para o funcionamento do verbo *inspirar*, que exerce o papel de retomada, não só dos textos, mas também dos sujeito-autores-exemplares, em virtude de serem citados pela formulação do enunciado.

Afirmamos que junto a esse movimento de retomada, há também um feixe de luz que direciona o percurso do texto escrito do sujeito-autor-aluno. Aqui fazemos referência à metáfora

do *farol*. Além disso, mobilizamos também a noção de FD que vai determinar um campo de sentidos para o funcionamento do verbo *inspirar*. A partir da inscrição em determinada FD e da assunção de uma posição no discurso, compreendemos que o sujeito-autor-exemplar determina aquilo que o sujeito-autor-aluno pode ou não escrever.

Nas SD`s 7 e 8 tratamos da marca *A exemplo de* como um movimento que também coloca o sujeito-autor-exemplar como guia da produção de texto escrito. Nas SD`s em questão retomamos o funcionamento da Antologia e, também, da escrita e escritura de texto, sendo a primeira um ato de transcrição da língua e a segunda um processo que envolve a interpretação e a retextualização.

Pela análise desenvolvida, compreendemos que ocorre um processo de *(re)produção* de texto escrito alicerçado no funcionamento dos sujeito-autores-exemplares que, a partir da FD, das condições de produção e um imaginário de sujeito-autor-exemplar, determinam o percurso de escritura do sujeito-autor-aluno.

Os sujeito-autores-exemplares constituem um imaginário ideal para a produção de texto escrito. Por serem colocados nessa posição no LDLPEM, eles são considerados guias do percurso do sujeito-autor-aluno. Em SD9 tecemos a análise acerca de uma mudança no eixo intradiscursivo, mas em que o sentido produzido é o mesmo que nas duas SD`s anteriores.

A partir da breve recapitulação e de todo o trajeto percorrido, podemos afirmar que, em nosso gesto de análise, as formulações dos enunciados indicam um modo de incentivo à produção de texto escrito. Em contrapartida, esse incentivo é alicerçado em delimitações que dificultam a assunção da posição de sujeito-autor-aluno, por outro lado, há uma tentativa de transformar o sujeito-autor-aluno em sujeito-autor-literato. No mesmo viés, a delimitação da produção de texto do sujeito-autor-aluno se dá pelo funcionamento dos verbos no modo imperativo, os quais acabam por determinar todo um percurso.

Por fim, compreendemos pelas análises das duas RD`s, que há um espaço de incentivo à produção de texto escrito no LDLPEM, uma vez que é uma das modalidades predominantes para sujeito-alunos do EM. No entanto, a assunção do sujeito-aluno para a posição de sujeito-autor-aluno é delimitada, guiada e moldada por uma trajetória em que predomina uma escrita de textos para a escola, haja vista o modo como as formulações são organizadas com base em modelos e exemplos a serem imitados ou *(re)produzidos*. Conforme Louzada (1997),

[...]se a literatura deixou de ser o modelo de norma linguística que assujeitava a língua, mas também lhe servia de ‘pretexto’ de ensino, não se desfez de todo de uma ‘função modeladora’ na escola, pois permanece nos atuais currículos como um dos textos, entre outros, a ser objeto de ensino e, portanto, de exemplo a ser observado na leitura e na produção textual. (LOUZADA, 1997, p. 53).

Finalmente, ao atentarmos para o passar dos anos, observamos que o discurso da imitação do texto como modelo ideal permanece, ainda que camuflado, em formulações que deveriam cumprir a função de orientar. Nesse viés, o que ocorre com o incentivo à produção de texto escrito no LDLPEM é a interpelação do sujeito-aluno a partir de um imaginário de sujeito-autores-exemplares.

Para Geraldi (2013), o trabalho com o texto em sala de aula, seja para leitura ou produção, aparece como um modelo em vários aspectos, destacamos um deles que é o texto como objeto de imitação, que também se correlaciona às nossas análises. Para o autor o processo de *produção de texto* e não *(re)produção* se dá pelas condições por ele apontadas.

A primeira é que o sujeito-aluno tenha o que dizer, a segunda é que ele tenha razões para dizer, a terceira é que ele tenha um alguém para direcionar seu texto, a quarta é que ele assuma a responsabilidade pelo que diz e a última é que sejam propiciadas estratégias para que o sujeito-aluno realize as quatro condições.

Percebemos pelas análises das SD's que, na maioria das vezes, o percurso do sujeito-aluno é delimitado a ponto de não reconhecermos as condições trazidas por Geraldi (2013). Assim o que predomina no LD a partir das SD's analisadas e a partir do lugar a ele atribuído é uma escrita de textos que tem como objetivo a *(re)produção* e não a *produção* de texto.

Produzimos esse efeito de fechamento de nossa escritura sabendo que muitos pontos importantes foram deixados em aberto, considerando que foi necessário fazer escolhas de vestígios a serem analisados e de um referencial teórico que abarcasse o nosso percurso. Do mesmo modo, produzimos essa escritura final com um sentimento de alívio por dar conta da proposta inicial, dos questionamentos, do objetivo e da hipótese traçados. Reafirmamos que o trabalho de análise de um instrumento como o LD é desafiador, dado a importância e a imagem construída a seu respeito no decorrer do tempo. Uma imagem que assume como ponto de partida a organização de uma trajetória escolar e uma imagem que é cristalizada e enraizada no ambiente da escola.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio.; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BRESSAN, Mariele Zawierucka. Sujeito e autoria: entre a unidade e a dispersão o efeito de fechamento. IV SEAD, 2009. **Anais eletrônico**. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/4SEAD/POSTERES/MarieleZawieruckaBressan.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v11, n. 34, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513>. Acesso em 13 nov. 2019.

BUNZEN, Clécio. **Livro Didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Linguística Aplicada – DLA – do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BRASIL. **Decreto – Lei nº 1.006, de 30 dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 out. 2019.

CAMPOS, Maria Inês Batista; OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de. Antologia escolar brasileira do século XIX: a presença do autor no preâmbulo. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1476-1491, out. 2016. ISSN 1984-8412. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1476>. Acesso em: 27 maio 2020.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional

espanhol (1985 – 2007). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAZARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda de Lourdes dos Santos. **Os gestos de leitura-escritura em uma perspectiva discursiva**. Lubelskie Materialy Neofilologiczne, v. 32, p. 148-161, 2008.

COURTINE, Jean Jacques. O Chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, Freda. (org). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 1999.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O caráter singular da língua na análise do discurso. **Revista Organon**, Porto Alegre, v.17, n. 35, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30023>. Acesso em: 02 set. 2019.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valeria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GIACHINI, Liana Cristina. **O velho discurso do novo: (re)significações em torno da noção de língua no ENEM**. 2014. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014.

GIACHINI, Liana Cristina. SURDI DA LUZ, Mary Neiva. Violência Simbólica no controle da produção escrita – ENEM. In: CHAVES, Luiz Carlos. BONAMIGO, Irme Salete. **Educação e violências: múltiplas reflexões docentes**. Chapecó: Sinproeste, 2016.

GRIGOLETTO, Evandra. DO LUGAR SOCIAL AO LUGAR DISCURSIVO: O IMBRICAMENTO DE DIFERENTES POSIÇÕES-SUJEITO. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2, 2005, Porto Alegre. **Anais Eletrônico**. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf> Acesso em: 05 out. 2019.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**. Santa Maria, n. 26, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11880/7307>. Acesso em: 15 nov. 2019.

LAMAS, Estela Pinto Ribeiro. A poesia na aula de língua e literatura maternas. In: GREGOLIN, Maria do Rosario F. Valencise; LEONEL, Maria Célia de Moraes (Org.). **O que quer o que pode esta língua?** Brasil/ Portugal: O Ensino de Língua Portuguesa e de suas Literaturas. Araraquara, SP: 1997.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org). **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade**. 2°. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

LOUZADA, Maria Silvia Olivi. A interação língua e literatura na perspectiva dos currículos. In: GREGOLIN, Maria do Rosario F. Valencise; LEONEL, Maria Célia de Moraes (Org.). **O que quer o que pode esta língua?** Brasil/ Portugal: O Ensino de Língua Portuguesa e de suas Literaturas. Araraquara, SP: 1997.

NUNES, José Horta. LEITURA DE ARQUIVO: HISTORICIDADE E COMPREENSÃO. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2, 2005, Porto Alegre. **Anais Eletrônico**. Disponível em http://anaisdosead.com.br/sead2_simposios.html. Acesso em: 16 out. 2019.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 10°. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2012a.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 9°. Ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. 3°. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org). **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade**. 2°. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Texto e Discurso. **Revista Organon**. Porto Alegre, v.9, n.23, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29365/18055>. Acesso em 01 nov de 2019.

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

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org). **Gestos de Leitura: Da História no Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 7°.ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da análise de discurso. In: PETRI, Verli.; DIAS, Cristiane (org). **Análise de Discurso em Perspectiva: Teoria, método e análise**. Santa Maria: Ed da UFSM, 2013.

PETRI, Verli. De “Garganta do Diabo” para “Ponte sobre o Vale do Menino Deus”: Reflexões acerca das práticas sociais e dos modos de designar o espaço público. **Rua**, v. 16, n. 1, p.67-82, 20 jul. 2015. Universidade Estadual de Campinas.

ROMANINI, Maristela Gallo. “**Análise do processo de implementação de política: O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**”.2013. Tese (Doutorado em Educação na área

de concentração de Ciências Sociais na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. História da Disciplina de Português na Escola Secundária Brasileira. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.4, p. 43-58, jan./jun, 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2218/1889>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SERRANI, Silvana Mabel. **A linguagem na Pesquisa Sociocultural**: Um estudo da repetição na discursividade. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1997.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.3, p. 803-821, 2012.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. IN: BAGNO, Marcos (org). **Linguística da Norma**. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

SOUZA, Deusa Maria de. E o livro não “Anda”, Professor? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Ed. Pontes Editores, 2010.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **LINGUÍSTICA E ENSINO: O discurso de entremeio na formação de professores de Língua Portuguesa**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.



Emitido em 28/10/2020

DISSERTAÇÃO Nº 12/2020 - PPGEL - CH (10.17.08.05.01.09.08.03)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 19/11/2020 15:23)

GIOVANA SANTOS DA SILVA

SECRETARIO EXECUTIVO

CAPPG - CH (10.17.08.05.01.09.08)

Matrícula: 1946406

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.uffs.edu.br/documentos/> informando seu número: **12**, ano: **2020**, tipo: **DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **19/11/2020** e o código de verificação: **61b044eecd**