



**heUNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ –
UESPI PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS**



MÁRCIA DE BRITO PINTO

**A CONSTRUÇÃO METAFÓRICA DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO NO
LÍVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**TERESINA – PI
2024**

MÁRCIA DE BRITO PINTO

**A CONSTRUÇÃO METAFÓRICA DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO NO
LÍVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagem e Cultura. Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem: descrição e ensino.

Orientador (a): Prof. Dra. Tarcilane Fernandes da Silva

**TERESINA – PI
2024**

P659c Pinto, Márcia de Brito.
A construção metafórica do aluno do ensino médio no livro didático de língua portuguesa / Márcia de Brito Pinto. – 2024.
95 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Acadêmico em Letras – *Campus Poeta Torquato Neto*, Teresina-PI, 2024.
“Orientadora Profa. Dra. Tarcilane Fernandes da Silva.”
“Área de Concentração: Literatura e Cultura.”

1. Aluno. 2. Construção metafórica. 3. Ensino médio.
4. Livro didático. I. Título.

CDD: 469.02



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

MÁRCIA DE BRITO PINTO

Esta dissertação foi defendida às 14:00h, do dia 29 de março de 2024, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Tarcilane Fernandes da Silva

Professor(a) Dr(a). Tarcilane Fernandes da Silva – UESPI
Orientador(a)

 Documento assinado digitalmente
LUIZ ANDRÉ NEVES DE BRITO
Data: 05/04/2024 17:40:26 -0300
Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

Professor(a) Dr(a). Luiz André Neves de Brito – UFSCAR
Membro Externo

Luiz André Neves de Brito

Professor(a) Dr(a). Alan Lobo de Souza – UESPI
Membro Interno

Professor(a) Dr(a). Bárbara Olímpio Ramos de Melo – UESPI
Suplente

Visto da Coordenação:

Franklin Oliveira Silva

UESPI - Núcleo de Pós-Graduação (NPG) | Rua João Cabral, 2231 – Bairro Pirajá, CEP 64002-150
Teresina – PI, Brasil. Telefone: (86) 3213-2547 | Ramal - 372
Site: <https://uespi.br/ppgl/> E-mail: ppgl@prop.uespi.br

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por permitir-me viver essa experiência de muito estudo, fortalecendo-me nos momentos em que pensei em desistir.

À professora Dra. Tarcilane Fernandes da Silva, pelo respeito, profissionalismo, companheirismo e por sua confiança no desenvolvimento deste nosso trabalho.

Ao professor Dr. Alan Lobo de Souza por me ajudar a me encontrar no momento em que eu me via ainda perdida.

Ao Tharlisson pelo apoio, por seu ombro amigo, por segurar a minha mão nos momentos de escrita, ajudando-me a compreender os aspectos metodológicos da teoria e tornando este processo menos dolorido para mim. Tem sido um amigo querido que levarei para a vida inteira.

Aos meus colegas do mestrado pela convivência produtiva, pelo apoio e companheirismo, em especial: o Luiz Eduardo por me ouvir e me ajudar a caminhar nessa jornada, por ser o meu parceiro, sempre de ouvidos atentos, apoiando-me nas minhas decisões acadêmicas, compartilhando também as angústias e os afetos; a Rizia Amanda por ser também minha parceira, a quem admiro muito por sua força, coragem e por tanto me inspirar em sua trajetória de vida e acadêmica; a Maria Ozório por ter sido irmã de pesquisa durante esse tempo, apoiando-me e ajudando-me neste processo.

À minha família do coração que sempre apoiou-me e acolheu-me desde quando cheguei nesta cidade: a tia Jesus, a Teresinha, a Vanessa, ao Sidcley, ao Gabriel e a Lara Beatriz.

Aos meus pais e meus irmãos que sempre apoiaram-me com palavras afetuosas e de conforto, ainda que de longe.

A todos meus amigos que viram a construção de todo esse processo, que ouviram as minhas dores e fortaleceram-me ao acreditarem em meu potencial.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras pela oportunidade de concluir os estudos do mestrado e à equipe de professores do programa que contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí - FAPEPI pela bolsa de incentivo à pesquisa durante os dois anos de mestrado.

RESUMO

O livro didático (LD) é um material historicamente pensado para produzir discursos predominantes que direcionam comportamentos, em especial do aluno, tendo em vista que ele é o foco do ensino-aprendizagem na escola. Esta pesquisa propõe analisar e caracterizar, sob o viés da análise materialista do discurso, o perfil do sujeito-aluno do Ensino Médio inscrito no projeto didático autoral do livro de português, *Interação Português* (2020). Além disso, objetiva ainda descrever como as políticas educacionais refletem o imaginário social sobre o sujeito-aluno do Ensino Médio; analisar como as regularidades discursivas metaforizam os efeitos metafóricos sobre o sujeito-aluno no projeto didático autoral do livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio e apontar o perfil do sujeito-aluno no livro didático pós-reforma do Ensino Médio. Para o desenvolvimento desta pesquisa apoia-se em teóricos como: Achard (1999), Pêcheux (1997; 2014; 2015); Orlandi (1987; 1998; 2007; 2012; 2014; 2017,); Silva (2020); Azevedo (2014). Adota-se como *corpus* desta investigação o livro didático *Interação Português* (2020), dos autores Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitai. Foi observado, através das análises realizadas, que o LD, vem apoiando em memórias discursivas do perfil de aluno que já existe na educação, bem como em discursos sobre a língua portuguesa como instrumento e expressão do pensamento, metaforiza e/ou representa o “novo” aluno em uma intrincada relação também com o “velho” aluno do ensino público brasileiro, porque o “novo” aluno de que fala a reforma é considerado pelo LD como um sujeito que não sabe ler, se posicionar adequadamente, e que precisa aprender. Acredita-se que isso ocorre porque a reforma do Ensino Médio foi projetada para atender às novas necessidades de aumento do capital e não à realidade educacional, pensando no desenvolvimento do aluno que muda o sistema.

Palavras-chave: Aluno; Construção Metafórica; Ensino Médio; Livro Didático.

ABSTRACT

The textbook is a material historically designed to produce predominant discourses that direct behavior, especially that of the student, considering that it is the focus of teaching-learning at school. This research proposes to analyze and characterize, from the perspective of materialist discourse analysis, the profile of the high school subject-student enrolled in the authorial didactic project of the Portuguese book, *Interação Português* (2020). Furthermore, to describe how educational policies reflect the social imaginary about the high school student-subject; to analyze how discursive regularities metaphorize the metaphorical effects on the subject-student in the authorial didactic project of the Portuguese language textbook for High School and point out the profile of the subject-student in the post-reform High School textbook. To develop this research, we relied on theorists such as: Achard (1999), Pêcheux (1997; 2014; 2015); Orlandi (1987; 1998; 2007; 2012; 2014; 2017); Silva (2020); Azevedo (2014). We adopted as the *corpus* of this investigation the textbook *Interação Português* (2020), by authors Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha and Nara Bitai. We observed, through our analyses, that the textbook, based on discursive memories of the student profile that already exists in education, as well as on discourses about the Portuguese language as an instrument and expression of thought, metaphorizes and/or represents the “new” student also in an intricate relationship with the “old” student of Brazilian public education. Because the “new” student mentioned in the reform is also considered by the textbook as a person who does not know how to read, position himself appropriately, and who needs to learn. We believe that this occurs because the secondary education reform was designed to meet the new needs of increasing capital and not the educational reality, thinking about the development of the student that changes the system.

Keywords: Pupil. Metaphorical Construction. Middle school. Textbook.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECT	Empresa Brasileira de Correios
FD	Formação Discursiva
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro didático.	54
Figura 2: Carta de apresentação aos professores.....	55
Figura 3: Carta de apresentação aos professores.	57
Figura 4: Fundamentação teórico-metodológica do livro didático.....	58
Figura 5: Fundamentação teórico-metodológica do livro didático.....	60
Figura 6: Fundamentação teórico-metodológica do livro didático.....	61
Figura 7: Fundamentação teórico-metodológica do livro didático.....	62
Figura 8: Fundamentação teórico-metodológica do livro didático.....	63
Figura 9: Fundamentação teórico-metodológica do livro didático.....	64
Figura 10: Capa da primeira unidade do livro didático.....	67
Figura 11: Texto retirado do livro didático.....	69
Figura 12: Atividade para leitura e compreensão do texto da figura 11.....	71
Figura 13: Capa da unidade cinco do livro didático	73
Figura 14: Atividade para discussão acerca dos discursos sobre o voluntariado.....	74
Figura 15: Capa da unidade nove do livro didático.....	77
Figura 16: Atividade sobre os discursos da cultura de paz.....	78
Figura 17: Capa da última unidade do livro didático.....	82
Figura 18: Texto para leitura e compreensão sobre os discursos tecnológicos.....	83
Figura 19: Atividade para leitura e compreensão da crónica da figura 18.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 O ENSINO MÉDIO E AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS DO SUJEITO ALUNO	11
1.1 Formações imaginárias: um espaço de relações sociais.....	11
1.2 A LDB e a construção do perfil do ‘aluno do Ensino Médio’ no imaginário social brasileiro.....	13
1.3 A BNCC e a Reforma do Ensino Médio: a constituição do imaginário social acerca do aluno do Ensino Médio.....	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO ADOTADO	27
2.1 Dispositivo teórico da análise do discurso.....	27
2.2 Caracterização metodológica.....	30
2.3 Constituição do <i>corpus</i>	33
3 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	36
3.1 Historicizando nosso <i>corpus</i> de análise.....	36
3.2 Livro didático e sua importância: o estado da arte.....	41
3.3 Livro didático e projeto didático autoral.....	45
3.4 Livro didático do Ensino Médio e a construção metafórica do aluno do Ensino Médio.....	50
4 CONCLUINDO O GESTO INTERPRETATIVO	89
REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) sempre foi um artefato de interesse de investigação por várias vertentes teóricas, quer seja no âmbito dos estudos linguísticos ou não. Muitas teorias o tomaram como objeto de investigação visando compreender as inquietações que ainda persistem acerca da escola e do seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Esses estudos têm sido muito importantes para pensarmos, especialmente, na prática docente, tão fundamental para o desenvolvimento do perfil de aluno que se deseja formar na e pela escola, pois quando o ensino é pensado a partir deste contexto, entende-se que o foco é o aluno.

Tendo como *corpus* de análise o LD e com o fito de contribuir com as pesquisas que já existem relacionadas ao ensino de língua portuguesa, este trabalho tem como foco observar, no conteúdo ideológico do livro didático de língua portuguesa pós-reforma do ensino médio, o perfil de aluno esperado que a escola forme, e para tanto apoia-se na linha de pesquisa da Análise Materialista do Discurso.

Mediante a isso, tencionando o olhar para o conteúdo ideológico do LD de língua portuguesa pós-reforma do ensino médio, busca-se responder, por meio desta pesquisa, os seguintes questionamentos: quais efeitos metafóricos são construídos sobre o sujeito-aluno do Ensino Médio no livro didático de língua portuguesa? Qual perfil do sujeito-aluno do Ensino Médio é inscrito no livro didático de língua portuguesa pós-reforma do ensino médio?

A fim de responder a esses problemas de investigação, tem-se como objetivo precípua desta pesquisa:

- Analisar e caracterizar o perfil do sujeito-aluno do Ensino Médio inscrito no projeto didático autoral do livro de português, *Interação Português (2020)*.

Como objetivos específicos delinea-se:

- Descrever como as políticas educacionais refletem o imaginário social sobre sujeito-aluno do Ensino Médio;

- Analisar como as regularidades discursivas metaforizam os efeitos metafóricos sobre o sujeito-aluno no projeto didático autoral do livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio;

- Apontar o perfil do sujeito-aluno no livro didático pós-reforma do Ensino Médio.

Baseando-se nas concepções teóricas de discursos e considerando que as instituições de ensino, por meio do LD, são espaços que favorecem a construção do perfil de aluno que o

Estado quer formar, é que surge o interesse em pesquisar sobre os efeitos metafóricos do sujeito-aluno construído pela materialidade significativa do LD de língua portuguesa pós-reforma do Ensino Médio. Esses efeitos caracterizam o perfil formado pelos espaços contraditórios que fundam o discurso pedagógico que constituem a discursividade do material didático usado pela escola.

Acredita-se que esses estudos são relevantes para o entendimento de como as práticas do discurso pedagógico vem, a partir dos diferentes momentos da história, apontando e/ou direcionando o perfil de aluno que a escola tem que formar para atender aos anseios da sociedade à qual está inserido e é obrigado a servir.

Esta investigação colabora academicamente para o entendimento de que o ambiente escolar, ao ofertar o conhecimento formal tendo como principal subsídio o LD, desconsidera as singularidades dos sujeitos ainda em formação, contrariando os novos dizeres ovacionados pela reforma do ensino que coloca o sujeito-aluno como protagonista e o ensino como flexível.

Mediante a isso, acreditam-se que esta investigação pode colaborar para que as instituições de ensino repensem a abordagem que é feita do material didático usado como apoio para o desenvolvimento das aulas, sobretudo, as de língua portuguesa.

Somado a isso, espera-se contribuir para a compreensão, por parte do profissional da educação, de que as disciplinas, especialmente a de língua portuguesa, instituem-se e legitimam-se por meio de um jogo de poderes dentro da escola, direcionado pelos documentos oficiais elaborados pelo Estado. Isso é fundamental para a formação do tipo de aluno que se quer ver formado pela escola.

Esta pesquisa é de caráter descritivo com uma abordagem qualitativa e interpretativa dos dados. Para desenvolvê-la, apoiou-se em teóricos basilares da teoria da Análise Materialista de Discurso, tais como: Achard (1999), Pêcheux (1997; 2014; 2015); Orlandi (1987; 1998; 2007; 2012; 2014; 2017,); Silva (2020) e Azevedo (2014).

Apoiada na teoria da AD, tem-se o olhar aguçado para as análises que se realizam ancoradas ao livro didático de língua portuguesa, *Interação Português* (2020), dos autores Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitai. Esse livro foi escolhido pelos professores de acordo com as sugestões do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na época de sua utilização e incluídos no PNLD.

Com o intuito de elucidar as reflexões, este trabalho está organizado em três capítulos:

No primeiro, busca-se falar acerca das formações imaginárias aventadas pelos estudos de Pêcheux (1997), a fim de mostrar como elas corroboram para as relações sociais que se inscrevem dentro da escola, por meio do material didático utilizado pelo professor. Ainda nesse

primeiro capítulo, procura-se mostrar, tendo em vista as finalidades e objetivos estipulados para o Ensino Médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), o perfil de aluno que esta lei constituiu no imaginário social brasileiro. Além disso, com foco nas mudanças e/ou avanços que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe para o Ensino Médio no Brasil, procura-se apontar o imaginário social do aluno do Ensino Médio construído por essa norma.

No segundo capítulo, há a explanação acerca do referencial teórico metodológico adotado, a caracterização desta pesquisa e a escolha do *corpus* selecionado como material de análise com a finalidade de fazer com que o leitor conheça um pouco mais a respeito da natureza desta pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos envolvidos na tomada das decisões aventadas no decurso desta investigação.

No terceiro capítulo, foi realizado um esboço histórico acerca do livro didático no Brasil para compreender a sua circulação, o seu surgimento e as modificações sofridas ao longo de sua história. Somado a isso, discorreu-se a respeito do estado da arte, apontando trabalhos que já foram feitos utilizando como *corpus* de análise o livro didático e que evidenciam os motivos pelos quais esse material tem ganhado tanta importância na sociedade e na escola. Na última seção deste capítulo, abordou-se também sobre o projeto didático autoral do livro didático, mostrando como tem se dado a sua produção ao longo de sua história, as influências governamentais diante de sua elaboração e como o LD é visto atualmente. Compõe também este capítulo a análise de material cujo principal objetivo foi analisar e caracterizar o perfil do sujeito-aluno do Ensino Médio inscrito no projeto didático autoral do livro de Português, *Interação Português* (2020), fazendo com que sejam compreendidas as ideologias que fazem desse material um meio pelo qual é possível direcionar o comportamento do aluno na escola e, por conseguinte, na sociedade.

1 O ENSINO MÉDIO E AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS DO SUJEITO ALUNO

Devido às problemáticas de pesquisas que, por meio de um gesto interpretativo do livro didático, *Interação Português* (2020), elaborado pós-reforma do Ensino Médio, visam evidenciar os efeitos metafóricos construídos sobre o sujeito-aluno, faz-se importante falar acerca das formações imaginárias do aluno do Ensino Médio produzidas pelas leis educacionais, como será percebido ao logo deste primeiro capítulo.

Essa necessidade de esboçar neste primeiro capítulo acerca das formações imaginárias, parte da compreensão também de que a produção do LD está condicionada ao que a LDB/96 e a BNCC (2018) apontam sobre o que deve ser aprendido ou não em sala de aula por meio desse material ao refletirem, em sua textualidade, o imaginário social, bem como o perfil de aluno desejado que a escola forme.

Diante disso, essas discussões se tornam fundamentais também para que seja possível analisar e caracterizar o perfil do sujeito-aluno do Ensino Médio inscrito no projeto didático autoral do livro de Português, bem como analisar como as regularidades discursivas metaforizam os sentidos sobre o sujeito-aluno no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio e também apontar o perfil do aluno desta etapa de ensino nesta materialidade.

Tendo em conta essas considerações iniciais, neste primeiro capítulo, buscar-se-á abordar a respeito da noção de formações imaginárias estipulada por Pêcheux (1997) com a finalidade de mostrar como essas formações corroboram para as relações sociais que se inscrevem dentro da escola por meio do material didático utilizado pelo professor.

Além disso, busca-se também, a partir das finalidades e objetivos estipulados para o Ensino Médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), explicitar o perfil de aluno que esta lei constituiu no imaginário social brasileiro. Somado a isso, com foco nas mudanças e/ou avanços que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe para o Ensino Médio no Brasil, será abordado o imaginário social do aluno do Ensino Médio construído por essa norma.

1.1 Formações imaginárias: um espaço de relações sociais

A decisão de apresentar neste trabalho acerca do conceito de formações imaginárias emergiu da compreensão de que os sentidos que o LD produz sobre o aluno do Ensino Médio

partem das imagens que se projetam dele e que, por seu turno, marcam as relações sociais dentro da escola entre os sujeitos da aprendizagem: professor e aluno.

Compreende-se que o discurso é sempre guiado pelo mecanismo de antecipação. O locutor tem a impressão de que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. Desse modo, antes de enunciar, imagina-se a resposta do destinatário real ou imaginado. É por meio desse mecanismo que nasce o discurso atual: o que ainda não foi ouvido e nem respondido pelo sujeito imaginado, o qual não pode ser o sujeito empírico.

São dessas antecipações realizadas, antes de dizer, que emergem as relações sociais que se estabelecem, por exemplo, na escola, entre o LD, o professor e o aluno. São elas que permitem esse material se constituir em uma prática discursiva que produz sentidos acerca do aluno de um modo e não de outro, de acordo com as regularidades de seus enunciados.

Pêcheux (1997, p. 82) postula que as condições de produção do discurso são estruturadas por dois elementos: A e B. Esses elementos apenas “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social” e, portanto, devem ser vistos como sujeitos marcados social, histórica e ideologicamente no discurso, e não como pessoas empíricas.

Por isso, no discurso, não é falado de sujeito empírico, em sua constituição biológica, mas de sujeito assujeitado, porque, para significar, ele se inscreve à língua e à história. Nesse sentido, ao enunciarem, o que interessa não é o lugar de onde enunciam, mas a posição social que eles ocupam, porque o que significa no discurso são essas posições.

Esses lugares que A e B ocupam “são marcados por propriedades diferenciais determináveis” (Pêcheux, 1997, p. 82) que podem ser explicados pela sociologia com traços característicos, mas que “seria ingênuo supor que *o lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, presente, *mas transformado*” (Pêcheux, 1997, p. 82, grifos do autor). No caso da estrutura escolar, o lugar, por exemplo, que o LD ocupa é de autoridade, porque ele determina o modo como o professor deve enunciar ao imaginar quem é o aluno. Não fala-se aqui de uma imagem psicologizante, mas do lugar do aluno no discurso estabelecido pelos autores do LD.

Assim, diz-se que são essas formações imaginárias que possibilitam o funcionamento discursivo e a constituição do discurso, pois elas “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 1997, p.82). Dessa forma, o que os sujeitos empíricos fazem é adequar os discursos à posição que ocupam no momento específico de sua fala. Isso porque os significados que eles querem produzir quando enunciam, emergem a partir da imagem que eles têm de si e do outro no discurso. Um exemplo: o LD produz significado acerca do aluno de um modo e não de outro

porque os seus autores primeiro imaginam quem é esse aluno para a escola e para o professor, marcando, assim, as relações de força e de poder que existem na base dessa instituição.

Portanto, o significado que o LD produz sobre o aluno depende da imagem que os seus autores projetam dele. É como o próprio Pêcheux (1997, p.84, grifos do autor) diz: “todo processo discursivo supunha, por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”. Por isso diz-se que as formações imaginárias surgem para suprir a falta que é constituinte do sujeito, em uma tentativa ilusória de completude. A sua eficácia está na capacidade de determinar transformações nas relações sociais e construir práticas. Dentro da escola, essas relações sociais, tendo o LD como uma prática discursiva, são marcadas por meio das escolhas linguísticas desse material, porque elas não são escolhidas no vazio. Há a necessidade, a partir do modo como ele diz, de marcar essa ou aquela relação entre os sujeitos da aprendizagem: o aluno e o professor.

Por isso, diz-se também que todos os discursos que permitem significar esse aluno são constituídos dos ditos e não ditos, conscientes ou não. Para tanto, os autores do LD se inscrevem em uma posição por meio das escolhas linguísticas que fazem no eixo da formulação, isto é, no intradiscurso. Eles são ideologicamente marcados e, portanto, deixam, nesse material, delimitados os sentidos que pretendem formular acerca do aluno. Esse sentido não se fecha, não se completa e também não é pensado de um modo aleatório, mas de acordo com o que as diretrizes educacionais estabelecem.

Diante desses entendimentos, compreende-se que a escola é um espaço que funciona com base em imagens, significados que são construídas em seu seio por meio dos discursos produzidos por intermédio do LD. Portanto, são os discursos que o LD produz que corroboram para a sua configuração, para ser o que ele é, que permite a interpretação de seus objetivos e que estabelece o modo como os sujeitos da aprendizagem (professor e aluno) devem se relacionar.

Essa relação que se dá na escola entre professor e aluno quase sempre é hierárquica, embora muito se tenha feito com o intuito de reverter essa hierarquia vertical a fim de que exista, em seu lugar, uma hierarquia horizontal, em que o professor ocupe o papel de mediador, e o aluno, de protagonista do processo de aprendizagem. Tudo isso porque o LD é um artefato cultural que legitima, por meio de discursos, um perfil ideal de aluno e que corrobora para a criação do imaginário social dele na sociedade.

1.2 A LDB e a construção do perfil do ‘aluno do Ensino Médio’ no imaginário social brasileiro

A promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) foi um marco muito importante para a história da educação brasileira, pois deu ao Ensino Médio outra conotação: este, passou, então, a seguir desvinculado da educação profissional, sendo considerado como a última etapa da Educação Básica, ofertado de modo gratuito, obrigatório e universal para a formação dos jovens, assim como o ensino infantil e o fundamental, atribuindo ao Estado a responsabilidade de sua oferta.

Diante disso, pretende-se nesta seção falar a respeito do perfil do aluno do Ensino Médio construído no imaginário social brasileiro a partir das mudanças, finalidades e objetivos implementados nesta etapa pós-promulgação da LDB/1996.

Como enfatizado, após a promulgação da LDB/1996, o Ensino Médio ganhou um novo sentido, tendo em vista que, antes disso, ele tinha como objetivo ora capacitar profissionalmente jovens, ora ofertar uma formação propedêutica, além de também ser o meio pelo qual alguns estudantes, sendo a maioria da elite, conseguiam acessar o ensino superior (Dalri; Meneghel, 2011).

O ensino médio, pós LDB/1996, foi norteado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) cujo objetivo era determinar os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, não só no Ensino Médio, mas também no Ensino Fundamental. No entender de Oliveira (2022), a LDB/1996, além de incluir este ensino como etapa obrigatória aos estudantes, garantiu a esses jovens a possibilidade de acesso à escola de nível mais elevado, tal como o ensino de nível superior que antes era limitado às classes favorecidas.

A partir da LDB/1996, formulou-se um novo Ensino Médio que se destinava a jovens de 15 a 17 anos e que já tinha cursado o ensino fundamental. Além disso, esta lei possibilitou uma estrutura curricular única para todo o Brasil. Ela, em seu Art.22, aponta que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, sendo obrigação da educação básica ofertar uma formação básica objetivando o desempenho do aluno quanto ao exercício da cidadania e o acesso ao mundo do trabalho e aos estudos posteriores.

A fim de atender a esses objetivos, a LDB/1996, em seu texto, discorre que a duração mínima do Ensino Médio é de 3 anos e tem por finalidade:

- I) consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 2017).

Essas finalidades são fruto do entendimento de que a escola tem papel singular no desempenho do aluno enquanto cidadão, bem como no desenvolvimento do educando enquanto aluno. Somado a isso, a escola tem que garantir a continuidade do estudante em seus estudos, prepará-lo para o mercado de trabalho de forma crítica e responsável, aprimorá-lo como pessoa humana, assim como também auxiliar na formação de um cidadão que contribua para a construção de uma sociedade justa, inclusiva e democrática (Oliveria, 2022).

Desse modo, dividiram as disciplinas por área do conhecimento a fim de construir um conhecimento que tivesse ligação com o campo técnico-científico e com o cotidiano do educando. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), essa divisão possibilitava o alcance dos propósitos educacionais, uma vez que, quando de um lado se tinha a aplicação e a solução de problemas concretos e de outros componentes socioculturais, os alunos poderiam ser orientados por uma visão que conciliasse humanismo e tecnologia (Brasil, 1998).

Assim, visando construir esse conhecimento, Segundo Rogério, Macário e Oliveira (2016), as disciplinas foram postas de um modo articulado da seguinte maneira: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Justifica-se essa divisão curricular pela necessidade de implementar também uma base científica na educação.

Como se tinha o intuito de formar o aluno em sua forma integral, isto é, em seus aspectos afetivo, moral, ético e social, implementaram também, além das áreas do conhecimento tidas como obrigatórias, temas transversais, tais como: conteúdos direcionados ao meio ambiente e saúde (Rogério; Macário; Oliveira, 2016).

Entretanto, esse currículo, conforme a LDB/1996, tinha como principal ênfase:

A educação tecnológica básica; a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

No entender de Silva (2013), o currículo, estipulado para o Ensino Médio pela LDB, incorporava uma ideia de educação tecnológica, haja vista que tal currículo deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho. Assim, para essa autora, o currículo do Ensino Médio toma o trabalho em um sentido limitado e voltado para objetivos mais práticos, isto é, destinado para ocupação e emprego.

Contudo, segundo a LDB/1996, ao término do Ensino Médio, o aluno deverá ser capaz de dominar o mundo tecnológico e da ciência, ser um sujeito que atenda à demanda da comunicação do mundo em que se insere e também capaz de refletir a respeito deste mundo e resolver os problemas do seu cotidiano. Além disso, aprender a fazer, colocando na prática todo o conhecimento adquirido ao longo do Ensino Médio, mesmo que não seja tão simples assim, pois o mundo desenvolve-se tecnologicamente dia após dia e este aluno deve acompanhar esse desenvolvimento.

O aluno também deve aprender a conviver e, para isso, ele precisa conhecer a si próprio, o outro, resolver conflitos, respeitar as diferenças, as identidades individuais. Tudo isso, é um grande desafio para a educação, haja vista que para tal empreendimento deve haver um envolvimento não só da escola, mas da comunidade e da família.

A escola, enquanto instituição do desenvolvimento do conhecimento formal, deve fornecer meios para que este aluno desenvolva a sua memória, sua capacidade física, de raciocínio, assim como também a habilidade de se comunicar com autonomia e criticidade na e sobre a sociedade.

Diante das mudanças e finalidades estabelecidas pela LDB/1996 ao Ensino Médio, bem como o tipo de aluno que esta lei deseja que a escola forme, indaga-se: qual perfil de aluno é construído no imaginário social brasileiro por esta lei?

Sabemos que o perfil de aluno se concebe historicamente com a visão do espaço escolar como sendo um lugar diferenciado das relações sociais, em que o aluno é visto, exclusivamente, como sujeito do conhecimento escolarizado, isto é, sujeito passivo, obediente, disciplinado, que se desenvolve sob um poder disciplinar que Foucault ([1987], 1977, p. 118) chama de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade”, instituído pela escola, essa que é gerida e ancorada em prescrições e normatizações de comportamentos, atitudes e valores planejados pelo Estado.

No discurso da LDB/96, o aluno é colocado como sujeito do conhecimento, pois o concebe em sujeito histórico, construído na e pelas suas experiências, essas que não são formadas somente pelo cotidiano da escola. Por outro lado, ela o coloca como um sujeito distanciado de suas experiências vividas no interior das relações sociais porque, na medida em que ela impõe o que deve ser ensinado na escola pela voz do professor, ela regulamenta esse aluno, permitindo-o ser construído na memória social como um sujeito que concebe suas práticas sociais a partir do que essa lei permite ser ensinado na escola.

A forma como a construção discursiva do texto desta lei é viabilizada, permite estabelecer uma materialidade particular da memória social acerca do aluno (Achard, 1999), essa memória social que reverbera na escola e que institucionaliza o perfil de aluno desejável que a escola forme, qual seja: um perfil que atenda aos anseios da realidade capitalista, conforme está descrito em seu Art. 22 onde afirma que a escola deve fornecer-lhe meios para progredir no trabalho.

Constata-se o perfil desse aluno pelo que é descrito no Art. 35 sobre as finalidades do Ensino Médio estipuladas por esta lei. A partir dessas finalidades, é possível entender que a educação do aluno deve estar condicionada ao seu aprimoramento para o mercado de trabalho, trazendo a ideia de desenvolvimento cidadão para velar esse aprimoramento e, assim, formar um aluno que desempenhe as práticas de trabalho que subsistem na sociedade capitalista. Além disso, a finalidade de que o aluno deve ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior.

Não tem como esse aluno se adaptar com flexibilidade. Adaptar é o mesmo que impor para ele adequar-se, ajustar-se às condições que lhes são impostas após Ensino Médio, que são as do trabalho. A flexibilização que a LDB/96 diz é só um modo de ocultar a força imperiosa de seu discurso para surtir o efeito que se pretende com esse ensino na formação do aluno do Ensino Médio. Esse efeito que é a formação de um sujeito que não sabe exercer suas práticas discursivas nos ambientes em que se encontra, não se reconhece como sujeito do conhecimento, provocando, por conseguinte, a sua evasão escolar.

Conforme descreve o Art. 35 ainda sobre as finalidades do Ensino Médio, destaca-se também a imposição ao aluno, ao término desta etapa, de compreender os fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos de modo que, a partir dessa compreensão, ele mostre a sua capacidade de relacionar teoria e prática. Essa é uma forma de dizer que o aluno deve, ao concluir o Ensino Médio, estar preparado para o trabalho e não para estudos posteriores como ele espera e como a própria LDB/96 diz. Não há como preparar o aluno para o mercado produtivo e ao mesmo tempo intelectualmente, permitindo a ele o avanço em seus estudos posteriores.

De posse ainda de uma leitura do Art. 35, o perfil de aluno, construído no imaginário social, que atenda à realidade capitalista, percebe-se também pela imposição de uma formação técnica, na medida em que essa lei exige que o aluno domine o mundo tecnológico e da ciência, aprenda a fazer, tirando dele a oportunidade de se formar intelectualmente e apenas possibilitando que torne-se um sujeito que desenvolva mão de obra barata para a sociedade a qual ele se insere ao mesmo tempo em que é excluído. Ressalta-se também que esse perfil de

aluno construído no imaginário social brasileiro pela LDB/96, o qual acredita-se ser o distanciado de sua realidade histórica e que também deve atender à realidade capitalista, é construído pelas diferentes vozes que atravessam o espaço escolar, sendo a voz desta lei uma delas.

Não há como se pensar o aluno fora desse imaginário que a LDB/96 impõe, haja vista que ela é a lei máxima de toda a estrutura escolar e para formar o aluno que atenda a esse perfil, deve obedecê-la. Essa lei condiciona esse perfil pelas relações de força sustentada a partir do lugar em que ela se encontra na hierarquia que constitui toda base de ensino dentro do espaço escolar, pois é essa relação de força que sustenta o seu dizer, que faz valer a comunicação, a sua fala.

Diante disso, é possível dizer que a LDB/96 prescreve, regulamenta o perfil de aluno que a escola tem que formar e que consta no imaginário social brasileiro pela sua força de fala e pela institucionalização na escola de ideologias que oculta os valores que o aluno deve seguir. Por isso, afirma-se que esse perfil de aluno, traçado historicamente, não faz dele um sujeito protagonista, mas um sujeito passivo, obediente ao sistema ao qual forçosamente se insere. Em outras palavras, um sujeito que acredita que sua vida seja direcionada com base nesses valores e ideais que não lhe pertencem e que são desenvolvidos a partir das práticas pedagógicas exercidas na escola.

Nesse sentido, a função da escola acaba sendo não a da formação humana, mas a de inculcar na cabeça desse sujeito uma verdade, uma regra que não merece ser desdita nem tampouco questionada (Orlandi, 1987). Isso faz sentido quando a escola é pensada enquanto espaço direcionado unicamente por documentos e diretrizes que cumprem as normas oficiais sem instigá-las, de modo rígido e que apenas estabelece meios pelos quais os objetivos impostos pelo Estado à educação sejam alcançados.

Visionando formar esse perfil de aluno, a LDB/1996 aponta as avaliações no Ensino Médio como uma das estratégias adotadas pela escola, pois, acredita-se que elas, ao serem desenvolvidas de forma contínua e cumulativa, mostrarão o desempenho do aluno em todos os aspectos, considerando o qualitativo o mais importante.

Portanto, a avaliação se constitui em uma forma de poder do sistema, determinado pelas instâncias governamentais uma vez que, por meio dela, essas instâncias avaliam o perfil de aluno que está se instituindo na escola de acordo com seus interesses e suas imposições, estabelecidos por meio de todos os documentos oficiais que fazem a escola ser o que ela é: um aparelho ideológico do Estado que trabalha com base em uma ideologia preferencial (Althusser, 1987).

Por fim, vale destacar que, com o surgimento da LDB/96, emergiu um novo ciclo para a educação brasileira. Ela deu oportunidade para a criação de um espaço que ampliasse o acesso à educação a todos de igual maneira. Contudo, a realidade atual ainda está longe de ser o que se espera e o que se intenciona no plano de lei da LDB/96, sobretudo, no que diz respeito à qualidade do ensino e, em consequência, o aprendizado do alunado.

1.3 A BNCC e a Reforma do Ensino Médio: a constituição do imaginário social acerca do aluno do Ensino Médio

Com a finalidade de promover uma nova reorganização do currículo do Ensino Médio e ancorado aos discursos de que: “o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do Ensino Médio está estagnado,” que “apenas 10% da matrícula do Ensino Médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”; e que “o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas” (Ferreti; Silva, 2017), propôs-se, pela lei de Nº Lei 13.005/14, a criação da Base Nacional Comum Curricular que se apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.7). Isto é, ela norteia as escolas sobre o que deve ser ensinado a partir de seus currículos, de modo que o que se aborda em sala de aula esteja em consonância com as exigências do século XXI.

A partir da criação da BNCC (2018), houve uma série de mudanças no ensino básico brasileiro, dentre elas destaca-se: a divisão do currículo do Ensino Médio em duas partes indissociáveis: uma destinada à formação básica comum, e a outra, aos itinerários formativos que são as áreas de conhecimento. Neste cenário, em virtude dessas mudanças propostas para o currículo do Ensino Médio, nos textos que também regulamentam a educação básica, sobretudo, a LDB/1996, vê-se algumas alterações, dentre elas: a carga horária da formação básica de 1200 horas para até 1800 horas. Além dessas mudanças, a estipulação da carga para 5 horas diárias, o que corresponde a, no mínimo, 3.000 horas de carga horária, bem como a implementação da escola de tempo integral.

A BNCC (2018), como documento normativo, deixa claro de início algumas proposições a respeito do que o aluno deve saber ao longo de seus anos de estudos na educação básica, que são: os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e valores, de modo que esse aluno, ao desenvolvê-las, saia preparado para o mercado de trabalho e para o exercício de sua cidadania.

Visando atender a tais proposições, a BNCC (2018) explicita o compromisso com a educação integral. Integral no sentido de que, ao aluno deve ser concedido uma aprendizagem que esteja em consonância com as exigências da sociedade atual. Assim, a educação, entendida sob essa linha de raciocínio, deve ser desenvolvida em observância da constante evolução social. O aluno, como faz parte também dessa evolução, considerando o contexto de sua inserção social, deve “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (Brasil, 2018, p. 14).

Com o intuito de desenvolver o aluno nesse sentido, a BNCC explicita as aprendizagens que devem ser essencialmente aprendidas por todos os educandos ao adentrar no espaço escolar. Esses conteúdos, segundo este documento, devem ser dispostos de modo a respeitar a igualdade educacional, suas especificidades e, acima de tudo, devem contribuir para apaziguar as desigualdades sociais que muito assola o contexto brasileiro.

Para o desenvolvimento do conhecimento do aluno, alguns pontos são levados em consideração, tais como: “a realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (Brasil, 2018, p. 16). Dessa maneira, a BNCC (2018) reconhece, tal como está em seu texto, que a educação deve desenvolver o aluno em suas diferentes dimensões, quais sejam: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Partindo desse entendimento inicial, veja como a BNCC (2018) divide o conteúdo do Ensino Médio:

- I) Competências gerais, ofertadas para todos os alunos obrigatoriamente
- II) Áreas do conhecimento que são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da natureza e suas Tecnologias, Ciências humanas e Sociais Aplicadas.

No que se refere às áreas do conhecimento, os alunos deverão escolher qual querem cursar. Em cada apresentação, a BNCC (2018) destaca o papel de cada uma dessas áreas na formação integral do alunado, haja vista que, conforme o documento, este é o seu foco principal. Os conteúdos referentes ao ensino de Português e Matemática devem ser ofertados durante os três anos do Ensino Médio, contudo, para que a escola formule seu currículo de acordo com a realidade do educando, esse ensino não é ofertado sob indicação de seriação.

Oliveira (2022) esclarece que uma das justificativas da BNCC (2018) a respeito dessa divisão curricular é a de que é necessário garantir aprendizagens essenciais, além de responder às aspirações presentes e futuras dos estudantes do Ensino Médio. Para isso, considerando as

aptidões dos alunos, bem como as suas afinidades, eles podem escolher qual área do conhecimento desejam estudar. Todas essas mudanças curriculares propostas pela BNCC (2018) são decorrentes das alterações do contexto em que se inserem os sujeitos, na medida em que essas alterações também visam atender as ambições e aspirações dos jovens que vivem imersos em um contexto de avanços tecnológicos.

Tendo em vista essas alterações e justificativas, Oliveira (2022) aponta que o jovem do Ensino Médio deve ser compreendido como um sujeito dinâmico e participativo do seu processo de ensino aprendizagem. Para isso, conforme essa autora, e com o que a BNCC (2018) aponta, a escola deve contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do educando. Ela deve estar preparada para recebê-los, de maneira que atenda todas as exigências de suas aprendizagens. Consoante a isso, para não cometer o equívoco de desenvolver essa aprendizagem com base apenas no que os professores sabem, a escola deve “abrir um leque de possibilidades para a investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, ambientais e produtivos” (Oliveira, 2022, p. 96-97), já que se espera uma formação voltada para a mudança da vida desse aluno, bem como a de seu contexto.

Espera-se que, para tal mudança na vida do alunado, a escola faça com que este aluno assuma as suas responsabilidades, mostrando-se autônomo e apto para resolver problemas do cotidiano, mas sem desconsiderar todo o seu percurso histórico, bem como a sua singularidade, posto que conforme a LDB/ 1996, uma das finalidades do Ensino Médio é: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Com o objetivo de formar esse novo jovem, adotaram um currículo do Ensino Médio mais flexível e diversificado, tal como exposto na LDB/1996 em seu art. 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I) Linguagens e suas tecnologias;
- II) Matemática e suas tecnologias;
- III) Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV) Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V) Formação técnica e profissional.

No entender de Oliveira (2022), essa nova estrutura, no que aponta a BNCC (2018), valoriza o protagonismo juvenil, posto que a oferta dos itinerários formativos da forma como foi pensada, atende a interesses diversos desses estudantes. A autora ainda destaca que acredita que essa possibilidade de o aluno escolher seu itinerário conforme se deseja e em sua

integralidade, ajuda-o a desenvolver-se de maneira aprofundada na área que escolher. Assim, este sujeito terá melhor preparação e formação técnica-profissional, já que a BNCC (2018) tem como foco o projeto de vida desse aluno.

Ao contrário do que se pensa, a BNCC (2018), ao apontar a possibilidade de desenvolver o protagonismo no aluno pela forma como o currículo do Ensino Médio se estrutura, sobretudo, pelos itinerários formativos, metaforiza esse sujeito como sendo responsável pelas suas decisões e pela construção de sua história, ao associar essa escolha ao foco no projeto de vida desse aluno.

Essa realidade imposta, desconsidera o contexto socio-histórico de que esse aluno faz parte porque esses dizeres do protagonismo juvenil são oriundos da formação discursiva da meritocracia. Desse modo, colocado nessa posição, como sendo o protagonista, é metaforizado também como um sujeito cuja formação não é para atender as suas necessidades, mas para se dispor a desenvolver mão de obra barata quando se fala no desenvolvimento de uma formação técnica, aos anseios da burguesia na condição de assujeitado, de um sujeito que não deve questionar o sistema, mas aceitá-lo da forma como está. E ele aceita tudo isso porque se inscreve nesses dizeres ao acreditar nessa formação.

Tendo em conta a ilusão do desenvolvimento desse protagonismo no aluno, para a BNCC (2018), o currículo escolar não deve ser visto apenas como um cumprimento de disciplinas por parte dos professores objetivando ter resultados satisfatórios no que diz respeito à nota do aluno ou ao repasse de conteúdo, haja vista que ele constrói sujeitos particulares e individualizados.

A escola, visando atender à formação do jovem conforme pretendido pelos documentos normativos, tal como a LDB/1996 e BNCC (2018), deve estar preparada tanto no seu aspecto físico como pedagógico para receber esse aluno. Ela deve olhar para a realidade local, o contexto cultural, bem como suas aspirações. Contrariando ao que essas leis dizem, essa é uma realidade que na sociedade é inconcebível porque ela funciona tendo por base a desigualdade de ofertas e oportunidades, fatores que reforçam a desigualdade social.

Direcionando essas reflexões para a reforma do Ensino Médio, questiona-se: que imaginário social tem sido formado acerca do aluno do Ensino Médio a partir de sua reforma?

Observando o discurso dessa materialidade textual, um dos primeiros pontos que chamou a atenção foi a ideia de “educação comum”, que permite pensar, pelos sentidos que ela produz, que o imaginário social constituído do aluno por essa reforma é o de um sujeito sem trajetória histórica e singularidade, que se encontra em uma posição de igualdade. Isso porque, por meio desse discurso, ela desconsidera a realidade do aluno, as condições sócio-históricas em que ele se encontra, de modo a silenciar a sua trajetória.

Com esse tratamento, a escola o exclui e/ou o classifica, ao invés de emancipá-lo, como pretende que ela faça, já que esse espaço, para a BNCC (2018) e LDB/1996, é um espaço democrático que possibilita aos alunos explorarem as diversas culturas, o reconhecimento de si e do outro, bem como de suas práticas e vivências em sociedade. Em virtude disso, o que ocorre, portanto, é a formação de um sujeito individuado pelo Estado, cumpridor de normas e assujeitado ao sistema, e não protagonista, como se tem preconizado essa norma.

Conforme Orlandi (2017), essa individuação do sujeito pelo Estado ocorre pela inscrição e identificação desse sujeito às formações discursivas e, conseqüentemente, a certos sentidos que predominam na sociedade capitalista. No caso da escola, os sentidos que atravessam essa instituição são produzidos também pela discursividade da BNCC (2018) ao pôr, por exemplo, o aluno como protagonista. Isso é fundamental para determinar a relação com a ideologia a qual o aluno se filia e formar a sua posição-sujeito, que o caracteriza, ilusoriamente, como sujeitos de direitos, deveres e livres para circular socialmente.

Outro ponto que implica pensar a constituição desse imaginário do aluno do Ensino Médio como sendo um sujeito colocado fora de sua realidade histórica, é a implementação da escola de tempo integral, limitando o acesso à escola a esse aluno. Sua realidade não permite esse alcance, pois, o que ocorre, na maioria das vezes, é que, ao invés de ter como prioridade o estudo, trabalha em favor da família para ter acesso, no mínimo, ao alimento.

A BNCC (2018) afirma que a educação deve ser ofertada respeitando a igualdade de condições dos alunos. No entanto, nesse ponto, ela se contradiz, na medida em que estipula um ensino que não atende à realidade deles. Assim, percebe-se que há uma busca pelo desenvolvimento de uma educação que esteja em consonância com as exigências da sociedade atual que se desenvolve pelas novas necessidades de aumento do capital. Portanto, não há respostas às aspirações presentes e futuras desse aluno, como tem dito esta norma. Essa educação flexível e de qualidade propagada pela reforma do Ensino Médio “limitou-se à ampliação da oferta escolar, sem verificar as condições materiais necessárias para suprir a carência econômica e cultural dos excluídos” (Favoreto, Figueiredo, Deitos, 2019, p.14).

Essa ideia de educação integral que este documento fala é só uma forma de camuflar as intenções do Estado que funciona de um modo velado, por meio de todos esses discursos mobilizados e materializados neste documento. Ela não possibilita essa educação integral no sentido de desenvolver o aluno em seus aspectos intelectual, físico, afetivo, social, ético, moral e simbólico porque todo o seu dizer parte de uma formação discursiva que se distancia da realidade do aluno.

Nesse sentido, pensa-se que, para a BNCC (2018), esse aluno tem que ser habilidoso, prático, intelectualmente abafado para atender a todas aspirações da sociedade capitalista. Assim, não há o apaziguamento das desigualdades sociais que abarcam toda a realidade do aluno porque ele não é pensado para mudar a sua realidade. Com o discurso de apaziguar as desigualdades sociais, esse aluno é construído no imaginário social como o único responsável por mudar a sua realidade, pelo seu protagonismo, culpando-o, caso ele não consiga, por sua incapacidade. Esse é o efeito dos discursos que se materializam no plano textual deste documento.

Um outro ponto que permite pensar esse aluno construído no imaginário social como sendo responsável por mudar sua realidade e também em um sujeito distanciado de suas vivências históricas é a imposição da escolha das “áreas do conhecimento” de acordo com a realidade dele.

Essa ideia de escolha é uma ideia forjada porque, embora a BNCC (2018) afirme que o aluno pode escolher o que deseja estudar, na verdade, a sua oferta está condicionada não à realidade desse aluno, mas à realidade contextual da escola. Então, o que ocorre é um distanciamento entre os anseios do aluno e o curso de formação que ele deseja cursar, pois a realidade do contexto escolar pode não permitir a oferta do itinerário formativo que deseja escolher, de acordo com as suas condições e realidades. Assim, compreende-se que a ideia de escolha entre os itinerários, embora não sendo limitada a um itinerário, limita ou exclui o aprendizado do aluno.

Diante disso, o cenário da pós-reforma do Ensino Médio cujo objetivo é o aumento do capital, desperta para a necessidade de ficar atentos aos efeitos ardilosos que a estrutura do ensino tem ganhado, ao colocar o sujeito como sujeito histórico da ação coletiva, do protagonismo individual que a escola tem que desenvolver.

O desenvolvimento do sujeito como tal pela escola, tem se tornado cada vez mais urgente devido às transformações econômicas que a sociedade sofreu nas últimas décadas com o impacto da globalização. Assim, visando atender aos anseios econômicos provocados por esse contexto, colocou-se para o indivíduo a necessidade de qualificar-se para concorrer a um lugar no mercado (Almeida, 2005). Isso o leva a crer que o fato de não conseguir emprego não tem nada a ver com a falta de oportunidade, mas com a necessidade deles se prepararem para adequar-se à vaga.

Com isso, a escola tem perdido cada vez mais a sua função intelectual-cultural-social, formando um indivíduo responsável pelo êxito ou fracasso, preparado para responder às demandas globais impostas pela atual forma de acumulação do capital.

Conforme Almeida (2005), a consequência disso é o aumento da desigualdade social. Na visão dessa autora, a escola tem se distanciado cada vez mais dos interesses locais e da comunidade no interior da qual ela emergiu e para a qual foi pensada, desde seu surgimento. Isso porque ela favorece àqueles que direcionam o processo de globalização do capital, na medida em que coloca o conhecimento como uma mera mercadoria.

Conforme vimos, ao limitar a escolha dos itinerários, a BNCC (2018) direciona o perfil que se espera que a escola forme: o que atenda às necessidades do mercado. Paula (2022) afirma que os itinerários formativos foram pensados para aprimorar os jovens proletariados, ainda em formação, para o mundo do trabalho e adestrá-los ideologicamente. Isso serve de base para a exclusão do aluno na sociedade e encaminhá-los para o futuro que os dizeres da formação discursiva (FD) capitalista evoca sobre esse aluno na BNCC (2018): ocupar um lugar social que desempenhe atividades que atenda aos anseios da burguesia quando ela diz que ele deve ser o responsável por seu projeto de vida.

Associado a esses pontos, corroborando para a construção do imaginário social acerca do aluno do Ensino Médio de acordo com todas as mudanças estipuladas pela BNCC (2018) para esta etapa e aqui mencionada, destaca-se o ponto que a escola deve trabalhar de forma adaptada. Tudo isso para atender aos interesses decorrentes do mercado econômico e objetivos educacionais implementados pelo Estado por meio desta norma.

Assim, diz-se que o imaginário social sobre aluno do Ensino Médio na BNCC (2018) se sustenta pelo desenvolvimento de uma educação tecnológica que atenda a sociedade neoliberal (Orlandi, 2017). Diante disso, pensa-se que o aluno foi projetado, na textualidade desta norma para devolver ao estado todos os investimentos que foi feito para seus estudos por meio do trabalho e de sua adaptação ao sistema. Ao aluno não cabe alterar o sistema, ele deve ser adaptável, flexível para atender às demandas do mercado de trabalho. Portanto, todas as imagens que se tem acerca dele são sustentadas por uma visão utilitarista dele e do ensino que deve ser desenvolvido na escola.

Isso porque todos os discursos que permitem pensar esse imaginário, emergem de condições de produção da sociedade capitalista que “implica produzir imagens dos sujeitos, assim como o sujeito do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica” (Orlandi, 2005, p.40). Portanto, diz-se que esse imaginário a todo momento é sustentado por uma FD¹ capitalista ao ser textualizados na BNCC (2018) os dizeres *protagonismo do estudante; construção do protagonismo juvenil; aprender a fazer; educação comum; escolha dos*

¹ É a que “numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* (Pêcheux, 2014, p.147, grifos do autor).

itinerários formativos; desenvolvimento de uma formação técnica-profissional no aluno. Desse modo, a BNCC (2018) não produz o discurso a partir do lugar do aluno, todo o seu dizer se ancora a uma realidade estranha a esse sujeito, à qual a sua entrada não é permitida e/ou reconhecida.

Aponta-se também que a todo momento a BNCC (2018) se contradiz: há a presença de duas FDs conflitantes no seu dizer. Para produzir o discurso, ora ela se filia à FD pertencente à realidade do aluno, ora à FD da burguesia, ao dizer que o aluno deve ser “colaborativo, produtivo e responsável”, ao mesmo tempo que deve “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural” (Brasil, 2018, p. 14).

Assim, construindo um imaginário social de aluno Ensino Médio pelo “encontro de dois mundos distintos e preexistentes, cada um com suas práticas e suas ‘concepções de mundo’, seguindo-se a esse encontro a vitória da classe ‘mais forte’, que imporia, então, sua ideologia à outra” (Pêcheux, 2014, p.130, grifos dos autores). Diante de todo esse imaginário que esta norma constrói acerca do aluno, afirma-se que ela adere uma vez ou outra à FD da realidade dele para mascarar a força da FD dominante e que prevalece em quase toda a construção discursiva de sua textualidade.

Foi dito também que há uma memória discursiva atuando no discurso da BNCC (2018) e que possibilita ela construir esse imaginário tal como é percebido. Essa memória se constitui dos sentidos acerca de aluno que preexistem a essa norma e que, por conseguinte, se encontra no discurso de sua textualidade, em sua forma material (Achard, 1999).

Assim, as condições de produção que possibilitaram essa construção imaginária do aluno só foram possíveis via essa memória discursiva, que faz com que esta norma retome os sentidos de aluno para metaforizar, em suas condições de produção, esses sentidos já produzidos em outras conjunturas e que foram significados com palavras já-ditas e esquecidas na memória coletiva.

Importa dizer ainda que a BNCC (2018), ainda que não fale isso abertamente, na maioria das vezes, a partir da realidade do aluno, ela produz um dizer que atesta relações de sentidos e efeito das relações de forças.

Diante de tudo isso, do modo como o discurso da BNCC (2018) constrói o imaginário social do aluno do Ensino Médio, a escola é pensada, como aponta Althusser (1987), enquanto um Aparelho Ideológico do Estado que age sob a reprodução das condições de produção. Esse sistema, ao ser interpelado pela ideologia capitalista, corrobora para a manutenção da divisão de classes. É como o próprio autor aponta:

A escola (mas também as outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam ‘saberes práticos’, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da ‘prática desta’. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos «profissionais da ideologia» (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra «penetrados» desta ideologia, para desempenharem «conscienciosamente» a sua tarefa (Althusser, 1987, p. 22, grifos do autor).

Para Althusser (1987), a escola funciona sob a base de uma ideologia preferencial, neste caso, a dominante, para que, com isso, os estudantes, ao serem penetrados por essa ideologia, consigam atender aos interesses dessa classe e não da realidade social na condição de aluno que se emancipou por meio do ensino.

Diante dessas discussões e pensando que a escola funciona com base no que a BNCC (2018) normatiza, afirma-se que ela tem como função básica, não a ascensão social, mas a função de atender aos modos de reprodução das relações materiais e sociais de produção que existem na base da sociedade capitalista. A escola não só funciona como um espaço que consolida os sentidos sobre aluno que a BNCC (2018) materializa em sua textualidade, como abre portas para a circulação de uma certa ideologia, sendo tal ideologia a que faz com que o aluno permaneça como um sujeito assujeitado à sua classe social, bem como à classe dominante (burguesa).

Por fim, vale ressaltar que as reflexões que feitas até aqui não pretendem desconstruir a intenção da Base Nacional Comum Curricular enquanto norma aplicável no ensino básico brasileiro, mas entendê-la e discutí-la por um outro olhar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO ADOTADO

Diante das discussões realizadas até aqui, será explorado neste capítulo o referencial teórico metodológico adotado, a caracterização desta pesquisa e a escolha do *corpus* como material de nossas análises, com o fito de fazer com que o leitor conheça um pouco mais a respeito da natureza desta pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos envolvidos e escolhidos para a tomada das decisões aventadas no decurso deste trabalho.

2.1 Dispositivo teórico da análise do discurso

A análise do discurso é uma vertente teórica que nos trouxe um novo olhar sobre a linguagem: observa o seu funcionamento na intrincada relação entre aspectos extralinguísticos, no caso a ideologia, as condições de produção e os aspectos sócio-históricos. Ela é uma teoria

que compreende o discurso como sendo um efeito de sentido que emerge ancorado às condições de produção e às posições-sujeito em que as palavras são enunciadas, ou seja, uma construção linguística que se encontra:

No ponto de contato entre o linguístico e o ideológico em que por seu intermédio é possível de representar no interior do funcionamento da língua os efeitos da luta ideológica e, inversamente, ele manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia (Pêcheux, 201, p. 136).

A AD, ao considerar o discurso como sendo efeitos de sentido, não toma o sujeito em sua constituição biológica como o falante, aquele que toma a palavra, mas o que se desdobra como efeito entre as relações sócio-históricas determinadas no meio social, neste caso, a forma-sujeito, como diz Pêcheux (2014).

Nesse sentido, o sujeito, para a análise de discurso, é interpelado, determinado pela história, pertencente à ordem do simbólico, o qual se forma pelo sujeito enunciativo (o “dono” da palavra) que se posiciona, no discurso, acreditando ilusoriamente ser livre (Pêcheux, 2014).

Em outras palavras, é um sujeito assujeitado, resultante do pré-construído e das articulações que fazem parte do interdiscurso que “corresponde ao ‘já aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma, a universalidade” (Pêcheux, 2014, p. 151, grifos do autor). Portanto, esse sujeito de que trata a AD é formado pelo que lhe é exterior, assim como os discursos, que são históricos, constituídos também em um trabalho com o Outro.

Na concepção de discurso traçada pela AD, as palavras não têm sentidos que lhes são próprios, “elas mudam de sentidos segundo as posições por aqueles que as empregam” (Pêcheux, 2014, p.147) e o sujeito, como sendo ilusoriamente o “dono da palavra”, a interpreta de acordo com a sua posição. Em virtude disso, segundo Orlandi (1987), o linguístico no texto se constitui a partir de um ponto de vista diferente e manifesta-se não por sua essência, ou seja, no seu sentido literal, mas pelo seu funcionamento no texto.

Por isso, em um trabalho com a AD, são observados o modo como as palavras funcionam e não a sua característica propriamente dita, em sua literalidade. Por esta razão, pelos vieses da AD materialista, não é possível estudar o discurso observando apenas sua materialidade linguística, posto que esta, se ancora na compreensão da constituição da língua em seus níveis formais: fonológico, morfológico e sintático. Sob o escopo da análise de discurso, esses níveis não podem ser analisados independentemente; é necessário que, para analisá-los, “cada um deles se apoie necessariamente sobre o nível de ordem inferior” (Pêcheux, 2015, p.123).

E, considerando que a fala é diferente da escrita gramaticalmente correta, língua e fala se opõem, dado que a fala representa o modo como cada indivíduo usa a língua. É uma forma de manifestação linguística que, quando ocorre, a segunda vez nunca será igual à primeira. Assim, para Pêcheux (2015, p. 128, grifos do autor):

É mais conveniente conceber a língua (objeto da linguística) como a base sobre a qual processos se constroem; a base linguística caracteriza, nesta perspectiva, o funcionamento da língua em relação a si própria, enquanto realidade relativamente autônoma; é preciso, por conseguinte, reservar a expressão *processo discursivo* (processo de produção do discurso) ao funcionamento da base linguística em relação a representações [...] postas em jogo nas relações sociais.

Diante disso, tendo em vista que o texto é o lugar onde se observa o discurso, o texto para AD não é compreendido como um fenômeno que se limita a uma unidade fechada, que tem a função apenas de comunicar, representar a língua, e que se formula a partir das relações morfológicas, fonológicas e sintáticas. Ele é, antes de tudo, uma unidade com falhas e deslocamentos na medida em que passa a ser lido e observado a partir do que lhe é exterior, isto é, da relação entre o sujeito, a ideologia, as condições de produção, e em observância também à forma como ele é regularizado na escrita.

Desse modo, para a AD, o texto é que possibilita observar as relações entre sujeito, língua, história e ideologia, pois a exterioridade e a linguagem não se separam e, por isso, elas se manifestam também no texto. Tendo isso em conta, o texto é um fenômeno linguístico heterogêneo. Ele é “uma unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua realização” (Orlandi, 1987, p. 159). Tem como característica principal o fato de ser inacabado, incompleto, que não se limita a uma unidade fechada, mas, sim, uma unidade de significação que pode ser aprendida pelo ato simbólico de ler.

Por esta razão, no entender de Orlandi (1987), não devemos recorrer ao texto como um fenômeno que tem caráter meramente informativo. Isso leva a incorrer, conforme essa autora, “em informações mais ou menos dogmáticas como aquelas que muitas vezes eliminaram falantes de sua língua materna” (p. 120). Nesse sentido, a noção de texto não deve repousar fora do uso da linguagem, de modo a não reduzir a função deste a apenas um caráter informacional.

Para esta vertente teórica, todos os efeitos de sentidos são observados no texto e evocados pelos gestos de interpretação que são realizados ao entrar em contato com o texto – lugar de materialidade do discurso. Por isso, para Orlandi (2005, p. 63), o trabalho da interpretação é “tornar visível a relação da língua com a história, o funcionamento da ideologia. Não há sentido sem interpretação. A rigor, não há língua, sem interpretação, e, ao interpretar, ancoramos na textualidade.”

Desse modo, essa vertente teórica não considera que os sentidos são limitados, únicos, fechados. Eles se constituem no ato simbólico de ler dos locutores. Assim, o mesmo texto, em momentos diferentes e em condições de produção distintas, é lido de diferentes maneiras pelo mesmo leitor. Diferentes leitores também têm diferentes leituras para um mesmo texto pelo fato de o gesto de leitura ser realizado pela inscrição da língua na história e ser regido pela ideologia, assim como o sujeito-leitor também o é.

O discurso, por ser ligado à materialidade histórica e, por conseguinte, visto também como uma experiência social, simbólica, constrói, em sua materialidade discursiva, um campo semântico que trabalha sobre o real social. É esse trabalho sobre o real histórico que não permite ser o discurso, quando regulado por meio de sua materialidade, concluído. Há sempre uma possibilidade de dizer, de formular um discurso outro a partir dos gestos de leitura que são realizados no e pelo texto. Portanto, a sua regularização na escrita não se encontra apenas na ordem do sintático, mas na organização do que lhe é exterior, das redes interdiscursivas que perfaz toda sua estrutura e que o configura como tal.

Diante do exposto, compreende-se que o discurso para a AD é visto em sua materialidade discursiva, como um acontecimento discursivo, ou seja, como um efeito que se desloca entre a estrutura e o acontecimento, como um artefato em que as variações semânticas dele decorrentes não se delimitam, mas se rompem e/ou se transformam a cada novo momento da história em que são evocados, textualizados, reorganizando em sua materialidade o percurso histórico que se observa e se constrói a língua.

2.2 Caracterização metodológica

Como já apresentado, o discurso é um efeito de sentido oriundo da relação entre sujeito, língua e história. Desse modo, na metodologia de pesquisa em Análise de Discurso, tem-se como objetivo central observar o discurso, focando no modo como ele funciona no texto, bem como a presença do simbólico e do ideológico, isto é, a inscrição da língua na história.

Assim:

Reconhece-se a impossibilidade de se ter acesso a um sentido escondido em algum lugar atrás do texto. A questão do sentido torna-se a questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, de sua historicidade, dos mecanismos dos processos de significação (Orlandi, 2005, p. 21).

Para AD, o sentido não é acessado diretamente e não é uno, o que há é um funcionamento da linguagem. O sujeito, constituído na e pela linguagem, é também fruto desse funcionamento, observado no e pelos gestos de interpretação realizado pelo

pesquisador .

Diante disso, aponta-se que objetivo da AD é descrever esse funcionamento, observando como o texto produz sentido. Desse modo, o pesquisador (a), ao trabalhar com esta teoria, deve “mostrar os mecanismos dos processos de significação que presidem a textualização da discursividade” (Orlandi, 2005, p. 23). Assim, compreende-se que a posição do pesquisador ao observar como o sujeito do discurso opera no funcionamento do texto, é evidenciar o modo como a ideologia se faz presente no texto, como ela determina/impõe limites e direções ao dizer.

Para corroborar com este trabalho, o dispositivo teórico da AD deve permitir ao pesquisador a trabalhar com diferentes FDs. Em razão disso, o dispositivo teórico adotado para a investigação é que determina a tomada de posição do pesquisador, embora este mesmo dispositivo “torne possível um deslocamento que trabalha a opacidade da linguagem, sua não evidência e relativiza assim a relação do sujeito com a interpretação” (Orlandi, 2005, p.26).

Em outras palavras, o pesquisador em AD tem como função, em seu trabalho, observar os movimentos da interpretação. Tal empreendimento deve ser realizado por meio da posição assumida pelo pesquisador, essa que ocupa o espaço existente entre a descrição e a interpretação (Orlandi, 2005, p. 26).

Com efeito, a análise do discurso [...] elabora seu dispositivo ligando essas questões da deriva – do deslizamento, do efeito metafórico – à ordem da própria língua, ordem sujeito à falha. Sem esquecer, como diz M. Pêcheux (1988), que não se trata de pensar o outro apenas lingüístico, mas o outro nas sociedades e na história. Porque é em referência à sociedade e à história que pode haver aí ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar.

Em virtude disso, a escrita em AD é algo peculiar: para desenvolvê-la é necessário fazer uma ligação entre a descrição e interpretação. A partir dessa escrita, quando o efeito-leitor é colocado em relação ao texto, a análise e os resultados observados são formulados de modo que, com isso, seja mostrada a relação entre sujeito, língua e história, a ideologia e o confronto do simbólico com o político nessa relação.

Nesse sentido, a AD se configura como sendo uma teoria que entende a língua não como função, mas como funcionamento, pois o seu objeto de análise - o discurso -, bem como o seu objeto empírico de análise - o texto -, é um procedimento analítico, ancorado em seus pressupostos teóricos, os efeitos de sentidos nas palavras se constroem não na literalidade em que elas significam, mas em sua inscrição nas condições de produção em que elas se encontram.

O analista, no seu trabalho com a interpretação, não interpreta os textos do *corpus* o qual ele observa, mas os resultados dessas observações. Dessa maneira, a escrita do trabalho em AD deve fazer com que o/a pesquisador se dedique em analisar como se dá os gestos de

interpretação em uma materialidade significativa (Orlandi, 2005). Assim, baseado nessa teoria, o analista adota como objeto de observação o texto e a análise como sendo resultado de sua compreensão do discurso materializado no texto.

O analista no trabalho com a interpretação, alia a interpretação à ideologia:

Considerando o político enquanto relações de força que simbolizam, ou em outras palavras, o político reside no fato de que os sentidos têm direções determinadas pela forma da organização social que se impõem a um indivíduo ideologicamente interpelado (Orlandi, 2005, p. 34).

Na AD, verifica-se o descolamento contínuo na maneira de dizer pela própria escolha do objeto, pois o analista, em um diálogo com sua produção, ao escolher este objeto, coloca nele todas as suas inquietações que são definidas pelas suas análises e, por conseguinte, no observar da relação sujeito-linguagem-história.

Dessa maneira, a língua para AD é um sistema significativo sujeito a falhas, que se manifesta pelo equívoco, esse, tal como afirma Orlandi (2005, p.39) que é “um permanente confronto do real da língua com o real da história”. Assim sendo, para o analista do discurso, não é suficiente trabalhar apenas com o real da língua, o real da história também é posto em foco neste trabalho, pois os sentidos são afetados pela história. No que observa Orlandi, (2005, p. 42-43):

AD representa a posição de entremeio. AD, pela sua natureza material, não pode ser formal, nem empiricista, praticando a interpretação, sem, no entanto, ignorar a descrição. Além disso, não pode deixar de colocar-se, considerando a interpretação, na posição de questioná-lo [...] Ela tem a ver com a tensão constante entre análise e teoria, significando, do lado da teoria, retorno e ruptura e, do lado da análise, o batimento entre descrição e interpretação.

Diante dessa citação, a posição de Orlandi (2005) é a de que o interesse da AD é observar a linguagem em sua realidade material, ou seja, é um trabalho que considera a produção imaginária e discursiva que se constitui nos sentidos evocados no momento em que o sujeito se posiciona, esse que ao falar significa a si e o mundo em que se insere. Tendo isso em conta, a linguagem, para essa teoria, é uma prática de sentidos, e a língua, um sistema sujeito a falhas.

É com base nesses entendimentos que esta pesquisa se constitui como descritiva, com uma abordagem qualitativa e interpretativa dos dados. Ela se insere no campo da análise do discurso materialista.

2.3 Constituição do *corpus*

Muito se tem falado a respeito da importância do LD na escola como um instrumento que auxilia o trabalho do professor em sala de aula, sem, contudo, observar a respeito de como ele se estrutura, como ele influencia sujeitos e demarca as relações sociais dentro desse espaço. Ou seja, olhar o LD como um arquivo político de manutenção ou disseminação de certas verdades que controlam e delimitam comportamentos.

Olhar o LD por esse ângulo é se permitir pensar como ele é visto historicamente. Além disso, como ele tem funcionado como um arquivo documental institucionalizado em que, ao dizer algo, sob uma memória institucionalizada, atesta certos sentidos que mantêm certas relações de forças e de poder dentro da escola.

Dessa maneira, pensemos o LD como uma obra documental “na medida em que ela é historicizada, ou seja, na medida em que ela se torna objeto de um saber documental (Nunes, 2008, p. 83). Assim, o LD é tomado como um suporte material, cuja existência se dá pela sua forma-material que o concebe não como um objeto singular, mas como um objeto resultante de processos:

É essa compreensão que faz dele mais que um veículo. Nele funcionam formulações que, irremediavelmente, apontam para outras formulações que ele silencia, nega, parodia, parafraseia etc. Nele funcionam, também, relações de sentido que só podem ser descritas quando da consideração da materialidade da língua (Barbosa, 2022, p. 11).

Dito isto, importa dizer ainda que o LD, enquanto arquivo documental, constitui-se sob uma história sustentada por condições que contribuem para a sua estabilidade, bem como para a manutenção de discursos, de verdades tidas como incontestáveis e que se naturalizam na sociedade. Os órgãos do governo federal do Brasil, responsáveis por assuntos relacionados à política educacional, tal como o MEC, corroboram para a manutenção desses discursos, uma vez que é papel deles produzirem e divulgarem os LDs.

Contudo, vale lembrar que o comportamento e a formação do aluno não são resultantes apenas dos discursos que o LD produz, mas também de todos os dizeres que comparecem nas instituições escolares. Ao pensar as práticas educacionais que são desenvolvidas no âmbito da escola, percebemos-las relacionadas, sobretudo, ao LD que tenta controlar o que deve ser trabalhado no ambiente escolar.

Com base nesse entendimento do LD, bem como na sua função dentro do espaço escolar, nossos possíveis gestos de leitura nesse material fazem-se na intricada relação entre a compreensão da ação do efeito do simbólico sobre o ideológico e o político, de modo a

observar o LD como “um espaço polêmico das maneiras de ler” (Orlandi, 2014, p. 59) para que, com isso, não incorra-se no equívoco de apreendê-lo a partir de uma leitura literal de seus sentidos.

Tudo isso para que o modo de tratar o LD e realizar os possíveis gestos de leituras se respaldem na compreensão dele não como sendo um objeto facilmente comunicável, transmissível e, portanto, de leitura objetiva, como assim é visto pelas instâncias governais e comerciais. Os possíveis gestos de leituras no LD não se perfazem “pelos gestos anônimos de tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas ‘interpretações’” (Orlandi, 2014, p. 61, grifos do autor).

Essa literalidade não é possível de ser realizada pelo fato de o LD, do ponto de vista discursivo, não ser um material neutro, mas constituído por ideologias e atravessados pelos interdiscursos. Há sempre um olhar singular a respeito dos discursos que, sob esse material, é produzido.

Foi pela compreensão do LD enquanto um arquivo institucional elaborado a partir de certas ideologias, atravessado por interdiscursos e com essa perspectiva de possíveis gestos de leituras que adotou-se como *corpus* desta pesquisa um livro didático de língua portuguesa referente ao ano 2020, pós-reforma do Ensino Médio. O livro escolhido foi: *Interação Português* (2020), das autoras Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitat. Esse livro foi inserido no contexto social da escola pública por intermédio das sugestões do Ministério de Educação e Cultura na época de sua utilização e incluído no PNLD.

A escolha de investigar um livro didático pós-reforma do Ensino Médio se deve ao fato de que toda sua produção se emerge em função dos novos dizeres oriundos dessa reforma que coloca o ensino como objeto flexível e que se configura como uma nova possibilidade de o estudante escolher os caminhos que deseja trilhar. Desse modo, a investigação deste LD é necessária para se compreender até que ponto ele, enquanto voz autorizada do espaço escolar, viabiliza esse ensino flexível, coloca o aluno como sendo foco do processo de ensino-aprendizagem e desenvolve nesse sujeito o protagonismo juvenil que a reforma tem falado.

Justifica-se ainda a escolha de investigar este LD pela necessidade de buscar compreendê-lo como sendo resultante de múltiplas determinações emergidas desse contexto. Além disso, entender, por meio do seu funcionamento discursivo, como ele estabelece certas relações de sentidos e de poder dentro da escola de modo a determinar comportamentos e, assim, formar esse sujeito protagonista e autônomo que muito tem dito os documentos

oficiais da reforma do Ensino Médio.

Para isso, compreende-se o LD não apenas como um conjunto de dados determinados, mas como um documento textual de natureza não puramente arquivista que permite chegar aos conhecimentos dos processos históricos já constituídos a respeito do que se imagina ser o aluno da pós-reforma do Ensino Médio, tanto pelos seus autores como pelo professor e pela escola, percebendo-o como um meio pelo qual se institucionaliza, nas escolas públicas brasileiras, um perfil de aluno do Ensino Médio ideal e desejável que a escola forme.

Diante disso, diz-se também que a escolha desse LD se deu pela necessidade de saber como o aluno do Ensino Médio pós-reforma vem sendo imaginado e/ou metaforizado nesse novo livro, constituindo sentidos sobre esse aluno. Isso para que seja possível, com este trabalho, evidenciar as mudanças e/ou evoluções (se é que houve) a respeito de aluno, de professor e das relações que se estabelecem na escola por meio desse material entre esses sujeitos. Assim, toma-se o LD não como um simples manual pedagógico, mas como um material de dimensão político-ideológico, ou seja, um artefato cultural decorrente da história, das ideologias e da memória, um material didático que não é escolhido e nem tampouco produzido aleatoriamente.

Essa tarefa de observar o LD se encaminha para a compreensão não somente dos elementos linguísticos e históricos que fazem parte de sua constituição, mas também dos princípios teóricos que abarcam toda teoria da AD selecionada no momento de nossas análises. Além disso, todo o trajeto de observação funcionou com base nos conteúdos que as leis educacionais, tais como a BNCC (2018) e LDB/1996, apontam como necessários de serem aprendidos no Ensino Médio, pois, ao fazerem esse apontamento, elas também imaginam qual perfil de aluno é preciso que a escola forme, permitindo a produção do LD com base nesse entendimento.

O livro escolhido como material para as análises é um material de volume único e manual do professor. Optou-se por analisar o manual do professor exatamente por esses exemplares conterem instruções e indicações didáticas de como trabalhar com o aluno em sala de aula, o que, de certo modo, deixa antever aspectos do perfil de aluno que as autoras acreditam estar presente nas escolas. O LD está organizado em doze unidades.

As unidades abarcam questões sobre *O jovem: identidade e lugar no mundo*; *Gostar de si*; *A questão ambiental: desafio do mundo contemporâneo*; *Voz de mulher*; *Amor, empatia e solidariedade*; *Estereótipos, racismo e resitência*; *Outros povos: o mundo em movimento*; *Argumentação e ética*; *Cultura de paz*; *Arte para quê?*; *Fake news e pós-verdade*; *Encontro com o futuro*.

Para as discussões das referidas temáticas sugeridas pelas unidades, o LD compõe-se de textos como *Periferia lado bom*, de Ferréz; *Contranarcisio*, de Paulo Leminski; *Céu sem estrelas*, de Iris Figueredo; *Lira XIV*, de Tomás Antônio Vieira; *Minha história*, de Alexandra Gurgel; *A depressão está crescendo entre os adolescentes*, de Thiago Nepomuceno; *Muribeca*, de Marcelino Freire; *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo; *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo; *Com licença poética*, de Adélia Prado; *As luzes do Carrocel*, de Jorge Amado; *O pecado*, de Lima Barreto; *Onde estávamos há cem anos*, de Luiz Ruffato; *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, dentre tantos outros.

Além de textos de natureza literária como destacado no parágrafo anterior, tem-se textos legislativos como Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, os noticiosos como *A tragédia da barragem de Brumadinho em FOTOS*, vista no G1; e textos de natureza publicitária ancorados a diferentes gêneros como fôlders e cartazes. As unidades, além de refletirem sobre suas temáticas a partir de textos literários, jornalísticos e legislativos, como aqui já destacado, também propõem a realização de análise linguística e semiótica da língua portuguesa com base na leitura dos textos e reconhecimento da variedade padrão da língua portuguesa.

3 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, buscar-se-á primeiramente fazer um esboço histórico acerca do LD no Brasil para compreender a sua circulação, o seu surgimento e as modificações sofridas ao longo de sua história. Além disso, será discorrido a respeito do estado da arte, apontando trabalhos que já foram feitos utilizando como *corpus* de análise o LD e que evidenciam os motivos pelos quais esses materiais têm ganhado tanta importância na sociedade e na escola. Somado a isso, na última seção deste capítulo, falar-se-á sobre o projeto didático autoral do LD, mostrando como tem se dado a sua produção ao longo de sua história, quais as influências governamentais diante de sua elaboração e como o LD é visto atualmente. Compõe também este capítulo a análise do material cujo principal objetivo foi analisar e caracterizar o perfil do sujeito-aluno do Ensino Médio inscrito no projeto didático autoral do livro de Português *Interação Português* (2020), fazendo com que compreenda-se as ideologias que perfazem o LD como um meio pelo qual é possível direcionar o comportamento do aluno na escola e, por conseguinte, na sociedade.

3.1 Historicizando nosso *corpus* de análise

O livro didático opera na escola não somente como um material pedagógico, mas como um documento histórico formulado pelas instâncias governamentais que propaga os discursos da competência, uma vez que ele toma o saber como pronto e acabado. Diante disso, é importante se pensar acerca de sua história, seu surgimento e transformação para entender, por uma perspectiva discursiva, como esse artefato vem corroborando para a produção de conhecimentos escolares que vigoraram em determinado momento histórico e que determina o perfil de aluno desejado pela escola.

Os primeiros manuais didáticos que tiveram no Brasil e que, vale lembrar, não eram nacionais, surgiram nas primeiras décadas do século XIX. Muitos fatores contribuíram para a demora na produção no Brasil de didáticos, tais como: as novas dimensões que os saberes compreendidos como leitura e escrita ganharam; as exigências e demandas sociais, bem como a implementação do método simultâneo de ensino². Os livros nacionais só começaram a surgir a partir da segunda metade do século XIX e se destinavam às séries iniciais da escolarização para o desenvolvimento da leitura. Eles substituíram as cartilhas grosseiras ou os materiais manuscritos (Batista; Galvão; Klinke, 2002).

Um marco importante e que movimentou a política acerca do LD em solo brasileiro foi a criação do órgão Instituto Nacional do Livro (INL) cujo objetivo era contribuir para legislação e produção do livro didático. O INL recebeu como primeiras atribuições a edição de obras literárias, elaboração de uma enciclopédia e dicionário nacional; e expansão do número de bibliotecas (Freitas; Rodrigues, 2008). Tudo isso, conforme será visto adiante, mantinha um certo controle da população, uma vez que esses materiais eram produzidos por meio de regras estabelecidas pelo governo Vargas.

Em 1938, o LD ganha atenção por meio da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) criada pelo Decreto Lei 1006, de 30/12/38 ainda sob a gerência do Ministro Gustavo Capanema. Esta comissão determinava as condições de produção do LD, bem como sua circulação. Destaca-se como uma característica importante desse momento histórico a duração do uso de cada edição do LD.

Freitas e Rodrigues (2008) ressaltam que a CNLD tinha como função precípua, ao invés de didática, o controle político-ideológico desses materiais. Isso se percebe pelos artigos do Decreto- Lei 1006:

² Esse método de ensino se caracterizou pela oferta de ensino em que o professor passou a atender a todos os alunos ao mesmo tempo ao invés de um por vez como acontecia antes. Isso a fim de proibir os castigos físicos da época e deixar a sala de aula mais organizada (Batista; Galvão; Klinke, 2002).

Art 4º Os livros didáticos editados pelos poderes públicos não estarão isentos da prévia autorização do Ministério da Educação, para que sejam adotados no ensino pré-primário, primário, normal, profissional e secundário.

Art5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos diretores, nas escolas pré-primárias e primárias, e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, e respeitada a restrição formulada no artigo 25 desta lei.

Diante desses artigos, observa-se que a incumbência de escolha do LD foi passada aos professores. Eles poderiam escolher os LDs conforme a sua preferência, no entanto, essa liberdade de escolha era parcial, uma vez que o livro escolhido não poderia ser qualquer um, teria que constar na lista de livros didáticos apontada pelo governo. Por isso afirma-se que houve, desde o início, a partir dessas exigências, um controle do conhecimento que deve ser propagado na escola por meio desses livros.

Nesse ponto, nota-se a presença do governo em todas as ações que se destinavam ao LD, desde sua elaboração, escolha e circulação. Diante disso, pensa-se que “a educação é vista como um campo de ação estratégica onde o Estado pode atuar de modo massivo na manipulação do povo, ou em termos discursivos, impor seu assujeitamento ideológico sob a aparência de uma ação neutra” (Fernandes, 2016, p. 205).

Corroborando com essas discussões, Silva (2020) afirma que antes da inserção do LD nas escolas, utilizavam-se como manuais didáticos coletâneas de textos literários canônicos que vinham acompanhadas de notas de rodapés e notas explicativas para melhor auxiliar o aluno nos estudos. Essa autora destaca que os livros didáticos, ao longo dos anos 1960 a 1970, sofreram grandes transformações, sendo uma delas o seu formato físico:

Os livros que antes possuíam dimensões de 21x14, passam a apresentar o padrão que hoje conhecemos, no tamanho 27x21. Também a sua encadernação ganha maior qualidade, passa a ser feita por processos mecânicos e não manuais. Outra modificação importante foi o acréscimo de cores aos impressos. Antes, todos eram impressos em preto e branco [...] houve modificações no número de páginas, bem como na vida útil desse material didático (Silva, 2020, p.61).

Silva (2020) ressalta que o LD não é um artefato inventado hoje, tampouco surgiu com o aparecimento da imprensa, muito antes disso esse material já era utilizado como auxílio para o ensino. Ele é um material que tem sua origem na cultura escolar, que acompanha as mudanças da sociedade, do ensino, do fazer docente e do perfil de aluno que se integra à escola. Desse modo, o LD, por se constituir em diferentes momentos da história, é um objeto que carrega uma

ideologia que regula a forma e os sentidos dos discursos que circulam na escola por seu intermédio.

Conforme Silva (2020), todas as mudanças pelas quais passaram os livros didáticos em sua estrutura, no decurso de sua trajetória, corroboraram para o decréscimo da autonomia do professor. O LD, ao se alinhar ao perfil de professor que foi surgindo com o tempo (o professor de formação precária, lotado de aulas, baixa remuneração, sem tempo), foi ganhando um formato físico que induzisse esse professor a reproduzir o que está nesses materiais como, por exemplo, propostas de exercícios acompanhadas de suas resoluções, indicação de leituras.

Sabe-se que o trabalho do professor não é reproduzir o que consta nesses materiais didáticos e a função do LD não é tirar a sua autonomia, mas auxiliar esse profissional no processo de ensino-aprendizagem do aluno, ainda que a reprodução do LD, ao longo da história, seja uma consequência das condições de trabalho do professor.

Diante disso, interessa salientar, como viu-se, que o LD é um material editado conforme as necessidades de um sistema e toda sua estrutura, a forma que ele tem ganhado, visa a atender os interesses desse sistema. A prova disso é que toda circulação e espaço que o LD tem ganhado no interior das escolas, como historicamente se tem visto, é graças aos programas e políticas de regulamentação e produção desse material estabelecidas pelo Estado. Atualmente, é possível falar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que atua não só em sua distribuição gratuita, mas também na avaliação dos livros didáticos conforme os critérios estabelecidos no projeto pedagógico apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Freitas; Rodrigues, 2008). O PNLD, como umas das políticas mais recentes, foi criado em 1985 com os seguintes objetivos:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (Brasil, 2023).

O PNLD é um campo estratégico de apoio à política educacional executada pelo Estado. Foi visto, com a implementação dessa política, ainda que de forma gradativa, a tentativa de universalizar a distribuição do livro didático. Cada um dos alunos tem direito a um exemplar de cada disciplina: português, matemática, história, geografia etc. Esses livros distribuídos e

inseridos nas escolas passam por uma avaliação pedagógica que obedece a um guia distribuído às escolas e disponível online (Freitas; Rodrigues, 2008).

O início das avaliações pedagógicas dos livros inscritos para o PNLD se deu em 1996. O livro passa por um processo de avaliação e, após esse processo, o MEC disponibiliza um Guia de Livros Didáticos e uma resenha das coleções que foram aprovadas pela comissão julgadora. Portanto, a escolha do livro didático pelos professores é realizada com base nesse guia e nas resenhas dos livros aprovados.

Conforme Brasil (2023), no momento atual, o PNLD sistematiza-se em seis etapas:

- 1) As editoras se inscrevem para participar do edital aberto pelo MEC.
- 2) Triagem e a avaliação dos livros recebidos pelo MEC, posteriormente os livros selecionados são enviados à Secretária de Educação Básica para avaliação pedagógica. Após isso, a universidade é convidada para analisá-los conforme as especificidades de cada área do conhecimento.
- 3) Confecção do Guia do Livro Didático com as avaliações dos livros aprovados, publicados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em seu sítio eletrônico e em material impresso.
- 4) Todo esse material é enviado às escolas cadastradas no Censo Escolar para que professores e equipe pedagógica procedam a análise das resenhas das coleções para selecionar os livros que melhor atendam ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições.
- 5) O FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. O FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE.
- 6) Por fim, é feita a distribuição dos livros pelas editoras diretamente com as escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT).

Todas essas fases do PNLD são executadas em ciclos trimestrais. Segundo Brasil (2023):

[...] a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subseqüentes.

Foram inúmeras as formas de divulgação e circulação experimentadas pelos governantes para a chegada do LD à escola, porém, foi só com a transferência da política de execução do PNLD para o FNDE que começou uma distribuição contínua de livros didáticos nas escolas

(Freitas; Rodrigues, 2008).

Diante desses apontamentos, observa-se que o LD se vincula, desde seu surgimento, ao poder do Estado porque toda sua trajetória, a sua inserção na escola e até mesmo os discursos que devem circular por essa materialidade linguística passa pelo crivo do Estado. Portanto, todo o conhecimento que é propagado na escola por meio desse material, ainda que passe por diversas transformações no decurso de sua história, está sob controle do Estado. Por isso reconhece-se o LD como um artefato que se integra a um sistema de ensino institucionalizado. Ele foi historicamente construído para uniformizar o saber da escola e construir uma forma de pensar.

O livro didático escolhido como materialidade linguística destas análises, passou também, antes de ser inserido na escola, pelas normas estabelecidas pelo PNLD aqui mencionadas. Essas normas não são pensadas de um modo aleatório, elas são definidas pensando no perfil de aluno que se quer formar na escola. Assim, ao analisar as formas que o LD discursiviza e metaforiza o aluno em seu projeto didático autoral, consegue-se antever qual perfil de aprendiz e de estudante que o Estado quer formar nas escolas pública brasileiras.

3.2 Livro didático e sua importância : o estado da arte

Nessa seção é recortado apenas trabalhos da área da ciência da linguagem porque acredita-se que situa melhor esta pesquisa. Além disso, por ser uma forma de evidenciar para o leitor que trabalhos com o LD, pelos estudos linguísticos, são desenvolvidos a partir de outras vertentes teóricas, não só pela Análise do Discurso. Isto é, outras áreas, dentro das ciências linguísticas, problematizam e trazem reflexões para o desenvolvimento de pesquisas que têm como material de suas análises o livro didático.

O LD tem sido um artefato utilizado como objeto de investigação de várias pesquisas, sobretudo, na área das Ciências da Linguagem. Na área da linguística, muitos de seus investigadores o recortam de modo distinto. No entanto, o que se percebe é que a maioria desses trabalhos tem sido desenvolvido com o propósito de avaliar os objetivos do ensino, os aspectos metodológicos, os conteúdos ideológicos que esse material produz e que faz circular no ambiente escolar, bem como as razões pelas quais o LD tem se tornado material legítimo da escola. Em vista disso, o foco desta seção é destacar alguns trabalhos desenvolvidos, tendo o LD como material de suas análises.

Para iniciar, destaca-se a tese intitulada em *A leitura e os sujeitos leitores inscritos em um livro didático de língua portuguesa: uma análise discursiva*, de Silva (2020),

desenvolvida pelos vieses da Análise materialista do Discurso. A pesquisadora buscou investigar, pelo funcionamento do discurso, as concepções de leituras materializadas em livros didáticos do 3º ano do Ensino Médio com vistas à formação do aluno-leitor, além disso, buscou mostrar o perfil do leitor-professor inscrito no livro didático de língua portuguesa, bem como o seu delineamento ao longo das edições dos livros escolhidos para as análises.

Silva (2020) constatou que a concepção de leitura materializada nos livros didáticos escolhidos para suas análises é a de uma leitura fragmentada, que não permite ao aluno inferir e, portanto, produzir sentidos por meio de suas interpretações. Outro ponto, é que o perfil de leitor-professor foi se delineando ao longo do tempo, mudando conforme as edições e a realidade socio-histórica em que esse profissional se encontrava em sua época. Essa pesquisa se aproxima das investigações aqui realizadas pelo uso do LD como *corpus* de análises e a teoria adotada, tendo como diferença o aspecto da leitura e o perfil de leitor-professor.

Outra investigação que se aproxima desta pesquisa por utilizar o LD como material de suas análises, ainda que seja desenvolvido por vieses teóricos do letramento, é o trabalho de Basoni e Merlo (2019) intitulado *O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais*. Este trabalho buscou discutir sobre as representações sociais atribuídas aos professores de inglês como língua estrangeira a partir da análise de um exemplar da coleção *Alive!*, elaborado por Vera Menezes e Junia Braga (2015).

Esses autores constataram que as práticas oportunizadas pelo LD analisado favorecem a visão de aluno e de professor como sujeitos ativos no processo de produção do conhecimento. Além disso, o papel atribuído ao educador pelo LD analisado está em consonância com a proposta de Kleiman (2006) em que afirma que o professor deve ser compreendido como agente de letramentos, que consegue enxergar as necessidades de seus alunos e agir a partir delas, conforme os recursos disponibilizados para sua prática docente.

Destaca-se também o trabalho de Zorzi (2016) intitulado *A constituição do imaginário de língua em livros didáticos de língua portuguesa*, cujo objetivo é analisar a constituição do imaginário de língua na coleção de livros didáticos de língua portuguesa intitulada *Língua Portuguesa* (2013), de Roberta Hernandez e Vima Martin.

Essa autora constatou que há presença de uma discursividade dominante sustentada por meio de discursos mascarados e uma memória coletiva de tradição gramatical que faz conceber a língua de uma forma idealizada, um conjunto de normas como de fato se tem preconizado no ensino público brasileiro. Este trabalho se aproxima desta pesquisa, no aspecto ligado ao imaginário, como os autores do LD concebem o estudo da língua em

relação ao sujeito aluno e professor e, além disso, a teoria da análise do discurso adotada por essa autora para a sua investigação.

O trabalho de Lima e Heine (2014) intitulado *A leitura numa perspectiva discursiva: sujeito imaginário e silenciamentos em um livro didático de língua portuguesa* também se aproxima desta investigação na medida em que busca analisar, pelos postulados da análise de discurso, como a leitura é tratada no livro didático de língua portuguesa e, a partir disso, evidencia o imaginário do sujeito aluno do 6º do Ensino Fundamental. As suas conclusões apontaram que, frente ao aluno, é colocado um texto como tendo um sentido único, sem possibilitar a esse sujeito realizar as suas interpretações de acordo com as formações discursivas a que se filia e, portanto, relacionar a língua com a história, possibilitando o processo de construção de sentido.

Ressalta-se também o trabalho de Coracini (1999) intitulado *O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula*, aproximando-se desta investigação pelo fato dessa autora fazer algumas ressalvas acerca da importância que o LD tem ganhado no ensino de línguas e que, de certa forma, justifica o porquê de utilizar o LD como material de análises.

Coracini (1999) afirma que a importância atribuída ao LD está muito ligada à ideia do novo, do transformador que, por vezes, leva os sujeitos da aprendizagem (professor e aluno) a acreditarem que têm consciência do que fazem, do que pensam, do seu dizer e de si. Ela aponta que a Linguística aplicada se preocupou em apenas apontar propostas ditas inovadoras, transformadoras sem, contudo, observar se elas são aprendidas pelos sujeitos envolvidos nesse processo: aluno e professor.

Na visão dessa autora, as propostas de ensino trazidas pelo LD ganham este lugar por agradarem tanto o professor como o aluno. Por elas trazerem a ideia do novo e o professor, acreditando nessa ideia do “novo”, e por estar sempre em busca de um “novo” modo de ensinar adotado nesse material, tornando-o imprescindível em seu trabalho sem, contudo, compreender que esse “novo” já se encontra em momentos históricos-sociais e que só vem com outra “roupagem”, mas com a mesma finalidade.

Diante dessa postura assumida tanto pelo professor como pela Linguística Aplicada, Coracini (1999) diz que o uso do LD em sala de aula no ensino de línguas tem se configurado de duas formas: o uso fiel deste material, sendo visto pelo professor como um apoio necessário e, por isso, adotado como um material que contém verdades incontestáveis, sem, contudo, observar as suas rasuras e de que forma, por exemplo, um determinado conteúdo pode ser abordado em sala de aula; e a não adoção do LD nas aulas de língua estrangeira, haja vista que

o docente muitas vezes prefere ser direcionado por materiais que ele mesmo prepara, tais como suas atividades e seus textos.

Dito isto, acredita-se que Coracini (1999) toma a posição de que a aprendizagem é um fenômeno que não depende de formas pré-determinadas, posto que o sujeito da aprendizagem é um ser formado pelo inconsciente, o que faz entender que o processo de ensino-aprendizagem pelo LD não é tão simples como pensam, pois, exige do responsável por este processo uma postura que está para além do estabelecimento de formas de ensinar no contexto da sala de aula.

Corroborando com essas discussões apontadas por Coracini (1999), cita-se o trabalho de Souza (1999) intitulado *Autoridade, Autoria e Livro Didático*. Um dos pontos centrais de suas discussões é a autoridade que o LD tem exercido na escola, essa que se constitui por sua autoria, pois é ela quem permite a este artefato uma relação social de poder a qual tem sido vista no cenário escolar. Por isso, na escola, ele é autoridade e é visto como o detentor do discurso da competência, o lugar do saber definido, pronto, acabado e correto.

Desse modo, Souza (1999) toma a posição de que todo reconhecimento que o LD tem ganhado é graças à sua autoria. É ela quem lhe confere autoridade, garante sua circulação e que colabora para a manutenção de certos padrões e ideologias que são aderidos pela escola e repassados aos alunos. O autor, portanto, faz o LD circular e ganhar notoriedade, pois sem o seu desempenho esse material é fadado ao fracasso. Outro ponto que ela destaca é que o LD é um elemento que se constitui pela educação, ainda que, para sua circulação, ele deva passar pelo crivo editorial que funciona como um mecanismo que faz prevalecer na escola determinados padrões.

Cita-se também o trabalho de Alves *et al* (2016) intitulado *O perfil e o lugar do negro nos livros didáticos* que buscou fazer uma análise dos livros didáticos, especificamente os livros de português e de história do Ensino Fundamental e Médio com a finalidade de descobrir o perfil e o lugar reservado ao negro em seus conteúdos.

Os autores concluíram que os livros didáticos abordam a temática do negro, mas não de forma satisfatória e com a eficácia desejada. Este trabalho se aproxima destas investigações por usar material didático como material de suas análises, diferenciando-se em seu objeto de investigação.

Todas essas pesquisas provam que o interesse em investigar o LD tem sido cada vez mais crescente e constante. Muitas delas se debruçam em observar a prática docente, o imaginário sobre a língua, o perfil do professor-leitor e de aluno-leitor, outras também buscam mostrar as razões pelas quais faz o LD ser o que é hoje: material popular no meio educacional, que tem servido de base para a atuação pedagógica do professor em sala de aula e de apoio para o ensino

e a aprendizagem do aluno. Assim, o livro didático é compreendido, por sua inserção cristalizada na escola, como um material que permite problematizar, a partir de diferentes vertentes teóricas, questões que envolvem as práticas de ensino.

Diferentemente dessas pesquisas, nesta a lacuna se assenta no interesse em observar no conteúdo ideológico do livro didático o perfil do aluno do Ensino Médio e, a partir disso, caracterizar o perfil do aluno pós-reforma do Ensino Médio, tornando-se importante também para compreensão como a língua é colocada em relação ao sujeito-aluno e como ele é compreendido pelas autoras do livro e, portanto, pela escola e pelo professor. Tudo isso, considerando o recorte histórico do livro didático escolhido para fazer as análises.

3.3 Livro didático e projeto didático autoral

O LD, como visto, ocupa um espaço central dentro da escola e se constitui como um produto cultural historicamente construído pela produção editorial e pela sociedade. No entanto, afirma-se que sua origem está na escola, espaço que o legitima em uma espécie de compêndio consagrado, sacramentado, como diz Coracini (1999).

Conforme Silva (2020), a primeira imprensa brasileira – Imprensa Régia – cujo objetivo principal era publicar os atos e proclamações do governo – possibilitou também as primeiras publicações de livros no país. Aos autores cabiam submeter seus textos e, assim, conseguir a licença para a publicação. Havia também, por meio dela, além das publicações brasileiras, as estrangeiras que muito contribuíram para a “tradição de reimpressões de livros de autores estrangeiros para usos no ensino do Brasil (Silva, 2020, p.66).

A estrutura dos LDs conhecida atualmente foi impulsionada, sobretudo, pela criação de estabelecimentos educacionais pelo país. Esse foi um projeto gradativo que teve seu início com a chegada da Imprensa Régia em solo brasileiro. Nesse projeto, a Imprensa Régia colaborou na medida em que, diante da expansão das instituições de ensino, começou a publicar uma série de manuais, embora estrangeiros, para os discentes. Assim, os alunos, ao iniciar um curso, não ficavam sem livros (Silva, 2020).

No entender de Silva (2020), como essa primeira imprensa tinha como objetivo inicial publicar os atos do governo, ela ficou limitada aos serviços dele. Todavia, chegaram ao Brasil outras tipografias que possibilitaram o rompimento do monopólio dado à Imprensa Régia, apesar de que foi por meio dela que se iniciou no país a difusão da cultura e do conhecimento, bem como também a expansão da educação pública. Silva (2020, p. 68) aponta que:

Mesmo após a difusão da imprensa, ainda eram precárias as condições de produção e publicação de textos didáticos. Os manuais utilizados nas escolas eram quase sempre reedições de obras produzidas na Europa por autores europeus. Os primeiros livros didáticos que chegaram aos bancos escolares no Brasil, mesmo os que eram destinados aos estudos iniciais, eram meras reimpressões ou traduções de manuais já adotados em escolas estrangeiras.

Segundo Silva (2020), o investimento na educação brasileira começou com chegada da corte portuguesa que adotou como padrão no ensino o que vinha de outros continentes, sobretudo, da Europa, pois acreditava-se que as ideias, os métodos e os manuais, pelos seus bons resultados fora do país, dariam certo também no Brasil. Tudo isso colaborou para o estabelecimento das políticas do LD e das leis instrumentais da educação nacional.

Desse modo, a educação brasileira foi regida, por muito tempo, através de métodos estrangeiros e só após severas críticas é que se começou a repensar a forma como a educação estava sendo conduzida.

Essas críticas e insatisfações resultaram na exigência de que os materiais didáticos adotados no ensino brasileiro fossem elaborados no Brasil e por autores brasileiros, de modo que, nesses livros, aspectos ligados à língua, bem como à realidade nacional fossem abordados. Foram essas críticas que impulsionaram o aparecimento de autores e editores de livros didáticos brasileiros.

Conforme Silva (2020), os LDs, desde o seu surgimento, foram pensados para auxiliar o professor em seu fazer docente. Logo, de início, ele foi elaborado pensando neste público. Porém, com o passar dos anos, essa restrição foi posta de lado. Os manuais passaram a ter a função de também auxiliar o aluno: crianças e estudantes que passaram a ter direito de posse sobre esse material. Desse modo, ao ser direcionado também para os estudantes, o seu projeto editorial começou a ser elaborado de forma que agradasse não só ao professor, mas também ao sujeito-escolar.

Após a obrigatoriedade de distribuição de LDs em todo território nacional, ele passou a ser produzido por pessoas escolhidas para esta finalidade. No entender de Silva (2020), essa atividade era honrosa e, portanto, não poderia ser feita por qualquer pessoa. Os autores de LD precisavam ter renome social e notável saber. Eram, por sua vez, nas palavras dessa autora, “homens de confiança”, tidos como ideais, habilitados para tal tarefa.

Devido ao número pequeno de obras e o desinteresse de autores renomados em participar dessa atividade de elaboração de didáticos, essa produção caiu. Como estratégia, para despertar o interesse dos autores, o governo começou a premiar com honrarias ou dinheiro quem se interessasse em desempenhar tal função.

Além dessas ações, começou também incentivar os docentes para a escrita desses materiais didáticos concomitantes ao desenvolvimento de suas aulas, pois acreditava-se que eles eram pessoas que tinham experiência pedagógica e, portanto, sabiam lidar com as demandas ligadas ao ensino. Com tempo, “os manuais didáticos foram se aperfeiçoando, trazendo cada vez mais o rastro de uma brasilidade e as características da escola e do ensino que se fazia no Brasil” (Silva, 2020, p. 77).

Esses apontamentos de Silva (2020) permitem dizer que a produção do LD, que era antes uma atividade honrosa, direcionada a poucos intelectuais de renome na sociedade, passou a ser baseada por um regime de troca: as pessoas os produziam para atender às demandas educacionais e, em troca, recebiam um valor como “pagamento” pelo serviço prestado. Além do mais, como visto, a participação do governo nesse projeto autoral do LD foi crucial para o seu desenvolvimento e expansão nas escolas. O que confirma a forte participação das instâncias governamentais no ensino por meio da produção do próprio LD, material legítimo da escola.

Assim, por essa linha de raciocínio, Munakata (2016) afirma que o LD, desde suas primeiras impressões, apesar de ser um material produzido para fins educacionais, se configura como uma mercadoria. A sua relevância no conjunto da economia livreira, mesmo que de um modo velado pelo mercado editorial, confirma esse fato. Para a confirmação desse posicionamento, a autora destaca que:

O escritor e editor Monteiro Lobato (*apud* Razzini, 2010, p. 118), numa carta de 1/12/1923, declarou estar “refreando as edições literárias para intensificação das escolares. O bom negócio é o didático”. De fato, segundo os dados da Câmara Brasileira do Livro para 2009, produziram-se no Brasil 386.367.136 exemplares de livros (incluindo primeira edição e reedições), dos quais 183.723.605 exemplares (47,55%) correspondiam a 19.721 títulos de obras didáticas da Educação Básica. No mesmo ano, do total de 371 milhões de exemplares vendidos, os livros didáticos corresponderam a 207 milhões de exemplares (55,79%); para o faturamento total de quase 3,38 bilhões de reais, o livro didático contribuiu com mais da metade (1,73 bilhões de reais) (Câmara Brasileira do Livro, [2010]) (Munakata, 2016, p. 57).

Como visto, a produção editorial do LD constituiu os sistemas nacionais de ensino e, desde seu início, contou fortemente com o apoio do governo. Isso fez com que o LD fosse considerado como uma ferramenta de apoio pedagógico e didático e a escola tivesse inevitavelmente sob o controle dos poderes públicos. Este fato possibilitou a dominação, por meio deste material, da população dita “instruída”.

Desse modo, segundo Munakata (2016), o mercado de livro didático e o Estado possuem relações bem estreitas, haja vista que as editoras produzem livros sob os critérios de aprovação do Estado. Tudo isso contribui para que as ideologias ditadas, quer sejam elas conservadoras

ou não, prevaleçam dentro da escola. É um modo de, embora mascarado, controlar a população, em especial, as menos instruídas, ainda em fase de formação.

Nessa mesma visão de Munakata (2016), Circe Bittencourt (2004) afirma que, por ser o LD uma espécie de “cartilha” para as propostas curriculares, o Estado interfere em sua elaboração, mesmo que indiretamente. Essa interferência é vista no estabelecimento de critério para avaliar o LD, pois é o governo que o estabelece na medida em que tais critérios são orientados, por vezes, pelas propostas curriculares que também são elaboradas pelo Estado. Em razão disso, o LD, para essa autora, deve ser entendido como um sistema de valores.

A escolha do LD no Brasil, bem como a relação do Estado e o seu mercado editorial, é realizada principalmente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Por meio desse programa, os livros didáticos são avaliados previamente por especialistas e, só após isso, os professores podem escolher quais livros devem adentrar os espaços da escola. Isso permite dizer que a produção do LD não é pensada para classe discente e docente, mas para os avaliadores, esses que não frequentam habilmente a sala de aula. Assim:

As editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas determinações específicas de cada edital do PNLD, além das idiossincrasias dos avaliadores (Munakata, 2016, p. 62).

Na visão dessa autora, para a venda desses livros, a aprovação do LD realizada pelos avaliadores não é suficiente, é necessário que ele seja escolhido pelo professor. Para isso, conforme Cassiano (2004), as editoras possuem uma equipe de divulgação cuja finalidade é sensibilizar o professor para com a escolha do produto, o que, logo mais tarde, devido às denúncias a respeito dessas divulgações irregulares nas escolas, foi proibido pelo governo.

Esse trabalho de divulgação, associado ao pouco tempo estabelecido para a escola analisar e escolher os livros didáticos, acabava ocasionando um escolha precipitada, resultado de uma análise superficial por parte dos agentes da escola, uma vez que, quase sempre, os professores escolhiam os livros com base na leitura das resenhas feitas pelos avaliadores do PNLD, o que não é suficiente para uma tomada de decisão acertada, pois a avaliação realizada no contato com o livro é bem mais justa e eficiente (Cassiano, 2004).

Cassiano (2004) ressalta uma informação importante a respeito desse processo avaliativo que muito corrobora para o processo de produção do LD: o fato de que, para o coordenador do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a produção do LD no Brasil, por anos, vem sendo determinada pelas leis de mercado ao invés de ser pela qualidade da educação, bem como pelos avanços científicos dentro desse contexto.

Assim, para esse coordenador, nas palavras de Cassiano, o MEC participa desse processo apenas como comprador, na medida em que elabora um catálogo de títulos de livros que, de uma certa forma, direciona o professor para a escolha do livro que deve ser aderido pela escola.

Cassiano (2004) considera ainda que a avaliação do LD no Brasil é um processo que contribui para a melhoria do conteúdo desse material. Esse processo possibilitou a exclusão de certos erros conceituais e preconceituosos presentes nos livros, mas, por outro lado, viabilizou a produção homogeneizada, essa que, por seu turno, está ligada às propostas curriculares estabelecidas pelo governo.

Tomando por base o que foi dito até aqui, somado ao fato de os conteúdos dispostos em sala de aula trazidos pelo LD estarem interligados às propostas educacionais com base em critérios estabelecidos no edital do PNLD, é possível afirmar que, por meio deles, o governo federal, desde o início de inserção e circulação do LD nas escolas, interferiu na preparação dos conteúdos que faz parte desse material didático.

Desse modo, pelo fato de o livro, em seu processo de elaboração, se submeter a essas diretrizes, afirma-se que ele é um material que veicula um sistema de valores, de ideologias de uma época e de uma sociedade, e que possui caráter mercadológico. Além disso, é um material sujeito a hierarquias (MEC, PNLD, Diretrizes Educacionais) e, por isso, seus autores não dizem o que querem, mas seu dizer está ancorado nessas hierarquias e reproduzem a memória social acerca do que se pensa sobre o aluno, sobre a aprendizagem e o ensino.

Assim, pode-se afirmar que os autores não dizem o que querem, mas o que as hierarquias (MEC, PNLD, DCNs) ditam para o ensino. Através do livro didático, circula na escola ideologias dominantes do mundo capitalista, a qual impõe um modelo de sociedade que os sujeitos-escolares devem seguir.

Desse modo, de posse desses conteúdos didáticos, é válido o questionamento: a encargo de quem funciona essa ideologia dentro da escola? A partir dessa indagação, os professores podem refletir e buscar outros materiais que possibilitem reflexões diversas que os auxiliem no despertar da consciência crítica do sujeito-aluno como estabelecem as leis que regulamentam o ensino.

Não fala-se aqui na substituição do LD, mas na complementação de seu conteúdo por outros materiais, até mesmo porque, como visto na seção anterior, é impossível pensar o espaço escolar sem esse material, haja vista que é ele que, ao seguir certos parâmetros, estabelece e mantém contato com as esferas sociais as quais ele pretende dialogar.

Por fim, diante de tudo que foi discutido nesta seção, é importante frisar que não há problema na hierarquização e nem na utilização do livro didático como material de apoio às aulas do professor.

A função das diretrizes é de fato apontar caminhos adequados para a aplicação de um ensino de qualidade e a do livro didático direcionar o professor para uma prática de ensino de qualidade. O problema começa quando essas instâncias, por meio dos livros didáticos, elegem adotar como padrão o discurso e as ideologias burguesas e dominantes, tornando a educação um produto do neoliberalismo, deixando de contemplar a identidade, a cultura e as idiossincrasias dos alunos, deixando de considerar sua realidade político-social.

3.4 Livro didático do Ensino Médio e a construção metafórica do aluno do Ensino Médio

A fim de responder às problemáticas de pesquisa, que são: quais efeitos metafóricos são construídos sobre o sujeito-aluno do Ensino Médio no livro didático de língua portuguesa? Qual perfil do sujeito-aluno do Ensino Médio é inscrito no livro didático de língua portuguesa? Levou-se em consideração o fato de que a construção desses efeitos pode estabelecer no espaço escolar, por meio desse material, determinadas relações entre os sujeitos da aprendizagem: professor e aluno.

Também acredita-se que os efeitos de sentidos construídos pelo LD sobre o sujeito-aluno determinam o perfil de aluno esperado que a escola forme na medida em que o LD aponta como o aluno deve aprender a língua portuguesa, bem como qual postura ele deve ter após o Ensino Médio com o conhecimento de língua portuguesa.

Isso parte da compreensão de que as produções de sentidos, construídas ideologicamente no discurso, pode situar o objeto em questão em determinados lugares, isto é, o aluno pode ser visto na escola de determinada forma a partir do modo como o LD o coloca frente ao ensino de língua portuguesa.

Assim, as análises realizadas partem do pressuposto de que a ordem do discurso é lugar onde a língua em sua forma material se encontra com a materialidade da história. Esse lugar é, necessariamente, afetado pelo mecanismo da ideologia a qual se define, pelos postulados da Análise Materialista de Discurso, em:

O processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado. A ideologia não é um conteúdo “x”, mas o mecanismo de produzi-lo (Orlandi, 1998, p. 65).

Desse modo, a ideologia se configura em um mecanismo de produção de um imaginário e, por conseguinte, constitutiva de toda prática discursiva, sendo a do LD uma delas. Por isso mesmo, a compreende-se também como um mecanismo de produção de “verdades” imutáveis presentes em toda história.

Em virtude disso e como as problemáticas de pesquisa são respondidas tendo como subsídio teórico a AD, ressalta-se também que esse trabalho buscará mostrar os conceitos que fazem dessa vertente teórica ser o que ela é: uma disciplina que trabalha com a interpretação e que evidencia os efeitos de sentidos dos discursos colocados em relação aos interlocutores do dizer. E com o fito de evidenciar os sentidos, bem como esse perfil do sujeito-aluno metaforizado no e pelo livro didático, tomou-se o discurso dessa textualidade como um espaço onde circulam as ideologias, as condições de produções e a história, constituído também por diferentes sujeitos e diferentes vozes que se atrelam a ideologias diversas.

Desse modo, para abordar as questões de efeitos metafóricos relativos ao sujeito-aluno no ensino de língua portuguesa oportunizadas pelo livro didático, foi adotada como categoria de análise a metáfora que, remetendo à concepção de Pêcheux (1997, p. 96, grifos do autor) o efeito metafórico é conceituado como:

Fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse ‘deslizamento de sentido’ entre x e y é constitutivo do ‘sentido’ designado por x e y; esse efeito é característico dos sistemas linguísticos ‘naturais’, por oposição aos códigos e às ‘línguas artificiais’, em que o sentido é fixado em relação a uma metalíngua ‘natural’: em outros termos, um sistema ‘natural’ não comporta uma metalíngua a partir da qual seus termos poderiam se definir: ele é por si só sua metalinguagem.

Diante disso, a metáfora é uma transferência de sentido que se constitui em um espaço que abriga uma diversidade de sentidos possíveis. Portanto, afirma-se que o sentido de metáfora, a qual foi aderido, não é aqui trabalhado em seu sentido figurativo, porque não há como estabelecer um ponto de onde os sentidos emergem, e também por não ser suficiente para entender os efeitos de sentidos a partir das condições de produção em que um discurso foi e é produzido.

Pêcheux (1997), distanciando-se da concepção de metáfora tradicionalmente traçada, toma-a não como um fenômeno da linguagem facilmente “detectável”. Ele relaciona-a, pelos postulados da AD, ao interdiscurso o qual é visto como um espaço contraditório em que abriga uma gama de sentidos possíveis. É esse efeito metafórico constitutivo da linguagem que faz

com que os elementos de uma sequência discursiva se desloquem historicamente, transformem-se e não se repitam.

Na concepção de Orlandi (2017, p. 173):

Não há dizer que para fazer sentido não se inscreva na memória. Não há dizer que não se faça a partir da repetição. No entanto, na repetição histórica, há deslocamento, deriva, transferência, efeito metafórico. E o efeito metafórico é retomada e esquecimento, deslize para outro lugar de sentido, novo gesto de interpretação.

Reforçando o que Pêcheux (1997) diz e apoiando no pensamento de Orlandi (2017), as metáforas também são pensadas como um espaço heterogêneo em que o discurso se constitui. Elas são derivas dos sentidos; concedem às palavras um novo modo de adquirirem sentidos aos serem repetidas. Essa mudança de sentido provocada pelo efeito metafórico relaciona-se tanto à ideologia quanto ao inconsciente.

A metáfora ocorre nos processos de constituição dos sentidos, nas extremidades do dizer. Portanto, ela deve ser pensada como palavras que adquirem sentidos distintos a cada nova repetição. Isto é, as palavras a cada novo momento de sua reprodução, por serem ditas apoiadas na ideologia do sujeito que enuncia, transfere sentido, significa de outro modo, marcando como os espaços de produção de sentidos são contraditórios e ao mesmo tempo porosos.

Vale dizer também que essa transferência de sentido não ocorre de uma forma linear e simples como se pensa, ela ocorre pelo atravessamento de várias formações discursivas derivadas de uma determinada formação social.

Corroborando com essas discussões, Azevedo (2014) afirma que definir a metáfora como transferência de sentido é apontar a psicanálise como um campo da AD, especialmente a psicanálise marcada pela leitura althusseriana da obra de Lacan. A autora ressalta ainda que Lacan, ao teorizar o “campo da cadeia significante”, reconhece nela a metáfora.

Desse modo, na visão de Azevedo (2014, p. 325), a metáfora situa-se em relação a discurso do inconsciente e introduz “o paradoxo de um discurso duplo e uno, inconsciente e verbal, que só pode dar-se no campo da cadeia significante, na qual Lacan localiza a condensação como uma metáfora” que se encontra no nível da substituição, recalcando algo, algum sentido outro. Para essa autora, pensar a metáfora ancorada às ideias de Lacan “é estabelecer que não há sentido sem metáfora, já que a metáfora está na base do funcionamento de todo dizer”. Ou seja, o sentido é marcado por uma relação de substituição de sentidos por outros.

Acerca dessas noções sobre metáfora, Pêcheux diz ainda que:

Continua, pois, bastante verdadeiro o fato de que o “sentido” é produzido no ‘nonsens’ pelo deslizamento sem origem do significante, de onde há instauração do primado da metáfora sobre o sentido, mas é indispensável acrescentar imediatamente que esse deslizamento não desaparece sem deixar traços no sujeito-ego da “forma-sujeito” ideológica, identificada com a evidência de um sentido. Apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como ritual supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas, ‘uma palavra por outra’ é a definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso (e o mínimo que se pode dizer é que os exemplos são abundantes, seja na cerimônia religiosa, no processo jurídico, na lição pedagógica ou no discurso político) (Pêcheux, 2014, p. 277, grifos do autor).

Nesse fragmento do texto, Pêcheux mostra o modo pelo qual a AD constrói seu trabalho com a linguagem: ela, por si só, é metafórica. Desse modo, em se tratando da AD, a linguagem não é literal, denotativa; o sentido, como já dito, não tem sua origem. O sentido, pois, é produzido por meio de um efeito de evidência ideológico, de transparência que constitui a base da forma-sujeito a qual é interpelada por efeitos de sentidos.

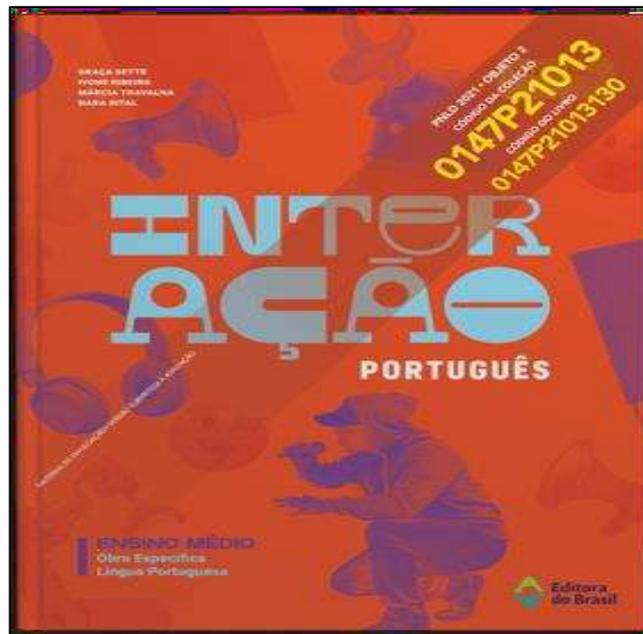
Apesar disso, como diz Pêcheux, “não há ritual sem falhas”: a interpelação, o sujeito, o sentido são fragmentados. É isso que leva a deslizar para uma outra posição, para um outro sentido, entre uma formação discursiva e outra.

De posse desse entendimento acerca de metáfora, neste trabalho, ocupou-se em observar o modo como a prática linguística do LD acontece inscrita no funcionamento da escola, espaço em que ocorre uma formação social capitalista. Queremos pensar a construção metafórica³ do sujeito-aluno pelas estratégias de construção discursiva, pegadas em sua deriva, viabilizadas pelo LD. E a fim de que o leitor reconheça as metáforas construídas sobre o sujeito-aluno analisadas nas discussões, no corpo de todo texto, elas aparecerão negritadas.

Tendo em conta isso, as análises iniciam com a leitura da capa do livro, mostrada na figura 01 abaixo:

³ Ressalta-se que a ideia de trabalhar com a construção metafórica do aluno do Ensino Médio surgiu a partir de uma leitura de um trabalho da Indursky intitulado *A construção metafórica do povo brasileiro*.

Figura 1: Capa do livro didático



Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020).

Sob um gesto de leitura da capa que se formula pelo agenciamento da regularidade discursiva da palavra *Interação*, observa-se que o LD aparentemente se filia a uma nova memória discursiva⁴ de linguagem: aquela que a considera como processo de interação social. Para Dorreto e Beloti (2011, p. 100), essa concepção compreende a linguagem como um fenômeno que realiza “ações, age sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais”.

Nessa conjuntura destaca-se a cor laranja da capa que, no imaginário social, significa entusiasmo e extroversão. Associado a isso, estão as imagens de recursos como o fone de ouvido, o alto falante, um jovem que fala ao microfone que são objetos desse mundo interligado pelo digital e que, de um certo modo, direcionam o olhar para se pensar no perfil de aluno desejável que a escola forme: aquele que é sociável, ativo e entusiasta, como indica a cor laranja e todos os elementos que estruturam a capa.

Isso significa dizer também que, considerando os dizeres da reforma do ensino médio, um novo modo de ensinar língua portuguesa chegou na escola, esse modo em que a língua é vista como meio pelo qual ocorre a interação social, bem como a formação do sujeito-aluno. Essa interação que é marcada pelos diferentes modos em que é possível de conceber a linguagem, sobretudo pelos aparelhos digitais atualmente tão presentes no meio social e,

⁴ A memória discursiva é concebida numa esfera coletiva e social, responsável por produzir as condições necessárias de um funcionamento discursivo (Achard, 1999).

consequentemente, aderido pela maior parte das pessoas, em especial os jovens que se caracterizam como sujeitos da informação por estarem imersos na cultura digital.

Desse modo, frente à leitura da capa do LD, compreende-se também que os estudos agora passam a ser realizados sob um outro ângulo, não mais pelos que se tinham os moldes tradicionais em que concebia o ensino pela ótica de apreender a língua como “um conjunto de regras que devem ser seguidas para garantir o êxito na escrita e na fala” (Dorreto; Beloti, 2011, p.100), e o sujeito-aluno, como o que controla a boa comunicação, “consciente” e “individual”, ao conceber a língua como meio pelo qual se exterioriza o pensamento, sem possibilidades de equívocos, opacidade.

Tendo em conta essa leitura e sob essa nova memória discursiva que se constrói sobre a língua portuguesa e sobre o aluno, **o LD metaforiza um sujeito-aluno que interage por meio do uso da linguagem** e que, com esse novo modo de concebê-la no espaço da escola, forma-se um “sujeito psicossocial, ativo na produção de sentidos” (Dorreto; Beloti, 201, p. 100), que se constrói na e pela linguagem e, assim, passa a ocupar posições-sujeito determinadas nos espaços em que se encontra. Mantendo essa metáfora no seio da escola, tem-se então a possibilidade de formar o perfil de aluno protagonista, como determina a BNCC (2018).

Para reafirmar essa memória discursiva evocada pela capa, observando os trechos da carta de apresentação desse material, bem como a parte da fundamentação teórica, apreende-se outras metáforas construídas sobre o sujeito-aluno, como se observa a partir do recorte discursivo abaixo:

Figura 2: Carta de apresentação aos professores

O perfil do estudante do século XXI, nativo da era digital, demanda uma nova abordagem para os conteúdos. Novos gêneros discursivos, novos letramentos e novas práticas sociais exigem um processo educativo sintonizado com esse contexto, dando oportunidade para que o jovem seja protagonista de seu aprendizado, ao mesmo tempo que o professor exerce sua autonomia e liberdade na interação com os aprendizes.

Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020).

Neste trecho, as autoras colocam que para desenvolver o perfil de aluno do século XXI é esperado que o seu processo de ensino-aprendizagem esteja atrelado à realidade digital a qual o aluno se insere. Face a esse entendimento, compreende-se que o efeito metafórico construído sobre o sujeito-aluno para atender ao perfil de aluno evocado neste recorte discursivo desliza para uma gama de sentidos possíveis. O próprio discurso do trecho da carta de apresentação dá

pistas para perceber que por trás de *perfil de estudante do século XXI, nativo da era digital*, há uma referência para outros sentidos que se filiam à memória discursiva histórica dos sentidos que preexistem a essa construção.

Ao realizarem a associação de *perfil de estudante do século XXI, nativo da era digital* ao termo *jovem protagonista*, provoca um deslizamento de sentido e, nisso, emerge um **efeito metafórico de um sujeito-aluno responsável pela sua aprendizagem**, que vem de um discurso meritocrático, criando a ilusão de individualização dele.

Esse efeito constrói-se não pensando na ideia de coletivo, de aluno de um modo geral, mas a partir da referência àqueles que sejam capazes de ser protagonistas de sua aprendizagem e que estejam imersos a um contexto que oportuniza essa formação, neste caso o digital.

Todo esse efeito provocado por meio da associação entre esses dois enunciados, faz pensar na formação de um perfil de aluno que esteja apto a desempenhar as práticas sociais não de sua realidade, mas da realidade capitalista, na medida em que é responsabilizado pelo desenvolvimento de sua aprendizagem.

Acredita-se que, pela própria estrutura escolar, essa é uma realidade inalcançável. Como se vê, o sistema escolar, ainda que muito se tenha feito para mudar a sua configuração, funciona de forma hierarquizada para manter, pelo conteúdo ideológico que circula nesse espaço, controle sobre o que se deve ou não aprender.

Desse modo, ao pensar a linguagem enquanto constitutiva do homem, ela também é usada para camuflar o que diz. Ao observar as sequências discursivas acima destacadas, constata-se que elas possuem uma estreita relação com o discurso capitalista, ao serem jogadas em uma rede de dizeres oriundos da FD dessa sociedade neoliberal e mundializada.

Diante disso, percebe-se que ecoa um projeto capitalista de aluno resultante do sujeito-de-direito, uma vez que “esse processo é fundamental no capitalismo para que se possa governar” (Orlandi, 2012, p. 49).

Ainda diante desse recorte, as autoras, reforçando a ideia de desenvolver um aluno protagonista, associam a autonomia do professor à interação entre ele e os jovens aprendizes frente a esse novo contexto em que o ensino acontece, que é o digital. Assim, diante dessas posições-sujeito, é compreendido que o professor é colocado como um sujeito não mais submisso ao poder do sistema escolar, tampouco submisso aos dizeres do LD. Ele é, portanto, livre e independente para o desempenho de sua profissão e para se relacionar com esse aluno no espaço escolar.

Mas quando se tem a imagem do professor como aquele que detém o conhecimento fixo, rígido, legítimo e definitivo, e a do aluno como aquele que não sabe e precisa saber, criada pelo

social, sustentada e reforçada pelos discursos e atuações na escola (Orlandi, 1987), pensa-se que essa autonomia e interação não existe.

Por conseguinte, não tem a escola como um espaço que se constitui na e pela interação, mas como um espaço que se centra na atuação do professor e no desenvolvimento do ensino sob os moldes tradicionais. Esse fato é um indicativo da contradição de seu funcionamento cujo objetivo principal é desenvolver um aluno apto para se relacionar nas diferentes práticas sociais nas quais ele se insere, para assim exercer o protagonismo no sentido de sua emancipação.

No trecho que se segue, formulado pelos discursos da meritocracia, esse efeito metafórico é ainda mais enfatizado:

Figura 3: Carta de apresentação aos professores

Acreditamos que, vinculado à coleção de Linguagens e suas Tecnologias, o livro poderá - contando, professor, com sua experiência, sensibilidade e indispensável mediação em sala de aula - levar os estudantes a realmente se constituírem em sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se cidadãos capazes de ler, questionar e transformar o mundo.

Fonte: Ribeiro, Travalha, Bitall, Sette (2020).

O excerto supracitado é intercalado por uma oração explicativa em que as autoras do LD falam diretamente com o professor, ao afirmarem que *contam com sua experiência, sensibilidade e indispensável mediação em sala de aula*. No trecho, são listadas características que, na visão das autoras, todo professor deve ter; tais características, somadas ao uso do LD, ajudarão a construir o perfil de aluno previsto pelo manual.

Ainda nesse excerto, as autoras ressaltam que os *estudantes devem se constituir em sujeitos do processo de ensino e aprendizagem*, deixando antever o aluno que se quer ver formado pela escola, por meio do manual: cidadãos autônomos, leitores, questionadores e transformadores do mundo, aspecto oriundo dessa sociedade capitalista que coloca a escola como meio pelo qual deve-se formar o aluno para desenvolver as práticas sociais dela.

Como apontado no trecho *perfil do estudante do século XXI, nativo da era digital* do recorte anterior, esse aluno é aquele que não emerge de diferentes contextos sócio-históricos, mas que é oriundo da era digitalizada, que sabe ser crítico e reflexivo por se tornar, com esse ensino, leitor, questionador e transformador de seu mundo. Tudo isso só é possível caso ele seja o responsável pela sua aprendizagem.

As redes de significação tangenciadas pelas palavras *ler, questionar e transformar*, do recorte acima, circunscrevem e reverberam outros enunciados que nos faz pensar a postura que o estudante deve adotar ao longo e após o ensino médio: uma postura revolucionária e transformadora. No entanto, quando é pensado em um aluno metaforizado como sendo o responsável pela sua aprendizagem, no conteúdo ideológico do LD, no modo como o ensino de língua portuguesa é colocado em relação a esse sujeito, bem como nas concepções de linguagens que prevalecem ainda nesse ensino, acredita-se que essa postura revolucionária não é verdadeiramente possibilitada ao aluno.

Assim, é compreendido que o sujeito-aluno é um sujeito “formado” para assumir uma postura decorrente do projeto de aluno traçado pelo capitalismo, um aluno pensado não para se emancipar por meio do ensino, mas para se assujeitar ao sistema ao qual forçosamente ele é inserido. Essa postura revolucionária e transformadora criada pela ilusão desse discurso é só um modo de mascarar essa verdade.

No trecho que segue, observa-se um outro efeito metafórico decorrente da forma como o aluno agora é colocado frente ao ensino de língua portuguesa e da ideologia dominante que ainda circula no ambiente escolar via LD:

Figura 4: Fundamentação teórico-metodológica do livro didático

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) veio corroborar esse entendimento ao considerar que o estudante precisa dominar habilidades e competências que o capacitem a atuar em sociedade, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais. Para isso, o aprendiz precisa tornar-se capaz de interagir nos contextos de práticas sociais, compreendendo e produzindo textos escritos, orais e multissemióticos pertencentes aos diversos gêneros que circulam socialmente, lançando mão adequadamente dos recursos da linguagem.

Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020).

Apoiados na formação discursiva⁵ da sociedade capitalista que se verifica pelo agenciamento das palavras *habilidades, competências, atuar em sociedade, de maneira adequada e relevante* e pelos discursos da concepção de linguagem enquanto meio pelo qual o sujeito interage socialmente, por meio do recorte discursivo acima, **o LD metaforiza um sujeito-aluno que assume uma postura atuante em sua realidade por meio da linguagem.**

⁵ É um conjunto de saberes que definem o discurso. Ela é quem determina o que pode e deve ser dito (Pêcheux, 2015).

Uma outra possibilidade de leitura do recorte discursivo acima é a de que as habilidades e competências exigidas pela BNCC (2018) para desenvolver no aluno por meio do ensino só é possível caso esse aluno assuma uma postura atuante em sua realidade. Para ser atuante, ele precisa dominar as práticas de interação social viabilizadas pelo uso da linguagem em seus diferentes modos: orais, escritos e multissemióticos.

Como se percebe diante dessa leitura, o aluno só vai contribuir de forma relevante e adequando como se espera se ele for atuante. Isso indica o projeto de aluno esperado que a escola forme, qual seja: um sujeito que atenda aos anseios da sociedade capitalista, pois o ensino preocupa-se em desenvolver um sujeito atuante e ao mesmo tempo habilidoso e competente, o que não é possível.

Diante dos dizeres do recorte discursivo acima, é constatado também que há uma relação entre o desenvolvimento linguístico do aluno enquanto aprendiz da linguagem e a formação de um sujeito que esteja apto para desenvolver o pragmatismo capitalista o qual é responsável por designar a participação dos jovens, ainda em formação, para liderar a face “inescapável” e “irresistível” da transformação econômica capitalista, agora hegemônica.

Mediante a isso, diz-se que as novas formas de aumento do capital são lideradas por um sujeito afetado por uma ilusão que decorre do processo de individuação dele “que vai estabelecer uma relação de identificação com esta ou aquela formação discursiva. E assim se constitui em uma posição-sujeito na sociedade” (Orlandi, 2017, p. 228).

Essa relação é garantida pela memória discursiva em que, por meio do LD, vem fazer a manutenção da palavra “protagonismo”, oriunda das FDs capitalistas a qual o aluno, por sua vez, também se filia. Diz-se que ele se filia a essa FD porque, historicamente, as classes dominantes construíram uma imagem positiva dessa sociedade, colocada como o único lugar possível e bom para viver bem, que é, uma imagem utópica.

Esse efeito metafórico do sujeito-aluno mostrado no recorte acima formulado por dizeres oriundos da FD capitalista, emerge em referência àqueles que são capazes de dominar as competências e habilidades propostas pela BNCC (2018). Desse modo, por meio do LD, instaura-se na escola a ideologia da competência. No dizer de Chauí (2022, p. 53) essa ideologia é:

Um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.

Nesses pensamentos de Chauí (2022), entende-se que essa ideologia tem como função precípua a de prescrever, regulamentar o tipo de sujeito-aluno que o Estado quer que se forme nesse ambiente ao ditar os ideais da sociedade que todos devem seguir, o qual acredita-se ser os ideais da burguesia. Isso é fundamental no capitalismo para “ocultar a divisão das classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural” (Chauí, 2022, p. 53). Essa exclusão funciona na escola ao difundir nesse ambiente, sob o discurso competente do LD e de forma camuflada, valores e ideias da classe dominante como se tais ideais e valores fossem universais, servindo para todos de igual maneira.

Examinando o recorte que segue para reforçar o efeito metafórico do recorte anterior, são enfatizados os discursos sobre a concepção de linguagem enquanto processo de interação social, **um efeito de um sujeito-aluno que precisa ser leitor para interagir em seu meio social**, como se ele ainda não fosse.

Figura 5: Fundamentação teórico-metodológica do livro didático

O aluno precisa construir a compreensão de que **saber ler** é uma forma de atuar no mundo.

Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020).

Como se observa acima, esse efeito faz referência ao sujeito-aluno que ainda não compreende a funcionalidade da leitura para a atuação dele no mundo. As autoras destacam que é preciso que o aluno ‘construa’ a compreensão de que saber ler é uma forma de atuar no mundo. Assim, a leitura não é meramente uma habilidade com um fim em si mesma; não basta ao aluno aprender a ler, ele precisa aprender a perceber/aceitar a leitura como uma ferramenta de atuação no mundo. **Esse aluno é metaforizado no excerto acima como aquele que precisa construir (inculcar) gradativamente a ideia de uma leitura libertadora, panaceia de seus problemas sociais.**

No cenário de desigualdade social que assola o Brasil, é muito comum e até repetitivo o discurso que denuncia a falta de habilidades leitoras dos alunos. Esse mesmo discurso ignora a responsabilidade do Estado frente a essa realidade, tangencia as circunstâncias desiguais e burocratizadas do ensino para as diferentes classes sociais.

Assim, é observado que:

Estamos diante de um funcionamento simbólico, sutil, insuspeito naturalizado e convincente de justificar as desigualdades sociais. Não sem razão, nos é tão familiar a ideia de que o acúmulo de riqueza por uns advém de suas competências individuais,

de seu esforço, de sua inteligência, de seus estudos (Curcino; Varella; Oliveira, 2019, p.1-2).

Esse discurso meritocrático tão difundido pela escola, sobretudo por meio dos subsídios que a embasam, como é o caso do LD, corrobora para a disseminação de ideologias dominantes, como é o caso da ideologia da competência, e molda um perfil de aluno que emerge no imaginário social e que influencia a forma como a sociedade enxerga e concebe esse aluno.

Esse efeito de sentidos põe à mostra novas condições de produção; em um novo espaço simbólico e político, evoca uma memória discursiva que opera como condição sócio-histórica de acesso aos sentidos tidos como verdadeiros em relação ao novo aluno que se espera que a escola forme. Nessa conjuntura, destaca-se, ainda, o revestimento do protagonismo capitalista a partir do desenvolvimento linguístico do aluno. As autoras apropriam-se da ideia de desenvolver um aluno interacionista por meio da leitura para camuflar a sujeição desse indivíduo ao sistema.

Essa sujeição coloca-o na posição de servidão, e o capitalismo lhe impõe um modo de “agenciamento do mesmo modo que as peças de máquinas técnicas, que os procedimentos organizacionais, que os sistemas de signos, etc” (Lazzarato, 2010, p. 168) porque esse efeito construído sobre o sujeito-aluno, em uma sociedade como a atual, é destinado a produzir, a moldar, a controlar esse sujeito ao invés de transformá-los nas e pelas práticas de ensino vivenciadas por eles no ambiente escolar.

No recorte abaixo, é observado **o efeito metafórico de um sujeito-aluno que não reconhece as diferentes manifestações linguísticas**, esse efeito emerge do discurso que aponta a necessidade de o discente aprender uma nova abordagem de linguagem e incorporar essa nova concepção ao seu cotidiano comunicativo, como se vê no recorte abaixo:

Figura 6: Fundamentação teórico-metodológica do livro didático

Quanto às variedades linguísticas, entendemos ser um fenômeno que precisa ser incorporado ao ensino da Língua Portuguesa, de maneira que seja objeto de estudo para auxiliar o estudante a adquirir mais autonomia nas práticas contemporâneas de linguagem. Ele deve saber reconhecer as inúmeras variedades que constituem nossa língua e, por isso mesmo, lhe conferem riqueza e complexidade. É necessário que se proceda, ainda, à reflexão sobre a relação entre variedade linguística e a (des)valorização de quem as utiliza, sempre no sentido do combate ao preconceito linguístico. Veja, na tirinha a seguir, um exemplo de variedade linguística.

Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020).

De posse da apreensão desse efeito, há um apontamento para a formação do perfil de um sujeito-aluno que deve respeitar e valorizar os diferentes modos de manifestação linguística. Nesse recorte, o discurso, apoiado em uma FD voltada à perspectiva da linguística funcional⁶, considera a importância de o aluno aprender as práticas contemporâneas de linguagem para desenvolver sua autonomia linguística e reconhecer as variedades apresentadas na língua, a fim de ter um comportamento crítico, reflexivo e respeitoso diante delas.

Porém, diante da conjuntura histórica em que a escola se constituiu, o desenvolvimento da aprendizagem da língua está condicionado ao padrão de ensino de língua julgado adequado pelo Estado e, portanto, circulado, via LD, no ambiente escolar. Apesar de frisar em seu discurso o respeito às variações linguísticas, e repetidamente enfatizar a riqueza cultural que essas variações têm, sobretudo as condicionadas pelas diferenças sociais (escolaridade e classe), a escola foi e ainda é uma das grandes disseminadoras do preconceito linguístico.

Nessa conjuntura, a escola “é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe, dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função” (Bourdieu 1974 apud Orlandi, 1987, p. 22). Por isso, afirma-se que a escola camufla seu efeito de reprodução dos discursos dominantes, burgueses e capitalistas sob a neutralidade de um discurso de igualdade e respeito às diferenças.

Para reforçar a formação dos efeitos metafóricos construídos sobre o sujeito-aluno nos recortes anteriores, as autoras frisam a importância de aderir ao LD para formar sujeitos conscientes e protagonistas, como se observa abaixo:

Figura 7: Fundamentação teórico-metodológica do livro didático

Concluindo, frisamos que esta obra foi elaborada, de acordo com os pressupostos teóricos aqui apresentados, para ser um aliado no trabalho do professor e do estudante, sujeitos de uma prática social que se pretende fundamental para a construção de cidadãos conscientes e protagonistas de seu tempo e lugar.

Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020).

Por meio do enunciado *a construção de cidadãos livres e protagonistas de seu tempo e lugar* formulado sob a ideologia dominante, mais uma vez as autoras responsabilizam o aluno

⁶ A FD à qual se filiou o excerto mostrado na figura 06 ancora-se na perspectiva da linguística funcional que estuda a linguagem tendo por base as funções que ela desempenha nos diferentes contextos sociais, políticos e históricos.

pelo seu trajeto escolar. Ao associarem os termos *conscientes* e *protagonistas*, reforçam o protagonismo como uma maneira de o sujeito-aluno se tornar emancipado, dono de sua vontade, agente de sua realidade, e não mais submisso, postura a qual se tinha dele quando o ensino era oportunizado sob os moldes tradicionais.

Em termos discursivos, essa é uma condição material de existência inconcebível devido à inserção desse aluno em uma sociedade extremamente desigual. Por trás dessa busca da formação de um perfil de aluno que se molda e reage conforme a sociedade de seu tempo e do lugar ao qual ele se encontra por meio do uso da linguagem, está mais um modo de reforçar o que Orlandi (2007, p.07) chama de “cultura heroica do sujeito que remete cada um à construção e à responsabilidade de seu próprio destino” que, ilusoriamente, constitui uma posição-sujeito “livre” nesse aluno.

Uma cultura que coloca o aluno na posição de igualdade, de forma a homogeneizá-lo. Uma cultura que o espaço escolar não viabiliza, pois os discursos que a constituem, a controlam. A palavra, na maioria das vezes, é silenciada, ritualizada, e os lugares os quais ocupam os sujeitos da prática educativa, fixos, demarcam uma determinada doutrinação, ou seja, um direcionamento de comportamento que inviabiliza ser esse aluno o herói do seu destino que o imaginário social construiu ao longo da história e que é reforçado pela prática discursiva do LD ao afirmar que ele deve ser protagonista, autônomo, sujeito construtor do conhecimento.

Essa “cultura heroica do sujeito” se desenvolve sob uma série de provas pessoais que o individualizam, quais sejam: é necessário ter desempenho, ser motivado, precisa ser merecedor (Scharller, 2002). Essas provas em que esses sujeitos são colocados, demarcam a contradição do funcionamento da sociedade frente ao desenvolvimento de um aluno sujeito de sua aprendizagem, posto que, em uma sociedade capitalista, a oferta de recursos e oportunidades é desigual. Logo mais adiante, ainda nos recortes da parte da fundamentação teórica do LD que se formulam ancorados a dizeres oriundos da FD da sociedade capitalista, será percebido mais uma vez a ênfase do efeito metafórico de um sujeito-aluno responsável pela sua aprendizagem, tal como escrito abaixo:

Figura 8: Fundamentação teórico-metodológica do livro didático

ABNCC prevê que esse processo propicie ao estudante a oportunidade de ser protagonista do próprio aprendizado, de desenvolver capacidade crítica, reflexiva e argumentativa e de selecionar os caminhos que o ajudarão em seu projeto de vida, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020).

Ao afirmar que *A BNCC prevê que esse processo propicie ao estudante a oportunidade de ser protagonista do próprio aprendizado*, as autoras delinham em seu jogo discursivo o perfil de um sujeito-aluno responsável por sua trajetória, por seu sucesso ou insucesso. Tem-se projetado no imaginário social um aluno agente de seu próprio processo de ensino, e consciente da prática educativa da qual ele se vincula.

Em virtude disso, considerando a ilusão da representação desse aluno nesse dizer, ele é visto pela escola como um sujeito que, de posse desse saber, desenvolve a sua capacidade crítica, determina os caminhos que vai trilhar, que realiza seu projeto de vida e que viabiliza a construção de uma sociedade ainda mais justa – fato que, em uma sociedade como a atual, tem em sua constituição a contradição.

Assim, ainda que as autoras se deixem levar por enunciados que buscam a valorização do desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e argumentativa do aluno e, associado a isso, o desenvolvimento de seu protagonismo, afirma-se que essa mudança de postura desse sujeito é inalcançável porque o que é dito não diz sobre a exterioridade dele, as suas condições de produções, ao contrário, silenciam a sua formação condizente como real de sua história.

Todos os efeitos metafóricos apreendidos nos recortes discursivos acima, direcionam o aluno para ocupar um lugar social, constituindo-o, ilusoriamente, em um sujeito de direitos e deveres, que exerce uma determinada função social no mercado de trabalho. Além disso, um aluno responsável pela sua história, pelo seu desempenho na sociedade, como se observa ainda no recorte discurso abaixo:

Figura 9: Fundamentação teórico-metodológica do livro didático

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

Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020, p.03).

Sob esses novos dizeres filiados à formação discursiva capitalista que circula sobre o novo ensino médio, conforme demonstrado no excerto acima, a memória e atualidade se encontram formando um discurso que reafirma o imaginário social do aluno historicamente construído na sociedade: aquele que, ancorado às condições de produção do LD, ganha a forma

histórica do sujeito moderno da sociedade capitalista, caracterizado pela ilusão da formação de um sujeito jurídico, com seus direitos e deveres, bem como de sua livre circulação social.

Pelo que é observado nesses primeiros recortes discursivos analisados, esse aluno, a todo momento da história, é formado pelos sentidos que o sistema capitalista lhe atribui, com o fito de formar um perfil de aluno submisso ao sistema, em seu modo objetificado, sujeito do conhecimento escolarizado, obediente, útil para a sociedade burguesa como aponta a LDB/96 e a BNCC (2018). Observa-se também que todos esses dizeres, essas metáforas, constrói um discurso que se estrutura pelo apelo ao novo que busca atender as demandas do presente e, por conseguinte, interdita qualquer tipo de questionamento sobre o que é estabelecido por esse material didático na escola.

Conforme Sousa (2006), o discurso do protagonismo juvenil cria o sentido ilusório de um presente que é possível controlar e impor ao sujeito-aluno, apontando como possíveis soluções, para a resolutiva das desigualdades sociais e a valorização da diversidade, a formação desse sujeito que corrobora para os processos de desenvolvimento da sociedade e que soluciona os problemas de sua realidade.

Diante dos recortes discursivos analisados até aqui, compreende-se que o papel do ensino de língua portuguesa é formar a contento o aluno na função de ator social, que contribui na realidade dele tida como natural, e a qual não cabe à educação questioná-la. Cabe à educação tê-lo como objeto formado para atender à sociedade capitalista que se funda pela urgência.

Diante disso, a pretensão da escola, com a ilusão de desenvolver sujeitos protagonistas e autônomos, é formar um aglomerado de sujeitos colaborativos e homogeneizados, e ocultar as divisões de classes ao sobrepôr à formação uma relação de dominação, poder e exploração dos sujeitos menos privilegiados ainda em formação. A escola, ao se deixar manipular pelas forças hegemônicas do capitalismo contemporâneo, confirma a sua função no que Althusser (1987) afirma: um aparelho ideológico do Estado que legitima a dominação social a partir de seu funcionamento e, assim, produz corpos necessários para a produção do capital.

Todos os efeitos metafóricos postos sobre o sujeito-aluno demonstrados nesses primeiros recortes, constroem-se, dentro da prática discursiva do LD, em função das formações imaginárias que presidem o discurso das autoras, bem como as posições-sujeito que elas assumem em seu dizer ao elaborarem o LD. Isto é, quem é o aluno para a escola, para o professor e, sobretudo, para a sociedade.

Por meio dos discursos desses primeiros recortes, há um efeito da ideologia, criação de uma verdade que se coloca como inquestionável sobre o sujeito-aluno. E sob o que Pêcheux (2014, p.149) diz acerca de processo discursivo entendido como “sistema de relações de

substituições, paráfrases, sinonímias etc., que funciona entre elementos linguísticos - ‘significantes’ - em uma formação discursiva dada [...]” todos os efeitos metafóricos construídos sobre o sujeito-aluno, nesses primeiros recortes, são repetidos e mobilizados de diferentes modos por meio das palavras *autonomia*, *protagonismo*, *sujeitos do processo de ensino aprendizagem*, *sujeitos construtores do conhecimento* oriundas da FD da sociedade capitalista que, no nosso modo de ler, é só uma forma de transferir para o aluno a responsabilidade por seu fracasso escolar, caso ele não consiga chegar a esse protagonismo e independência.

É uma maneira de desresponsabilizar o Estado sob a alegação de “o Estado fez a sua parte, mas eles não souberam aproveitar”. Na leitura de Orlandi (2017, p. 2013, grifos do autor) isso faz “parte da ideologia, no capitalismo; da existência de formas de onipotência no chamado domínio pessoal em que a posição é ‘se eu quiser, eu posso tudo’ e essa posição aparece como sustentada na vontade e na consciência.”

O aluno, ao ser metaforizado no modo como apresentado até aqui, demonstra como a ideologia funciona: um modo opacificante da língua, fazendo com que essas metáforas que ela ecoa sejam vistas na escola e na sociedade como naturais. Para a AD, o efeito metafórico tem o poder de, por meio da linguagem, do modo como se descreve ou se caracteriza algo, influenciar a interpretação e a percepção que tem sobre esse objeto. Além disso, as metáforas também podem refletir ideologias subjacentes na sociedade e os discursos de poder que prevalecem no meio social. Assim, essas metáforas se mantêm como uma verdade viável e possível porque a verdade que o LD evoca, em suas condições de produção, é tida como inquestionável, assegurada pela sua constituição, circulação, bem como pela sua importância constituída historicamente no seio da escola e da sociedade.

Percebe-se que a todo momento a construção desses efeitos metafóricos sobre o sujeito-aluno parte da filiação das autoras à formação discursiva que restringem os alunos que podem conseguir atuar em sociedade por meio do seu conhecimento adquirido no ensino de linguagem, bem como àqueles que se ajustam de forma relevante à sociedade da qual ele faz parte e é obrigado a servir em um modo que Lazzarato (2010) chama de servidão maquínica do homem no capitalismo contemporâneo. Em outras palavras, vai se emancipar apenas aqueles mais aptos, cuja posição de classe é relativamente privilegiada, ou seja, os que têm efetiva oportunidade de ascensão social.

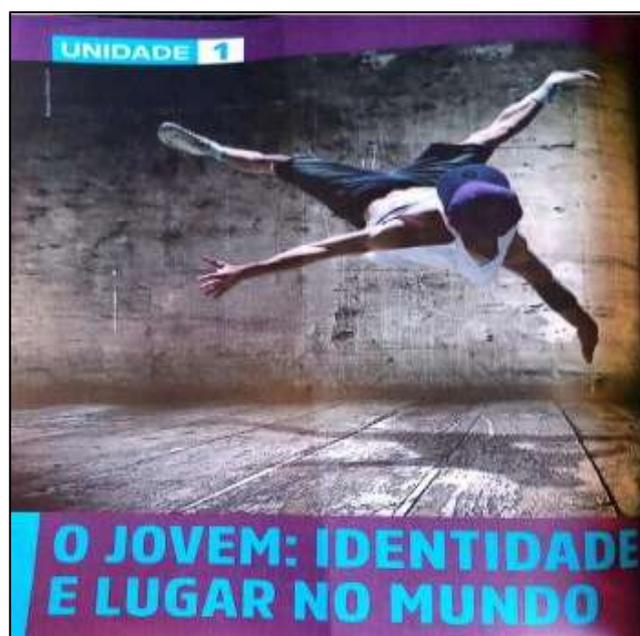
Essa restrição decorrente do modo de funcionamento horizontal dessa sociedade neoliberal e mundializada faz questionar qual o lugar desse aluno nela: está do lado de “fora” ou do lado de “dentro”? Segundo Scharller (2002, p. 151) “o indivíduo que está fora não tem

mais, como no caso de uma sociedade de integração piramidal, a possibilidade de imaginar que possa subir os degraus da escala, que possa progredir e se sair bem”. Na visão desse autor, ainda que a globalização produza os efeitos de sentidos de que todos são iguais e diferentes ao recorrer à defesa de uma comunidade homogênea, ela produz a rejeição do Outro. Isso se vê diante do contexto escolar em que o aluno, ao ser colocado na posição de igualdade, em que todos eles são nativos da era digitalizada e aprendem de igual maneira, são também segregados, impedidos de entrar nas relações sociais decorrentes da constituição dessa sociedade, onde a ideia de homogeneidade que é colocada é inexistente.

Conforme Scharller (2002), ainda que a escola seja uma fábrica ideológica que forma sujeitos “autônomos” que atendam às demandas do sistema capitalista, é nesse espaço de segregação entre o ser igual e ser também diferente que o indivíduo existe, se subjetiva e se representa nos lugares que ele se encontra. Diante da intensa produção discursiva do LD, emergem outros enunciados que se prestam a reafirmar, como visto até aqui, as metáforas construídas sobre o sujeito-aluno e sobre a ilusão de individualização dele: formar sujeitos protagonistas, conscientes, livres, responsáveis pelas suas decisões, que interagem no mundo pelo uso da linguagem e que respeita os diferentes modos de manifestação linguística.

Logo no início, na capa da primeira unidade do LD, apresenta-se um jogo de dizeres que possibilita apreender outro efeito metafórico sobre o sujeito-aluno, tal como se vê na figura abaixo:

Figura 10: Capa da primeira unidade do livro didático



Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020, p.12).

O enunciado *O jovem: identidade e lugar no mundo* é dito ancorado a uma foto, e em uma relação com uma memória discursiva, com o já dito “em outro lugar, antes e independentemente” (Pêcheux, 2014, p.147). Sustentado a essa memória, esse enunciado vem ganhando outros sentidos na medida em que o sujeito que enuncia, neste caso, as autoras do LD, ao se encontrarem em condições de produções distintas, desloca-o. Assim, nesta textualidade, é possível perceber, em um recorte discursivo da memória, que o enunciado *O jovem: identidade e lugar no mundo* evoca um direito fundamental do ser humano garantido pela Constituição Federal de 1998: o de ir e vir, ser e estar no mundo (Brasil, 1998, p. 13).

O jogo de sentidos que se obtém com a expressão *lugar no mundo* também apareceu no excerto mostrado anteriormente na figura 9, em que as autoras falam da *construção de cidadãos conscientes e protagonistas de seu tempo e lugar*. Não por acaso, essas palavras se repetem no discurso das autoras, mas, afinal, de que *lugar* elas estão falando? Que *tempo* é esse? Uma vez mais é percebido no projeto didático autoral do livro didático um discurso que coloca o aluno como único responsável por seu sucesso ou insucesso.

O *lugar* nesses excertos evoca a ideia de ponto de chegada, isto é, o objetivo final de todo estudante: uma boa formação, um bom emprego e estabilidade financeira. Esse aluno tem que fazer acontecer, tem que galgar um caminho que lhe conduza ao lugar do sucesso no tempo oportuno. É aquele aluno que está no lugar certo, na hora certa, e que abraça as oportunidades que estão disponíveis para ele.

O direito o qual se observa, formula-se também na discursividade do LD pela imagem de um jovem que se joga livremente no espaço. A cor azul em que os enunciados se formulam, em um recorte da memória discursiva, indica a estabilidade, a confiança, e muito se relaciona à inteligência e à comunicação.

Desse modo, em um trabalho com o interdiscurso⁷, a capa da unidade 1, acima representada, permite apreender ainda um **efeito metafórico de um sujeito-aluno consciente do direito de viver em sociedade e aparentemente estável, livre** que, centra e prende o aluno na ilusão de sua autonomia. Assim, sob a ilusão desses efeitos, a escola deve formar um perfil de aluno independente, que sabe viver e que ocupa livremente um lugar no mundo. Dito isto, a educação aqui é colocada como uma estrutura que se transformou e, ao ser transformada, forma esse perfil de aluno que se inscreve e se significa na materialidade que compõe o LD. No entanto, essa educação, ao emergir apoiada na ideologia reformista, que coloca a escola como um meio para capacitar e treinar o sujeito, acaba por definir outra estrutura política, bem como

⁷ É todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determina o que dissemos em uma determinada conjuntura histórica (Pêcheux, 2014).

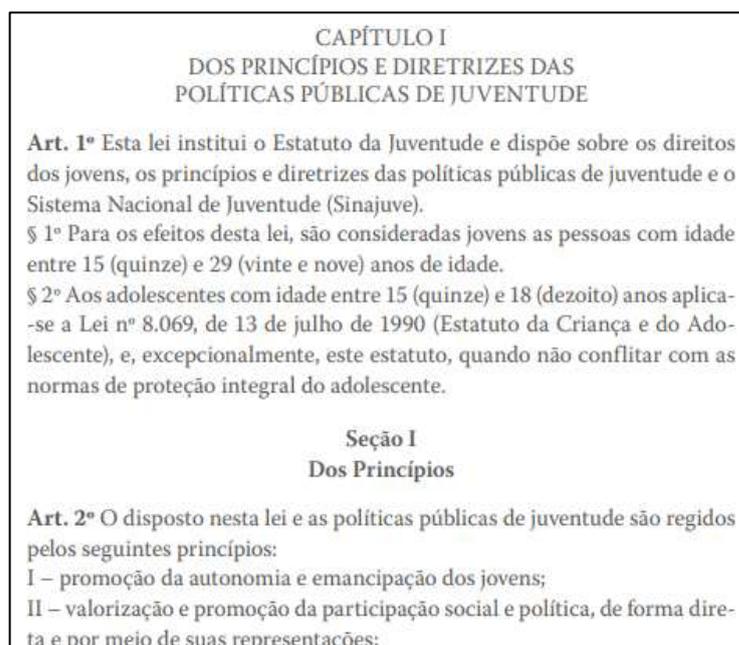
outra formação social: a que serve ao desenvolvimento e ao mercado (Orlandi, 2017). Em virtude disso, a escola não educa o sujeito para a sua inserção no mundo do conhecimento, formando-o para ocupar esse lugar no mundo em que o acolhe e lhe permite ser esse sujeito independente no seu modo de existir na sociedade. Para Orlandi (2017, p. 239):

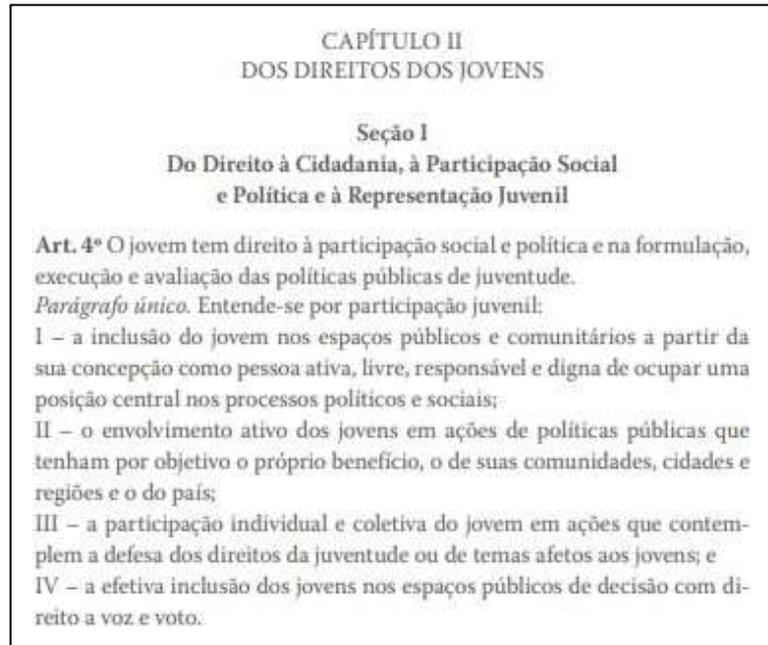
Só a formação pode inscrever o sujeito no social, mobilizando-se na avaliação e dimensionamento do efeito de sua ação na sociedade em que vive. Um sujeito que se movimenta em suas práticas e experiências e em sua própria identidade na história, que ele faz, embora a história não lhe seja transparente.

Assim, para que essa memória estruturante do dizer da figura 10 alcance seu efeito, a formação do sujeito-aluno precisa ser desenvolvida visando a produção do conhecimento, tendo a educação não como um mero instrumento, mas como parte do próprio processo de constituição do sujeito na medida em que ela viabiliza o saber, a compreensão e a interpretação produzidos na conjuntura histórica-social de que o aluno faz parte. Na visão de Orlandi (2017), é função da educação ofertar condições para a formação de um sujeito que compreende sua relação com a interpretação e com a historicidade.

Dito isto, a imagem a seguir é um texto retirado da página 24 do manual que está sendo analisado que, com o intuito de formar o sujeito-aluno metaforizado pela figura 10, tem como objetivo principal trabalhar a leitura para a compreensão das necessidades específicas dos jovens em relação a alguns direitos que eles devem ter acesso ainda em sua juventude. Em vista disso, observe o texto abaixo para que seja possível analisar como o manual em questão metaforiza o perfil do sujeito-aluno enquanto leitor:

Figura 11: Texto retirado do livro didático





Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020, p.24-25).

O texto da figura acima é um texto para ler sobre os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude. Desse modo, as autoras, ao proporem um texto como esse, espera que o sujeito-aluno seja capaz de ler acerca dos direitos e deveres dos jovens em sociedade, compreender a sua formação, a sua função social e política nas práticas sociais das quais eles fazem parte, e para conscientizá-los de sua singularidade, de sua emancipação, bem como de sua inclusão social e envolvimento ativo em defesa de benefícios da comunidade a qual se insere. Desse modo, as autoras metaforizam um sujeito-aluno **leitor eficiente e capacitado de entender os seus direitos.**

Em virtude disso, as autoras acreditam que o aluno, tendo essas compreensões, poderá se tornar livre, munido de sua identidade e reconhecer o seu lugar social no mundo, como propõe a unidade e como tem dito a todo momento os documentos oficiais que regulam a educação, como a BNCC (2018).

Mediante a isso, o texto da figura 11 é relevante para compreender a própria organização da sociedade, a formação social, a exterioridade e historicidade. Além disso, para trabalhar a linguagem com base em seu caráter histórico e ideológico, isto é, a partir da visão da língua como discurso, e não como um universo de signo que serve meramente para a comunicação porque “explicitar os mecanismos de produção de sentidos inscritos no texto é uma maneira de tornar visível o modo como a exterioridade (sujeito, história) está presente nele, é trabalhar com a historicidade” (Orlandi, 2005, p.62).

No entanto, em contato com as proposições de atividades que viabilizam a leitura do texto da figura 11, constata-se um deslize de sentido acerca do sujeito-aluno, bem como um desvio do propósito que o texto possui dentro da unidade em análise. Observe a figura abaixo:

Figura 12: Atividade para leitura e compreensão do texto da figura 11

1. Responda:

 - a) Qual é a função social do Estatuto da Juventude?
 - b) Para as pessoas entre 15 e 18 anos, qual dos estatutos se aplica: o Estatuto da Juventude ou o Estatuto da Criança e do Adolescente?
 - c) Quem foram os responsáveis pela escrita e publicação desse estatuto?
 - d) Em que ano o Estatuto da Juventude foi sancionado? Ele é anterior ou posterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente?
 - e) Como a sociedade pode ter acesso a esse texto?
 - f) A quem esse texto se dirige?

Figura 12: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020, p.25).

Para responder à questão acima, o aluno precisa saber a função do estatuto, (documento apresentado na figura 11), quem foi o responsável pela sua escrita, qual ano foi sancionado, qual local a sociedade pode encontrá-lo e a quem ele se dirige. São respostas fáceis de serem identificadas pelos alunos, basta que ele leia o texto e localize essas respostas. O aluno, para respondê-las não precisa ativar seus conhecimentos prévios construídos ao longo de sua história, muito importante para perceber a sua relação com o mundo e a sociedade em que vive.

Desse modo, essas questões, ao solicitar que o aluno recorte do texto apenas essas informações, contraria a concepção de leitura apontada por Orlandi (2005), haja vista que a atividade não viabiliza o aluno a produzir sentidos a partir de suas condições de produções e, assim, tornando invisível o modo como a exterioridade está presente no texto e como o aluno significa o texto.

Assim, na prática discursiva desse material analisado, é observado, diante das questões da figura 12, que concebe no LD uma concepção de leitura que toma a linguagem como meio pelo qual as informações podem ser apenas decodificadas, dadas aos alunos, cerceando esse aluno de fazer a sua compreensão crítica, de realizar a sua leitura a partir de seu olhar e de chegar a outras conclusões. Assim, construindo **um efeito de sentido de um sujeito-aluno que só decodifica a língua, que não tem capacidade de abrir espaço para modificar as condições de leituras**. Ao metaforizar esse aluno dessa forma, por outro lado, o LD afirma que não é possível formar um aluno livre, consciente e, conseqüentemente, marcando a contradição

entre os dizeres que circulam nessa prática discursiva que faz pensar uma nova postura desse sujeito frente ao ensino de língua portuguesa.

Um exemplo disso é quando o LD, logo nas primeiras páginas de sua materialidade, metaforiza um aluno atuante na realidade dele tendo a leitura como subsídio dessa interação, quando metaforiza um aluno que precisa ser leitor. Ao ver a forma como ainda a leitura é colocada em relação a esse sujeito, apesar da propagação do “novo” que tanto se falou na reforma do Ensino Médio, pensa-se que tipo de leitor e aluno se deseja formar na escola.

Diante dessas reflexões, tem-se entendido que a leitura na escola tem assumido uma dimensão técnica e uma finalidade mais pragmática como visto pelo exercício da figura 12. Desse modo, a referência que é constituída da leitura é privada de sua dimensão política, crucial para ver que nem todos no Brasil podem e são considerados leitores. Isso porque:

i) histórica e socialmente, muitos foram (e ainda o são) alijados do direito a alfabetização; ii) e porque, mesmo tendo aprendido a ler e a escrever, à grande maioria ainda é negado o acesso efetivo aos bens culturais e às práticas de prestígio. Grande parte dos brasileiros não dispõe de livros nem de uma conjuntura propícia à leitura (Borges, Curcino, Cassany, 2022, p.3).

Considerando o que diz na citação acima, pela forma como a leitura tem sido concebida no espaço da escola por meio do LD, como visto pela análise da figura 12, aponta-se como um dos espaços políticos que não propicia a leitura na escola. Isso porque a atividade de leitura e compreensão do texto da figura 11 apresentada na figura 12, em nenhum momento leva o aluno a refletir, a pensar e a perceber que o texto foi produzido a partir de determinadas condições de produção e, portanto, munido de sentidos, mas sim, faz o aluno reconhecer a língua como um código ao ser trabalhada apenas a partir de paráfrase, crucial para privá-lo à leitura, bem como para limitar o plano intelectual e político desse sujeito e, assim, castrando-o e aprisionando-o em sua pertença social.

Desse modo, o LD não espera que o sujeito-aluno seja crítico, consciente, autônomo e que ocupe esse lugar social do qual ele faz parte e o qual a memória discursiva da figura 11 evoca. Ao contrário, ele abafa sua voz, as suas inquietações e, ao fazer isso, determina o lugar social que esse sujeito deve ocupar: o de servir aos ideais burgueses em seu modo objetificado, correspondendo ao imaginário social que a BNCC (2018) construiu dele na sociedade.

Com essa forma de conceber a língua na escola, o LD individualiza e define o sujeito-aluno em um sujeito escolarizado ou não, ausente de conhecimento, de leitura e, em consequência disso, constituindo um sujeito que não conhece a sociedade da qual ele faz parte, apesar da dinâmica social dela. No entender de Orlandi (2017), tudo isso é muito eficaz para

determinar as relações sociais estabelecidas pelo sujeito-aluno e nas quais ele se significa e é significado.

Logo mais adiante, na unidade cinco, na matriz discursiva do LD, será apreendido outro efeito metafórico sobre o sujeito-aluno que faz pensar em uma outra postura dele frente à sociedade, como se observa abaixo:

Figura 13: Capa da unidade cinco do livro didático



Fonte: Ribeiro, Travalha, Bitai, Sette (2020, p.116).

A capa da unidade cinco, como observado na imagem da figura 13, apresenta mãos de diferentes raças segurando uma corda, aparentemente indicando a união e a força, crucial para a manutenção do respeito e da paz entre as pessoas. Uma possível leitura dessa imagem é a de que a população brasileira é formada por diferentes origens e, apesar das diferenças, o povo deve se manter unido, desenvolvendo práticas solidárias e empáticas que se manifestam em sua capacidade de se voluntariar, capacidade esta que o aluno ainda não tem e que cabe à escola desenvolvê-la. Dessa maneira, a figura acima ilustra uma formação social que se mantém unida para a construção de uma sociedade justa e que ajuda o próximo, que se solidariza, independente das circunstâncias.

Assim como o espaço da escola que é construído por alunos originários de diferentes realidades históricas, mas que trabalha para o alcance de um objetivo comum: acessar o conhecimento que a escola oferta. Desse modo, a imagem da figura 13, ao se significar também associada aos dizeres de *Amor, empatia, solidariedade*, estruturada pelo esquecimento⁸,

⁸ Para Pêcheux (2015), existem duas formas de esquecimento no discurso, o um e o dois. No esquecimento número um, o sujeito acha que é a origem do dizer, mas ele não é, porque, a partir da compreensão do papel da memória discursiva, é possível dizer que o sujeito só é interpelado pelos sentidos, assim, o que diz-se já foi dito em outro momento, em outra conjuntura, significado de um outro modo. No esquecimento número dois, o sujeito tem a

oriundos da FD do discurso solidário, atualmente tão presente na sociedade, permite o **LD metaforizar um sujeito-aluno que contribui em sociedade por meio de práticas solidárias e empáticas**, muito embora essa mesma sociedade seja desenvolvida através de atitudes preconceituosas que, de certo modo, constitui-se como um dos fatores que implica para a não construção de povos unidos, solidários e empáticos como ilustra a figura 13.

Por isso mesmo, no gesto de leitura, esse discurso sobre o voluntariado, realizado por meio da prestação gratuita de bens e serviços, aproxima-se das noções de participação, atuação social e de cidadania, porém, sendo realizado sob a justificativa de que por meio dessas ações o sujeito pode “transformar o mundo” e “promover mudança social” na sociedade capitalista, imagina-se que a ideia do desenvolvimento dessa sociedade nunca é o de amor ao próximo e de ser solidário, mas de atender aos seus objetivos políticos. Isso é percebido pelas atividades que envolvem essas discussões cuja finalidade não é a de fazer com que o aluno se perceba como um sujeito solidário e que possui amor ao próximo como se espera e sugere os dizeres da figura 13. Observe a proposição de atividade abaixo:

Figura 14: Atividade para discussão acerca dos discursos sobre o voluntariado

A seguir, você vai ler um cartaz de campanha publicitária de conscientização que incentiva a prática de doação de órgãos.

1. Após ler o cartaz, responda:

- Qual é seu objetivo?
- A que público ele se dirige? Onde esse cartaz circulou?

2. Analise o cartaz e responda:

- Que relação a frase "Você sempre doou o que não lhe servia mais" tem com a imagem no centro do cartaz?

Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020, p.129).

Impressão de que a interpretação ocorre da forma como ele deseja, no entanto, ele esquece que o que foi dito pode ser interpretado de diferentes maneiras a depender de como o outro vai interpretar, das relações que outro vai fazer sobre os discursos, os quais esse sujeito evoca.

Para o exercício das reflexões sobre as práticas solidárias, como observado na figura 14, o LD propõe a leitura de um cartaz, muito importante para produzir sentidos sobre práticas solidárias e empáticas ao ser construído por dizeres dessa formação discursiva apoiado em textos verbais e não verbais, como se vê.

O texto verbal do cartaz: *Você sempre doou o que não lhe servia mais. Faça o mesmo com os seus órgãos. Doe órgãos. Salve vidas*, estrutura-se por palavras apelativas e aconselhadoras, uma forma de persuadir o interlocutor para que ele desenvolva a ação da doação, mobilizando o seu lado humano e sensitivo. A imagem do coração ao centro do cartaz também produz sentidos sobre a importância das práticas solidárias ao revelar, para o interlocutor, o sentido de vida, tendo em vista que este é um órgão vital e desempenha um papel fundamental no funcionamento do corpo humano: o bombardeio de sangue por todo o corpo, mantendo assim a vida.

Com fito de desenvolver essas reflexões apoiadas nos dizeres do cartaz da campanha publicitária cujo objetivo é conscientizar e incentivar a prática de doação de órgãos, tem-se uma atividade composta por duas questões com perguntas de letras *a* e *b*. A primeira questão indica que o aluno deve ser capaz de duas coisas: apontar o objetivo do cartaz e informar a que público o cartaz se dirige.

Dessa maneira, observa-se que a primeira questão, na pergunta da letra *a* ao solicitar: *Qual o objetivo do cartaz?* formula-se ancorada à concepção de linguagem comunicativa em que cabe ao aluno apenas captar os sentidos “já dados” do texto pelo autor, pois o enunciado: *A seguir, você vai ler um cartaz de campanha publicitária de conscientização que incentiva a prática de doação de órgãos* já dá essa resposta ao aluno.

Isso indica que, para as autoras do LD, o aluno não é capaz de ler o cartaz sem que a resposta “já seja dada” a ele e, assim, desconsiderando que esse sujeito produz sentidos a partir de suas experiências e vivências e do contato que ele tem com esse tipo de leitura a partir da realidade histórica da qual faz parte. Desse modo, essa questão ao ser formulada dessa maneira, **o LD metaforiza um sujeito-aluno que possui capacidade apenas de localizar a resposta**, formando a memória discursiva de um aluno abafado intelectualmente e incapacitado de realizar quaisquer outras reflexões diferentes das que as autoras do livro didático solicita.

Ao perceber a forma como a questão foi elaborada, afirma-se que essa metáfora advém também dos discursos sobre a língua tida como instrumento de comunicação, a linguagem como uma competência adquirida, e o sujeito como assujeitado e/ou determinado (Dorrego; Beloti, 2011). Essa é só mais uma prova de que o LD, diante desse “novo” momento em que o ensino acontece, ainda se apropria da concepção de linguagem conservadora de ensinar língua

portuguesa, como se vê na primeira questão na pergunta de letra *a*. Apesar de muito se ter feito para desvincular o ensino dessa concepção, é ela que, por razões políticas e ideológicas, predomina ainda no espaço da escola.

Diferentemente da pergunta da letra *a*, a pergunta da letra *b* (ambas da primeira questão) que diz: *A que público ele se dirige? Onde esse cartaz circulou?* observamos que as autoras do LD acreditam que o aluno é um sujeito social e que reconhece os diferentes espaços em que a linguagem se manifesta porque, para responder a essa questão, ele precisa apontar o público o qual o cartaz se dirige e onde ele circulou. Desse modo, a questão formula-se apoiada no discurso de que a língua é concebida pela interação, o que permite também o LD **metaforizar um sujeito-aluno que interage socialmente e se posiciona**. Em virtude disso, o LD evoca um novo perfil de aluno – que faz a leitura do cartaz e que percebe a linguagem como fenômeno de interação social.

Do mesmo modo, quando se observa a leitura da pergunta da letra *a*, da segunda questão que diz: *Que relação a frase “Você sempre doou o que não lhe servia mais” tem com a imagem no centro do cartaz?* Para fazer isso, o aluno precisa saber que ambos os textos, tanto o verbal como o imagético, são de natureza distintas, no entanto, ao se relacionarem, viabilizam a produção dos sentidos do cartaz. Ao solicitar que o aluno faça esse tipo de relação, o LD **metaforiza um aluno capaz de ler o cartaz, que tem as leituras válidas e legitimadas pela escola**.

No entanto, o que está em cena nas proposições das atividades acima destacadas, é uma análise que não é afetada por “outros pontos de deriva possíveis, deslizamentos que indicam diferentes possibilidades de formulação” (Orlandi, 2005, p. 65). Em virtude disso, qualquer fuga ao que o texto pretende dizer, é uma violação ao que se espera que o aluno saiba, bem como ao tipo de perfil de aluno desejado que a escola forme.

As interpretações sobre o voluntariado previstas pelas questões apresentadas, ao delimitar a partir de qual extremo o aluno precisa enxergar e dizer sobre esse fato (Orlandi, 1987), não desenvolve reflexões críticas no sujeito-aluno. Como consequência, tem-se a formação de um sujeito que se voluntaria e tem amor ao próximo, como propõe a unidade.

Elas não permitem ao aluno realizar reflexões mais aprofundadas sobre o tema proposto pela unidade, a se questionar acerca da importância dessas ações para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade. Além disso, como essas ações corroboram para os processos de formação social, apontando de que forma esse aluno, enquanto produto desse meio, pode contribuir para tais ações, já que, quando se pensa na formação desse sujeito, como aqui já

ênfatisado, pensa-se no desenvolvimento de sua capacidade de ser um ator social e de contribuir com o sistema.

Dessa maneira, considerando o contexto do novo Ensino Médio no qual o LD (*Interação Português, 2020*) também se insere, as mudanças ocasionadas pela necessidade de inovação no ensino, bem como à incorporação de novos objetivos para aprendizagem, não encontraram ainda espaço na educação, pelo menos não no ensino de língua portuguesa.

Em toda prática discursiva do LD, na atualização de diferentes dizeres, em uma rede interdiscursiva⁹, o sujeito-aluno é metaforizado de diversas maneiras, tal como se observa abaixo na figura que introduz a unidade 9:

Figura 15: Capa da unidade nove do livro didático



Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020, p.214).

Na figura quinze, observa-se que a capa da unidade 9 foi estruturada pelo agenciamento dos dizeres da *Cultura de paz*, bem como pelo colorido da imagem que, no imaginário social, representa a diversidade. Há também a imagem da Santa Teresa de Calcutá - figura religiosa que representa a dedicação à caridade e ao serviço aos mais necessitados.

É uma imagem utilizada pelo LD para inspirar a formação do “novo” sujeito-aluno apontado pelos dizeres da reforma do Ensino Médio, transferindo para a escola a responsabilidade da construção de um sujeito-aluno que cultua a paz, que se forma sabendo da

⁹ É a relação de um discurso com o outro, sendo o sentido retomado pela comunicação ou pelas práticas sociais, que se efetivam entre sujeitos (Orlandi, 2013).

importância do acolhimento, de ser caridoso, que pode fazer a diferença, que rejeita a violência, que transforma a sociedade. Acredita-se que a escola também conta com o apoio da família, tendo em vista que sempre é esperada a efetiva participação da família na vida escolar do aluno.

A capa da unidade 9, ao ressoar a ideologia da paz, evoca um dos princípios dos direitos humanos, qual seja: de estar em uma sociedade sem violência, sem discriminação e que acolhe, **metaforizando também um sujeito que colabora para a construção de uma sociedade pacífica, crítica pela interação e desenvolvida pela pluralidade e diversidade**. Para isso, a escola, por meio do LD, precisa estar efetivamente engajada, debatendo e refletindo sobre os discursos da cultura de paz de modo que leve o aluno a concretizar ações na sociedade.

Porém, em um deslizamento de sentidos e a partir da leitura e das proposições de atividades que viabilizam os debates, bem como as reflexões acerca dos discursos sobre a cultura de paz, tem-se a figura abaixo:

Figura 16: Atividade sobre os discursos da cultura de paz

1. Leia os cartazes a seguir.



a) Qual é o objetivo dos cartazes?
b) Relacione a linguagem não verbal dos cartazes a suas mensagens.

2. Releia o slogan do cartaz à esquerda: "A paz está em nossas mãos".
a) Esse slogan é formado por quantas orações? Justifique.
b) Qual efeito de sentido é produzido pelo uso do pronome possessivo **nossas**?

3. Releia o slogan do cartaz à direita: "É possível fazer diferente".
a) Esse slogan é formado por quantas orações? Explique sua resposta.
b) Cada uma das orações que formam o slogan apresenta todos os termos essenciais de uma oração? Explique.
c) No contexto do cartaz, qual é o sentido da oração "fazer diferente"?

Fonte: Ribeiro, Travalha, Bitai, Sette (2020, p.229).

A figura acima é composta de dois cartazes muito importantes para se pensar e refletir, a partir de sua leitura, sobre os discursos da cultura de paz.

No cartaz que se encontra do lado esquerdo, tem-se a imagem de mãos de diferentes cores aparentemente representando a diversidade da constituição da população brasileira, assim como também, em uma associação com o texto verbal: *A paz está em nossas mãos*, o indicativo de que a paz está nas mãos de todos, independente de suas origens e histórias. Todos têm que trabalhar juntos para que esse mundo onde se encontra a paz e que é acolhedor seja construído. Ao fundo há a presença da cor verde que, no imaginário social, significa esperança, liberdade, além de simbolizar a juventude.

Desse modo, diante dos significados que o cartaz produz, é possível dizer que, formando sujeitos que cultuam a paz, há a esperança de um mundo melhor e esse mundo é construído pela juventude ainda em formação. Por isso a necessidade das discussões acerca dos discursos da cultura de paz no contexto da escola. Pode-se ler ainda, a partir desse cartaz, o fato de que está nas mãos do sujeito-aluno a educação, a autonomia e a independência porque são características indispensáveis para a formação de um sujeito crítico pela interação, acolhedor, que rejeita a violência.

Para corroborar com essas reflexões, há também o cartaz do lado direito. No cartaz tem duas mãos que se encontram, em meio a um círculo branco, aparentemente selando um acordo de paz. A cor branca que aparece circulando as duas mãos corrobora para a produção de sentidos do cartaz, uma vez que ela é uma cor que, no imaginário social, refere-se à paz, à calma, ao conforto e a esperança. Associada a essa imagem, existe a construção verbal: *é possível fazer diferente* que joga para o sujeito-aluno a responsabilidade de construir uma sociedade unida, pacífica porque ela ainda não é. Isso porque, tal enunciado em uma associação com as imagens do cartaz, afirma que, ainda que não seja abertamente, acredita na construção de uma sociedade diferente da dos dias atuais.

Apesar dessas reflexões propostas pela leitura dos cartazes, as questões deslizam os sentidos produzidos pela unidade como visto na figura 15, isso porque a primeira questão, na pergunta de letra *a* que diz: *Qual é o objetivo dos cartazes?* espera que o aluno reconheça os objetivos dos cartazes, reverberando no espaço da escola o discurso da concepção conservadora da língua que a compreende como um conjunto de regras que devem ser aprendidas e decodificadas (Dorretto; Beloti, 2011). Desse modo, **os sentidos que o LD produz sobre o sujeito-aluno é o de que apenas decodifica a língua, que localiza a resposta.**

Diferentemente do que se vê na pergunta de letra *a*, na pergunta de letra *b* (ambas da primeira questão) que diz: *Relacione a linguagem não verbal dos cartazes a suas mensagens*, espera-se que o aluno primeiro reconheça as formas de linguagem do cartaz e depois saiba

relacioná-las, **metaforizando um aluno que reconhece os textos verbais e imagéticas e que sabe relacioná-los a fim de se obter a interpretação desejada.**

Em uma leitura da questão 02, na letra *a* que diz: *Esse slogan é formado por quantas orações? Explique sua resposta*, o aluno precisa fazer duas coisas: reconhecer a quantidade de orações que formula o texto e depois justificar a sua resposta. Nessa questão, atravessa sobre ela o discurso sobre ensinar língua portuguesa da gramática prescritiva que concebe a língua como “um conjunto de regras que devem ser seguidas para se ter êxito na comunicação e como uma forma de exteriorizar o pensamento do sujeito ao buscar o código adequado à situação” (Dorreto; Beloti, 2011, p. 100). Ao questionar quantas orações possui a frase do *slogan*, explicitando os discursos sobre a língua que verbera no espaço da escola, **o LD metaforiza um sujeito-aluno que não sabe a gramática de sua língua e que precisa saber.**

Assim, a escola tende a formar um perfil de sujeito-aluno competente em decodificar a mensagem exatamente da maneira como ela foi elaborada e/ou internalizada, o que não é possível, pois: “a língua é *constituída* por, a língua *funciona*, a língua produz (não é ‘veículo’), a língua se *materializa* no texto, a língua está *sujeita a falhas*, se inscreve na história para significar” (Orlandi, 2014, p. 88, grifos do autor). Isso significa dizer que, discursivamente, não se pode pensar a relação linguagem/pensamento/mundo como algo que é linear e simples, mas sendo mediada pela interpretação, ligando-se ao funcionamento da ideologia.

A concepção de língua da gramática prescritiva é totalmente contrária à concepção interacionista da linguagem, que compreende o sujeito como participativo dos processos de produção dos sentidos da língua e que interage com os interlocutores nas situações reais de comunicação como na leitura da capa desse manual na figura 01. Concepção à qual a AD adere e que viabiliza formar o sujeito protagonista, independente e autônomo como é esperado que a escola forme, tendo em conta todas as “mudanças” ovacionadas pelas “novas” propostas advindas da reforma do Ensino Médio.

Ainda na questão 02, na pergunta de letra *b*: *Qual efeito de sentido é produzido pelo uso do pronome possessivo nossas?* solicita que o aluno reconheça os pronomes possessivos e depois disso que ele aponte os sentidos produzidos pelo texto, ocorre a elaboração de uma questão que, aparentemente, apoia-se nos discursos sobre a língua da concepção interacionista da linguagem. Desse modo, houve uma tentativa de fazer com que o aluno leia o texto, porém, há um desvio desse propósito ao solicitar que ele produza sentidos sobre os cartazes ao reconhecer a morfologia da palavra *nossa*. Tudo isso para camuflar os reais objetivos da questão: supostamente ensinar a língua padrão para o aluno, a gramática tida, no imaginário social, como sendo a língua que importa ser aprendida na escola no ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, **metaforizando um sujeito-aluno que precisa reconhecer os pronomes possessivos para que ele leia o texto.**

Pelos postulados da AD, os sentidos são produzidos pelos sujeitos ao fazerem uma relação do texto lido com as condições de produção, ao reconhecer qual FD o texto se filia, bem como pela percepção de qual ideologia atravessa a materialidade textual, e não pela localização e/ou reconhecimento de palavras pelo aluno em contato com o texto, bem como do reconhecimento da língua como um conjunto de código que deve ser aprendido na escola.

Não diferente da questão 01, a questão 03 com suas respectivas perguntas de letras *a*, *b* e *c*, formuladas pelo discurso de língua portuguesa da gramática prescritiva que toma a língua como um conjunto de regras a qual o aluno deve apreender para ter êxito no uso da língua, é percebido mais uma vez que **o LD metaforiza um aluno que não sabe a gramática de sua língua.** Isso é só mais uma prova de que o foco no ensino não é formar um sujeito-aluno crítico e reflexivo, mas um aluno que se constrói na tensão entre “velho” e o “novo” aluno.

Pela forma como as questões da figura 16 foram elaboradas, o LD acaba por desviar o foco da discussão que é levar o aluno a interiorizar a questão da paz como ilustra a unidade. Desse modo, a discussão que é trazida por esse material sobre a cultura da paz acaba ficando em segundo plano, apesar de ser vendida a ideia de que é importante.

O que de fato é trabalhado com o texto são somente questões gramaticais, mostrando que essas têm mais importância nesse processo do que a reflexão acerca da temática da cultura de paz. Então, esse “novo” pregado pela reforma do Ensino Médio não tem nada de novo, ele repete a velha fórmula do ensino de língua portuguesa que tem perdurado por séculos no país, em que o texto é usado como pretexto para o trabalho gramatical, e a leitura aprofundada, reflexiva e crítica dos textos fica tangenciada.

Tudo isso é fundamental para entender que o sentido de ensinar língua portuguesa diante desse “novo” contexto acaba não para auxiliar o aluno a entender que na língua, as formas sociais se significam para sujeitos históricos e simbólicos, ao considerar as suas formas de existência, de experiência no espaço político em que os sentidos também se formulam, mas para constituir-lo em um sujeito passivo, assujeitado à sua classe e à classe dominante (Althusser, 1987), aproximando-se do perfil de aluno institucionalizado pela LDB/1996 que, pela sua força de lei, a escola tem que formar. E ela forma esse aluno em razão de que o ensino, pela maneira como ele se concebe no ensino de língua portuguesa por meio do LD, mantém o aluno “num retorno constante a um mesmo espaço dizível: a paráfrase” (Orlandi, 1987, p. 137).

Assim, para formar um perfil de aluno que acolhe, que valoriza a diversidade, formado pelos ideais de pluralidade, é preciso pensar nas formas de ensinar língua portuguesa para esse

aluno e nas concepções de linguagem que ainda reverberam na prática discursiva do LD. Diz-se, pois, que essa formação é possível caso o ensino de língua portuguesa seja vinculado à concepção de linguagem interacionista que ensina o aluno a se posicionar na sociedade, a olhar para o texto e ver outras possibilidades de sentidos. Na leitura de Orlandi (2017, p. 238):

Um dos maiores déficits nos países não desenvolvidos é a educação. Há falta de projetos, de investimentos reais e suficientes para a educação social. Neste sentido, podemos dizer que o Estado falha produzindo a falta, que estigmatiza os sujeitos que não são escolarizados. A esta falta vincula-se a questão de cidadania.

Considerando o que já foi discutido até aqui, percebe-se que o aluno a todo momento é constituído pela falta de um ensino que lhe oportunize a refletir, a chegar às suas conclusões e fazer as suas escolhas, sem que haja o cerceamento do que realmente importa para o ensino: formar sujeitos preparados para serem cidadãos e para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, ao invés de assujeitado e/ou obediente ao sistema como ele vem sendo construído historicamente na e pela educação.

Em um gesto de leitura da última unidade do LD, é apreendido um outro efeito-metafórico sobre o sujeito-aluno, aquele que se desenvolve na escola a partir da memória discursiva de ensinar língua portuguesa pelos vieses discursivos da língua enquanto expressão do pensamento e instrumento de comunicação: um sujeito a serviço da sociedade. Observe a figura abaixo:

Figura 17: Capa da última unidade do livro didático



Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020, p.286)

A imagem da figura 17, se estrutura pela representação de uma jovem apontando para um aparelho eletrônico segurado por um robô, bem como pelo agenciamento da regularidade discursiva *Encontro com o futuro*. Entre a associação do que se apresenta na imagem e o enunciado *Encontro com o futuro*, forma-se o discurso tecnológico o qual se tornou muito presente na escola com o fito de formar um sujeito-aluno imerso à tecnologia, sabendo lidar com diferentes aparelhos tecnológico o qual ele tem acesso ao longo da sua vida escolar e após Ensino Médio. Além disso, as tecnologias seriam suspostamente um recurso necessário ao conhecimento do mundo, para o jovem se inserir no mercado de trabalho já que, como diz a BNCC (2018), um dos objetivos do Ensino Médio é formar um sujeito que sirva à sociedade de forma relevante e adequada.

Em nosso gesto de leitura, esse modo de metaforizar e/ou caracterizar esse aluno é só mais uma forma de colocá-lo como sujeitos de sua própria educação e criar a ilusão de sua autonomia. Somado a isso, como se pode perceber pela imagem, procura-se colocar o professor como o que medeia a relação entre o aluno, a tecnologia e o ensino. Pela figura acima e pelas redes de dizeres que a compõe, a tecnologia na escola não é vista como uma vilã do ensino e da construção do sujeito-aluno em um ser tecnológico, mas como um recurso pedagógico que viabiliza a qualidade do ensino e da aprendizagem desse sujeito, pois, em uma visão otimista da tecnologia, ela é apontada como um recurso que direciona o futuro do aluno. Mas que futuro é esse?

No gesto interpretativo, os discursos sobre a tecnologia inserida nas novas demandas educacionais, visa atender ao paradigma emergente da sociedade da informação em que o sujeito-aluno é colocado como um sujeito que transforma essa sociedade sem considerar a complexidade dela. Na visão de Orlandi (2017), o digital, na organização social, é uma instância do funcionamento da realidade em razão de, na dominância de sua ideologia, apresentar-se como um espaço simbólico, histórico e político funcionando dentro do espaço comum.

Visionando formar esse **sujeito-aluno tecnológico**, a unidade apresenta um texto para ser lido pelo aluno a fim de levá-lo a refletir sobre os processos de formação social demandados pela inserção da tecnologia nos diferentes ambientes sociais, sendo o empresarial um deles, como é possível de observar a partir da leitura da figura abaixo:

Figura 18: Texto para leitura e compreensão sobre os discursos tecnológicos

<p>Aptidão Abre a porta. Entra o senhor Pacheco. - Bom dia, Senhor Pacheco. Sente-se, por favor. Temos uma ótima notícia para o senhor.</p>
--

- Como o senhor deve saber, Senhor Pacheco, contratamos uma firma de psicompucratas para fazer testes de aptidão nos dez mil empregados desta firma. Precisamos nos atualizar. Acompanhar os tempos.

- Sim, senhor.

- Os dez mil testes foram submetidos a um computador, há dois minutos, e os resultados estão aqui. O senhor é o primeiro a ser chamado porque o computador nos forneceu os resultados em rigorosa ordem alfabética.

- Mas o meu nome começa em P.

- Hum, sim, deixa ver. Pacheco. Sim, sim. Deve ser por ordem alfabética do primeiro nome, então. Este computador é de quarta geração. Nunca erra. Como é seu primeiro nome?

- Xisto.

- Bom, isso não tem importância. Vamos adiante. Vejo aqui pela sua ficha que o senhor está conosco há vinte e oito anos, Seu Pacheco. Sempre na seção de entorte de fresos. O senhor nunca faltou ao serviço, nunca tirou férias, e já recebeu nosso prêmio de produção, o Alfinete de Alumínio, dezessete vezes.

- Sim, senhor.

- O senhor começou na seção de entorte de fresos como faxineiro, depois passou a assistente de entortador, depois entortador, e hoje é o chefe de entorte.



- Sim, senhor.
- Me diga uma coisa, Senhor Acheco...
- Pacheco.
- Senhor Pacheco. O senhor nunca se sentiu atraído para outra função, além do entorte de fresos? Nunca achou que entortar não era bem sua vocação?
- Nunca, não senhor.
- Pois veja só, Senhor Pacheco. O computador nos revela que a sua verdadeira vocação não é o entorte de fresos e sim o bistoque de tronas!

- Sim, senhor.

- O senhor é um bistocador de tronas nato, segundo o computador. Não é fantástico? E ainda tem gente que critica a tecnologia. O senhor era um homem deslocado no entorte de fresos e não sabia. Se não fosse o teste, nunca ficaria sabendo. Claro que essa situação vai ser corrigida. O senhor, a partir deste minuto, deixa de entortar.

- Sim, senhor.

- Quanto o senhor ganha conosco, Senhor Pacheco, depois de vinte e oito anos? Mil, mil e duzentos?

- Quinhentos, não contando os alfinetes.

- Pois, sim. E sabe quanto ganha um iniciante no bistoque de tronas? Mil e quinhentos! Não é fantástico?

- Sim, senhor.

- Só tem uma coisa, Senhor Pacheco. Nossa firma não trabalha com tronas. Pensando bem, ninguém trabalha com tronas, hoje em dia.

- Olha, tanto faz. Não é mesmo? Eu estou perfeitamente satisfeito no entorte, falta só vinte anos pra me aposentar e...

- Senhor Pacheco, então a firma gasta um dinheirão para descobrir a sua verdadeira vocação e o senhor quer jogá-la fora? Reconheço que o senhor tem sido um chefe de entorte perfeito. Aliás, o computador não descobriu ninguém com aptidão para o entorte. Vai ser um problema substituí-lo. Mas não podemos contestar a tecnologia. O senhor está despedindo. Por favor, mande entrar o seguinte, por ordem alfabética, o Senhor Roque Lins. Passe bem.

- Sim, senhor.

Sai o Senhor Pacheco. Fecha a porta.

VERISSIMO, Luis Fernando. *O nariz & outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1997. p. 38-39. (Coleção Para Gostar de Ler, v. 14).



Filho do também escritor Erico Veríssimo, Luis Fernando Veríssimo nasceu em Porto Alegre (RS), em 1936. Além de escritor, é cartunista, chargista, redator de publicidade, saxofonista e, principalmente, cronista. Considerado um dos grandes nomes da atual literatura brasileira, colabora com importantes jornais, revistas e emissoras de TV do país. O autor publica suas crônicas em jornais, revistas, sites, blogs, portais da internet e em livros dirigidos a diferentes públicos. É um dos escritores brasileiros contemporâneos mais influentes como formador de opinião.

Fonte: Ribeiro, Travalha, Bital, Sette (2020, p.288).

O texto é uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, um instrumento de grande alcance para a reflexão sobre a vida social contemporânea que se encontra imersa no mundo tecnológico, caracterizado pelo excesso, pelo visível, pela informação por ser refém da

ideologia pragmática oriunda de “um imaginário que administra tanto a posição-sujeito como os efeitos de sentidos do digital em sua práxis” (Orlandi, 2017, p. 244).

Em uma leitura do texto da crônica, a tecnologia é colocada como uma prática simbólica muito importante nas relações empresariais. Ao se aproximar de situações verossímeis, o autor tenta evidenciar, em sua linguagem humorística, como as relações sociais empresariais têm se configurado após o grande avanço tecnológico no ambiente de trabalho: o que antes era ruim, ficou ainda pior. As habilidades do empregado, em um mundo que funciona sob o aparato tecnológico, são decididas por uma máquina e, assim, assujeitando-o às vontades do empregador e, por sua vez, do sistema capitalista.

Desse modo, o autor faz uma crítica apontando que a tecnologia tem sido uma grande aliada para o desenvolvimento do mercado e não do homem nos seus mais diversos espaços sociais. Ela tem sido uma ferramenta que exclui o sujeito, na maioria das vezes, do lugar social o qual ele gostaria de ocupar. O autor também aponta na crônica as injustiças sociais provocadas pelo avanço da tecnologia, em especial, no espaço do trabalho.

Diante disso, a crônica acima é um texto bastante rico para debater e refletir sobre os processos de formação social viabilizados pelo aparato tecnológico, já que se deseja formar esse aluno tecnológico no sentido de fazer com que ele a compreenda como uma ferramenta que direciona o seu futuro. Além disso, o texto trabalha a historicidade, os sentidos de tecnologia, de emprego, mostrando como esses sentidos se relacionam ao desenvolvimento da mundialização que, no entender de Orlandi (2017), muito tem contribuído para o aumento progressivo do capitalismo. No entanto, com o fito de fazer essas reflexões, o LD traz uma atividade que desliza para um outro sentido, como se observa abaixo:

Figura 19: Atividade para leitura e compreensão da crônica da figura 18

1. A crônica lida foi publicada no livro *O nariz & outras crônicas*, da Coleção *Para Gostar de Ler*. Considerando a própria crônica e o nome da coleção, qual você supõe que seja o público-alvo dela? Por quê?
2. Há vários tipos de crônicas que podem ser classificadas por campo ou esfera de circulação (literárias, jornalísticas etc.) e por tipo textual (expositivas, argumentativas, narrativas, etc.).
 - a) Como você classifica a crônica “Aptidão”? Que elementos do texto comprovam sua resposta?
 - b) Quais são os personagens envolvidos no episódio narrado?
 - c) Qual é a situação inicial?
 - d) Em que cenário ocorrem as ações e qual é a duração dos fatos narrados?
 - e) Explique o tipo de narrador e o foco narrativo.
 - f) Que tipo de discurso predomina nessa crônica e qual é o efeito dessa escolha? Exemplifique.
 - g) Que tipo de linguagem predomina na crônica e como se explica esse uso?

A atividade da figura acima, é composta de duas questões. A primeira questão afirma que a crônica de Luiz Fernando Verissimo foi publicada no livro *O nariz & outras crônicas* da coleção Para Gostar de Ler. Considerando isso, a mesma questão espera que o aluno saiba a que público a crônica se destina seguida de uma justificativa.

Na questão 02, com perguntas de letras *a, b, c, d, e, f, g*, informa que há vários tipos de crônicas que podem ser classificadas por campo ou esfera de circulação. Na pergunta de letra *a* é questionado ao aluno como ele classifica o texto da crônica. Após isso, é pedido que ele recorte um trecho do texto lido para a comprovação de sua resposta.

Na pergunta de letra *b* é solicitado que o aluno aponte quais são os personagens do texto. Na letra *c* é exigido que o aluno aponte qual a situação inicial. Na pergunta de letra *d* questiona qual cenário do enredo e qual duração dos fatos narrados. Na letra *e*, é solicitado que o aluno explique qual o tipo de narrador e o foco narrativo. Na pergunta de letra *f*, questiona-se qual tipo de discurso predomina na crônica e qual efeito dessa escolha e em seguida pede que o aluno explique sua resposta. Por fim, na última pergunta de letra *g*, é questionado qual tipo de linguagem predomina no texto da crônica e como é explicado o seu uso.

Diante disso, observa-se que as questões supracitadas acima foram elaboradas apoiada na concepção de leitura que viabiliza o reconhecimento do código de comunicação e estabelecimento de relações superficiais do sujeito-aluno com o texto, sem exigir dele um menor esforço para ler e interpretar o texto, observar seus sentidos, as memórias discursivas, bem como as formações discursivas às quais ele se filia e , assim, **metaforizando novamente um sujeito-aluno que apenas localiza a resposta** (uma chave de interpretação única para o texto).

Desse modo, no interior da formulação do texto, a leitura, as reflexões que deveriam ser realizadas pelo sujeito-aluno para compreender os processos de formação social do mundo contemporâneo formado pelo grande avanço tecnológico não se torna possível, tendo como único material de apoio pedagógico o LD. Em virtude disso, torna-se inviável a formação de um sujeito-aluno que compreenda o universo tecnológico e como esse universo está ligado ao futuro dele, como a unidade ilustra e propõe.

Pela forma como o aluno vem sendo metaforizado nas questões elaboradas pelo LD, esse material o representa, a todo momento, como um sujeito instrumentalizado, que diz o que diz não por sua vontade, mas pelo que o LD o permite dizer. Isto é, tudo o que o aluno diz, no espaço da escola, acerca do conteúdo que se pretende ensinar, parte das condições de produção desse material e não do aluno. Isso é muito importante para o Estado silenciar, controlar comportamentos e colocar esse sujeito em determinadas posições na sociedade.

Essas formas de representar o sujeito-aluno mostra que o discurso pedagógico ainda se configura, no contexto escolar por intermédio do LD, em seu modo autoritário, ainda que o contexto que aqui se faça referência seja o da reforma do Ensino Médio que, conforme seus dizeres, tem como um dos principais objetivos valorizar a educação do aprendiz. Assim, esse discurso pedagógico funcionando em seu modo autoritário mostra como ele está incorporado nas relações sociais que acontece na escola, limitando os sujeitos da aprendizagem (professor e aluno) de produzir conhecimento acerca do mundo e da sociedade a qual se insere.

Essa valorização da aprendizagem do aluno, colocada pela reforma do Ensino Médio, não existe, por ela ser desenvolvida a partir de um ensino que apenas reproduz o conteúdo, sem considerar as condições de produção do aluno, como tem sido visto no decorrer das reflexões.

No entender de Paula (2022), a reforma do Ensino Médio surgiu pela necessidade de preparar ainda mais o jovem para o mercado de trabalho. Desse modo, as novas técnicas que se inserem no ambiente escolar estão voltadas para o desenvolvimento do capitalismo e da mão-de-obra que sustenta esse sistema: a do jovem proletário, preparado por meio da formação técnica e adestrado ideologicamente.

Vale dizer ainda que, pelas leituras no decorrer das discussões, todos os efeitos metafóricos construídos sobre o sujeito-aluno no LD da pós-reforma do Ensino Médio, emergem-se em função dos sentidos que sua formação vem ganhando historicamente na escola e na sociedade que são sustentados e mantidos pelas relações de forças e de poder ao se instituírem dentro da escola por meio do LD.

É observado que, em uma relação de antecipação, o LD, ao produzir esses efeitos metafóricos sobre o sujeito-aluno, distancia-se dos sentidos de formar um sujeito consciente de sua realidade, que colabora para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. Ao invés disso, o ensino, apoiado nessa ideologia reformista, desliza o seu sentido para a finalidade de preparar os jovens das camadas subalternas para atividades empreendedoras, e os jovens ricos para o ingresso na universidade (Paula, 2022).

Desse modo, a forma como o sujeito-aluno é representada pelo LD é fundamental para a exclusão de qualquer possibilidade de os jovens acenderem socialmente e assumirem as profissões mais relevantes da sociedade. O ensino, por meio dessa materialidade significativa, ao representar o aluno da forma como vimos, não tem sido tão reflexivo assim, pois, a todo momento, o aluno é cerceado pelas proposições de atividade trazidas pelo LD de pensar, de ser crítica, formar-se cidadão para questionar e mudar a realidade da qual faz parte, contrariando os dizeres da reforma do ensino médio.

Por fim, vale dizer ainda que a materialidade significativa do LD trabalha sobre o ensino de língua portuguesa a partir de um modo que não permite ao aluno problematizar, “atravessar o imaginário e trabalhar a repetição histórica. Acessar os discursos para refletir e não para reproduzir” (Orlandi, 1998, p. 209) de modo que, com isso, trabalhe com os deslizes de sentidos, a historicização da língua.

Nestes discursos formulados pelo LD, há o atravessamento de dizeres considerados como verdadeiros, assim como tendências para o direcionamento de olhares para discursos predominantes em que alunos e professores tomam como verdadeiros. A noção de língua no LD é tida como transparente e, em consequência disso, trabalhada como um mero instrumento de comunicação, tal qual o esquema de Jakobson (1974) que considera que a mensagem, ao ser enviada, deve ser decodificada exatamente como foi formulada, trabalhando a língua apenas a partir de paráfrase, ocultando a possibilidade de seus deslizes de sentidos.

Essa forma de conceber a língua no espaço da escola pelo LD garante a conservação de uma memória “responsável pela manutenção da tradição, dos aspectos culturais, dos conhecimentos herdamos, saberes esses – muitas vezes anônimos – que, ao permanecerem, se transformam, e, ao serem herdados, são esquecidos” (Coracini, 2007, p. 16). E tudo isso é fundamental para manter o sujeito-aluno como um ser imaginado, o qual acredita-se ser um sujeito que não é pensando para mudar sua realidade, mas para mantê-la da forma como está.

4 CONCLUINDO O GESTO INTERPRETATIVO

Ao refletir como o sujeito-aluno do Ensino Médio é metaforizado e/ou representado no projeto didático autoral do livro didático de língua portuguesa, a partir dos efeitos metafóricos construídos sobre ele, bem como ao descrever o perfil de aluno esperado que a escola forme pós-reforma do Ensino Médio, é importante reconhecer a relevância dessas discussões para se compreender as memórias discursivas construídas historicamente sobre o sujeito-aluno que ainda reverbera na prática discursiva do livro didático de língua portuguesa frente a esse novo momento em que o ensino acontece. Além disso, é preciso discutir os modos como essa memória vem se solidificando no contexto público brasileiro de ensino e interferindo na postura e no desenvolvimento desse sujeito na escola frente à sua aprendizagem.

Diante deste trabalho, observa-se a importância do LD para construir um certo tipo de conhecimento e corroborar para a prevalência das memórias discursivas construídas sobre o aluno na escola e na sociedade. Essa memória que, pela força e poder que o LD tem no contexto escolar, direciona o comportamento do aluno e do professor porque influencia nas visões que o professor tem do aluno, bem como nas relações sociais que esses sujeitos tem na escola.

Vale considerar que essa memória discursiva propagada sobretudo pelo LD tem contribuído para formar um sujeito distanciado de sua realidade histórica. Dito isto, todos os efeitos metafóricos construídos sobre o sujeito-aluno, neste trabalho, partem de uma memória discursiva que regula, institucionaliza, por meio de enunciados, todos os dizeres sobre esse sujeito e faz com que a escola os tome como verdadeiros. Acerca disso, Achard (1999) afirma que é função da memória regular os enunciados e, por isso, ela se situa em uma oscilação entre o histórico e o linguístico na materialidade discursiva.

Assim, o livro didático, *Português interação (2020)* de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitai, ao metaforizar um aluno ora protagonista, ora sujeito de leitura superficial que apenas localiza informações no texto, ora como um aluno que não sabe a gramática de sua língua ou como um sujeito instrumentalizado, reproduz uma memória discursiva sobre o sujeito-aluno que já existe na educação, a qual aqui já apontada. Essa memória reproduzida nessa materialidade significativa por ser a que já existe na educação, limita o aluno a avançar degraus na sociedade e, em consequência disso, reforça as desigualdades formadoras da sociedade capitalista.

Percebe-se também que na prática discursiva do LD da pós-reforma do Ensino Médio, as metáforas construídas sobre o sujeito-aluno se formulam pelos discursos de ensinar língua portuguesa como um mero instrumento de comunicação e expressão do pensamento, os quais

estão presentes em quase toda textualidade desse material. Isso é crucial para revelar as opções políticas e ideológicas as quais o LD ainda se vincula na atualidade. Além disso, o perfil de aluno desejado que a escola forme, qual seja: um sujeito-aluno a serviço do mercado e do desenvolvimento da sociedade capitalista ao ser considerado, pela prática discursiva desse material, como um sujeito incapacitado de refletir sobre sua realidade a partir de suas condições de produção.

O LD, formulado entre um jogo de dizeres que se contradizem, constrói também efeitos metafóricos de um sujeito-aluno ora consciente do direito de viver em sociedade, livre, que rejeita a violência, que se posiciona, ora como um sujeito acolhedor, que contribui com o sistema por meio de práticas solidárias e voluntárias, muito relevante para a construção de uma sociedade que subsiste sob os ideais de justiça e de igualdade.

Mas esses efeitos, vale frisar, são construídos tendo como fundamento o discurso de ensinar língua portuguesa como mero instrumento de comunicação e expressão do pensamento, o que leva a acreditar que essa materialidade significante se configura ainda, apesar de todos os “novos” dizeres sobre o novo Ensino Médio, como um objeto que tem como objetivo precípua atender ao teor mercadológico dele, ao invés da formação do aluno, como tem preconizado a reforma do Ensino Médio.

Diante das reflexões, observou-se também o revestimento do protagonismo capitalista pelo desenvolvimento linguístico do aluno. O LD, ao associar o desenvolvimento linguístico do aluno ao termo autonomia/protagonismo (dizeres oriundos da formação discursiva capitalista), ele esquece que essa associação apenas repagina dizeres sobre o aluno que já existem no imaginário social, encobrando as novas formas de opressão desses sujeitos ao sistema escolar.

No esquecimento dessa ilusão, o LD foi formulado por meio de uma linguagem que passa a impressão de que o ambiente escolar melhorou, e de que a educação, o ensino de língua portuguesa ganhou novos rumos e, com isso, o aluno pode se emancipar, ser protagonista, escondendo a consciência de sua formação e de todo seu trajeto escolar. Assim, formando um ideário de aluno falsamente emancipado, atores sociais, não podendo ser ele emancipado sem contribuir com o sistema, sem aceitar as regras da escola.

Tendo por base para essa formação o LD da pós-reforma do Ensino Médio, afirmamos ainda que um dos fatores que corroboram para a formação desse sujeito falsamente emancipado são os processos discursivos que constituem a escolarização da língua portuguesa que, como vimos, coloca a língua como sendo igual para todos, marcando a sua contradição operada entre

a unidade e a diversidade e, por outro lado, da educação entre indivíduo e sociedade (Silva, 2017).

Ressalta-se também que os referentes discursivos metafóricos sobre o sujeito-aluno demarcam contradições, pois esses referentes, como visto, coloca o aluno na posição de excluído, na medida em que ele é homogeneizado e, assim, pode ser avaliado e controlado.

Acredita-se ainda que os efeitos metafóricos aqui elencados, constroem-se também pelos sentidos de ‘escola’ e de ‘ensino de língua portuguesa’ que foram construídos historicamente e solidificados no imaginário social, e reverberados no ambiente escolar pelos discursos que atravessam toda a prática discursiva do LD da pós reforma do ensino médio.

Por fim, entende-se que o ‘novo’ aluno esperado que a escola forme, formado pela rede interdiscursiva em que o LD se constitui, emerge na tensão entre o “novo” e o “velho” aluno que é visto como um sujeito que não sabe e precisa saber, obediente às regras da escola, aos dizeres que o LD impõe nesse ambiente de ensino, que diz o que diz pelo que a autoridade da sala de aula (o professor) o permite dizer, e que se forma pelos significados que o LD lhe atribui.

Assim sendo, o que foi discutido no decorrer deste trabalho é de fundamental importância para o surgimento de pesquisas que intencionam refletir acerca de como o aluno – o sujeito mais importante do processo de ensino - tem sido historicamente representado em materiais didáticos escolares. A necessidade de continuar dissertando sobre essas reflexões, além do que já foi considerado e discutido neste trabalho, é de grande relevância para a revisão de materiais didáticos que são formulados a cada mudança na estrutura social. Isso para se pensar na formação do aluno de acordo com a realidade dele, dando-lhe condições para ser sujeito ativo, protagonista, no sentido real do termo, nos espaços sociais dos quais ele faz parte, e não um mero sujeito que só obedece e contribui para a formação de uma sociedade a qual ele não pertence por ser excluído e controlado como historicamente se tem visto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de. Políticas educacionais e pedagogia da exclusão: a escola em xeque no Brasil do século XXI. **Revista Dialogo** n15F. 2005. Disponível em: educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n17a04.pdf. Acessado em: 20/12/2023.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3a ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ALVES, Lídia Maria Nazaré; OLIVEIRA, Aparecida Gomes; SILVA, Murilo Américo; MIGUEL, Fabrícia Santos. O perfil e o lugar do negro nos livros didáticos. **Anais do III Congresso Internacional e V Nacional Africanidades e Brasilidades em Educação**. 2016. Disponível em: <https://periódicos.ufes.br/cnafricab/issue/view/1277>. Acessado em: 25/09/2023.

AZEVEDO, Aline Fernandes de. Sentidos do corpo: metáfora e interdiscurso. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v.14, n.2, p.321-335, maio/ago.2014. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br>. Acessado em: 19/02/2024.

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido In: ACHARD, P. etal. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. Ler o arquivo em análise de discurso: observações sobre o alienismo brasileiro. **Cadernos dos estudos linguísticos**. 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/363074487>. Acessado em: 27/03/2023.

BASONI, Isabel Cristina Gomes; MERLO, Marianna Cardoso Reis. O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais. **Entre palavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 434-452, maio-ago/2019 Acessado em 15/09/2023 às 17h. Disponível em: www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/revista/article/view/1593

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866 – 1956). **Revista Brasileira de Educação**. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rV46dRdwyVBRMhgFJxdF9qR/>. Acessado dia 10/10/2024.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Página institucional. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 21/09/ 2023.

_____. Decreto – Lei nº1006, de 30 de dezembro de 1938. **Estabelecer as condições de produção, implementação e utilização do livro didático**. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, seção 1 p.227.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Senado, 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BORGES, Rafael; CURCINO, Luzmara; CASSANY, Daniel. A 'leitura' segundo estudantes do ensino médio integrado ao ensino técnico no nordeste brasileiro. **DELTA**. 2022. Disponível em: <https://repositori.upf.edu/handle/>. Acessado dia 12/02/2024.

CHAUI, M. **A ideologia da competência**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/ Autêntica, 2022.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CURCINO, Luzmara; VARELLA, Simone Garavelho; OLIVEIRA, Jéssica. Apresentação. **Revista Linguagem**, São Carlos, v.32, Número temático. Discursos sobre leitores e leitura: representações simbólicas como tema de pesquisa. Dez/2019, p. 1-5. Disponível em: <https://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem>. Acessado dia 13/02/2024.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. CORACINI, Maria José (org.). Campinas, SP: Pontes, 1999.

DALRI, Vera Regina; MENEGHEL, Stela Maria. O ensino médio pós-Idben/1996: avanços e desafios. **Simpósio Anapae**. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/>. Acessado em: 06/03/2023.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, v. 8, n. 2, p.7994,2011. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470>. Acessado em: 02/09/2023.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Roberto Antônio. Políticas educacionais para o Ensino Médio: a inclusão educacional/exclusão social como intenção e gesto. **Roteiro**, vol. 44, núm. 1, e16469, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13744> Acessado em: 12/10/2023.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/>. Acessado em: 10/10/2022.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Da Pesquisa**, Florianópolis, v.3 n.5, p. 300-307, 2008. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/>. Acessado em 10/09/2023 às 21:27.

FERNANDES, Carolina. **O livro didático na constituição da autoria.** In: CORACINI, Maria José, CAVALLARI, Juliana Santana. (Orgs.) (Des) Construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p.203-224.

JAKOBSON, R. **Ensayos de Linguística General.** Tradução de J. Pujol e J. Cabanes. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1974.

LAZZAROTO, Maurizio. Sujeição e servidão no capitalismo contemporâneo. **Revista Puc.** 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/cadernosubjetividade/article/dow>. Acessado em 28/10/2023 às 21h.

LIMA, Flágila Marinho da Silva; HEINE, Palmira. A leitura numa perspectiva discursiva: sujeito imaginário e silenciamentos em um livro didático de língua portuguesa. **Entrelaces** – Ano IV – nº04 – setembro de 2014 – ISSN: 1980-4571. Disponível em: https://repositório.ufc.br/bitstream/riufc/23302/1/2014_art_fmSlimapheine.pdf. Acessado em 20/09/2023.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições.** Campinas, SP, v.23, n.3, p.5166,2016.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>. Acesso em: 24 set. 2023.

NUNES, J. H. O discurso documental na história das ideias linguísticas e o caso dos dicionários. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 52, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1468>. Acesso em: 17 abr. 2023.

ORLANDI, Eni. P. (org.) [et al.]. **Gestos de leitura: da história no discurso.** 4ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. Identidade linguística escolar. In: **Lingua(gem) e identidade.** SIGNORINI, Inês (org.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos.** Campinas, SP: Pontes, 2ª ed. 2005.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 2. ed. rev. e aum. – Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Pontes, 2012.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: FERREIRA, Maria C. L.; INDURSKY, Freda (Orgs.). **Análise de discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

_____. **Eu, Tu, Ele- Discurso e real da história.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª edição – 2017.

_____. **Ciência da Linguagem e Políticas: anotações ao pé da letra.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

OLIVEIRA, Juliana Duarte de. **A reforma do ensino médio: mudança para melhor? Análise da reforma do ensino médio e proposta da (BNCC).** São Paulo: Editora Dialética, 2022.

PAULA, Mauricio Oliveira. **A reforma do Ensino Médio e as novas necessidades do capital**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

PÊCHEUX, Michel. **Língua, “linguagens”, discurso**. In: *Análise de Discurso*. Trad. Freda Indursky. Campinas, SP: 4a ed. Pontes Editores, 2015.

_____. **Análise Automática do Discurso (1969)**. Trad. Eni Orlandi. In: GADET, Françoise e HAK, Tony. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª edição. Campinas-SP. Ed. da Unicamp, 1997.

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

_____. **Efeitos discursivos ligados ao funcionamento das relativas em francês**. In: *Análise de Discurso*. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: 4a ed. Pontes Editores, 2015.

RIBEIRO, Ivone; TRAVALHA, Márcia; BITAL, Nara; SETTE, Graça. **Interação Português**. 1ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

ROGÉRIO, Paola de Castro; MACÁRIO, Tábata Bianca dos Santos; OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta. Identidade do ensino médio – para o desatar do nó: formação ou instrução para o vestibular. **Revista Eletrônica de Letras** (online), v.1, n.9, edição 9, jan/dez2016. Disponível em: periodicos.unifacef.com.br/. Acessado em: 27/03/2023.

SCHALLER, Jean-Jacques. Construir um viver junto na democracia renovada. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 147-164, jul./dez. 2002. Acessado dia 11/10/2023 às 9h30min. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27893>. Acessado em: 20/09/2023.

SILVA, Mariza Vieira da. O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua. **Revista Investigações** Vol. 31, nº 2, dezembro/2018. Acessado dia 30/11/2023 às 10h. Disponível em: <https://periodico.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238188>. Acessado em: 23/09/2023.

SILVA, Tarcilane Fernandes da. **A leitura e os sujeitos leitores inscritos em um livro didático de língua portuguesa: uma análise discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 220p.

SOUZA, Regina Magalhães de Souza. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. 2006.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. CORACINI, Maria José (org.). Campinas, SP: Pontes, 1999.

ZORZI, Daniela De. **A constituição do imaginário de língua em livros didáticos de língua portuguesa**. Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, Campus Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. 2016.