



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E
LITERATURA– PPGL**

JOSÉ DE ALCÂNTARA RIBEIRO DA SILVA

**DO GESTO DE FORMULAÇÃO DO GÊNERO "ANÚNCIO PUBLICITÁRIO" NO
LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO: ENTRE A UNIDADE E A
DISPERSÃO DE SENTIDOS**

**ARAGUAÍNA– TO
2020**

JOSÉ DE ALCÂNTARA RIBEIRO DA SILVA

**DO GESTO DE FORMULAÇÃO DO GÊNERO "ANÚNCIO PUBLICITÁRIO" NO
LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO: ENTRE A UNIDADE E A
DISPERSÃO DE SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras – Curso de Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Araguaína, como pré-requisito para a obtenção de título de mestre em Letras.

Orientador Prof. Dr. João de Deus Leite

ARAGUAÍNA – TO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S586d SILVA, JOSÉ DE ALCÂNTARA RIBEIRO DA .
 DO GESTO DE FORMULAÇÃO DO GÊNERO "ANÚNCIO
 PUBLICITÁRIO" NO LIVRO DÍDATICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO
 MÉDIO: : ENTRE A UNIDADE E A DISPERSÃO DE SENTIDOS . / JOSÉ DE
 ALCÂNTARA RIBEIRO DA SILVA. – Araguaína, TO, 2020.
 166 f.

 Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
 – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
 em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2020.
 Orientador: João de Deus Leite

 1. Discursividades. 2. Anúncio Publicitário. 3. Arquivo. 4. Leitura. I. Título
- CDD 469**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JOSÉ DE ALCÂNTARA RIBEIRO DA SILVA

**DO GESTO DE FORMULAÇÃO DO GÊNERO "ANÚNCIO PUBLICITÁRIO" NO
LIVRO DÍDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO: ENTRE A UNIDADE E A
DISPERSÃO DE SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/Curso de Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura; Linha de pesquisa: Práticas discursivas em contexto de formação, da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Araguaína, como requisito parcial e último para obtenção do título de mestre em Letras, sob a orientação do prof. Dr. João de Deus Leite.

Aprovada em 28/09/2020

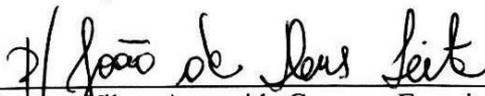
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João de Deus Leite – Orientador – UFT



Profa. Dra. Ana Cláudia Castiglioni – Examinadora – UFT



Profa. Dra. Nilma Aparecida Gomes – Examinadora – ESEBA/UFU

ARAGUAÍNA-TO

2020

Dedico este trabalho com amor e carinho à minha mãe, Iracema Ribeiro da Silva, que, apesar de não ter estudado muito, sempre, acreditou que a educação é uma das coisas mais importantes na vida do ser humano. Por acreditar em mim, e apesar de todas as dificuldades, não media esforços, para que eu continuasse estudando. Por seus ensinamentos, seu amor.

Língua

*Esta língua é como um elástico
que espicharam pelo mundo.*

*No início era tensa,
de tão clássica.*

*Com o tempo, se foi amaciando,
foi-se tornando romântica,
incorporando os termos nativos
e amolecendo nas folhas de bananeira
as expressões mais sisudas.*

*Um elástico que já não se pode
mais trocar, de tão gasto;
nem se arrebenta mais, de tão forte.*

*Um elástico assim como é a vida
que nunca volta ao ponto de partida.*

Gilberto Mendonça Teles

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, em sua infinita bondade, guiou-me e iluminou a minha mente, para que eu alcançasse meu objetivo; por ter segurado em minha mão, dando-me força e coragem para enfrentar todos os obstáculos ao longo do curso e sempre. Obrigado, senhor!

Aos meus queridos pais: Iracema Ribeiro da Silva e Antônio Aires da Silva (*in memoriam*) e a meu avô Pedro Rodrigues dos Santos (*in memoriam*), por me ensinar os princípios éticos, morais e religiosos, que me fizeram um homem corajoso, reto e temente a Deus. Obrigado, pelos ensinamentos e pela sinceridade com que me educaram.

A minha família, que eu tanto amo: Neuda Gomes da Silva (minha esposa), que é meu perfume de todos os dias; por me incentivar, sempre, pela compreensão nos momentos de *stress* e de ansiedade. Aos meus queridos e amados filhos: Lucas Gomes Ribeiro, Vinícius Gomes Ribeiro, Dávila Vitória Gomes Ribeiro e Gislane Gomes Ribeiro (*in memoriam*), por estarem sempre ao meu lado, dando-me apoio e incentivo. Vocês são a razão do meu viver!

Aos meus irmãos: Joana Ribeiro, Edivan Ribeiro, Paulo Ribeiro, Maria Helena Ribeiro, Janair Ribeiro, Dinair Ribeiro e Sérgio Ribeiro (*in memoriam*); aos meus sobrinhos: Heloisa Ribeiro, Leonardo Ribeiro, Edvan Junior Ribeiro, Henrique Ribeiro, Èmile Vitória Ribeiro, Paulo Henrique Ribeiro, Gabriel Moab Silva, Eduardo Silva, Luis Otávio Silva, Gustavo Ribeiro, Sabrina Ribeiro Yasmim Ribeiro e Beatriz Ribeiro, aos meus queridos sogro e sogra, Antonino Rodrigues da Silva e Neuza Gomes da Silva por estarem sempre torcendo por mim.

Aos meus amigos: Maria Madalena do Vale, Ribamar Gomes, Gilson Cesar de Carvalho, Neurivan Gomes, Nairan Gomes, Jânio de Almeida, Neudiran Gomes, Dário Jorge Alves, Maria do Socorro Feitosa e Sebastiana, pelo incentivo e por colaborarem comigo, levando ou trazendo minha esposa e minha filha para a escola enquanto eu estava no curso, Meus sinceros agradecimentos!

Ao meu querido professor e orientador, João de Deus Leite, pela amizade, pela paciência, por sua brilhante participação em minha vida, como profissional de um coração imenso, por permitir que eu (re)significasse o meu fazer pedagógico, por acreditar em mim e aceitar o desafio desta orientação que só contribuiu para minha formação acadêmica. Meu muito obrigado!

Aos meus professores do PPGL, da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína, em especial às Professoras Janete Santos, Luiza Helena, Eliane Testa, Selma Abdala e aos Professores Márcio Araújo, Plábio Marcos e Jean Carlos.

Ao meu amigo João Victor, pela disposição e dedicação na leitura e formatação desse trabalho, meus sinceros agradecimentos!

Ao governo do estado do Maranhão pela concessão da licença para cursar o mestrado.

Aos meus ilustres professores da minha banca que qualificação e defesa. Profa. Dra. Vilma Aparecida Gomes (ESEBA/UFU); Profa. Dra. Ana Cláudia Castiglioni (UFT).

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) por oportunizar milhares de pessoas de várias partes do país terem acesso ao conhecimento por meio de diversos cursos e programas, dentre eles, o PPGL, o qual tenho orgulho e gratidão a todos que trabalham nele.

A Secretaria Municipal de Educação de Estreito – Maranhão por permitir através de licença, o meu afastamento de sala de aula para cursar o presente mestrado. Meu muito obrigado.

A todos os servidores, colegas e amigos do C. E. João Pereira Martins Neto, escola onde trabalho, pelo apoio e pela torcida na realização desse sonho, obrigado a todos.

Aos servidores e amigos da Unidade Integrada João Castelo, escola do ensino fundamental onde trabalho, pelo apoio ao longo desse período que estive afastado para o mestrado, muito obrigado a todos.

Ao grupo de Estudos Tocantinense em Análise de Discurso (GETAD), composto hoje pelos membros: prof^o. Dr. João de Deus Leite, prof^a. Dr^a. Janete Silva dos Santos, Ana Cláudia Dias Ribeiro, Ana Cláudia Martins, Felipe Gonçalves Carneiro, Andreia Nascimento Carmo, Álvaro José da Silva Fonseca, Gislaine de Paula Barbosa, Marizane Magalhães de Oliveira, Alliny kassia da Silva, Maria Deusa Brito de Sousa Apinajé e eu, José de Alcântara Ribeiro da Silva. Meu muito obrigado pela parceria e aprendizado!

RESUMO

Neste trabalho, a partir de pressupostos da Análise de Discurso francesa, de orientação pecheutiana, tomamos o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), como objeto de análise e de problematização. Mais precisamente, o nosso interesse recaiu sobre o modo como os gêneros textuais anúncios publicitários foram formulados, no âmbito do LDLP, deixando entrever um “potencial de significação didática”. Do ponto de vista discursivo, o nosso interesse não é o gênero textual em si, mas o gesto de formulação que a ele está subjacente e constitutivo, considerando o jogo entre lugar discursivo de autor(es) e as tomadas de posição. Partimos da perspectiva de que esse lugar discursivo comporta gestos de leitura e de interpretação sobre um arquivo textual sobre o ensino de Língua Portuguesa. Sendo assim, há um trabalho discursivo em relação à materialidade de diretrizes e de documentos oficiais sobre esse ensino, bem como a política pública do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) por meio, por exemplo, do Edital de convocação. Esse conjunto de materialidade que acaba por constituir as condições de produção dos LDLP encerra uma “divisão social do trabalho da leitura” (Cf. PÊCHEUX, 2014). A pergunta de pesquisa que ancorou este trabalho está assim delineada: Em que medida o gesto de formulação dos gêneros anúncios publicitários, na coleção selecionada para análise, deixa entrever a “divisão social do trabalho da leitura” no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio? O objetivo geral foi assim delineado: analisar e problematizar o modo como se constitui o gesto de formulação dos gêneros anúncios publicitários em três livros de Português do Ensino Médio (1º, 2º e 3º) de uma mesma coleção, correlacionando-os com o eixo da Língua Portuguesa e a seção do livro em que eles aparecem. Já os objetivos específicos foram formulados desta maneira: (1) identificar aspectos do gesto de formulação primeiro dos gêneros textuais em questão, tais como: estruturação da linguagem, espaço de circulação, finalidade do que se busca vender e/ou promover (2) analisar como os gêneros textuais em questão e as outras materialidades significantes são alçadas à condição de “potencial de significação didática”; (3) analisar como a linguagem verbal e não verbal ganha abordagem, nesse potencial de significação, já que se trata de um gênero textual estruturado a partir da relação entre essas linguagens; (4) Propor a partir das materialidades significantes no livro didático de Língua portuguesa, novas formas de abordagem pondo em evidência a opacidade da linguagem, tanto a verbal quanto a não verbal. O método que ancora este trabalho é o histórico, pois enfocamos os recortes discursivos a partir do batimento entre descrição e interpretação, buscando na história (“memória discursiva” e “memória institucional”) elementos para fundamentar a nossa análise. As análises mostram que, em muitos momentos, o gesto de formulação dos gêneros textuais em questão está fundamentado em uma perspectiva de trabalho com a linguagem, com a língua e com a gramática ainda muito para se localizar e identificar informações. Não se radicaliza a perspectiva da dispersão e associação de sentidos, fazendo trabalhos, por exemplo, uma perspectiva de leitura como associação de sentidos.

Palavras-chave: Discursividades. Anúncio Publicitário. Arquivo. Leitura.

RESUME

Dans ce travail, à partir de présupposés de l'Analyse du discours français, de la perspective pecheutienne, nous avons utilisé le Livre Didactique de Langue Portugaise (LDLP), comme sujet d'analyse et de problématisation. Plus précisément, notre intérêt s'est basé sur la façon dont les genres textuels annonces publicitaires ont été formulés au sein de LDLP, montrant un « potentiel de significations didactiques ». Du point de vue discursif, notre intérêt n'est pas le genre textuel lui-même, mais le geste de formulation qui le sous-tend et qui est constitutif, considérant le jeu entre la place de l'auteur(s) et les prises de positions. On s'est basé que la perspective de cette place discursive implique des gestes de lecture et d'interprétation sur un archive textuel, sur l'apprentissage de la langue portugaise. Par conséquent, il y a un travail discursif par rapport à la matérialité des directives et des documents officiels sur cet enseignement ainsi que la politique publique du Programme National du Livre et du Matériel didactique (PNLD) à travers, par exemple, de l'Affiche de convocation. Cet ensemble de matérialité fini par construire les conditions de productions des LDLP qui clôture une « division sociale du travail de la lecture » (Cf. PÊCHEUX, 1994). La question de recherche qui a ancré ce travail est ainsi définie : dans quelle mesure le geste de formulation des genres annonces publicitaires, dans la collection sélectionnée pour l'analyse, montre la « division sociale du travail de lecture » dans l'apprentissage de Langue Portugaise dans le lycée ? L'objectif général a été ainsi défini : analyser et problématiser la manière comme se constitue le geste de formulation des genres annonces publicitaires dans trois livres de Portugais du Lycée (1°, 2° et 3°) d'une même collection, les mettant en relation avec l'axe de la Langue Portugaise et la sélection du livre dans lequel ils apparaissent. Désormais, les objectifs spécifiques ont été formulés de cette façon : (1) identifier d'abord les aspects du geste de formulation, des genres textuels en question, tels que : structuration du langage, espace de circulation, finalité de ce qu'on cherche vendre et/ou promouvoir (2) analyser comment les genres textuels en question et les autres matérialités signifiantes sont atteintes à condition du « potentiel de signification didactique » ; (3) analyser comment le langage verbal et non verbal gagne l'approche, dans ce potentiel de signification, puisqu'il s'agit d'un genre textuel structuré à partir de la relation entre ces langages ; (4) Proposer à partir des matérialités signifiantes dans le livre didactique de Langue Portugaise, de nouveaux moyens d'approche mettent en évidence l'opacité du langage, autant verbal et non verbal. La méthode qui ancre ce travail est l'historique, car on s'est concentré sur les coupures discursives à partir de la relation entre description et interprétation, en cherchant dans l'histoire (« mémoire discursive » et « mémoire institutionnel ») des éléments pour soutenir notre analyse. Les analyses montrent qu'à maintes reprises, le geste de formulation des genres textuels en question soutenue sur une perspective de travail avec le langage, avec la langue et avec la grammaire encore beaucoup pour se localiser et identifier des informations. On ne radicalise pas la perspective de la dispersion et association des significations, en faisant des œuvres, par exemple, une perspective de lecture comme association de significations.

Mots-clés : Discursivités. Annonce Publicitaire. Archive. Lecture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Anúncio publicitário presente no eixo “Produção de Texto” e na seção “Foco no Texto” do livro didático em foco.....	117
Figura 2 – Formulação dos autores que ocorre antes das questões do exercício.	118
Figura 3 – Questão 1 do exercício, conforme formulação dos autores.	119
Figura 4 – Questão 2 do exercício, conforme formulação dos autores.	120
Figura 5 – Anúncio publicitário presente no eixo “Língua e Linguagem” e na seção “Foco no Texto” do livro didático em foco.....	121
Figura 6 – Formulação dos autores que ocorre antes das questões do exercício	122
Figura 7 – Questão 1 do exercício, conforme formulação dos autores.	123
Figura 8 – Questão 2 do exercício, conforme formulação dos autores.	124
Figura 9 – Questão 3 do exercício, conforme formulação dos autores.	125
Figura 10 – Questão 4 do exercício, conforme formulação dos autores	126
Figura 11 – Anúncio publicitário presente no eixo “Língua e Linguagem” e na seção “Foco no Texto” do livro didático em foco RD11	128
Figura 12 – Quadrinhos de Nik, presente no eixo “Língua e Linguagem” e na seção “Foco no Texto” do livro didático em foco.....	130
Figura 13 – <i>Formulação dos autores que ocorre antes dos textos e das questões do exercício</i>	131
Figura 14 – Questão 1 do exercício, conforme formulação dos autores	131
Figura 15 – Questão 2 do exercício, conforme formulação dos autores.	132
Figura 16 – Questão 3 do exercício, conforme formulação dos autores.	133
Figura 17 – Questão 4 do exercício, conforme formulação dos autores.	134
Figura 18 – Anúncio publicitário presente no eixo “Língua e Linguagem” e na seção “Foco no Texto” do livro didático em foco.....	137
Figura 19 – Formulação dos autores que ocorre antes do texto e das questões do exercício	138
Figura 20 – Questão 1 do exercício, conforme formulação dos autores.	139
Figura 21 – Questão 2 do exercício, conforme formulação dos autores.	140
Figura 22 – Questão 3 do exercício, conforme formulação dos autores.	142
Figura 23 – Questão 4 do exercício, conforme formulação dos autores	143
Figura 24 – Anúncio publicitário presente no eixo “Língua e Linguagem” e na seção “Foco no Texto” do livro didático em foco.....	144
Figura 25 – Formulação dos autores que ocorre antes dos textos e das questões do exercício	145
Figura 26 – Questão 1 do exercício, conforme formulação dos autores	146
Figura 27 – Questão 2 do exercício, conforme formulação dos autores.	147
Figura 28 – Questão 3 do exercício, conforme formulação dos autores.	148
Figura 29 – Questão 4 do exercício, conforme formulação dos autores.	149
Figura 30 – Anúncio publicitário presente no eixo “Língua e Linguagem” e na seção “Foco no Texto” do livro didático em foco.....	151
Figura 31 – Formulação dos autores que ocorre antes dos textos e das questões do exercício	152

Figura 32 – Questão 1 do exercício, conforme formulação dos autores.	152
Figura 33 – Questão 2 do exercício, conforme formulação dos autores.	153
Figura 34 – Questão 3 do exercício, conforme formulação dos autores.	154
Figura 35 – Questão 4 do exercício, conforme formulação dos autores.	155

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Funcionamento discursivo do anúncio publicitário no LDLP	114
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coleções de livros didáticos aprovados PNLD em 2018.	61
Quadro 2 – Gêneros sugeridos pelo grupo de Genebra.....	89
Quadro 3 – Ocorrência dos gêneros textuais publicitários no livro didático do 1º ano	110
Quadro 4 – Ocorrência dos gêneros textuais publicitários no livro didático do 2º ano	111
Quadro 5 – Ocorrência dos gêneros textuais publicitários no livro didático do 3º ano	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proposição e aprovação de coleções didáticas.....	43
Tabela 2 – Distribuição de coleções didáticas.....	43
Tabela 3 – Investimentos financeiros no PNLD.....	44

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AD	Análise de Discurso
AL	Assembleia Legislativa
CNE	Conselho Estadual de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INDEP	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
OC	Orientações Curriculares
PC	Propostas Curriculares
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano Desenvolvimento da Educação
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLDA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLDB	Programa Nacional do Livro Didático em Braille
PNLDM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
IPI	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
PNLA	Programa Nacional para Alfabetização de Jovens e Adultos
PLIDESU	Programa do Livro Didático para o Ensino Médio e Supletivo
LDP	Livro Didático de Português
IES	Instituto de Ensino Superior
GLD	Guia do Livro Didático
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PISA	Programa Internacional de Avaliação do Aluno
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFT	Universidade Federal do Tocantins
USAID	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. DISCURSIVIDADES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO	31
2.1 Considerações iniciais	31
2.2 O Livro Didático como instrumento de ensino e de aprendizagem	33
2.3 O PNLD como política pública do Livro Didático: breve histórico	35
2.4 O PNLD na contemporaneidade: impactos econômicos.....	41
3. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA COLEÇÃO EM FOCO	46
3.1 Considerações iniciais	46
3.2. Do trabalho com o arquivo I : Diretrizes Curriculares Nacionais, PCN e Orientações Curriculares para o Ensino Médio	48
3.3 Do trabalho com o arquivo II: o edital de convocação para o processo de inscrição e de avaliação de obras didáticas para o PNLD.....	56
3.4 Do trabalho com o arquivo III: Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio.....	58
3.5 Do trabalho com o arquivo IV: O livro didático de Língua Portuguesa	60
3.5.1 Circunstanciamento da coleção didática	60
4. DISCURSIVIDADES SOBRE O GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	84
4.1 Considerações iniciais	84
4.2 O ensino de Língua Portuguesa e suas implicações	85
4.3 O livro didático e o ensino pautado no gênero	88
4.4 O gênero anúncio publicitário e seu funcionamento.....	91
5. INCURSÃO TEÓRICA	96
5.1 Considerações iniciais	96
5.2 Análise de discurso em perspectiva: nas malhas da rede conceitual	96
5.3 Ler o Livro Didático hoje: da constituição, da formulação e da circulação de sentidos ...	101
6 . PERSPECTIVA METODOLÓGICA	107
6.1 Considerações iniciais	107
6.2 Percorso e reflexões.....	108

6.3 Do procedimento de análise	110
7. DAS ANÁLISES.....	116
7.1 Considerações iniciais	116
7.2 Do gesto de formulação do gênero anúncio publicitário no LDLP: entre a unidade e a dispersão de sentidos.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS	164

1. INTRODUÇÃO

“Ao pensarmos o ensino de Língua Portuguesa, seria dizer que, para além das projeções e dos pontos de partida e de chegada almejados, o fazer pedagógico do professor em sala de aula deixa entrever uma tendência que, muitas vezes, pode subverter ou não as projeções e os pontos almejados.” (LEITE 2015, p.103)

Quando iniciei¹ minha carreira de professor, em 1995, antes mesmo de terminar o ensino médio (magistério), a carência de professores nas escolas públicas, em Estreito/Maranhão, era grande. Nessa época, um diretor que era meu amigo, ao precisar de professor de português numa escola municipal, me convidou para ministrar aulas dessa disciplina em turmas de 5ª e 6ª séries². Fiquei muito preocupado e com medo de não conseguir ministrar aulas, pois não tinha, ainda, nem terminado o estágio supervisionado curricular do curso de magistério. Mas, como precisava de emprego, logo, acabei aceitando.

Após a aceitação, organizei o material de trabalho e planejei as aulas; não tinha a quem pedir apoio, pois conhecia poucos profissionais na escola. Não havia livros didáticos do professor para serem disponibilizados a mim, visto que os poucos livros que haviam vindo para a escola o diretor já havia entregado aos outros professores da mesma disciplina. Mesmo com essa situação, decidi enfrentar os obstáculos, os desafios. Essa instituição escolar era pública e atendia alunos da periferia da cidade, bem como alguns alunos da zona rural. Nessa escola, era ofertado o ensino de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, e quase todos os professores eram contratados.

Cabe destacar que essa iniciação em sala de aula foi difícil, sobretudo se considerarmos os primeiros dias. Sem nenhuma experiência docente, enfrentei as salas de aula com 45 alunos, sendo que, em média, 40% destes não havia as habilidades de leitura e escrita que eram esperadas para a série. Nessa escola, apenas, alguns alunos haviam recebido Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP doravante); os demais aguardavam a reposição de livros pelo governo federal.

Sem experiência docente, sem material de apoio adequado, com alunos indisciplinados, com salas lotadas, foi necessário me constituir em uma posição discursiva a partir da qual pudesse produzir uma resposta outra que não de lamentação e de acusação. Sendo assim, passei

¹ Nesta dissertação, utilizamos, textualmente, a primeira pessoa do singular, quando se trata de fazermos menção à experiência pessoal do pesquisador. Em outros momentos do texto utilizamos a primeira pessoa do plural.

²A referência a série se deve ao fato de que nesta época o Ensino Fundamental, era de oito anos, e, assim classificado. Em 2010 o Ensino Fundamental passou a ser de 9 anos, por isso, a nomenclatura “série” passou a ser “ano”.

a trabalhar com base no material que dispúnha. Passei a preparar as aulas baseadas no livro do aluno disponibilizado pela escola. Buscando construir uma certa “ancoragem” pedagógica, passei a adotar o seguinte procedimento: emprestava o Livro Didático (LD) a um colega professor de português e copiava as respostas e/ou os comentários para o livro destinado ao aluno, que era o que tinha acesso. Já houve momentos em que emprestei o LDLP voltados ao professor a outras escolas. Cumpre ressaltar que, ao proceder assim, sentia mais seguro na administração das aulas e na correção dos exercícios.

Foram tempos difíceis, quase sempre eu tinha que escrever os conteúdos e os exercícios no quadro de giz e auxiliar com frequência os alunos que ainda não sabiam ler e/ou escrever adequadamente, embora estivessem em turmas de 5ª e 6ª séries. Perdia muito tempo escrevendo no quadro e aguardando os alunos a transporem o que estava escrito para o caderno. Não havia alternativa porque os LDLP eram poucos. Em uma situação ou outra, eu colocava em dupla ou em trio para que, na aula, eles utilizassem o livro: a leitura de um texto, a resolução de uma atividade, ou a elaboração de produção textual. Trabalhei o ano todo assim, com muita dificuldade, mas concluí o ano letivo.

Nesse primeiro ano, notei que o LD é um instrumento importante para os alunos e professores na escola; que a falta dele não inviabiliza o trabalho do professor, mas retarda, dificulta e pode comprometer o aprendizado do aluno; porque sem o livro didático, requer mais habilidade e tempo para o professor organizar e preparar as aulas de qualquer disciplina.

No ano seguinte, fui contratado, novamente; me senti mais seguro e mais preparado para os desafios de sala de aula. Nesse ano, recebi o livro do professor, mas os alunos ainda continuaram, em grande parte, sem o livro; essa realidade era comum não só ao LDLP, mas também aos LD de outras disciplinas. Mesmo assim iniciávamos o ano letivo escolar sempre com a promessa de que iria haver a reposição, mas nem sempre ela ocorria.

Em 1997, houve o primeiro concurso municipal para professor, na cidade de Estreito, o fiz e passei em segundo lugar para o nível em que concorri. Tal concurso era para trabalhar até a 6ª série. Foi uma felicidade imensa, pois, além de ter uma estabilidade no serviço público, podia, a partir de então, participar mais ativamente das decisões na escola, inclusive na apreciação e na escolha do LDLP, tarefa antes realizada por coordenadores e por supervisores que atuavam na Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Desse ano até a atualidade, venho acompanhando e analisando o processo de ensino e de aprendizagem ao longo dos anos, como professor. E cumpre ressaltar a existência de muitas mudanças. No que se refere ao ensino, houve sucessivas transformações de ordem política, econômica, social e pedagógica; houve muitas leis no âmbito do governo federal, com o intuito

de criar melhores condições de ensino. Um dos exemplos de leis criadas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu normas para o desenvolvimento da educação no âmbito federal, estadual e municipal. Trata-se de uma das leis que consideramos mais importantes, que traz no artigo primeiro, inciso primeiro, os seguintes dizeres: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” (BRASIL 2017, p. 8). Garantindo em seu bojo prerrogativas importantes que contribuiriam para a expansão e as melhoras na educação em todos os níveis de ensino, em todo o território nacional. Em relação aos princípios e fins da educação, no artigo segundo, a LDB postula, ainda, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL 2017, p. 8).

Paralelo à aprovação da LDB, foi aprovado a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com o intuito de garantir os recursos para o desenvolvimento da educação a partir de então. Em 2007, com a necessidade de incrementos financeiros em toda a educação básica, o governo criou a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), lei Nº 11.494, de 20 de Junho de 2007. Esta lei traz a obrigatoriedade de estados, de municípios e do distrito federal em aplicar, na manutenção e no desenvolvimento de ensino, ao menos 5% do montante dos impostos que compõem a cesta dos recursos do FUNDEB, somados a outros recursos de receita própria de cada estado, município ou o distrito federal, chegando de no mínimo 25%. Além disso, ficam obrigados, ainda, a aplicarem no mínimo de 25% dos demais impostos e transferências (BRASIL, 2007). Tais recursos contribuem para a manutenção da educação, principalmente, para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério e a valorização destes por meio dos Planos de Cargos e Carreiras dos Profissionais do Magistério, implementados a partir da LDB.

Tais leis foram de fundamental importância para que a educação tomasse novos rumos tanto em relação à qualidade como referente à valorização dos professores. Ainda nesse sentido, presenciei em meio a muitas polêmicas a aprovação, em 2008, da Lei do Piso, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Esta lei estabelece o mínimo que o distrito federal, os estados e os municípios devem pagar ao professor por no máximo de 40 horas aula semanais. A polêmica maior foi em relação à carga horária, pois a lei estabelece que 1/3 (um terço) da carga horária, sendo ela de 20, 25, 30 ou 40 horas deverá ser reservado para planejamento e outros fins fora da sala de aula. Houve um embate entre dirigentes das secretarias de educação e sindicatos de professores em torno do que se considera como *hora aula* e *hora relógio*. Até que o Ministério

da Educação (MEC) aconselhou recorrer aos pareceres e às resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), para se dirimir as dúvidas. O CNE postula o parâmetro de hora aula.

De 1993 a 2003, foram estabelecidas metas a longo prazo para melhoria da educação, no Brasil, para que este saísse do *ranking* dos países com piores índices educacionais do mundo. O Distrito federal, os estados e os municípios tiveram de elaborar seus Planos de Cargos e Carreiras dos Profissionais do Magistério e propor melhores condições de trabalho a esses profissionais. As escolas tiveram que ser adequadas, inclusive do ponto de vista da infraestrutura; até as salas de aulas passaram a ser medidas, para que se cumprisse as exigências do Ministério da Educação (MEC), dado o intuito de oferecer melhores condições aos alunos e aos professores.

Houve, nesse período, a formulação de muitos documentos do governo federal, estadual e municipal, normatizando, direcionando o ensino e a própria prática pedagógica do professor. Por exemplo, podemos fazer menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de Língua Portuguesa, às Propostas Curriculares (PC) e as Orientações Curriculares (OC). A proposição do documento “Temas Transversais”, que foi uma demanda nacional, passou a se constituir, em Estreito/Maranhão, como disciplina. É o caso do tema transversal “ética”. Tais mudanças eram, ainda, para atender a uma sociedade que estava em transformação e que possuía novas demandas.

Em meu percurso profissional, acompanhei muito dessas mudanças, participando dos conselhos da escola onde trabalhava. Por exemplo, podemos citar o caso do Plano Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Passei a participar com frequência da escolha do LD. Esse era o objeto principal de todos os objetos do ambiente escolar, tanto do professor quanto dos alunos. O LD era reutilizável e passou a ser escolhido pelos professores de cada área, de cada disciplina.

Cumpramos ressaltar que o processo de escolha do LD era pouco levado a sério na escola em que trabalhava. Era comum escolhermos os livros a serem utilizados, sem olhar com cuidado o guia do LD; nesse sentido, o guia pouco importava para nós. O que olhávamos era apenas o conteúdo página à página, as atividades, a disposição dos textos, as gravuras e os exercícios em cada página, o tamanho das letras, a espessura do livro, escolhendo, às vezes, o livro mais acessível ao professor e ao aluno. Levávamos em consideração, ainda, o fato de os alunos terem baixo rendimento e que, com um livro complexo, eles poderiam não acompanhar as aulas. Era comum, também, escolhermos os livros com base nas propostas de certas editoras; os representantes das editoras, chegando às escolas, reuniam-se com os professores e faziam a

exposição dos LD, conforme os seus interesses. E eles, reiteradamente, ofereciam material de apoio ao professor, buscando garantir assistência constante às escolas.

Em 2003, além de ministrar aula no ensino fundamental, passei a atuar no ensino médio. E, em meu percurso profissional, foi necessário implicar, também, no processo de escolha do LDP³. Essa implicação exigiu de mim uma relação íntima com o LD tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Assim como ocorreu com a distribuição do LD destinado ao ensino fundamental, os do ensino médio também apresentaram problemas. Os primeiros livros desse segmento de ensino a chegarem foram os de Português e de Matemática; depois, os de Geografia, de História, de Física, de Química e de Biologia, até contemplar todas as disciplinas do ensino médio, inclusive os de Filosofia e de Sociologia, de Inglês e/ou de Espanhol e de Arte.

Desde de 2012 até os dias atuais, nas escolas públicas, há livros disponíveis de todas as disciplinas, sejam eles consumíveis⁴, sejam eles não consumíveis⁵. Cabe ressaltar que, desde esse recorte temporal, dificilmente, alunos e professores ficaram sem LD. Salientamos que houve mudanças significativas, no que se refere à organização, à compra, à escolha e à distribuição do LD pelo governo federal. Salientamos, também, que o Programa do Livro Didático (PNLD) é uma política pública do governo que produziu uma diferença no cenário de acesso e de permanência do LD na escola pública brasileira.

O PNLD é um programa do governo federal administrado pelo MEC e financiado pelo Fundo Nacional da Educação (FNDE). Esse programa distribui LD de todas as disciplinas para as escolas públicas de todo o Brasil. Criado em 1985, pelo decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o PNLD trouxe prerrogativas importantes como: a garantia de escolha do LD pelos professores; a reutilização do livro pelos alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável; o aperfeiçoamento das especificações técnicas para a sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; a extensão da oferta aos alunos de todos os anos do ensino fundamental e médio das escolas públicas e comunitárias; a aquisição com recursos do governo federal, com o fim de participação financeira dos estados com distribuição gratuita às escolas públicas (Cf. CASSIANO, 2007). O PNLD, além de distribuir o LD, também fornece livros de literatura para

³ No Ensino Médio, a ocorrência é “livro didático de Português”.

⁴ Trata-se de livros que não são recolhidos ao final de cada ano letivo, tendo em vista que os alunos podem responder às atividades no próprio livro. Tais livros são os de Língua Estrangeira, que, a partir de 2018, tornaram-se também não consumíveis.

⁵ Trata-se de livros que, ao contrário dos consumíveis, devem ser recolhidos no final do ano letivo, para serem utilizados por outros alunos no ano seguinte.

bibliotecas escolares e bibliotecas públicas, dicionários e livros paradidáticos, ou seja, livros de apoio aos professores.

O PNLD é considerado uma política pública, pois cria condições e “uma certa autonomia em relação à política educacional nacional” (MELO, 2007, p.44). Uma política pública, segundo Mainardes (2006), parte de um período de apresentação de ideias, de razões e de justificativas em torno de uma temática que merece a atenção do estado. Cabe lembrar, também, que o PNLD tem se reconfigurado ao longo de todo o período, desde a sua criação, o que tem produzido melhoras no LD no aspecto físico, de conteúdo, de distribuição e de oferta. A partir de 2004, o governo estendeu a oferta de LD também para o Ensino Médio, com o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDM), sendo que o PNLDM não é um programa específico ou separado. Trata-se de uma expansão do PNLD, tendo em vista que é uma responsabilidade do governo oferecer condições para melhorar a educação básica como um todo. Além do PNLDM, surgiu, ainda, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLDA), transformado, posteriormente, em PNLD EJA.

Essa breve historicização que formulamos até este ponto mostra que o LD se constituiu como um objeto simbólico relevante no espaço escolar brasileiro. Não é à toa que, em minha prática, desde o início, ele passou a ser uma tecnologia auxiliar importante. A minha prática, como venho abordando, deixa entrever a minha constituição por essa discursividade que tematiza a importância do LD para o processo de ensino e de aprendizagem. E o PNLD, como política pública, vem criando condições, para que os LD postos em circulação nas escolas sejam de qualidade. Em minha prática pedagógica, sobretudo no ensino médio, o LD é a minha principal ferramenta.

Nesse sentido, o LD ocupa um lugar de destaque, no espaço escolar brasileiro, haja vista o funcionamento do PNLD. Em torno desse Programa, há uma construção discursiva de que as obras didáticas, pedagógicas e literárias, a serem adotadas em escolas públicas brasileiras, precisam ser fruto de um processo de avaliação e de seleção consistentes. Sobretudo, elas precisam estar alinhadas às discursividades sobre o ensino e a aprendizagem no espaço escolar brasileiro, porque Projeto Político pedagógico das escolas deve ser construído por meio de objetos simbólicos (Diretrizes Curriculares, Documentos oficiais, Edital de Convocação do PNLD, Guia de livros didáticos do PNLD, dentre outros), que passam a orientar as práticas sociais dos profissionais da escola, ou daqueles concernidos por ela. Conforme ainda fundamentaremos, neste trabalho, na esteira de Pêcheux (2014), esses objetos simbólicos integram um *arquivo* sobre o ensino e a aprendizagem em nosso país.

No caso específico deste trabalho, interessa-nos o arquivo sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa⁶ referente ao Ensino Médio, para dizermos de um dos segmentos em que ministramos aulas. Mais especificamente, estamos interessados em uma coleção específica de LD de Língua Portuguesa de tal segmento de ensino e selecionamos como objeto de investigação o gênero textual anúncio publicitário que é um gênero multimodal construído com base em um conjunto de estratégias argumentativas guiadas para produzir a sedução do outro, transformando-o em um consumidor. Os anúncios publicitários multimodais impressos são elaborados por meio do diálogo de imagens, cores e palavras; quando veiculam em espaços televisivos, além desse diálogo entre cores e palavras, há a presença de animações que formam toda uma harmonia na construção do sentido.

Por isso, pretendemos que essa investigação possa contribuir para a reflexão dos professores em relação ao ensino da leitura, especificamente, de gêneros multimodais. De uma maneira geral, com algumas exceções, para muitos professores o gênero multimodal oferece um grau maior de dificuldade, em função da sua finalidade. Isso é relevante porque em nossa prática pedagógica, o LD sempre esteve presente. Na condição de professor, dada a nossa realidade de formação e a das escolas onde trabalhamos, o LD assumia uma centralidade, como tecnologia auxiliar do processo de ensino e de aprendizagem. A nossa relação com o LDLP é marcada por certas condições sócio históricas e ideológicas.

A seguir, vamos historicizar alguns elementos dessas condições com o objetivo de mostrar como o LD foi assumindo lugares diferentes em nossa prática pedagógica na escola. Como estamos inscritos em rede de identificação que nos historiciza, a nossa tomada de posição diante desse material e dos sentidos que ele produz, apontou para uma relação ora muito “colada”, concebendo-o, monoliticamente, ora um pouco “afastada”, sem ainda o problematizar a partir de um lugar teórico.

Nesse sentido, neste trabalho pretendo analisar e problematizar o modo como o gênero textual anúncio publicitário foi formulado no âmbito do LDLP, para isso, filiamos aos fundamentos da Análise de Discurso francesa, passamos a conceber o LDLP como pertencente ao arquivo que já se produziu, sócio histórico e ideologicamente, sobre o ensino de língua no Brasil. Esse arquivo ancora o que fora teorizado por Pêcheux (2014) como “divisão social do trabalho da leitura”. O processo de escolarização dos conhecimentos é produzido na esteira

⁶ Nesse arquivo, vamos encontrar uma variação terminológica entre “Língua Portuguesa”, “Português” e “Linguagem e suas tecnologias”, a depender da época histórica de cada documento. Não abordaremos essa questão, neste trabalho, e utilizaremos a terminologia “Língua Portuguesa”, exceto, quando estivermos referindo-nos à terminologia já encontrada em cada documento.

dessa divisão. Não é qualquer abordagem sobre os conhecimentos em Língua Portuguesa que se produz nos LDLP. A seleção, a apropriação, a exploração de gêneros textuais e de conteúdos da linguagem e da língua são formulados sob o viés dessa divisão social.

Da parte do professor e do aluno é pressuposto uma rede de filiação de sentidos diante dessa divisão social, fazendo-se pensar que a identificação com o ensino e com a aprendizagem se daria de modo pleno e bem-sucedido. Da parte do professor, para enfocarmos a nossa experiência, sobretudo com o LDLP, os processos de filiação passam por tensões próprias do percurso de formação. Para além da falta constitutiva, isto é, a falta estrutural que nos impede de totalizar (de plenificar) a relação com o LDLP, há uma falta teórica. Essa se refere ao momento em que, diante das discursividades constitutivas do LDLP, há a manifestação de um desajuste entre “lugar discursivo” de professor e “tomada de posição” (“posição sujeito”). O lugar discursivo refere-se às projeções imaginárias que se historiciza no e pelo discurso, não sendo o lugar social de professor. Trata-se de uma posição no discurso. Já a “posição sujeito” concerne ao modo como essa posição é exercida, em termos sócio histórico e ideológico. Ainda discutiremos esses conceitos de modo mais circunstanciado neste trabalho.

Por assim dizer, dada a relevância do LD no espaço escolar brasileiro, sobretudo se considerarmos que, a depender da realidade social, ele é o único objeto simbólico a que muitos professores e alunos têm acesso, são necessários trabalhos acadêmicos que dimensionem os limites e as potencialidades que esse objeto simbólico tem ou mesmo que possa vir a ter, em termos de projeção. Nessa medida, estamos interessados nessa projeção discursiva que é formulada no âmbito do LDLP, dada a seleção e a abordagem dos diferentes gêneros textuais e/ou de outras materialidades significantes (comentários dos autores, listas de exercícios, etc.) que integram o gesto de formulação do LDLP.

Neste trabalho, considerando esse jogo de projeção, estamos interessados no “potencial de significação didática” que os gêneros textuais anúncios publicitários deixam entrever, dado o gesto de formulação do(s) autor(es), tendo em vista a particularização de uma coleção didática do Ensino Médio. Nesse caso a coleção Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso, de Willian Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Codenhoto. Diante de um trabalho de arquivo textual sobre o ensino de Língua Portuguesa, o(s) autor(es) precisa(m) lidar com diretrizes, com documentos oficiais, com edital de convocação do PNLD, os quais acabam por orientar e dar parâmetros sobre o direcionamento desse ensino no país. Dessa maneira, o gesto de formulação de um livro põe em jogo uma tomada de posição diante dos diferentes sentidos que são direcionados para esse ensino.

Estamos concebendo esse “potencial de significação didática” a partir do gesto de formulação que implica selecionar os gêneros textuais de um espaço discursivo que, comumente, eles circulam e, em seguida, apropriar desses gêneros em outro espaço discursivo, no caso em questão, trata-se do LDLP. Estão, na base desse gesto de apropriação, processos discursivos, isto é, condições materiais de estruturação e de circulação desses gêneros textuais, que, ao serem formulados nesses dois espaços discursivos, encerram produção de sentidos específicos. Não podemos perder de vista que, por serem processos discursivos, há unidade e dispersão dos sentidos que acabam produzindo implicações para o gesto de formulação. Para dizermos do foco deste trabalho, cabe salientar que é o próprio gesto de formulação que dimensiona o “potencial de significação didática”, tendo em vista o gesto de formulação primeiro de onde advêm os gêneros textuais.

A perspectiva discursiva a que nos inscrevemos postula o viés teórico de que os sentidos têm condições materiais de existência. Assim, é preciso que a materialidade linguística e não linguística que os constitua ganhe inscrição na história. É, dessa intersecção, que são produzidas as discursividades, tendo por base os gestos de formulação e suas condições de produção. Do lugar discursivo de autor(es) de LDLP, há um jogo discursivo entre unidade e dispersão, pois o gesto de seleção e de apropriação, por mais que faça constituir sentidos outros para os gêneros textuais selecionados (em suas relações com outras materialidades significantes), deixa flagrar sentidos materialmente constituídos no gesto de formulação primeira. E o “potencial de significação didática” dos gêneros apropriados ganha espaços de “logicamente estabilizados” (Cf. PÊCHEUX, 1983) a partir dessa contradição entre os gestos de formulação.

Se os sentidos são materialmente constituídos e se os gêneros textuais, no LDLP, estão ancorados em outro gesto de formulação do(s) autor(es), por mais que se persiga o efeito de unidade, há pontos de dispersão de sentidos. Por assim dizermos, cabe salientar que esses sentidos portam um trajeto na história, fazendo constituir uma memória discursiva sobre eles; há, então, um saber historicizado. Contudo, por mais que haja uma tentativa de contenção de certos sentidos e/ou a vinculação a outros, o gesto de formulação em si deixa flagrar pontos de dispersão. Esses sentidos estão circunscritos, também, ao arquivo textual sobre o ensino de Língua Portuguesa, pois há discursividades oficiais orientando como esse ensino deve acontecer.

É, por meio desse “potencial de significação didática” dos gêneros textuais e de outras materialidades significantes a eles vinculadas, que o professor, no espaço de sala de aula, tende a ancorar a sua prática pedagógica. Conforme destacamos anteriormente, em nossa prática pedagógica, o LD assumiu e assume certa centralidade. Nos primeiros anos de nossa trajetória

de professor, ele assumiu, quase que exclusivamente, o único valor de verdade. A partir de nossa filiação teórica, podemos dizer que estabelecíamos com o LDLP uma relação monolítica, em que mais o referendávamos e o seguia à risca e menos o problematizávamos. Até, então, não éramos sensíveis e fundamentados à perspectiva de que o gesto de formulação dos LDLP comportava um jogo entre unidade e dispersão de sentidos.

Sob os argumentos de que os LDLP são pertinentes e estão presentes, na maioria das escolas brasileiras, bem como o fato de eles figurarem como uma tecnologia auxiliar para o professor, e a depender da formação do professor pode figurar como a única tecnologia, esta dissertação assume relevância, no âmbito dos estudos da linguagem. É que estamos interessados no modo como se constitui o gesto de formulação do gênero textual anúncio publicitário (e outras materialidades que a ele estão vinculadas) com o arquivo textual sobre o ensino de Língua Portuguesa. Esse arquivo textual acaba fazendo trabalhar a perspectiva da “divisão social do trabalho da leitura”.

Nesse sentido, pensando na prática pedagógica do professor da educação básica, propomos por meio desse trabalho, uma reflexão acerca de prática de leitura-interpretação com base nos gêneros textuais no LDLP. O gesto de formulação empreendido pelos autores a partir do gênero anúncio publicitário, permite-nos perceber que a proposta de leitura ainda é muito voltada para uma análise sustentada a partir de metalinguagem, não permitindo que o aluno busque os efeitos de sentidos dos enunciados, muito menos do não verbal dos anúncios no LDLP.

Ainda com base nessa reflexão, o professor de Língua Portuguesa da educação básica, pode ser instigado a mudar sua prática docente propondo aos alunos novas possibilidades de leitura-interpretação, principalmente do gênero anúncio publicitário, valorizando diferentes aspectos tais como: posição-sujeito, condições de produção, aspectos linguísticos e não linguísticos, aspectos da formulação, etc. Sendo o LDLP peça fundamental na prática pedagógica do professor em sala de aula, podemos perceber que a partir do gesto de apropriação e formulação dos autores, tendo como base o gênero anúncio publicitário, abre-se um leque de possibilidades de leitura-interpretação, uma vez que esse gênero textual é um excelente material, composto geralmente de linguagem verbal e não verbal que pode ser explorado de maneira a desenvolver a competência leitura do aluno.

Neste ponto podemos afirmar que a partir das reflexões propostas nesse trabalho, o professor de posse do LDLP, poderá estabelecer novas relações ou novas projeções em relação ao ensino de Língua Portuguesa, considerando o gênero anúncio publicitário como um gênero textual carregado de significações, que na esfera escolar pode ser explorado levando em conta

o potencial de significação didática que esse gênero traz. Nesse sentido, o professor em sua prática pedagógica, vai poder explorar os efeitos do verbal e do não verbal contido no anúncio, e não somente trabalhar o gênero pelo gênero ou para explorar elementos da gramática normativa como geralmente acontece. Este trabalho permitirá, de certa forma, que professores em sua prática docente dê vazão à exploração das condições de produção, da constituição, da formulação e da circulação de sentidos no anúncio publicitário no LDLP.

Ainda nesse aspecto, o professor em sua relação com o LDLP, na escola, vai poder refletir sobre a opacidade da linguagem, podendo perceber que a língua está inscrita na história, que no verbal e no não verbal do anúncio publicitário há um processo de historicização, que o anúncio é carregado de sentidos que cabem serem explorados em sala de aula. Assim, cabe ao professor, a partir dessas reflexões, perceber que os autores do livro didático na posição sujeito-autor, em seu gesto de apropriação do gênero anúncio publicitário, propõe certas formulações no LDLP, utilizando-se de outros gêneros textuais, de exercícios e de comentários, mas que o professor, na posição de mediador do ensino tem “autonomia” para adequar o seu fazer pedagógico, estabelecendo em seu planejamento o que deve e o que não deve ser explorado no anúncio publicitário a partir do LDLP. E por fim esta reflexão vem propondo também que percebamos, por meio das teorizações da AD, como o ensino de Língua Portuguesa está afetado pelas discursividades dos documentos oficiais, incidindo diretamente no ensino.

Por ser o livro didático um objeto simbólico construído em certas condições de produção, dado o lugar discursivo de autor(es) e a(s) sua(s) tomada(s) de posição por certos sentidos e pelo apagamento de outros, trabalhamos com a seguinte pergunta de pesquisa:

- Em que medida o gesto de formulação dos gêneros anúncios publicitários, na coleção selecionada para análise, deixa entrever a “divisão social do trabalho da leitura” no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio?

Não podemos perder de vista que, do lugar discursivo de autor(es) e de sua(s) tomada(s) de posição, há um trabalho com o arquivo textual sobre o ensino e a aprendizagem sobre essa língua a ser empreendido pelo(s) autor(es), conforme já abordamos neste trabalho.

Traçamos o seguinte objetivo geral:

- Analisar e problematizar o modo como se constitui o gesto de formulação dos gêneros anúncios publicitários em três livros de Português do Ensino Médio (1º, 2º e 3º) de uma mesma coleção, correlacionando-os com o eixo da Língua Portuguesa e a seção do livro em que eles aparecem.

Os objetivos específicos foram assim estruturados:

- Identificar aspectos do gesto de formulação primeiro dos gêneros textuais em questão, tais como: estruturação da linguagem, espaço de circulação, finalidade do que se busca vender e/ou promover
- Analisar como os gêneros textuais em questão e as outras materialidades significantes são alçadas à condição de “potencial de significação didática”;
- Analisar como a linguagem verbal e não verbal ganha abordagem, nesse potencial de significação, já que se trata de um gênero textual estruturado a partir da relação entre essas linguagens,
- Propor a partir das materialidades significantes no livro didático de Língua portuguesa, novas formas de abordagem pondo em evidência a opacidade da linguagem, tanto a verbal quanto a não verbal.

Dada a nossa inscrição em teorizações postuladas por Michel Pêcheux (2014) e por Orlandi (1999), o método em que nos ancoramos é histórico, pois tomamos os LD como objeto simbólico, isto é, como uma materialidade histórica, que são frutos de processos de interpelação do(s) autor(es) diante do arquivo textual que compõe o discurso oficial sobre o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa. Não é o LDLP, em sua totalidade, que se constituiu o nosso objeto de análise. Estamos interessados, como já destacamos anteriormente, no gesto de formulação dos anúncios publicitários e de materialidades a eles subjacentes. Sendo assim, partimos do movimento de descrição e de interpretação da materialidade histórica, tendo como parâmetro as perguntas de pesquisa e os objetivos apresentados anteriormente. Nesse ponto, retomamos as reflexões de Leite (2015) que pontua na epígrafe deste capítulo que o fazer pedagógico no ensino de Língua Portuguesa é cheio de incertezas, que àquilo que é planejado pelo autor e/ou pelo professor pode ganhar novas projeções, a depender de quem ler-interpreta.

2. DISCURSIVIDADES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

“O livro, enquanto um bem de consumo, está sujeito às influências e as regulamentações do mercado, às estratégias de comércio, aos modos de circulação de mercadoria, etc.” (NUNES 1998, p.36)

2.1 Considerações iniciais

Pensar o LD como instrumento de ensino e de aprendizagem é não perder de vista que esse objeto é fruto de um processo de historicização. Conforme mostraremos, neste capítulo, esse processo é marcado por mudanças estruturais, ideológicas, mercadológicas e pedagógicas. Nesse sentido, destacamos aspectos importantes desse processo, que consideramos relevantes para nossa investigação, tais como: (1) apresentação do LD como importante instrumento de ensino e de aprendizagem; (2) as origens e o percurso do PNLD e de sua importância e determinação na política linguística para o ensino de Língua Portuguesa; (3) os impactos econômicos acerca do PNLD, sobretudo na última década.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, mudanças significativas ocorreram, desde mudanças no nome da disciplina (Português, Língua Portuguesa, Comunicação e Expressão), até a organização e abordagem de conteúdos. Com o advento e a expansão das novas tecnologias da comunicação, mudanças políticas e sociais ocorreram. Tais mudanças, nessa última década, principalmente, colaboraram para novas práticas de ensino, levando em conta, principalmente, a seleção e a incorporação de diferentes textos, ou seja, o ensino pautado no gênero. “Essa seleção contempla ainda diversas esferas sociais (jornalística, literária, científica, cotidiana entre outras e inclui textos que abordam contextos culturais plurais[...]” (GOULART, 2014, p. 16). É, nesse contexto, que o gênero anúncio publicitário emerge como gênero da esfera social midiática que traz em si um potencial de significação didática que cabe ser didatizada no LDLP.

Vale lembrar que o nosso foco, neste capítulo, é apresentar um panorama mais amplo de aspectos do LD, que se configura como arquivo textual deste trabalho, e do PNLD, que se trata do programa que regulamenta todo o processo de convocação e de seleção do LD, até a distribuição nas escolas.

O livro didático tem sido ao longo do tempo objeto de reflexão de vários pesquisadores em todo território nacional. É o caso, por exemplo, dos seguintes autores: Bittencourt(1993), Júnior(1997), Freitag *et al*(1987), Cassiano(2007), Munakata(2016), Choppin(2004) e vários outros. As pesquisas se desdobram nos aspectos culturais, políticos, econômicos e pedagógicos

e têm contribuído para o aperfeiçoamento desse objeto tão importante na vida de professores e de alunos. No que se refere ao primeiro, quase sempre se pauta somente no LD para desenvolver suas aulas na escola. Em se tratando desse último, a depender do lugar onde residem e de suas condições sociais, o LD pode ser o único livro com o qual o aluno pode ter contato em toda sua vida escolar.

Na escola, de todos os materiais que compõem o universo escolar (como móveis, carteiras, lousa, dentre outros) o LD se torna instrumento central no processo de ensino e de aprendizagem Munakata (2016) e Choppin (2014). Tal instrumento tem ao longo do tempo passado por significativas transformações, tanto no aspecto físico e de conteúdo, como no que se refere ao aumento na confecção e na distribuição em todos os níveis da educação básica.

Para tanto, devemos levar em consideração os fatores que colaboram para o crescimento e aperfeiçoamento desse objeto que tem ocupado a posição central na escola, responsável em difundir os saberes de diversas disciplinas. Destacamos, neste trabalho, que para tal crescimento fatores como a concorrência, a lucratividade, as organizações curriculares e os esforços dos governos foram decisivos para que o PNLD se tornasse uma das principais ações dos governos brasileiro que vem dando certo desde o século passado.

Não podemos perder de vista que, nos dias atuais, as políticas para o LD passam por diversas etapas. Iniciando pela publicação de editais com as normas para inscrição das coleções didáticas, realização de uma triagem e avaliação das coleções inscritas por especialistas, as coleções adequadas, segundo os avaliadores, vão compor o guia do LD. Posterior a essas etapas, as coleções e os guias são disponibilizados para as escolas para avaliação e escolha, pelos professores, que deverão optar por duas coleções contidas no guia do LD. Feita a indicação pelos professores, o MEC, por meio do FNDE, negocia e compra das editoras as coleções dos livros, correspondentes à quantidade dos alunos de cada unidade escolar com base no censo escolar. E o último passo é a distribuição pelos correios para todo o Brasil.

Para tanto, vale situar o LD como material pedagógico necessário à prática do professor e indispensável aos alunos em toda a sua vida escolar. Faremos, de início, uma incursão acerca do LD, analisando-o como significativo instrumento de ensino e de aprendizagem. De acordo com Kleiman, “O livro didático é símbolo emblemático de contradição intrínseca a todo discurso educacional” (2018, p. 7). Assim, mostraremos o LD como objeto estático, portador de conhecimentos elementares de diversas disciplinas, que carregam os saberes ensinados dentro e fora das escolas e que precisa contemplar as necessidades e, também, as diferenças de diversos públicos em todo o território nacional. E que ainda vai, em alguns casos, de encontro com professores, que carecem de formação para lidar com o seu uso. Na próxima seção,

pontuaremos sobre o PNLD como política pública do livro didático, não perdendo de vista o contexto sócio histórico e a evolução do PNLD ao longo dos anos.

Ainda nesse sentido, apresentaremos um panorama das últimas mudanças no PNLD, no que se refere à estruturação e mecanismos de avaliação do LD, evidenciando a forma como é feita a avaliação do LD, na etapa inicial, feita por especialistas (equipe do MEC) que seleciona as coleções que foram inscritas no programa para escolha do livro, aquelas que estão dentro das normas do edital. Em seguida, pontuaremos a respeito do ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, sobretudo no que diz respeito à proposição de aprovação de obras didáticas nos últimos 10 anos. Assim como também, a proposição em distribuição e gasto com LD de português.

2.2 O Livro Didático como instrumento de ensino e aprendizagem

Em se tratando de ensino na contemporaneidade, o LD ocupa lugar de destaque de todos os aparatos pedagógicos que o professor utiliza em sala de aula e tem se configurado de várias formas, sendo produzidos em suportes audiovisuais, CDs e *softwares* didáticos Munakata (2016), Choppin (2004). Mas é em papel impresso que tem se destacado como importante recurso pedagógico.

O livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização. (MUNAKATA, 2016, p.123)

Este suporte pedagógico tem recebido diferentes nomes, como: manual escolar, livro escolar, livro de leitura, manual de leitura e, por fim, livro didático. Na escola, o LD circula em meio a uma infinidade de outros materiais escolares, tais como: mapas, enciclopédias, livros de literatura, CDs, revistas, etc. Entretanto, o LD vem destacando-se como o principal instrumento responsável em difundir os saberes das mais variadas áreas de conhecimentos divididas em disciplinas escolares. Este objeto tem sido fonte de pesquisas em seus diferentes aspectos e tem recebido diversas definições. Júnior (1997) o definiu como:

[...] material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação"; materiais "caracterizados pela seriação dos conteúdos"; "mercadoria"; "depositário de conteúdos educacionais"; "instrumento pedagógico"; "portador de um sistema de valores"; "suportes na formulação de uma História Nacional"; "fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas

ligados a políticas pedagógicas da época"; e ainda materiais "reveladores de ângulos do cotidiano escolar do fazer-se da cultura nacional". (JÚNIOR, 1997, p. 30)

Tal definição nos permite considerá-lo ainda como suporte que tem uma intrínseca relação com a escola, com o professor e com o aluno. Esta relação permite-nos refletir sobre o papel do LD na sociedade, sobretudo a brasileira, que tem ao longo da história do país (re)lutado para se estabilizar na condição de escola, de professor e de aluno. Nesse entremeio, o LD tem caminhado lado a lado com as transformações da escola, com as configurações de ensino, com os currículos e com as mudanças pedagógicas. Esse objeto de ensino tem, cada vez mais, atraído a atenção da indústria editorial que se configura como empresas que comercializa os livros. Esse foco na (re)produção do LD se dá, principalmente, por este ser fonte de muito lucro. Nos últimos tempos os professores têm exercido um papel importante em relação ao LD, já que estes passaram a participar ativamente do processo de avaliação e escolha dos livros a serem utilizados nas escolas. Nesse sentido, Rangel (2005) assinala que

[...] o livro é expressão de bem cultural; escolhê-lo e adotá-lo são procedimentos que requer uma compreensão da lógica que preside a forma como são produzidos e comercializados, por quem, para quem e com que motivações, além das aparentes, traduzidas em critérios de divulgação e distribuição formalizados, padronizados. Por isso, o que os professores decidem não está imune a interesses econômicos e políticos, movidos por ideologias. (RANGEL, 2005, p. 192)

No entanto, não podemos esquecer que o LD sendo um objeto palpável, estático para se constituir e entrar no mercado e nas escolas depende de vários fatores e muitas pessoas estão envolvidas nesse processo sendo que um dos principais fatores é que ele precisa ser didático. "E didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática." (LAJOLO, 1996, p. 04). Assim, o LD é ainda aquele que agrega os saberes científicos ordenadamente, que é pensado para ser manuseado por professores e por alunos, com o propósito de alcançar determinados objetivos em relação ao processo de ensino e de aprendizagem para determinada turma. Sendo assim, este instrumento de ensino em sala de aula (ou não) quando se estabelece na relação professor-aluno- LD, este passa a ser didatizado com o propósito de facilitar a aprendizagem. Além disso, "[...] ele é muitas vezes o portador do conteúdo da aula e dos exercícios para casa, ocupando praticamente a totalidade do tempo de estudos dos alunos." (JÚNIOR, 1997, p. 46).

No que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem, o LD agrega diferentes funções. Choppin (2004) assegura que há quatro funções principais exercida pelos livros didáticos, tais como:

1. Função *referencial*, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. 2 Função *instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc. 3. Função *ideológica e cultural*: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. 4. Função *documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. (CHOPPIN, 2004, p. 553, grifos do autor).

Segundo ele, essas funções podem variar conforme o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. Permitindo-nos pensar que tal instrumento se reconfigura constantemente se adequando a diferentes situações, mas não perdendo de vista seu *status* de peça fundamental no ambiente escolar.

2.3 O PNLD como política pública do Livro Didático: breve histórico

O LD tem se (re)configurado durante todo o período de sua existência, apresentando-se como um produto plural, cultural e híbrido. Júnior (1997) considera que o livro didático “assumiu grande importância nos processos de ensino aprendizagem recente, tornando-se um dos focos de determinação mais forte no processo de configuração e reconfiguração do ensino escolar” (JUNIOR, 1997, p.34). Para tanto, este objeto presente na sala de aula em todo o Brasil, para se estabelecer como tal, passou por diversos momentos na história do país que contribuíram para que hoje seja o principal instrumento em que alunos e professores utilizam no âmbito educacional, em sala de aula e fora dela.

O LD teve origem ainda no século XV, antes mesmo de inventarem a imprensa. Na Europa, os próprios universitários montavam seus cadernos de textos e utilizavam como suporte didático. Neste período livros eram raríssimos e de confecção artesanal (Cf. FREITAS e RODRIGUES, 2007). Com o advento da imprensa, o livro passa a ser impresso e produzido em

série, sobretudo na Europa, configurando-se como objeto responsável em transmitir os saberes científicos que ultrapassam as gerações.

No Brasil, os livros didáticos, os livros literários, os livros em braile e os dicionários escolares têm um longo percurso chegando de início às escolas em 1929, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). Este órgão era específico para cuidar de políticas para o livro didático. O foco principal do instituto era contribuir para a efetivação do LD nacional, colaborando para o crescimento da produção, marcando o início da trajetória de políticas públicas importantes para o país, dentre elas, as que se referem à consolidação do LD como política que deve ser garantida pelo Estado.

Mas somente no governo de Getúlio Vargas, em 1934, que o INL realizou ações bem mais significativas no que se refere à implementação do programa para o LD. Nesse período, o INL realizou a edição de obras literárias para a formação cultural da população, expandiu o número de bibliotecas públicas, elaborou um dicionário e uma enciclopédia nacional (Cf.FREITAS e RODRIGUES, 2007).

Tais iniciativas deram impulso a uma nova configuração para as políticas do LD e, em 1938, este instrumento de ensino passa a compor a pauta do governo que cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), instituída pelo decreto lei nº 1.006 de 31/12/38. Esta comissão tinha por objetivo estabelecer a primeira legislação que ia tratar da política de produção, circulação e controle das obras didáticas. Tal comissão era subordinada ao governo, que pouco tratava das questões didático-pedagógicas e sim político-ideológicas em defesa dos ideais do governo. Aos membros do CNLD cabia ainda examinar, indicar e julgar os livros didáticos a serem traduzidos e comercializados no país, e ainda abrir concurso para a produção de obras brasileiras. Nos documentos oficiais ficavam claras as regras de proibição de certas ações a serem praticadas em relação ao LD.

O artigo 20, do decreto 1.006 de 31/12/38, propõe que não poderá ser usado o livro didático: a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional; b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação; c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais; d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela Pátria; e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira; f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões; g) que incite o ódio contra as raças e as nações estrangeiras; h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais; i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa; j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais; k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento de

inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL 1938, p.4).

Tais prerrogativas comprovam que CNLD tinha mais um caráter ideológico do que pedagógico, em relação à utilização do LD nas escolas, e tinha o compromisso de acompanhar e controlar as normas visando manter as determinações do governo.

Nos anos seguintes, o governo brasileiro, após diversas críticas a CNLD, instituiu nova lei responsável por estabelecer diretrizes para a produção, importação, comercialização e distribuição do LD. Tais iniciativas ocorreram por meio do Decreto – Lei nº 8.460 – de 26 de dezembro de 1945.

DECRETO-LEI N. 8.460 – DE 26 DE DEZEMBRO DE 1945

Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,

**DECRETA:
CAPÍTULO I**

DA ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 1º *É livre no país, a produção ou a importação de livros didáticos, salvo daqueles total ou parcialmente escritos em língua estrangeira, quando destinados a uso de alunos nas escolas primárias.*

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são consideradas livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Art. 3º A partir da data a ser fixada pelo Ministro da Educação e Saúde, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas primárias, normais, profissionais e secundárias, em todo o território nacional.

Parágrafo único. Os livros didáticos próprios do ensino superior independem da autorização de que trata este artigo, nem estão sujeitos às demais determinações da presente lei; mas é dever dos professores orientar os alunos, a fim de que escolham as boas obras, e não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura.

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

Art. 5º *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 preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado.* (BRASIL, 1945, grifos nossos)

Com este decreto, o Estado junto ao MEC estabelece acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), criando ainda, a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COTELD). Esses órgãos e comissões eram responsáveis por

estabelecer as normas e medidas referente a política de aquisição, distribuição e uso dos LD no país. Um dos objetivos principais era distribuir 51 milhões de livros num período de três anos, gratuitamente. Outro fator importante nesta lei foi a determinação de que os professores passariam escolher os livros que seriam utilizados pelos alunos nas escolas. Tal iniciativa colaborou para que as ações, de todo o processo para aquisição do livro, passasse pelas mãos de quem de fato está diretamente lidando com ele em sala.

É importante lembrar que em 1968 o governo por meio da lei 5.537, de 21 de Novembro de 1968, criou o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), autarquia do MEC, responsável por financiar, operacionalizar os recursos para a educação, além de prestar assistência técnica estudantil. A lei que cria o INDEP passa por diversas alterações e por meio do decreto 862, de 15 de setembro de 1969, cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O INL cria um novo programa a partir de 1971, com o término do COTELD e o fim do convênio do MEC com a USAID, o INL cria o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), esse programa passa a ser o responsável em gerir e administrar os recursos financeiros para o LD. Neste período os livros tanto de literatura como os didáticos tinham preço elevado para as famílias carentes, e boa parte ainda eram vendidos nas livrarias suprimindo demanda de escolas públicas e particulares. Nesse sentido o governo cria subsídios para atender as crianças carentes. Segundo Rangel (2005),

[...] a destinação política do livro a crianças “carentes” se explicita, com mais clareza, nos termos do Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), ao qual se sucedeu o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio e Supletivo (PLIDEM e PLIDESU), ambos preservando a intenção de atender às camadas de maior “carência” socioeconômica. (RANGEL, 2005, p. 191)

Anos depois, em 1976, o INL foi extinto e o governo por meio de um novo decreto, nº 77.107 de 04 de fevereiro de 1976, cria a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), esta fundação fica responsável pela gestão do PLIDEF. O PLIDEF tinha cinco objetivos principais:

- a) distribuir de forma gratuita livros didáticos para alunos considerados carentes por meio de convênios com secretarias estaduais de Educação – SECs –;
- b) baratear o valor dos exemplares vendidos nas livrarias para facilitar o acesso ao livro didático aos alunos não considerados carentes;
- c) aprimorar a qualidade do livro didático brasileiro por meio do sistema de avaliação interno do Programa;
- d) colaborar com o aperfeiçoamento dos professores por intermédio do conteúdo dos manuais dos livros didáticos;
- e) implantar o Fundo Nacional do Livro Didático e o Banco do Livro (BRASIL, 1973, p. 42)

A FENAME e o PLIDEF vigoraram por alguns anos, mas em 1983 o governo acaba a FENAME e cria a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que se junta ao PLIDEF. A equipe de trabalho desses dois órgãos se desdobra para qualificar e melhorar a assistência aos professores e aos alunos no que desrespeito ao LD. Vale lembrar, que os esforços de todos os envolvidos no processo educacional desse período, recebia fortes influências ideológicas e repressivas do governo ditatorial que assume o governo depois de um bom tempo da fase democrática. Neste período, houve grandes embates entre governo e sociedade civil. As fortes tensões entre o governo e a sociedade fizeram com que houvesse, no período classificado como anos duros, um rígido controle em relação ao LD e seus conteúdos. Em relação aos autores, uma parte defendia o sistema político da época, outra se mantinha neutros para continuarem no mercado (MELO, 2012).

O PNLD, tal como existe hoje, surge em seguida por meio do Decreto 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Esse programa se consolidou e tem se aperfeiçoado ao longo da história, chegando a passar na década de 80 por transformações importantes, sendo que o governo, representante do poder estatal, se configura como o principal gestor dos recursos financeiros e articulador da política para o LD. O discurso do governo em relação ao novo programa para o LD tinha como objetivo apagar a imagem de governos passados, que era o da ditadura militar, desprezando os esforços dos governos anteriores, não citando sequer em seus discursos, programas como o PLINDEF, a FAE, a FENAME responsáveis por inovações significativas nas políticas para o LD. Tal estratégia comum, que ajuda a agregar valores positivos a determinados governos em detrimento de outros, fez com que o governo democrático a partir de 1985 se autodeclara como Nova República (CASSIANO 2007).

O novo programa para o LD, o PNLD, se reconfigura a partir sua implementação e dá passos largos nos anos 80. É o governo Sarney e sua equipe que se empenham em reconfigurar as escolas e o ensino com base nos anseios nacionais e nas perspectivas do governo democrático da nova República. Aqui situamos o governo e sua equipe como os sujeitos do comando que estão inscritos na história e na sociedade conforme as ideologias as quais se inscrevem. Os sujeitos do comando deste período tinham como foco a realização de novas ações que colocasse em evidência o governo democrático que se instala. Das ações principais da educação foi o programa Educação para Todos: caminho para a mudança, que surge em meio ao desejo dos sujeitos do comando em expandir o acesso à educação a todos os níveis da escolarização, combater as desigualdades de oferta de ensino e de acesso entre as regiões do país, dar assistência maior aos alunos carentes, da área rural e urbana e a expansão da oferta de LD.

Nesse aspecto assinala-se a preocupação do poder estatal em reorganizar o país e convoca a população a fazer parte dessas mudanças afirmando que

o Ministério da Educação concentrou sua atuação, ano a ano, em linhas com reconhecido nível de prioridade, na superação de carências e desequilíbrios ainda existentes no sistema educação, cujo número de alunos nos três níveis de ensino é inferior à população total de apenas treze países no mundo, o que demonstra o imenso desafio a ser enfrentado pelo Governo e pela sociedade – juntos (BRASIL, 1990, p.5).

O governo do comando tinha como foco mudanças em diversos setores da sociedade, mas a educação era o carro chefe para tais mudanças. Nesse período, as ações foram voltadas a distribuição de merenda escolar, construção de novas escolas, oferta de ensino técnico e superior, a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade do ensino. Para isso, se investiu significativamente no aperfeiçoamento do PNLD, tanto no que se refere a distribuição de LD, quanto no aspecto das exigências do MEC em relação ao material e as questões didáticas-pedagógicas. Nesse sentido, a oferta aumentou muito ano a ano. No final da década de 80, o cenário em relação distribuição de LD e o atendimento aos alunos ficaram assim:

Com relação ao Programa do Livro Didático, foram alocados recursos para distribuição de 57,6 milhões de exemplares a 27,6 milhões de alunos, indicando uma completa cobertura do universo de alunos do ensino fundamental. (BRASIL, 1990, p.30)

Vale ressaltar ainda que no final da década de 80 em que o governo ainda era o Sarney, documentos importantes foram implementados como: a Nova Constituição de 1988, que trouxe novas prerrogativas para a educação, o encaminhamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para discussão na Assembleia Legislativa (AL). O art. 205 da Constituição Federal vem definindo que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL 2016, p.123).

Na década de 90 boas iniciativas impulsionaram os avanços na educação principalmente como a aprovação da LDB, documento que trouxe diretrizes claras para todos os segmentos da educação, visando principalmente o cumprimento do artigo 214 da Constituição Federal, conforme exposto abaixo:

Art. 214: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC nº 59/2009)

- I- erradicação do analfabetismo;
 - II- universalização do atendimento escolar;
 - III- melhoria da qualidade do ensino;
 - IV- formação para o trabalho;
 - V- promoção humanística, científica e tecnológica do país;
- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação com proporção do produto interno bruto. (BRASIL 2016, p.125-126).

Tais prerrogativas culminaram com a implementação do Plano Decenal de Educação para Todos, com metas para melhorar a educação no período de 1993 a 2003. O governo do comando era Itamar Franco que apresentou esforços para cumprir as metas estabelecidas no período em que estava à frente do governo. Todos os programas do governo, para o crescimento da distribuição de LD para os alunos do ensino fundamental em todo o Brasil, avançavam significativamente.

Nos anos seguintes, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, são criadas novas metas para a Educação e, em 2003 por meio da Resolução FNDE Nº 38 de 15 de outubro de 2003, o governo ampliou por meio do Programa Nacional para o Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM) a oferta de distribuição de LD, distribuindo livros de Português e Matemática em todas as escolas públicas em que ofertava essa modalidade de ensino. De lá para cá foram a cada ano expandindo a oferta de LD para as outras disciplinas do ensino médio até chegar à sua totalidade. Essa oferta contemplou tanto os livros não- consumíveis para o uso em três ou quatro anos, como os consumíveis, os de inglês e espanhol, que tornaram-se não consumíveis também a partir do PNLD 2018. Outros programas foram implementados como o Programa Nacional para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), distribuição de livros para o Programa Brasil Alfabetizado, livros de literatura, dicionários e apoio pedagógico para professores, livros para bibliotecas escolares e bibliotecas públicas de todo o País. Além do Programa Nacional do Livro Didático em Braile (PNLDB) que atende aos alunos com deficiência visual de escolas públicas e de escolas especializadas sem fins lucrativos.

2.4 O PNLD na contemporaneidade: impactos econômicos

Direcionamos nossos olhares, nesta pesquisa, principalmente para os programas PNLD e PNLDEM de 2009 a 2019. A partir de 2009, os referidos programas, já estão consolidados

em todos os níveis de ensino da Educação Básica, as escolas estão recebendo LD com base no censo escolar. Na primeira década do século XXI, o PNLD já se configurava tal qual funciona em 2019, apenas foram feitos ajustes, como por exemplo, no aspecto físico, de seleção e escolha do LD. No que se refere ao aspecto físico, o LD passa por um rigoroso processo de avaliação feita pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPI), tal instituto tem como objetivo conferir todos os aspectos físicos do livro, inclusive verificar se cumpre as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Em relação a avaliação, o MEC/FNDE estabeleceu critérios importantes que tem contribuído para diminuir as críticas em relação aos aspectos de determinadas coleções didáticas, que acabaram sendo descartadas e saindo do Guia de escolha. Os passos para a seleção dos LD são: Formalizar a adesão ao PNLD, podendo ser as redes de ensino municipais ou estaduais no sítio do FNDE, “Uma vez formalizada a adesão, sua vigência será por tempo indeterminado ou até que seja solicitada sua exclusão”. (BRASIL, 2019); Publicação do edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação das obras didáticas; no edital irá conter a ideologia dominante do governo do comando do momento. Nele vem discriminado o que deve e o que não deve conter no LD; Inscrição das obras didáticas pelas editoras, objetivando a seleção para posterior divulgação e venda de seus respectivos livros; Avaliação por uma equipe de especialistas (professores doutores de várias Universidades do Brasil). O objetivo é verificar se as obras inscritas estão de acordo com as normas do edital de convocação e organização das resenhas de cada coleção; Divulgação das obras aprovadas com base nas especificidades do edital, e da divulgação do guia do LD, no sítio do FNDE e nas escolas para consulta pelos professores; Reunião com os sujeitos do ensino (os professores) em cada instituição de ensino para escolha de duas coleções didáticas para aquisição de uma pelo MEC/FNDE para ser utilizada por alunos e professores por três ou quatro anos consecutivos.

Em relação às coleções didáticas que passam pelo processo de escolha pelos professores, precisam antes de tudo se submeterem ao edital do processo de seleção conforme detalhamos anteriormente. Após as inscrições as coleções passam por uma triagem, ou seja, uma primeira avaliação realizada pela Coordenação Geral de Materiais Didáticos da Secretaria de Educação Básica do MEC e pelo Instituto de Ensino Superior (IES), que agrega professores avaliadores do banco de avaliadores do MEC. Essa comissão técnica é responsável pela avaliação pedagógica que avalia, conforme os requisitos concernentes ao edital, e decidem quais coleções devem compor o guia do LD. Posteriormente, as coleções selecionadas seguirão para as escolas para a escolha oficial, pelos professores, e quais serão descartadas, ou seja, que não vão ser

utilizadas. Vejamos, a seguir, uma tabela que demonstra a proposição e aprovação das coleções didáticas:

Tabela 1 – Proposição e aprovação de coleções didáticas

Ano	Port.	Mat.	Hist.	Geog.	Física	Quim.	Bio.	L. E.	Socio.	Filo.	Arte	Ciên.
2009	11	08		06	06		09					
2010	43	37	68	51								11
2011	16	10	16	10				04				11
2012	11	07	19	14	10	05	08	10	02	03		
2013	50	47	93	45								23
2014	12	10	20	24				05				20
2015	10	06	19	18	14	04	09	06	06	05	02	
2016	37	40	31	34							03	29
2017	06	11	14	11				08			07	13
2018	11	08	13	14	12	06	10	08	05	08	05	
2019	13	16	15	12							05	14

Fonte: BRASIL, 2020

Em 2018, conforme a tabela 1, cerca de 100 coleções de todas as disciplinas do Ensino Médio foram aprovadas para compor o guia do LD. Destas coleções, 11 são de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que a comissão técnica organizada pelo MEC, conforme o edital do PNLD 2018, é composto por um especialista por componente curricular, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Arte e Língua Estrangeira (RAMOS, 2018). No entanto, destacamos que participar do processo de seleção é estar de acordo com as exigências do governo federal nos aspectos físicos, pedagógicos e ideológicos. Vejamos, a seguir, números relacionados a distribuições dos LD.

Tabela 2 – Distribuição de coleções didáticas

Ano	Alunos beneficiados	Escolas beneficiadas	Livros distribuídos
2009	36.598.907	152.621	114.770.768
2010	37.114.908	147.421	135.916.919
2011	42.156.302	182.524	150.025.947
2012	37.422.460	192.722	162.392.410
2013	36.708.297	209.486	141.913.453
2014	39.403.259	211.363	157.134.808
2015	30.601.344	123.947	144.291.373
2016	34.513.075	121.574	128.588.730
2017	39.626.210	242.254	177.285.134
2018	31.137.679	117.566	153.899.147
2019	35.177.899	147.857	126.099.033

Fonte: BRASIL, 2020

O MEC por meio do FNDE e do PNLD é responsável por coordenar ações de aquisição e distribuição de LD. Essa distribuição tem variado ano a ano como mostra a tabela 2. O que se nota é que em 2011 mais de 42 milhões de alunos foram beneficiados com o PNLD, sendo que mais de 182 mil escolas foram atendidas e mais de 150 milhões de livros distribuídos em todo o Brasil. Já em 2018 o número de alunos que receberam o LD caiu para um pouco mais de 31 milhões de alunos, 117 mil escolas receberam livros, já os livros distribuídos em geral, chegaram a mais de 153 milhões de livros. O que se nota é que não há uma estabilidade nem um fluxo de crescimento de um ano para o outro. Essa variação ocorre devido talvez ao fluxo de alunos que entram e saem das escolas a cada ano. Ou ainda o direcionamento de recursos financeiros do FNDE para outros programas do MEC. Cabe mostrar ainda, que os dados da referida tabela correspondem a todos os níveis de ensino desde a alfabetização, até o ensino médio, incluindo a educação de jovens e adultos. A seguir demonstramos, em forma de tabela, os investimentos financeiros no PNLD nos últimos anos.

Tabela 3 – Investimentos financeiros no PNLD

Ano	Investimento
2009	R\$ 728.971.565,39
2010	R\$ 1.007.805.377,28
2011	R\$ 1.217.600.000,00
2012	R\$ 1.473.458.896,26
2013	R\$ 1.271.372.665,01
2014	R\$ 1.420.861.968,69
2015	R\$ 1.362.618.334,01
2016	R\$ 1.255.495.989,82
2017	R\$ 1.469.245.525,60
2018	R\$ 1.621.131.259,09
2019	R\$ 1.102.025.652,17

Fonte: BRASIL, 2020

No que se refere aos investimentos financeiros aplicados na compra do LD, notamos que esses investimentos são significativamente altos. E tais investimentos vão para a iniciativa privada representada pelas editoras que confeccionam e vendem os LD para o MEC. O mercado editorial cresce lado a lado com as instalações das instituições de ensino e com a instituição do LD como instrumento valioso na disseminação dos saberes escolares. Assim o que notamos é que o governo cedeu espaço para as empresas particulares assumirem a frente da edição e venda dos LD, o estado sendo apenas aliado na compra, no controle ideológico e pedagógico dos livros. Para Bittencourt (1993), “as editoras, ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o livro didático, trataram de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista”

(BITTENCOURT, 1993, p. 77). Nesse sentido, elas vêm crescendo junto com as instituições de ensino ao longo de toda a história da educação brasileira.

Por meio da tabela 3, conseguimos perceber o tamanho do investimento financeiro destinado à compra do LD das editoras credenciadas. Notamos que em 2018 o governo gastou mais de 1 bilhão na compra de LD. Visando o lucro neste campo mercadológico, autores e editores de LD seguem à risca as exigências propostas pelo governo. Júnior 1997 reitera que,

[...] nos últimos anos os autores já sabem de antemão sob qual padrão trabalhar. O formato do livro, seu tamanho, suas divisões internas, seus cadernos de exercícios são definições editoriais estabelecidos previamente. Não existe praticamente nenhuma margem de manobra para que sejam apresentados especialmente pelos autores, inovações didáticas sob o risco do fracasso do produto no mercado (JÚNIOR, 1997, p. 45).

Para que esse fracasso não ocorra, autores e editoras se filiam às exigências do governo com intuito de se manter no mercado. Nesse sentido, comungamos do que afirma Nunes (1998) logo na epígrafe, que “O livro, enquanto um bem de consumo, está sujeito às influências e as regulamentações do mercado, às estratégias de comércio, aos modos de circulação de mercadoria, etc”.

3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA COLEÇÃO EM FOCO

*“Ler um arquivo para descrever um acontecimento.”
(BERNARD CONEIN, 2016[1983], p. 87)*

3.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, vamos abordar alguns aspectos das condições de produção da coleção foco deste trabalho. Lançar luz às condições de produção se mostra necessário, pois há processos discursivos que constituem e definem o modo como o LDLP é materializado na condição de objeto simbólico. Sendo assim, o arquivo textual sobre o qual nos desbruçamos faz trabalhar uma rede de memória sobre o ensino e a aprendizagem sobre o ensino de Língua Portuguesa. A tematização sobre o LDLP é, então, um acontecimento, uma vez que estamos lidando com a (re)atualização de memórias sobre esse ensino.

No decorrer deste capítulo, buscamos referendar os documentos oficiais que ancoram a divisão social do trabalho de leitura. Para tanto, voltamos nosso olhar também para uma coleção de LP, considerando-a como arquivo conforme já abordamos. Na coleção didática selecionada, interessou-nos analisar e problematizar os anúncios publicitários que ocorrem nos três livros didáticos do ensino médio, e suas relações com outras materialidades que os integram, buscando pensar no modo como essas relações colaboram, para o que Pêcheux (2014) denominou de “divisão social do trabalho de leitura”.

No primeiro bloco faremos uma incursão acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais, os PCN e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nosso objetivo é demonstrar como esses documentos oficiais delineiam o ensino e a prática pedagógica refletindo na constituição e no modo de organização do LD, afetando diretamente questões de leitura e de escrita. Nesse percurso buscamos pensar que o ensino de Língua Portuguesa sempre foi pautado e orientado por tais documentos, mesmo que em outros momentos da história da educação no Brasil, tais diretrizes tenham sido nomeadas de outra forma. O que notamos é que qual seja o momento histórico, há uma regulação do ensino que é marcada por questões sócio-históricas e ideológicas impostas em determinada conjuntura e em determinado período. Tais discursividades em torno do ensino em geral, se (re)configuram paulatinamente como vimos desde o período colonial iniciando a oferta de ensino para as primeiras séries da educação básica, depois expandido para o ensino de 1ª a 2ª série, em seguida até a 8ª série e por último o ensino médio contemplando a oferta de ensino em toda a educação básica.

No segundo bloco circunscrevemos o edital de convocação para o processo de inscrição e de avaliação das obras didáticas para o PNLD. Conforme precisamos antes, o PNLD é o

programa do governo federal responsável pela seleção, compra e distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas brasileiras. Nosso propósito nessa parte de nosso trabalho é evidenciar como esse documento se caracteriza e quais discursividades estão imbricadas nele que colabora para a divisão do trabalho de leitura e, ao mesmo tempo, colabora para estabelecer um efeito de unidade na forma como vai se constituir o LD. Ao fazermos uma referência cruzada com as Diretrizes Curriculares Nacionais notamos uma íntima relação entre eles no que diz respeito às ideologias que estão no bojo das discursividades do/para o ensino.

No terceiro bloco nossa incursão será a cerca do Guia do Livro Didático, neste caso o GLD de Língua Portuguesa do Ensino Médio (PNLD, 2018) documento que traz as coleções aprovadas e a caracterização de cada uma. Tal documento facilita a escolha do LD a ser utilizado nas escolas por um período de três a quatro anos. Esta etapa de escolha do LD nas escolas é feita por professores de cada área do conhecimento em reuniões específicas. É feita a escolha de duas coleções de cada componente curricular para posterior aquisição do MEC/FNDE para distribuição em todas as escolas brasileiras. Nosso propósito neste bloco é evidenciar que o GLD também colabora para a divisão social do trabalho de leitura, sendo um dos “documentos” (PÊCHEUX,2014) norteadores do ensino de Língua Portuguesa, incidindo nessa divisão. Assim como as Diretrizes Curriculares, as Orientações Curriculares, os PCNs, o Edital para avaliação e escolha das coleções didáticas, o Guia do LD também traz discursividades que vem de encontro ao que Pêcheux denominou de divisão social do trabalho de leitura.

No quarto bloco buscamos fazer uma circunscrição da coleção didática selecionada para nosso trabalho, acentuando-a como uma das coleções indicadas pelo programa de distribuição e compra de livros do governo federal, não perdendo de vista que tal coleção foi selecionada de um conjunto maior de coleções constantes no GLD de Língua Portuguesa do PNLD 2018. Nessa mesma incursão apresentaremos a caracterização da coleção didática composta por três livros, sendo um livro destinado para cada série do ensino médio, mostrando os detalhes com base no sumário de cada livro da referida coleção. Já nesse percurso notamos que o modo como se concebe a política linguística, a composição e a organização de conteúdos, eixos e seções no LDLP, colabora para se pensar a divisão social do trabalho de leitura. Ou seja, há, no próprio LDLP, uma separação no que tange à organização e progressão de conteúdos. Ainda neste bloco, mostraremos em nossa abordagem quais foram os critérios utilizados para escolha desta coleção e, ainda, sinalizar com relação aos documentos oficiais que corroboram para que o LDLP se (re)configure como um arquivo.

3. 2. Do trabalho com o arquivo I: Diretrizes Curriculares Nacionais, PCN e Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Para pensarmos a divisão social do trabalho de leitura na forma como é concebida hoje, é necessário fazermos uma circunscrição acerca de documentos oficiais nacionais. Nesse percurso, constatamos que tais documentos estão afetados por mecanismos históricos socioculturais e ideológicos, que vão referendar o processo de ensino e de aprendizagem e conseqüentemente afetar o modo como, nos dias atuais, se estabelece essa divisão social do trabalho de leitura. O que percebemos é que a partir da implementação do LDB, em 1996, o estado brasileiro por meio do Ministério da Educação se preocupou em pôr em prática de forma mais efetiva os princípios constitucionais, e a proposta de ensino elencados no próprio LDB. Para tanto, a partir do LDB diversos documentos para nortear o ensino foram implementados como os PCN, Orientações Curriculares, e Propostas Curriculares. Assim como também, a aprovação de novas leis visando a melhoria do ensino, por meio de decretos e pareceres, propostos pelo governo por meio do MEC.

Vale ressaltar que por circunstância da LDB, foi necessário (re)organizar as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme as mudanças sócio-históricas, culturais e ideológicas. Assim, vários outros documentos oficiais vão ser (re)configurados, (re)formulados e (re)nomeados. Nesse sentido, conforme a teoria que abraçamos neste trabalho, buscamos pontuar partes significativas desses documentos que se constituem como arquivos, colaborando para a divisão social da leitura. Iniciaremos nosso percurso, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando-a como documento principal da educação nacional, norteador do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas brasileiras. Tal documento foi elaborado com base no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 7/2010. Vale lembrar que este documento é parte integrante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi discutida, reelaborada e aprovada em 2019. Como dissemos anteriormente para atender as demandas da sociedade atual.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, considerada aqui como arquivo, contém 562 páginas, e está estruturada da seguinte forma: (1): Apresentação; (2) Prefácio; (3): Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; (4) Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; (5): Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; (6) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; (7) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; (8) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do

Campo; (9) Consulta Referente às Orientações para o Atendimento da Educação do Campo; (10) diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica Modalidade Educação Especial; (11) Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais; (12) reexame do Parecer CNC/CEBn° 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância; (13) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; (14) Diretrizes para o Atendimento Escolar De Crianças, Adolescentes e Jovens em situação de Itinerância; (15) Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola; (16) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana; (17) Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; (18) Diretrizes Curriculares para a Educação ambiental.

Interessa-nos em particular nesse arquivo um recorte discursivo sobre o que reza as Diretrizes no âmbito geral e de sua importância, a saber:

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área. As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas. (BRASIL, 2013 pág. 4, grifos nossos)

Levando em conta esse recorte discursivo, destacamos alguns trechos como o fizemos em itálico, a partir destes a divisão social do trabalho de leitura estão alçados. Vejamos nosso primeiro destaque: “[...] um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da

cidadania [...]”. Nesse recorte o que nos chama mais atenção é como o sujeito discursivo se posiciona, neste caso, como sujeito discursivo institucional coletivo, podendo ser o governo, por meio do MEC em que pensa um projeto de nação que considera a formação escolar essencial para que os sujeitos da escolarização neste caso, os alunos da educação básica, tenham acesso aos outros direitos também garantidos pela Constituição Federal como os direitos sociais, econômicos e políticos. Para tanto, esse “Projeto de Nação” é marcado com base em preceitos sócio-históricos e ideológicos vão refletir na estrutura didática pedagógica e metodológica do processo de ensino nas escolas, afetando (in)diretamente na forma como a leitura é concebida.

Outro aspecto que chama-nos atenção é o trecho, “[...] A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando a valorização as diferenças[...]”. No que diz respeito a discursividade acima, remete a valorizações tanto étnico-raciais como reforça para a valorização das diferenças socioculturais, e de gênero muito em voga nos últimos anos.

Ainda nesse recorte, outra passagem leva-nos à reflexão. É o caso do destaque a saber: “A necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito de quatro aos 17 anos de idade[...]”. As discursividades apontam para a necessidade de mudanças, atualizações nas diretrizes, conforme as transformações sócio-históricas e ideológicas como já mencionado acima. Esse trecho colabora para pensarmos que um determinado modelo de educação e de diretrizes, não são estáticas, há um movimento constante de (re)formulação, (re)estruturação, (re)invenção, que joga para a homogeneização encerrando efeito de unidade.

As discursividades a respeito de tais mudanças, apontam para a distribuição de responsabilidades no que diz respeito às novas implementações, acenando para a democratização no processo de organização do ensino, conforme o trecho que segue: “[...] a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates, e audiências públicas com a anuência e a participação de entidades representativas dos dirigentes estaduais, municipais, professores [...]”. Ou seja, há nessa distribuição de responsabilidades, na gestão democrática, a tentativa de colocar os protagonistas da escolarização, neste caso, os professores a decidirem sobre quesitos importantes desse “Projeto Nacional” de Educação, como o currículo, organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), do processo de avaliação, por exemplo.

Destacamos também que as bases que dão sustentação a esse projeto nacional de educação chama para a responsabilidade todos os segmentos como: o Poder Público, a família,

a sociedade e a escola. Responsáveis pela garantia de ensino a todos os estudantes e um ensino ministrado conforme critérios a saber.

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios: **I** – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; **II** – *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*; **III** – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; **IV** – respeito à liberdade e aos direitos; **V** – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; **VI** – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; **VII** – valorização do profissional da educação escolar; **VIII** – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino; **IX** – garantia de padrão de qualidade; **X** – *valorização da experiência extraescolar*; **XI** – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 2013, pág. 17, grifos nossos).

Tais critérios e princípios conforme o trecho “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, toca em questões que envolvem o ensino e também a aprendizagem. No que se refere a esses aspectos espera-se que se mobilize textos para se referir a Língua Portuguesa, que possa trabalhar os diferentes domínios sociais de interação humana e as capacidades que eles reclamam “aprender, ensinar, pesquisar”, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, para dizermos dos critérios mencionados acima. Na sequência do recorte destacamos mais um trecho conforme segue: “valorização da experiência extraescolar”. Por decorrência, esta discursividade está relacionada à constituição do sujeito na sociedade. Tal constituição se dá pela língua, história e ideologia. (ORLANDI, 1999).

Nesse sentido ao chegar à escola o aluno já constituído em sujeito, produz discursividades que lhe são próprias, que devem, conforme as diretrizes, serem valorizadas. O sujeito da escolarização, nesse caso o aluno, ao entrar em contato com a leitura de diferentes textos na escola produz sentidos a partir do que lê, com base nessa experiência extraescolar. Sem se dar conta que o que é proposto no LD, é resultado de uma política linguística que deriva para a divisão social do trabalho de leitura.

Para tanto, no sentido do foco do nosso trabalho pontuaremos avante, pontos que consideramos importantes no que se refere às novas diretrizes para o ensino médio, dentre elas os seguintes pontos:

[...] o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Como consequência dessas discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças na busca da melhoria da

qualidade. Propostas têm sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento. (BRASIL, 2013, pág. 145)

O que notamos é que as discursividades em torno do ensino médio se voltam para o fato de que essa é a fase final da educação básica, fase que os sujeitos da escolarização, os estudantes, passam pelo aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação básica para a cidadania, o trabalho. O desenvolvimento do educando como pessoa humana, desenvolvendo o pensamento crítico e a compreensão para os fundamentos científicos e tecnológicos da sociedade atual. Tais discursividades, conforme ainda o recorte acima, se volta para a necessidade constante de estar adequando, reformulando a estrutura do ensino por meio de leis, decretos, pareceres e portarias visando, segundo os discursos proferidos, uma educação de qualidade.

Cabe ressaltarmos aqui, pontos relevantes na reestruturação das diretrizes para o ensino médio que toca a divisão social da leitura, quando esta leitura é alçada em sala de aula no LD, sobretudo o de Língua Portuguesa. As discursividades são sobre os pontos a saber: Educação como direito social; Educação com qualidade social; Os sujeitos/ Estudantes do Ensino Médio; Os estudantes do Ensino Médio Noturno; Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos(EJA); Os estudantes indígenas do campo e quilombolas; OS estudantes da educação especial; Trabalho, ciência e tecnologia e cultura: dimensões da formação humana; Direitos humanos como princípio norteador, sustentabilidade ambiental como meta universal; Função do ensino médio como marco legal; Identidade e diversificação do Ensino médio; Ensino médio e profissionalização; A formação e condição docente; Gestão democrática, Avaliação do Ensino Médio; Projeto Político Pedagógico e Organização Curricular; Base comum curricular e parte diversificada: integralidade; Formas de oferta e organização do ensino médio.

No tocante a essa nova estrutura das Diretrizes para o Ensino Médio, pontuamos ainda que a base comum curricular, conforme as diretrizes, foi dividida em quatro grandes áreas a saber: “Linguagens e suas Tecnologias” contendo os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Materna para a população indígena, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física; Matemática; “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, com os seguintes componentes: Biologia, Física e Química; “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, com os componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Nesse sentido, partiremos a partir desse ponto, para a área de Linguagens especificamente para o componente curricular Língua Portuguesa, a fim de apresentar elementos incisivos à teoria que abraçamos. A disciplina Língua

Portuguesa tem fundamental importância no contexto escolar e fora dele. Tal importância se dá pelo fato de se trabalhar com a língua e com a linguagem, fatores necessários no processo de comunicação.

A comunicação é um fator preponderante em qualquer sociedade, ou seja, na vida de um povo. Precisamos nos comunicar tanto oralmente como por escrito. Este princípio fica ainda mais nítido no ensino da língua mãe na escola, principalmente por ser língua básica e onipotente, o elemento catalisador do progresso didático de várias ciências. No que se refere ao ensino, focaremos aqui os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN especificamente a parte II que se refere a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que segue a seguinte estrutura: Apresentação: O sentido do aprendizado na área: Competências e habilidades; Conhecimentos de Língua Portuguesa; Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna; Conhecimentos de Educação Física; Conhecimentos de Arte; Conhecimentos de informática; Rumos e desafios; Bibliografia. Esse documento é um dos documentos norteadores do ensino, assim como as Orientações Curriculares, as Propostas Curriculares que traçam parâmetros geralmente com a intenção de melhorar a educação. Os PCN foram elaborados em 1997 os do Ensino Fundamental, e posteriormente os do Ensino Médio. Tal documento vem sendo (re)editado andando paralelamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais e por último com a BNCC.

No que se refere ao ensino dividido em áreas conforme vimos antes, já colaboram para a divisão social do trabalho de leitura, uma vez que a leitura está imbricada em todos os componentes curriculares e não somente em Língua Portuguesa. A partir das novas perspectivas de ensino e de aprendizagem todos os componentes curriculares passam a desenvolver seus conteúdos pautados em “competências e habilidades”, e nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. No que se refere a divisão social do trabalho de leitura, está marcada na disciplina Língua Portuguesa, desde sempre em vários aspectos conforme estamos mostrando. Nesse sentido, observe o recorte a seguir:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na Literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/ literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido. (BRASIL, 2002, pág. 137)

Por esse recorte podemos notar que a divisão social do trabalho de leitura se mostra bem acentuada na LDB de 1971 e reverbera nos dias atuais. A divisão do Ensino de LP em eixos, tópicos e seções, leva ao batimento dessa divisão social de forma escancarada. No LDLP, literatura, produção de texto, oralidade e análise linguística, quase sempre não parecem fazerem parte do mesmo componente curricular, sendo que até nos dias atuais, várias escolas brasileiras tem um professor só de literatura, outro só de produção de texto e outro só de leitura, colaborando para a dispersão no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Assim como também no modo como os documentos oficiais direcionam a organização do ensino e a prática pedagógica, opinando inclusive nos gêneros discursivos a serem incorporados no LD. Em relação aos documentos oficiais as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, marcam categoricamente as discursividades em torno dos direcionamentos para a organização do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - segue a seguinte estrutura: (1) Conhecimentos de Língua Portuguesa; (2) Conhecimentos de Literatura; (3) Conhecimentos de Língua Estrangeira; (4) Conhecimentos de Espanhol; Conhecimentos de arte e (5) Conhecimentos de Educação Física. Em decorrência de nosso trabalho abordaremos aqui recortes da parte que se refere apenas aos “ Conhecimentos de Língua Portuguesa que se reconfigura da seguinte forma: (A) A Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio; (B) Construção de novas rotas nos estudos da linguagem: caminhos que configuram a identidade da disciplina; (C) Concepção de língua e linguagem e práticas de ensino (D) A disciplina Língua Portuguesa: perspectiva no contexto do ensino médio; (E) Organização Curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos; (F) Referências Bibliográficas. Nesse documento selecionamos o recorte a saber:

[...] o perfil que se traça para o alunado do ensino médio, na disciplina Língua Portuguesa, prevê que o aluno, ao longo de sua formação, deva:

1. *conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de leitura e produção de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem- escrito, oral, imagético, digital, etc. -, de modo que conheça,- use e compreenda- a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas na (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais- literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc;* 2. *no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interações informais, sejam elas face a face ou não;* 3. *construir habilidades e conhecimentos que o capacitem refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre*

fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática.(BRASIL 2008, pág.32, grifos nossos).

O recorte assinala que há um pressuposto que se marca no seguinte enunciado: “[...] o perfil que se traça para o alunado do ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa prevê que o aluno ao longo da sua formação deva: [...]”. Há em tais discursividades algo que marca a importância da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar. Ou seja, se é uma disciplina obrigatória no currículo é necessário que o alunado desenvolva certas competências e certas habilidades ao longo do ensino médio. Esse alunado precisa ter um perfil, esse perfil é que seja alunos que conforme explora mais abaixo, um aluno que saiba “[...] conviver de forma crítica e lúdica em situação de produção e leitura atualizados em diferentes suportes[...], [...] que use e compreenda a multiplicidade de linguagens “[...] que saiba” “[...] conviver com situações de produção escrita, oral e imagética de leitura e de escrita que lhe propicie uma inserção em práticas de linguagem[...], “que saiba” “[...] construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da linguagem[...]. Há nesse sentido, um efeito de homogeneização, um efeito de unidade na previsão proposta nessas discursividades leva-nos a pensar que todo o alunado vai desenvolver tais competências e tais habilidades, mas há as particularidades de cada sujeito envolvido no processo de ensino e de aprendizagem. Em sentido geral, todo o recorte tem discursividades que se cruzam com as orientações dos PCN no que diz respeito às orientações para uma nova perspectiva de formação do educando no que se refere ao processo curricular, didático e pedagógico, sobretudo no que se refere à maneira de abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa, no que se refere aos eixos. Ou seja, há discursividades para o abandono de abordagens na perspectiva da gramática normativa em detrimento de uma abordagem dos estudos linguísticos modernos (re)significados, sobretudo nas perspectivas dos “gêneros discursivos”, ou para usar os termos dos PCN os gêneros de texto conforme afirma Bertoldo e Leite (2016) a saber:

Muito mais que em sua perspectiva normativa, os documentos deveriam ser tomados em sua perspectiva formadora, no sentido de que a compilação de ideias linguísticas que eles apresentam precisam ser problematizadas. É que, da parte do professor, há um movimento de leitura e interpretação a ser feito em relação aos documentos, o que coloca em jogo um processo de identificação a ser contruído. Não se trata de pensar em um processo que se contitui do nada.O fato de recorrermos a diferentes diretrizes oficiais, tendo aí os PNC um destaque, evidencia que a busca pela ressignificação do ensino tradicional de gramatica normativa possui uma ancoragem histórica. (BERTOLDO e LEITE, 2016, pág. 61)

Nesse sentido, notamos que tanto os PCN como as Orientações Curriculares Nacionais são mecanismos que ora sugere, pressupõe, como vimos no morfema “prevê”, ao mesmo tempo (im)põe, de certa maneira, uma nova postura frente aos documentos oficiais a disciplina de Língua Portuguesa e a organização dos conteúdos em eixos por exemplo, colaborando com a divisão social do trabalho de leitura.

3.3 Do trabalho com o arquivo II: o edital de convocação para o processo de inscrição e de avaliação de obras didáticas para o PNLD

Nesta seção, buscando dimensionar as condições de produção do livro “Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso”, de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Chistiane Codenhoto (PNLD/2018-2020), enfocamos o Edital 04/2015, de Convocação para processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018; e o Guia PNLD 2018. Esses dois documentos integram, diretamente, o quê, na esteira de Pêcheux (2014), vimos considerando como “divisão social do trabalho”. Sendo assim, no livro didático, não se pode apresentar qualquer tipo de abordagem; há discursividades que concebem alguns modos de se estruturar o livro didático.

O Edital 04/2015 CGPLI, totalizando 75 páginas, está estruturado do seguinte modo: (1) Do objeto; (2) Dos Prazos; (3) Das Características das Obras Didáticas; (4) Das Condições de Participação; (5) Da Etapa de Inscrição; (6) Das Etapas de Triagem, Pré-análise e Avaliação Pedagógica das Obras; (7) Da Acessibilidade; (8) Das etapas de Habilitação, Negociação e Contratação; (9) Das Etapas de Produção, Controle de Qualidade e Distribuição; (10) Das Disposições Gerais.

Aparecem, nos anexos, os seguintes documentos: Anexo I – Estrutura Editorial e Critérios de Exclusão na Triagem; Anexo II – Especificações Técnicas para a Produção das obras Didáticas; Anexo III - Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas; Anexo IV – Modelo de Declaração de Edição; Anexo V – Modelo de Declaração de Originalidade; Anexo VI – Modelo de Declaração de Primeira Avaliação; Anexo VII – Modelo de Declaração de Reinscrição; Anexo VIII – Modelo de Declaração de Revisão e Atualização da Obra; Anexo IX - Modelo de Ficha de Correção da Obra; Anexo X – Modelo de Declaração Emprego Menor; Anexo XI – Relação de Documentos a serem Entregues pelo Editor; Anexo XII – Modelo de Declaração de Titularidade de Direito Patrimonial; Anexo XIII – Modelo de Formulário de Habilitação; Anexo XIV – Modelo de Ficha Cadastral; Anexo XV – Modelo de Declaração de Inexistência de Fato Impeditivo.

Interessa-nos particularizar, neste ponto, um recorte discursivo sobre os critérios específicos que podem eliminar a obra didática a ser apresentada para o componente curricular Língua Portuguesa. Esses critérios aparecem, no Anexo III – Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas, do edital em questão. Consideremos, a seguir, o recorte:

3.1.1. Princípios e objetivos gerais para o Componente Curricular Língua Portuguesa no ensino médio. *Os objetivos de ensino e aprendizagem propostos para Língua Portuguesa devem ser compatíveis com as culturas juvenis, tanto para suas práticas sociais quanto para a aquisição de conhecimentos especializados, inclusive no que diz respeito à dupla condição do ensino médio: etapa final da educação básica (com ou sem uma saída profissionalizante) e preparação para os estudos superiores. As atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino e aprendizagem e, por conseguinte, na proposta pedagógica de Língua Portuguesa. Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas. No campo mais amplo da Linguagem, é no ensino médio que os conhecimentos sobre literatura são apresentados ao estudante; neste sentido, a proposta deve contribuir para uma prática de leitura focada na formação do leitor literário, organizando diferentemente o livro didático, no sentido de, no primeiro ano, propiciar o contato efetivo do estudante com textos de gêneros variados, com foco na relação destes com o mundo e na discussão dos temas, perspectivas e formas que caracterizam a obra dos autores estudados; e, nos demais anos constituintes do ensino médio, além dos critérios já apresentados acima, situar, de modo crítico, os textos em seu contexto de produção e, sobretudo, nas escolas literárias, observando sua obediência e sua ruptura ao paradigma interpretativo dos estilos de época.*(BRASIL, 2018, p.37, grifos nossos)

Neste recorte discursivo encontra-se alguns trechos destacados em itálico, a partir dos quais mostramos como está marcada por meio das discursividades, a divisão social do trabalho de leitura, como destacamos no recorte a saber: “O objetivo do ensino e aprendizagem propostos para a Língua Portuguesa devem ser compatíveis com as culturas juvenis[...]”, em que se propõe objetivos que devem ser alcançados conforme as diretrizes vigentes, que articula, organiza, determina o que deve e o que não deve manter na coleção didática. Assim como também, que estes objetivos sejam compatíveis com as culturas juvenis. Ou seja, recomenda-se que a abordagem didática das diversas formas de expressão, sejam familiares as faixa etárias dos alunos do ensino médio. Nesse sentido, a aprendizagem deve contemplar tanto a aquisição de conhecimentos para suas práticas sociais como conhecimentos especializados.

Na sequência, nesse mesmo recorte, destacamos o trecho: “As atividades de leitura e escrita, assim como a de produção e compreensão oral em situações contextualizadas de uso devem ser prioritárias no ensino e aprendizagem[...]” “[...]assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical[...]”. Por decorrência esta discursividade mostra-nos, como a língua portuguesa está dividida para ser ensinada na prática

docente. Isso só reforça o que vimos dizendo sobre a divisão social do trabalho de leitura, uma vez que o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação do LD, dita as regras as quais os autores e editoras do LDLP devem seguir, ao risco de suas obras didáticas ficarem fora do processo de compra para utilização nas escolas. A discursividade no edital, conduzindo a forma de organização do LD, dividindo-o em leitura, escrita, oralidade e mecanismos linguísticos, conjugam para essa divisão social do trabalho de leitura. Há predeterminações que se cruzam com as Diretrizes Curriculares, com as Orientações Curriculares e com os PCN, traçando parâmetros, diretrizes a serem seguidos, regulando o ensino e estabelecendo como lemos na contemporaneidade.

Em outro trecho as discursividades apontam para a organização do ensino médio, no que se refere a escolha dos textos a serem incorporados ao LDLP, do primeiro ao terceiro ano. Notamos que há, de certa forma, uma imposição na estruturação dos conteúdos no ensino médio, como notamos em discursividades como “a proposta deve contribuir”, elencadas no trecho. Nesse sentido, tais dizeres colaboram para pensarmos no ensino de língua portuguesa de forma padronizada e sistematizada. Assim a discursividade é para que, no ensino médio, o livro didático seja pensado de forma diferente, visando um leitor diferente caracterizado no trecho como “leitor literário”, aquele que conforme os PCN assume o papel de indivíduo da “ação de aprender” atuando com e sobre o conhecimento. Sendo assim, tanto a estruturação do ensino, a organização curricular e a didatização dos conteúdos no LDLP, em cada série, afeta a relação como ocorre a prática docente e a aprendizagem do educando.

Ainda no trecho em foco, chama-nos atenção a ocorrência das discursividades que se refere ao ensino que leve o estudante a ter contato com “textos de gêneros variados”, com o foco destes estudantes na relação com o mundo. Assim, incorpora-se a discursividade de que a escola, sobretudo o componente curricular Língua Portuguesa, precisa colaborar com o aluno no processo de produção e de circulação de diferentes textos na sociedade. Essa discursividade está vinculada à perspectiva de que o aluno é cidadão; para tanto a sua cidadania é assegurada justamente pela participação na produção e circulação de textos.

3.4 Do trabalho com o arquivo III: Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio

O Guia PNLD 2018 de Língua Portuguesa, com 109 páginas, está estruturado desta maneira: (1) Por que ler o guia? (2) A Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio; (3) Princípios e Critérios de Avaliação; (4) Coleções Aprovadas; (5) Resenhas; (6) Ficha de Avaliação; (7) Referências. Esse Guia é disponibilizado às escolas, para que os profissionais de

cada área procedam à seleção de cada obra didática. Para cada componente curricular, há um Guia específico, conforme podemos notar no site do Ministério da Educação (MEC). Cada seção que compõe o Guia de Língua Portuguesa é conciso e preciso, em termos de informações disponibilizadas. Para nosso trabalho, recorreremos neste ponto, a parte específica desse arquivo, neste caso, o guia do livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio, em específico, trecho da resenha da coleção didática foco desse trabalho, Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso.

Consideremos, a seguir, um trecho transcrito da resenha da coleção selecionada, a seção “Em sala de aula”:

A coleção contribui para a formação leitora por apresentar diversidade de textos verbais da modalidade escrita, contemplando um rol de textos representativos dos movimentos literários e textos contemporâneos. Para realizar um bom trabalho de proficiência do estudante em leitura, cabe ao docente dedicar uma atenção a esclarecer melhor os objetivos da prática leitora e da atividade de leitura proposta. Já na Produção de Textos escritos, a coleção apresenta um trabalho bastante produtivo com diferentes gêneros textuais e com orientações sobre os processos de consecução dos trabalhos e atividades de produção de textos, as quais situam a prática da escrita no universo de uso social. No âmbito dos Conhecimentos Linguísticos, é importante promover atividades que explorem dimensões sociolinguísticas (variações dialetais e de registro), bem como adequar a teoria linguística à faixa etária e ao nível de ensino, como atividades de sistematização das estratégias e dos procedimentos implicados no desenvolvimento desse eixo.

Para enriquecer a prática pedagógica, é importante que o professor estimule o uso de fontes e instrumentos de consultas, como dicionários e gramáticas, bem como amplie as atividades de oralidade propostas, que são em número menor, quando comparadas aos outros eixos dessa coleção. (BRASIL, 2018, p.41, grifos nossos).

A partir desse recorte discursivo podemos notar os efeitos da divisão social do trabalho de leitura, no ensino médio, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa, a partir das discursividades no que se refere a afirmação sobre a proficiência da coleção didática no que diz respeito a formação leitora do aluno, em considerar que o LD traz um rol de textos, tanto literário como diversos textos contemporâneos, para aludir ao título da coleção. Ainda nesse recorte discursivo, podemos destacar a continuidade dos efeitos da discursividade de que o ensino de Língua Portuguesa deve criar condições para que o aluno se desenvolva como cidadão letrado, como notamos no trecho, “A coleção contribui para a formação leitora [...]”. Ou seja, que ele participe efetivamente das práticas de leitura e escrita.

Na sequência chama-nos atenção as discursividades em torno da produção de textos escritos, acenando para uma prática de produção de textos de diferentes gêneros, conforme o trecho, “Já na produção de texto escritos, a coleção apresenta um trabalho bastante produtivo com diferentes gêneros textuais [...]”, colaborando para se pensar uma prática de leitura e

produção de texto, com base em textos atualizados que circulam e funciona em, cada esfera da sociedade. Ou seja, o ensino tanto no que se refere a leitura como a produção de texto deve ser orientada por um gesto de apropriação/incorporação.

Ainda nesse recorte discursivo, se fizermos referência cruzada com os PCN do ensino médio e com as Orientações Curriculares Nacionais, também do ensino médio, podemos perceber nas discursividades uma tendência para a sistematização de atividades de conhecimento linguístico, observando as particularidades tanto dialetais como de registro, assim como também lançar mão de novas estratégias para o trabalho com mecanismos linguísticos pautados no texto e na faixa etária de cada educando. Ao final do trecho selecionado, notamos que a efeitos da divisão social do trabalho de leitura estão circunscrito em todo o recorte aqui exposto, dividindo o ensino do Componente Curricular de Língua Portuguesa em eixos (leitura, literatura, produção de texto, conhecimento linguístico e oralidade) conforme destacamos em *itálico*. O trecho discursivo, “Para enriquecer a prática pedagógica, é importante que o professor estimule ao uso de fontes e instrumentos de consulta como dicionários e gramáticas [...]” as Discursividades acenam para outros arquivos como dicionários e gramáticas, fazendo-nos pensar que só o LDLP não basta para que os objetivos esperados, em cada eixo sejam alcançados, é necessário que o estudante recorra ao dicionário e a gramática para que isso ocorra.

3.5 Do trabalho com o arquivo IV: O livro didático de Língua Portuguesa

3.5.1 Circunstanciamento da coleção didática

Para realização deste trabalho utilizamos uma coleção de LDLP do Ensino Médio aprovada pelo PNLD 2018. Esta coleção integra um conjunto de 11 coleções que foram aprovadas pela Coordenação Geral de Materiais Didáticos da Secretaria de Educação Básica do MEC e pelos professores avaliadores do Instituto de Ensino Superior. Essas 11 coleções passaram a compor o GLD. Vejamos, a seguir, os LDLP destinados ao Ensino Médio aprovados pelo PNLD em 2018:

Quadro 1 – Coleções de livros didáticos aprovados PNLD em 2018.

Nº	NOME DA COLEÇÃO	AUTORES	EDITORA
01	Língua Portuguesa: Linguagem e Interação	Faraco Moura e Maruxo Jr.	Editora Ática
02	Ser Protagonista- Língua portuguesa	Ana Elisa Arruda Penteado, Andressa Rodrigues Paiva, Cecília Bergamin, Heide Strecker, Isabela Almohalha, Lília Santos Abreu- Tardelli, Manuela Prado, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara, Mateus Martins, Mirella L. Cleto e Ricardo Gonçalves Barreto	Editora SM
03	Português Trilhas e Tramas	Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Rozário Starling	Editora Leya
04	Português: Língua e Cultura	Carlos Alberto Faraco	Editora Base Editorial
05	Veredas da Palavra	Virna Lia Martins e Roberta Hernandez	Editora Ática
06	Novas Palavras	Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio	Editora FTD
07	Esferas das Linguagens	Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção	Editora FTD
08	Vivá - Língua Portuguesa	Elizabeth Campos Paula Marques e Silvia Andrade	Editora Positivo
09	Português - Contexto Interlocução e Sentido	Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre	Editora Moderna
10	Se liga na Língua: Literatura, Produção de Texto, Linguagem	Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo	Editora Moderna
11	Português Contemporâneo- Diálogo, Reflexão e uso	William Cereja, Carolina Dias Vianna e Cristiane Codenhoto	Editora Saraiva

Fonte: elaboração própria baseado no PNLD 2018 – língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio.

Das 11 coleções esta última foi a que selecionamos para o nosso trabalho, tendo em vista que foi a coleção que escolhemos, nós professores da educação básica do Centro de Ensino João Pereira Martins Neto, em Estreito/Maranhão em 2017, para ser utilizada por professores e alunos em 2018, 2019 e 2020. Para a prática pedagógica optamos por esta coleção por perceber de forma unânime, na reunião final para a escolha dos LD a serem analisados, que esta coleção contempla as exigências tanto do edital de convocação para concorrência das obras didáticas, como também no que diz respeito às diretrizes educacionais vigentes para o ensino médio. Para o trabalho acadêmico, selecionamos esta coleção por observar que, em sua composição, os autores optaram por utilizar um número considerável de textos do gênero anúncio publicitário, principalmente para trabalhar questões de língua e linguagem. Sendo que as demais coleções vêm trazendo em sua composição um número mais reduzido desse gênero textual.

É importante destacar que as discursividades que fundamentam o processo de organização e de formulação do LDLP, assim como, também, a rigidez no processo de escolha das coleções didáticas, tem colaborado para redução do número de coleção a compor o GLD. Desde o início da criação do GLD, mudanças significativas vêm ocorrendo. Até pouco tempo, muitas coleções iam para as escolas para escolha pelos professores, mesmo possuindo pequenos defeitos, conforme especificidades elencadas pela equipe de especialistas do MEC responsáveis pela primeira seleção. Os especialistas “[...] classificavam as obras como Recomendadas com distinção (3 estrelas); Recomendadas (2 estrelas); Recomendadas com ressalvas (1 estrela); Não recomendadas” (BRITTO, 2011, p.9). Mesmo com essas observações, as coleções passavam a compor o GLD, e, muitas delas, mesmo com “problemas” do ponto de vista da equipe de especialista do MEC, muitas vezes, eram escolhidas pelos professores nas escolas em todo o Brasil. Esse sistema de classificação foi extinto a partir de 2007, passando a compor, no GLD, somente a abordagem das coleções que estivessem de acordo com a política do PNLD de cada época dadas as discursividades dos editais.

Vale lembrar, também, que, por meio de uma pesquisa nos *sites* do MEC, do FNDE e do próprio governo federal, constatamos informações relevantes a respeito do PNLD 2018. Para o nosso trabalho, elaboramos uma tabela com a quantidade de coleções que foram selecionadas para compor o GLD 2018, as quantidades de livros de Língua Portuguesa distribuídos e os valores para as editoras. A tabela está assim estruturada: (a) *ranking*; (b) coleção; (c) componente curricular; (d) série; (e) tiragem de livros do aluno e do professor; (f) valores.

Tabela 4 – Ranking, quantidade e valores das coleções didáticas de língua portuguesa do PNLDEM 2018.

RAN KING	COLEÇÃO	COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIE	TIRAGEM/LIVRO L/M	VALORES
1º	PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO	LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO MÉDIO	1ª, 2ª, 3ª	2.581.595	31.820.456,75
2º	SE LIGA NA LÍNGUA: LITERATURA, PRODUÇÃO DE TEXTO, LINGUAGEM	LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO MÉDIO	1ª, 2ª, 3ª	1.192.467	12.643.171,50
3º	NOVAS PALAVRAS	LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO MÉDIO	1ª, 2ª, 3ª	961.259	10.392.356,96
4º	PORTUGUÊS: TRILHAS E TRAMAS	LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO MÉDIO	1ª, 2ª, 3ª	351.191	8.481.720,00
5º	PORTUGUÊS – CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO MÉDIO	1ª, 2ª, 3ª	748.161	7.496.879,88
6º	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO MÉDIO	1ª, 2ª, 3ª	423.267	4.519.810,46
7º	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO	LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO MÉDIO	1ª, 2ª, 3ª	440.793	4.411.445,42
8º	ESFERAS DAS LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO MÉDIO	1ª, 2ª, 3ª	211.977	1.984.299,89
9º	VEREDAS DAS PALAVRAS	LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO MÉDIO	1ª, 2ª, 3ª	166.064	1.716.392,30
10º	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA	LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO MÉDIO	1ª, 2ª, 3ª	42.008	1.673.728,11
11º	VIVÁ – LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO MÉDIO	1ª, 2ª, 3ª	16.009	186.834,27

FONTE: MEC/FNDE dados estatísticos do PNLDEM 2018 (BRASIL, 2020, p.)

O que podemos notar é que a coleção que selecionamos para contemplar, neste trabalho, a qual é utilizada em nossa prática docente, está em primeiro lugar no *ranking* de escolha em todo o Brasil. Essa coleção chegou a atingir quase dois milhões e seiscentos mil livros distribuídos; sendo pago somente à Editora Saraiva mais de trinta e um milhões de reais em relação ao componente Língua Portuguesa. Ressaltamos que essa coleção é bem aceita, no Brasil inteiro, chegando a ser, em 2018, a mais escolhida, em tese, pelos professores das escolas do Ensino Médio.

Conforme já destacamos, neste trabalho, o PNLD é um programa do governo federal que tem passado por grandes transformações ao longo da história. Consideramos que esse programa é de grande importância para o desenvolvimento da educação, no Brasil, envolvendo tomadas de posição, inclusive, políticas. Nessa medida, como temos salientado, o PNLD está integrado ao processo de divisão social do trabalho de leitura, já que ele é “regulado” por documentos oficiais, dentre outros arquivos textuais.

Os três livros dessa coleção seguem uma estrutura básica de organização. Ambos abordam conteúdos de literatura, língua e linguagem, produção de texto e oralidade, divididos em eixos e seções. Cada livro está dividido em quatro unidades, cada unidade apresenta os tópicos dos conteúdos em cores diferentes, sendo que o tópico geral da unidade vem escrito na cor branca, o eixo de literatura na cor verde, o de língua e linguagem na cor azul e o de produção de texto na cor roxa. O eixo oralidade geralmente está no final de cada unidade onde contém os projetos, nas cores vermelho e branco. Vale lembrar ainda, que em cada uma das quatro unidades em todos os livros há três capítulos, cujos tópicos estão escritos na cor laranja. Em cada capítulo estão os eixos e as seções dos respectivos conteúdos.

O livro um, referente à 1º ano do Ensino Médio, contém 336 páginas na versão direcionada para o aluno, e 384 páginas na versão direcionada para o professor. Esse livro inicia com o tema geral “Os Rumores da Língua e da Literatura”. Na sequência, no capítulo um, vem o tópico “Literatura – Língua e Linguagem – Gêneros do Discurso”. Em seguida, apresenta-se o eixo de literatura com a seguinte pergunta: “O que é Literatura?”. Para falar de Literatura, o livro didático em estudo os autores propõem na seção “Foco no texto” o poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade, o texto “Homem nu agachado no ar” de Ewan Fraser e o texto, “Tem alguém aí?” de Gabriel o Pensador. Os autores propõem a leitura dos textos citados e, posteriormente, a resolução de atividades voltadas à interpretação dos textos. Na sequência, ainda na seção “Foco no texto”, é apresentado aos alunos os textos “Literatura – Leitores e leitura”, de Marisa Lajolo e “O direito à literatura” de Antonio Candido.

Em seguida fala-se sobre as “Funções da literatura”; “Literatura oral e literatura escrita”; e “Estilos de Época”. No decorrer do capítulo encontramos o eixo “Língua e Linguagem” com o questionamento: “O que é Língua e Linguagem?”. Na sequência, para esclarecer o que é língua e linguagem, encontra-se a seção “Foco no texto”, que problematiza o assunto por meio de um anúncio publicitário. Após a problematização, a seção “Reflexões sobre a Língua” propõe ainda os seguintes textos para conceituação e teorias acerca da língua e linguagem: “Na escola, a língua nossa de cada dia”; “A língua e seus conceitos”; “Saussure e a ciência Linguística”; “Jakobson e a teoria da comunicação”; “Bakhtin e uma nova concepção de língua”. Para finalizar o eixo “Língua e Linguagem”, é apresentado a seção “Texto e Enunciação” que contém um anúncio publicitário. O eixo “Produção de Texto” aborda o seguinte questionamento: “O que é gênero do discurso”. Para abordar o gênero do discurso, os autores propõem a leitura de textos, que são apresentadas na seção “Foco no texto”. É apresentado aos alunos vários gêneros textuais para abordar o assunto, entre eles: anúncios publicitários, poemas, tirinhas, etc. Na sequência, para teorizar sobre os gêneros do discurso, os autores apresentam uma sequência de textos teóricos e de conceitos, os textos são intitulados como: “Os gêneros na perspectiva aristotélica”; “Os gêneros em uma perspectiva atual: Bakhtin e os gêneros do discurso”. E finaliza, o capítulo, com a seção “Hora de escrever”.

O capítulo dois, da unidade um, apresenta o tópico “Literatura na Baixa Idade Média – O Trovadorismo – Variedades Linguística – O Poema”. Para iniciar a apresentação do conteúdo sobre o Trovadorismo, os autores iniciam com a seção “Foco na imagem”, nessa seção é apresentada as seguintes imagens: “O interior da Igreja de Sainte-Chapelle”; “A anunciação”, de Simone Martini; “São Francisco dá seu manto a um homem pobre”, de Giotto. Na sequência vem a seção “Fique conectado”, que visa indicar aos alunos que busquem outras informações além o livro didático, como: livros, filmes, músicas, etc. Posteriormente, é proposto a leitura de textos diversos sobre o Trovadorismo, como: “O contexto de produção e recepção do Trovadorismo”; “Os meios de circulação”; “O Trovadorismo”. À frente temos a seção “Foco no texto”, com os seguintes textos: cantiga de amor, de João Garcia do Guilhade; cantiga de amigo de Pero Meogo; cantiga satírica, de D. Pedro, Conde de Portugal. Após a discussão inicial do conteúdo, é apresentada a seção “Entre saberes⁷” que traz textos de outras disciplinas como Arte e História, por exemplo, com o intuito de melhorar o entendimento sobre os conteúdos explorados. O eixo de “Língua e Linguagem” aborda o conteúdo de Variações

⁷ “Nesta seção, o aluno lê um conjunto de textos interdisciplinares que situam a estética literária do ponto de vista histórico, filosófico, econômico, político e de outras manifestações artísticas do período.” (CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016a, p.4)

Linguísticas e inicia na seção “Foco no texto”, com o texto “Vozes da Seca”, de Luiz Gonzaga e Zé Dantas. Na sequência é apresentada a seção “Reflexões sobre a língua”, com os seguintes textos: “Uma variedade é melhor que outra?”; “Tipos de variação”; “A ortografia, uma convenção”; “A norma-padrão”. Para verificar a aprendizagem, os autores trazem a seção “Texto e enunciação” com um anúncio publicitário para ser explorado por meio de uma atividade. Para finalizar o capítulo, o eixo “Produção de texto”, vem com os assuntos: verso, estrofe, métrica, ritmo, rima e outros recursos sonoros, finalizando com a seção “Hora de escrever”.

O capítulo três, da unidade um, traz o tópico: “Literatura na Baixa Idade Média: O Teatro Vicentino – Funções da Linguagem – O texto teatral”. Os autores iniciam o capítulo com o eixo de “Literatura”, com um texto intitulado de “Gil Vicente” e, posteriormente, na seção “Foco no texto”, os autores propõe a leitura de um fragmento da obra Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente. Logo após a discussão e resolução de atividades relacionadas ao texto anterior, é apresentada a seção “Entre textos” que indica a leitura do texto “A Batalha de Oliveiros com Ferrabrás”, de Leandro Gomes de Barros.

Após a discussão inicial, é abordado o eixo “Língua e Linguagem”. Nessa seção o conteúdo é “Funções da Linguagem”. Para contextualizar o conteúdo, os autores recorrem a seção “Foco no texto”, para utilizar a língua em uso para iniciar o assunto, desse modo é apresentado uma tira de Laerte e na sequência atividades de interpretação que visa, também, o foco dos alunos ao estilo e forma da escrita do texto. Posteriormente, é retratada a teorização do conteúdo, utilizando os seguintes textos intitulados: “A teoria da comunicação e as funções da linguagem”; “A função emotiva”; “A função referencial”; “A função conativa”; “A função poética”; “A função fática”; “A função metalinguística”. Para recapitulação de funções da linguagem vem a seção “Texto e Enunciação” com um anúncio publicitário e atividades. Dando continuidade os autores propõem eixo “Produção de Texto”, com o tema “O texto teatral”, e para melhor contextualização eles retomam a seção “Foco no texto”, propondo a leitura do texto “O que os meninos pensam delas?”, de Adélia Nicolete. Como se trata do eixo de “Produção de Texto, sugere a realização da seção “Hora de escrever”.

Para finalizar a unidade os autores trazem ainda a seção “Mundo plural” que traz um texto relativo ética. Além disso, apresenta o tópico: “Por dentro do Enem e do vestibular”. Este tópico traz atividades dos conteúdos de toda a unidade para que o aluno exercite para o Enem e para o vestibular. No eixo sobre oralidade, temos a proposta de realização do projeto “Sarau Literomusical – cantigas, poemas e teatro”.

A unidade dois do livro traz como tema geral “Engenho e Arte”. O capítulo um traz como título: “Classicismo – Figuras de Linguagem – O Resumo”. O eixo de literatura aborda “O Classicismo”, e abre o capítulo com a seção “Foco na imagem” que traz a imagem “O homem Vitruviano” ou “Homem de Vitróvio”, de Leonardo da Vinci. Na sequência, a seção “Fique Conectado” apresenta os textos: “O contexto de produção e recepção do Classicismo”; “Os meios de circulação”; “O classicismo em contexto”. Já a seção “Foco no Texto” traz o fragmento de “Os Lusíadas” e o soneto “Quem vê, senhora, claro e manifesto”, de Camões. O eixo “Língua e Linguagem” traz como conteúdo “Figuras de Linguagem” e abre com a seção “Texto e Enunciação” que traz um anúncio publicitário da Destak com atividades relativas a figuras de linguagem. O eixo Produção de texto traz como proposta “resumo”, e apresenta na seção “Foco no Texto” um painel de textos seguidos de argumentos de como produzir um resumo e finaliza com a seção “Hora de Escrever”.

O capítulo dois, da unidade dois, traz como tema: “O Classicismo em Portugal” – “Semântica(I)” – “Textos Instrucionais”. O primeiro eixo a ser trabalhado é o de literatura, é apresentado aos leitores o conteúdo relacionado a Camões e, após uma pequena introdução, é abordado o gênero “épico” e a “lírica camoniana”. A seção “Foco no Texto” traz os poemas “cantiga alheia”, “Um mover d'olhos, brando e piedoso”, “Erros meus, má fortuna, amor ardente”, de Camões. Na seção “Entre Textos”, os autores relacionam dois textos, a saber: “Mar Português”, de Fernando Pessoa e trecho de “Os Lusíadas”, de Camões. Na parte da “Língua e Linguagem”, os autores lançam o seguinte questionamento aos alunos: “O que é semântica?”. Para iniciar a discussão é apresentada aos alunos uma atividade, que integra a seção “Foco no Texto, que visa levar aos alunos a observarem a polissemia de sentidos que uma imagem e/ou palavras podem apresentar. Após a discussão inicial, os autores partem para a seção “Reflexões sobre a língua”, que apresenta termos e conceitos semânticos, entre os termos são conceituados: “Ambiguidade e polissemia”; “Sinonímia e paráfrase”. Os conteúdos, semânticos citados, estão atrelados à seção “Texto e Enunciação” que é composta por alguns anúncios publicitários. A seção “Produção de Texto” tem como tema “Textos Instrucionais”, a seção apresenta “Dicas e Tutoriais” utilizando como exemplo, manuais de instrução, receita, instruções de como fazer massinha de modelar. A explicação vem condicionada à seção Foco no texto, finalizando com a seção hora de escrever.

No capítulo três, da unidade dois, o tema é “Literatura de Informação – Semântica (II) – Carta Pessoal”. O primeiro eixo trabalhado neste capítulo, assim como em capítulos anteriores, é o de Literatura, o conteúdo aborda literatura de informação e traz, na seção “Foco no Texto”, um fragmento da Carta de Caminha e do “Tratado da terra do Brasil”, de Gândavo.

A seção “Conexões” traz a imagem da primeira missa no Brasil, de Victor Meirelles e carta aberta do líder indígena Jairo Saw Munduruku. O eixo “Língua e Linguagem”, os autores apresentam mais conteúdos semânticos presentes na seção “Semântica (II)”, os termos abordados são: “Negação e ironia”; “Implícitos e indiretas”; “Expressões idiomáticas e frases feitas”. A fixação dos conteúdos se apresenta por meio de gêneros diversos, dentre eles o anúncio publicitário que vem na seção “Aplique o que aprendeu”, complementada pela seção “Texto e Enunciação” que vem na sequência. A produção textual, proposta pelos autores, é a carta pessoal, que é explicitada na seção “Foco no Texto” em que apresenta a carta de Graciliano Ramos a Portinari. Posteriormente, é momento em que os alunos põem em prática o que aprendeu na seção, a proposta está presente no boxe “Hora de escrever”. Após a prática de escrita o aluno vai responder as atividades, geralmente objetivas do tópico “Por dentro do Enem e do vestibular”. A oralidade é treinada por meio do tópico “Projeto”, que neste capítulo traz como tema: “Feira Cultural, Renascimento, Engenho e Arte”.

A unidade três, do livro destinado o primeiro ano do ensino médio, apresenta como tema geral “Palavras em Movimento”. E o capítulo um aborda os seguintes conteúdos: “Barroco – Letras e Sons – Os gêneros digitais”. O eixo Literatura traz como tema “O Barroco”, e propõe na seção “Foco na Imagem”, a imagem “Mulher com Balança”, de Jan Vermeer. Para explicitar o tema, na seção fique conectado contém o conteúdo: “O contexto de produção e recepção do Barroco”; “Os meios de circulação”; “O Barroco em contexto”. Já as atividades se apresentam na seção “Foco no texto” com dois poemas, de Gregório de Matos e fragmento de um sermão do Padre Antônio Vieira, e por fim a seção “Entre Saberes”. O eixo “Língua e Linguagem” traz como assunto de gramática “Letras e Sons”, e a explicação vem por meio das seções reflexões sobre a “Língua, Texto e Enunciação” que juntas trazem outros exemplos e mobiliza atividades. O eixo “Produção de Texto” apresenta como tema, “Os Gêneros Digitais: produção e comunicação virtual”, por isso há um texto intitulado “O blog e o comentário de internet”. Na seção “Foco no Texto”, os autores mobilizam os seguintes textos: “Texto de blog”; “O e-mail e seus usos”. Após toda essa discussão os autores propõem a produção, na seção “Hora de Escrever”.

O capítulo dois, da unidade três, propõe os assuntos: “O Barroco no Brasil (I)”– “Acentuação”–“O Debate Regrado”. O eixo de “Literatura” traz como conteúdo: “Gregório de Matos”; “A poesia de Gregório de Matos”. Para dar ênfase aos conteúdos de literatura, a seção “Foco no Texto” traz três poemas de Gregório de Matos. A seção “Entre Textos” traz o poema “Relicário”, de Oswald de Andrade, e um poema satírico de Gregório de Matos. No eixo de “Língua e Linguagem” o assunto é: “A língua escrita – acentuação”. Este assunto é apresentado

por meio da seção “Foco no Texto” e a seção “Reflexões sobre a Língua”, e esta última seção apresenta: “Classificação das Palavras de acordo com a posição da sílaba tônica”; “Regras básicas de acentuação”; “Casos especiais”. A seção “Texto e Enunciação” traz atividades referentes ao assunto de gramática citados acima. A parte de produção de texto traz como tema o “Debate Regrado”, e a seção “Foco no Texto” ajuda na explicação por meio da transcrição de um trecho de debate, e finaliza com a seção “Hora de Escrever”.

O capítulo três, da unidade três, traz como assunto: “O Barroco no Brasil(II)” – “Ortografia” – “Artigo de Opinião”. O eixo Literatura traz o conteúdo acerca do Pe. Antônio Vieira, e por meio da seção “Foco no Texto” o fragmento do “Sermão XIV”, do Pe. Antônio Vieira. Já na seção “Conexões”, foi apresentada uma série de estátuas, cujo título “Profetas”, de Aleijadinho. No eixo “Língua e Linguagem” foi abordado o assunto “Ortografia”, apresentado por meio da seção “Foco no Texto”, com o fragmento de um documento de 1725, e do “Alvará régio da edição de 1572”, de Os Lusíadas. Na sequência vêm os conteúdos: “Algumas regras de ortografia”; “Homônimos e parônimos”; “Palavras e expressões que suscitam dúvidas ortográficas”; “Emprego dos porquês”. As atividades sobre ortografia vêm na seção “Texto e Enunciação”. Já o eixo “Produção de Texto” traz o tema: “Artigo de Opinião”, e como exemplo de artigo de opinião a seção “Foco no Texto” traz o artigo “No lugar do outro”, de Rosely Sayão. Na sequência o conteúdo é abordado nas seções “Hora de Escrever” e “Mundo Plural”. Para finalizar a unidade na sequência, os autores propõem as atividades: “Por dentro do Enem e do vestibular” e, por fim, o Projeto com o título “Mundo Cidadão”.

A unidade quatro, do livro um, apresenta como tema geral: “Palavra e Razão”. E na sequência o capítulo propõe como conteúdo: “O Arcadismo”–“Coerência e Coesão”–“Seminário”. O eixo Literatura traz o conteúdo “O Arcadismo” e a seção “Foco no Texto” apresentam o texto “A morte de Sócrates”, de Jacques Louis David. Para entendimento do assunto de literatura, os autores trazem na seção “Fique Conectado” a seguinte sequência de conteúdos: “O contexto da produção e recepção do Arcadismo”; “Os meios de circulação”; “O Arcadismo em contexto”. As atividades se concretizam na seção “Foco no Texto” com os textos: Soneto de Bocage; soneto de Cláudio Manuel da Costa; trecho de Marília de Dirceu, de Tomás Antônio Gonzaga. O eixo “Língua e Linguagem” traz como conteúdo “Coerência e coesão textual”. Já a explicação do referido assunto, começa a processar na seção “Foco no Texto” por meio de um anúncio publicitário da Citibank. As atividades aparecem nas seções “Reflexões sobre a Língua” e “Texto e Enunciação”. O eixo “Produção de Texto” traz como conteúdo “O Seminário”, e é apresentado por meio da seção “Foco no Texto”, com a transcrição de seminário e finalizando com a seção “Hora de Escrever”.

O capítulo dois, da unidade quatro, propõe como conteúdo de Literatura: “O Arcadismo no Brasil (I)” – “Estrutura das Palavras” – “Texto de divulgação científica (I)”. Logo no eixo de Literatura vem traçando o perfil de Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga. Na sequência, na seção “Foco no Texto”, os autores apresenta um trecho de “Marília de Dirceu” e de “Cartas Chilenas”, de Tomás Antônio Gonzaga. E a seção “Entre Textos” são apresentados outros trecho de “Marília de Dirceu”, de Tomás Antônio Gonzaga, e “Mundo Grande”, de Drummond. O eixo “Língua e Linguagem” traz como conteúdo “Estrutura de palavras”, e para explanação do conteúdo a seção “Foco no Texto” traz cartuns de Caulos e em “Reflexões sobre a língua” se constitui pelos assuntos: “Morfemas”; “Vogais e Consoantes de ligação”. Posteriormente, os autores propõem a prática do que foi estudado com exercício na seção “Texto e Enunciação”. A Produção de Texto traz o texto de divulgação científica (I), proposta na seção “Foco no Texto” por meio do texto “Molécula da Juventude?”, de Cássio Leite Vieira. O capítulo é finalizado com a seção “Hora de Escrever”.

O capítulo três, da unidade quatro, traz como assunto geral: “O Arcadismo no Brasil (II)” – Formação de palavras – “Texto de divulgação científica (II)”. Já no eixo de Literatura os autores trazem Basílio da Gama. E por meio da seção “Foco no Texto” propõe o trecho de “Uruguai”, de Basílio da Gama. Já na seção “Conexões”, os autores mobilizam as canções “Casinha branca”, de Gilson e Joran e “Tempos Modernos”, de Lulu Santos. Em “Língua e Linguagem” a seção “Foco no Texto” traz o texto “Pequenas virtudes”, de Walcyr Carrasco. Posteriormente, na seção “Reflexões sobre a língua” é mobilizado um anúncio publicitário propõem: “Processo de formação de palavras”; “Composição”; “Derivação”; “Outros processos de formação de palavras”. Posteriormente, é apresentada a seção “Texto e Enunciação”, que traz os exercícios por meio de um anúncio publicitário. A parte de Produção de Texto traz o conteúdo “O texto de divulgação científica (II)”, e na seção “Foco no Texto”, o texto: “Água por todo lado”, publicado por Scientific American Brasil. Explicação que termina com as seções “Hora de Escrever” e “Mundo Plural”. Na sequência, os autores propõem “Atividades para o Enem e o vestibular”. Para finalizar o capítulo, os autores apresentam como proposta a execução de um projeto intitulado: “Feira do Conhecimento: O mundo material na sociedade contemporânea”. Encerrado as unidades do livro, os autores apresentam um apêndice com os seguintes tópicos para auxiliar nos mecanismos linguísticos: “Homônimos e Parônimos”; “Radicais”, “Prefixos e sufixos”; “Radicais gregos”; “Radicais latinos”; “Prefixos gregos”; “Prefixos latinos”; “Correspondência entre radicais e prefixos gregos e latinos”; “sufixos”. Por fim os autores sequenciam a bibliografia e no livro do professor fecha com as orientações didáticas.

De agora em diante, iremos tecer comentários referente ao livro destinado ao 2º ano do Ensino Médio. O livro segue a mesma estrutura do livro apresentado anteriormente. O material destinado ao aluno vem com 352 páginas e o do professor com 400 páginas. Nele contém quatro unidades divididas em eixos e seções. O livro dois, abre a unidade com o tema “Eu e o mundo”, essa formulação dos autores tem como foco propor eixos e seções que facilite o processo de ensino e de aprendizagem do componente curricular LP. O eixo de Literatura traz como assunto “O Romantismo” e apresenta, na seção “Foco no Texto”, a imagem “As fases da vida”, de Caspar Friedrich. Tal imagem tem como proposta contextualizar e iniciar as discussões sobre o conteúdo que será trabalhado, portanto trabalhando como a leitura da obra retratada e relacionando com o conteúdo proposto. Na sequência, é apresentada uma atividade visando trabalhar com a interpretação dos alunos. Posteriormente, os autores mobilizam textos que abordam o conteúdo do capítulo, os textos são: “O contexto de produção e recepção do Romantismo”; “Os meios de circulação”; “O Romantismo em contexto”. As atividades são propostas por meio das seções “Foco no Texto” com o fragmento de “I Juca - Pirama”, de Gonçalves Dias e A.T. de Álvares de Azevedo. A seção final de literatura é a seção “Entre Saberes” que propõem um painel de textos diversos. O eixo “Língua e Linguagem” traz como conteúdo de gramática o substantivo, e para explicitá-lo propõe na seção “Foco no Texto” um anúncio publicitário do Jornal da Tarde e quadrinhos de Nik. Na sequência, na seção “Reflexão sobre a Língua” é mobilizado os seguintes conteúdos: “Flexão do substantivo”; “Gênero”; “Número”; “Grau”. Finalizando o conteúdo referente ao substantivo, os autores propõem que seja trabalhada a seção “Texto e Enunciação”, que visa mobilizar atividade relacionada ao tema trabalhado. Na parte de Produção de Texto os autores trazem: “O relato de experiências vividas”. O primeiro exemplo é o “Relato de memória”, o segundo “O diário de campo” e em por último, “Outros gêneros de relato”. Tais exemplos são propostos por meio da seção “Foco no Texto” que no primeiro caso traz o texto “Macambúzio”, de William Bonner e no segundo traz fragmento dos diários de campo de Darcy Ribeiro. O capítulo é finalizado com a seção “Hora de Escrever”.

O capítulo dois, da unidade um, traz como tópico: “O Romantismo no Brasil (I)” – “Adjetivo” – “O cartaz e o anúncio publicitário”. E para iniciar com o eixo de Literatura os autores trazem um texto intitulado “O Romantismo no Brasil: a poesia de Gonçalves Dias e Álvares de Azevedo”. Após essa apresentação do assunto, por meio de textos mobilizados, é apresentado aos alunos o poema “Consolação nas lágrimas”, de Gonçalves Dias, e mobilizado uma atividade presente na seção “Foco no Texto”. Na sequência, os autores mobilizam mais textos acerca do Romantismo, a saber: “A segunda geração romântica”; “Álvares de Azevedo”.

Posteriormente, surge a seção “Foco no Texto” para trabalhar a interpretação de textos e conhecimentos acerca dos conteúdos, para isso os autores utilizam o poema “Meu anjo”, de Álvares de Azevedo. O eixo de Literatura é finalizado com a seção a seção “Entre Textos”, com os textos: “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu e “Doze anos”, de Chico Buarque. No eixo “Língua e Linguagem” os autores apresentam a segunda classe gramatical: o adjetivo. E na seção “Reflexões sobre a Língua” os autores propõem os seguintes conteúdos: “Flexão dos adjetivos”; “Gênero e número”; “Grau”. O eixo “Língua e Linguagem” é finalizando com a seção “Texto e Enunciação” que se constitui de textos e atividades sobre o adjetivo. Em produção de texto, os autores trazem “O cartaz e o anúncio publicitário”, primeiro expõe sobre o cartaz, e na seção “Foco no Texto” trazem um cartaz como exemplo. Na sequência mostram o anúncio publicitário e por meio da seção “Foco no Texto”, exemplificam com um anúncio, finalizando com a seção “Hora de Escrever”.

O capítulo três, da unidade um, traz como tópico: “O Romantismo no Brasil (II)”–“O artigo”–“O documentário”. Logo no eixo de Literatura os autores apresentam “A poesia de Castro Alves”, na sequência: “A terceira geração romântica”; “Castro Alves”. E por meio da seção “Foco no Texto” os autores trazem fragmento de “O navio negreiro - Tragédia no mar” e “O adeus de Teresa”, ambos de Castro Alves. Em seguida, na seção “Conexões”, é mobilizando quadrinhos de Charles Schulz. O eixo Literatura é finalizado com a seção “Mundo Plural”. O eixo “Língua e Linguagem” que traz como conteúdo “o artigo”, os autores propõem explicação na seção “Foco no Texto” com um fragmento de “O adeus de Teresa”, de Castro Alves. Na sequência é abordada a seção “Reflexões sobre a Língua” e “Texto e Enunciação”, que por meio de anúncio publicitário e outros gêneros, finalizam o eixo “Língua e Linguagem”. Em Produção de Texto o tema é: “O documentário”. Portanto, na seção “Foco no Texto” os autores trazem um fragmento do documentário “O sertãozinho de Suassuna”, de Douglas Machado. Após a discussão e apresentação do gênero documentário, os autores propõem a escrita na seção “Hora de Produzir”. No final da unidade, para refletir sobre todos os conteúdos trabalhados, os autores propõem atividades intituladas: “Por dentro do Enem e do vestibular”. Na sequência é apresentado um projeto como parte final desta unidade, com o título: “Mostra de cinema-memórias em documentário”.

Na unidade dois o tema geral é: “O tempo de cada um”. Para o primeiro capítulo os autores propuseram: “A prosa romântica no Brasil (I)”–“O numeral”–“A crônica (I)”. O eixo de Literatura inicia com o romance indianista e com o romance regional. E para situar esses conteúdos os autores recorrem a uma obra de José de Alencar, por meio da seção “Foco no Texto” trazem um trecho de Iracema. Na sequência utilizam uma obra de Visconde de Taunay,

e desse autor, na seção “Foco no Texto” trazem um trecho de “Inocência”. No eixo “Língua e Linguagem” o assunto é “o numeral”, para tanto é mobilizado uma tira de Caco Galhardo, na seção “Foco no Texto”, com o objetivo de mobilizar a língua em uso para explorar o assunto. Na sequência é apresentado textos para explicitar os seguintes conteúdos: “Flexões dos numerais”, “gênero”; “Número”. As atividades sobre numerais são propostas na seção “Texto e Enunciação” por meio de anúncios publicitários. Em relação a “Produção de Texto” é (re)apresentado aos alunos o conteúdo a “crônica (I)”, que por meio da seção “Foco no Texto” propõe um exemplo de crônica: “Amai o próximo, etc”, de Marina Colasanti. O capítulo é finalizado com uma proposta de escrita contida na seção “Hora de Escrever”.

O capítulo dois, da unidade, trabalha com os seguintes conteúdos: “A prosa romântica no Brasil (II)”–“O pronome (I)”–“crônica(II)”. No eixo de Literatura os autores propõem “O romance urbano” e para sequenciar este conteúdo, trazem Manuel Antônio de Almeida. Na seção “Foco no Texto”, é mobilizado um trecho de “Memórias de um sargento de Milícias”. Para dar sequência, os autores falam de José de Alencar, e trazem um trecho de “Lucíola”. Em “Língua e Linguagem” o assunto é: “O pronome (I)”. O conteúdo é introduzido por meio da seção “Foco no Texto”, com o texto: discurso de Malala Yousafzai. Na sequência, a seção “Reflexões sobre a Língua” traz como conteúdo os pronomes pessoais e os pronomes possessivos. Na seção “Texto e Enunciação” foram mobilizados exercícios que vem por meio de anúncios publicitários. Produção de texto o assunto é: a crônica (II), que é problematizado por meio da seção “Foco no Texto”, com o texto “O jovem casal”, de Rubem Braga, e finaliza com a seção “Hora de Escrever”.

O capítulo três, da unidade dois, trabalha com os seguintes conteúdos: “A prosa romântica no Brasil (III)”–“O pronome (II)”–“Edital, Estatuto e Ata”. O eixo que inicia, de Literatura, traz como conteúdo inicial a prosa gótica, e para tanto mobiliza história e obras de Álvares de Azevedo. Para contextualizar o conteúdo e até para fixar, os autores propõem, na seção “Foco no Texto”, a leitura e resolução de atividade relacionada a um fragmento de “Noite na Taverna”, de Álvares de Azevedo. Para finalizar o eixo de Literatura, os autores recorrem a “Seção entre Textos, com trecho do romance “Era no tempo do rei”, de Ruy Castro. O eixo “Língua e Linguagem” trabalha, neste capítulo, com a retomada do conteúdo de pronome, no livro é identificado como: “O pronome (II)”. Na seção “Foco no Texto” é retomado o assunto de gramática por meio do trecho de “Coração, cabeça e estômago”, de Camilo Castelo Branco. Posteriormente, na seção “Reflexões sobre a Língua”, os autores partem para a parte mais teórica e mobiliza textos sobre: “Pronomes indefinidos e pronomes interrogativos”; “Os pronomes relativos e os pronomes demonstrativos”. Os conteúdos são revisados por meio dos

textos e atividades presente na seção “Texto e Enunciação”, dentre eles anúncios publicitários. Em produção de texto os autores trazem os assuntos: “Edital, Estatuto e Ata”. A seção “Foco no Texto” mobiliza os seguintes textos: “Edital do Enem MEC”; “O estatuto”; Fragmento do “Estatuto da Igualdade Racial”. Na seção “Hora de Escrever”, os autores mobilizaram um exemplo de Ata, e assim propõem uma produção de texto. Na sequência os autores propõem aos alunos atividades relacionada a “Revisão para o Enem e para o vestibular”. Para encerrar a unidade dois do livro, os autores apresentam um projeto intitulado: “Noite literária – do Cotidiano à utopia”.

A unidade três, do livro destinado para a 2º ano do Ensino Médio, apresenta como tema geral da unidade: “Em busca da verdade”. No capítulo um, os autores iniciam apresentando quais serão os conteúdos trabalhados, a saber: “Realismo, Naturalismo e Parnasianismo” – “O verbo (II)” – “A notícia”. O eixo de Literatura traz em primeira abordagem: “O Realismo, o Naturalismo e o Parnasianismo”. Os autores problematizam tais assuntos na seção “Foco na Imagem” com a pintura “O ateliê do pintor - Alegoria real que resume o período de sete anos da minha vida artística e moral”, de Gustav Courbet. Na sequência os autores trazem: “O contexto de produção e recepção do Realismo”; “Meios de circulação”; “O Realismo, o Naturalismo e o Parnasianismo em contexto”. Para finalizar a parte de literatura os autores propõem atividades por meio das seções “Foco no Texto” e “Entre Saberes”. Em “Foco no Texto” trazem um capítulo de Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis. E em “Língua e Linguagem” trazem “o Verbo (II)”, proposto na seção “Foco no Texto”, com um anúncio publicitário da Greenpeace. Na sequência em “Reflexões sobre a Língua” aborda os seguintes conteúdos: “O tu e o vós”; “Os tempos verbais”; “Os modos verbais”; “Formas compostas e locuções verbais”. Na seção “Texto e Enunciação” os autores trazem exercícios sobre os verbos. Em Produção de Texto, o gênero em foco é “a notícia”, trazendo como exemplo uma notícia publicada no Jornal Folha de São Paulo, fechando com a seção “Hora de Escrever”.

O capítulo dois dessa unidade propõe aos alunos: “O Realismo e o Naturalismo no Brasil” – “O Verbo (II)” – “A entrevista”. Para tanto, no primeiro eixo que é de literatura os autores trazem “O Realismo e o Naturalismo no Brasil: Machado de Assis e Aluísio de Azevedo”. Para dar início, os autores produzem comentários sobre Machado de Assis e um trecho de “O cortiço”, ambos na seção “Foco no Texto”. Já na seção “Entre Textos” eles propõem para os exercícios, outro trecho de Dom Casmurro, de Machado de Assis e trecho de “A audácia dessa mulher”, de Ana Maria Machado. Na sequência no eixo “Língua e Linguagem” os autores trazem “O verbo (II)”. E na seção “Foco no Texto” para início de explicação, iniciam com um anúncio publicitário da SVM/Verdes Mares. E na seção “Reflexões

sobre a Língua” os autores abordam: “Relatividade das classificações verbais”; “Verbos irregulares e anômalos defectivos e abundantes”. Os autores mobilizam atividades sobre verbos na seção “Texto e Enunciação”. Produção de texto o assunto proposto aqui é: “A entrevista”. Na sequência, como modelo, uma entrevista com o rapper Emicida, finalizando com a seção “Hora de Escrever”.

Já o capítulo três desta unidade, vem trazendo como tópico: “Parnasianismo”–“O “O advérbio”–“A reportagem”. Em Literatura, primeiro eixo abordado, os autores trazem o seguinte tópico: “O Parnasianismo no Brasil; Olavo Bilac”. E para apresentar Olavo Bilac como poeta brasileiro representante dessa fase é apresentada a ~~trazem por meio da~~ seção “Foco no Texto”, um poema da série “Sarças de fogo” e um poema da série “Via láctea” desse mesmo autor. No eixo “Língua e Linguagem” “O advérbio” é proposto por meio de uma tira de Angeli, e em seguida se esclarece melhor sobre esta classe de palavras, na seção “Reflexões sobre a Língua” e na seção “Texto e Enunciação”. Nesta última seção, as atividades são propostas por meio dos anúncios publicitários. Produção de Texto, traz como conteúdo “A reportagem”, e a seção “Foco no Texto” mostra uma reportagem “Como silenciamos o estupro”, da revista Superinteressante. Finalizando com a seção “Hora de Escrever” e a seção “Mundo Plural”. No tópico seguinte propõe as atividades de “Por dentro do Enem e do vestibular” e fecha a unidade com o projeto “Fatos em revista”.

Na quarta e última unidade deste livro, os autores propõem como tema geral: “Palavra e música”. No capítulo um, trazem no tópico inicial: “O Simbolismo”–“A preposição e a conjunção”–“O Editorial”. O eixo de Literatura deste capítulo, traz como conteúdo “O Simbolismo” problematizado na seção “Foco na Imagem”, com a pintura “Orfeu”, de Gustave Moreau. Na sequência os autores mobilizaram os seguintes textos: “O contexto de produção e recepção do Simbolismo”; “Meios de circulação”; “O simbolismo em contexto”. As atividades são propostas pelos autores por meio de poemas de Cruz e Sousa na seção “Foco no Texto” e na seção “Entre Saberes”. O eixo “Língua e Linguagem” trazem “A preposição e a conjunção”, e esclarece tais assuntos na seção “Foco no Texto” por meio de um anúncio publicitário. Adiante os autores propõem mais detalhes sobre as classes gramaticais (preposição e conjunção), nas seções “Reflexões sobre a Língua” e na seção “Texto e Enunciação”, contendo inclusive textos dos gêneros anúncio publicitário. Em Produção de Texto, o gênero a ser discutido é “O editorial”, e a seção “Texto e Enunciação” apresenta o texto “Economia solidária em tempos de crise”, do editorial do Jornal de Pernambuco. O capítulo é finalizado com a seção “Hora de Escrever”.

O capítulo dois, da unidade quatro, traz como assunto: “O Simbolismo no Brasil”–“A interjeição”–“A Resenha”. Em Literatura os autores iniciam com um texto intitulado: “O Simbolismo: Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimarães”. E na seção “Entre Saberes” propõem um trecho de “Emparedados”, poema em prosa de Cruz e Sousa, e a “Cor da pele”, de Adão Ventura. Já na seção “Conexões” é apresentada a obra “O pensador”, escultura de Auguste Rodin, e uma tirinha de Quino. Em “Língua e Linguagem” os autores falam de interjeição, por meio da seção “Foco no Texto” que expõe o poema “Honoris causa”, de Ulisses Tavares. Nas seções “Reflexões sobre Língua” e em “Texto e Enunciação” os autores mobilizam atividades e textos, para que os alunos pudessem pôr em prática os conhecimentos sobre o conteúdo. O eixo Produção de Texto traz o gênero textual, “A resenha crítica”. Por meio da seção “Foco no Texto”, foi apresentado uma resenha do filme “O menino e o mundo”. Utilizando a resenha do filme, citado anteriormente, os autores propuseram uma produção textual na seção “Hora de Escrever”.

O capítulo três, último da unidade quatro do segundo livro, propõe como tópico: “Panorama de Língua Portuguesa no século XIX”–“Pontuação”–“Carta aberta e Carta ao Leitor”. No eixo de Literatura, os autores propõem um “Panorama da Literatura Portuguesa no século XIX: Eça de Queirós”. Para tanto, os autores retomam: “O Romantismo; “O Realismo”–“Naturalismo; “O Simbolismo”; “Eça de Queirós”. Após toda uma reflexão, a seção “Foco no Texto” fecha o eixo de literatura com um fragmento de “Os Maias”. Em “Língua e Linguagem” o assunto é “Pontuação”, que é problematizado por meio da seção “Foco no Texto” no anúncio publicitário da Vêmais. Na sequência, na seção “Reflexões sobre a Língua”, os autores propõem os seguintes conteúdos: “Principais casos de pontuação”; “O emprego da vírgula”; “O ponto e vírgula”; “Outros sinais de pontuação”. É finalizado o eixo, “Língua e Linguagem”, com a seção “Texto e Enunciação” que traz atividades sobre pontuação. No eixo de Produção de Texto, os autores trazem “Carta aberta e Carta de Leitor”. Carta aberta é apresentada por meio de modelo desse gênero, o texto, “Carta aberta aos brancos pró-movimento negro”, de Gabriel Hilaire. Carta do leitor os autores trazem exemplos de carta de leitores da revista Veja, ambas na seção foco no texto, e finalizam com a seção hora de escrever. Na sequência, os autores propõem ainda atividades, “Por dentro do Enem e do vestibular”, atividades sugeridas ao final de cada unidade. O projeto dessa unidade traz como título “Jornal Opinião”.

Esse livro dois, assim como o livro um, traz a partir da página 340 o apêndice com os seguintes conteúdos: Formação dos tempos verbais simples segundo a gramática gerativa; Presente do indicativo, presente do subjuntivo e imperativo; Pretérito perfeito do indicativo; Pretérito mais que perfeito do indicativo; Pretérito imperfeito do indicativo; Pretérito imperfeito

do subjuntivo; Futuro do subjuntivo; Infinitivo impessoal; Futuro do presente do indicativo; Futuro do pretérito do indicativo; Infinitivo pessoal; Conjunções coordenativas e subordinativas; Análise sintática do período simples; Frase, oração e período; Sujeito; Tipos de sujeito; Predicado; Predicado verbal; Objeto direto e indireto; Tipos de predicado; Complemento nominal; Adjunto adnominal; Adjunto adverbial; Predicativo do sujeito; Predicativo do objeto; Vozes do verbo; Agente da passiva; Aposto. Na sequência os autores trazem a bibliografia e, no manual do professor, sugerem as orientações didáticas.

O livro três corresponde ao 3º ano do ensino médio. O livro do aluno contém 336 páginas e o do professor 384 e segue a mesma estrutura do livro um e do livro dois, Contém quatro unidades e cada unidade possui três capítulos divididos em eixos e seções.

A unidade um do livro três propõe como tema geral da unidade “Ruptura e construção”. O capítulo um, da unidade um do presente livro, sequência os seguintes tópicos: “O Pré-Modernismo”–“Concordância verbal”–“O conto”. No eixo de Literatura os autores trazem “O Pré-Modernismo”, e para situar o leitor, iniciam com “Augusto dos Anjos”, e alguns poemas por meio da seção “Foco no Texto”, “O deus verme” e “O idealismo”. Na sequência, os autores trazem Lima Barreto e na seção “Foco no Texto” um trecho de “Triste fim de Policarpo Quaresma”. Já no eixo “Língua e Linguagem”, o assunto proposto é “Concordância verbal”. Esse conteúdo é proposto por meio da seção “Foco no Texto” que traz o texto “Dois e dois: quatro”, de Ferreira Gullar. Em “Reflexões sobre a Língua”, é mobilizado como conteúdos a ser trabalhado: “A concordância ideológica ou silepse”; “As concordâncias dos verbos impessoais e do verbo ser”. O eixo de “Língua e Linguagem” é finalizado com a seção “Texto e Enunciação”, que visa revisar o conteúdo trabalhado. No eixo de Produção de Texto, os autores trazem “O conto”. Por meio da seção “Foco no Texto” foi apresentado aos alunos o conto “Nós choramos pelo cão tihoso”, de Ondjaki. Logo após, os autores finalizam o capítulo com a seção “Hora de Escrever”.

O capítulo dois desta unidade traz como tópico: “O Modernismo”–“Concordância Nominal”–“O conto moderno e contemporâneo”. Logo no início, no eixo Literatura por meio da seção “Foco na Imagem”, os autores trazem algumas obras de arte como: “A fonte”, de Marcel Duchamp; “O grito”, de Edvard Munch; “Corrente de cachorro em movimento”, de Giacomo Balla; “As senhoritas de Avignon” de Pablo Picasso; “Persistência da Memória”, de Salvador Dalí. Para melhor esclarecer sobre o modernismo os autores propõem a leitura dos seguintes textos: “O contexto de produção e recepção do Modernismo”; “Meios de circulação”; “O Modernismo em contexto”; “Movimentos e manifestos”. Na sequência a seção “Foco no Texto” traz fragmento de “Prefácio interessantíssimo”, de Mário de Andrade e “Poemas” de

Oswald de Andrade. Encerrando o eixo de Literatura, os autores mobilizam as seções “Entre Saberes” e a seção “Conexões” que trazem “O japonês e a mulher de cabelos vermelhos”, de Anita Malfatti; “Paranóia ou mistificação” de Monteiro Lobato. Na sequência os autores trazem no eixo “Língua e Linguagem”, o conteúdo de gramática Concordância nominal. Na seção “Foco no Texto”, por meio de um anúncio publicitário, introduz o assunto, e na continuação trazem explicações e atividades nas seções “Reflexões sobre a Língua” e “Texto e Enunciação”. Na Produção de Texto os autores trazem, “O conto moderno e contemporâneo”, exemplificando-o. Na seção “Foco no Texto”, com o conto “Uma vela para Dário”, de Dalton Trevisan. Os autores finalizam o capítulo com a seção “Hora de Escrever”

Já o capítulo três, dessa unidade, traz como conteúdos: “Geração de 22” – “Regência Verbal” – “O conto fantástico”. No eixo de Literatura que traz como conteúdo principal “A geração de 22”, inicia apresentando os autores Oswald de Andrade e Mário de Andrade. Na sequência, a seção “Foco no Texto” traz um trecho de “Macunaíma” e, posteriormente, Manuel Bandeira e seus poemas: “Andorinha”, “Momento num café” e “Nova poética”. Já na seção “Entre Textos” os poemas apresentados são: “O laço de fita”, de Castro Alves; “Amor”, de Oswald de Andrade. Em “Língua e Linguagem” os autores propõem como conteúdo a regência verbal, e para início eles trazem um cartaz de campanha de doação de sangue, na seção “Foco no Texto”, o referido cartaz é para a introdução de regência verbal. E para entender melhor o assunto os autores acrescentam outro gêneros textual, neste caso, o cartaz, e um anúncio publicitário nas seções “Reflexões sobre a Língua” e “Texto e Enunciação”. No eixo de Produção de Texto, o conto fantástico é exemplificado na seção “Foco no Texto” pelo conto “O retrato Oval”, de Edgar Allan Poe. O capítulo é encerrado com a seção “Hora de Escrever”. Para fechar a primeira unidade os autores propõem “Atividades para o Enem e o vestibular”. E por fim o projeto cujo título é: “Antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais”.

A unidade dois traz como tema geral da unidade “Palavra e persuasão”. E o capítulo um os autores trazem: “A geração de 30: Graciliano Ramos” – “Regência nominal” – “O debate deliberativo”. Já no eixo de Literatura os autores propõem “A geração de 30 de Graciliano Ramos”, e esclarece por meio dos seguintes tópicos: “O contexto de produção e recepção da produção literária da geração de 30”; “Meios de circulação”; “O modernismo em contexto”; “O romance de 30”; “Raquel de Queiroz”; “Graciliano Ramos”. A seção “Foco no Texto” traz trechos de “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos. A seção “Entre Textos” traz fragmento do poema “O retrato do sertão”, de Patativa do Assaré, e a canção “Segue o seco”, de Carlinhos Brown. Fechando o eixo de literatura com as seções “Entre Saberes” e “Mundo Plural”. O eixo

“Língua e Linguagem” traz como conteúdo Regência nominal. Para explicação, propõe na seção “Foco no Texto”: “folder da Delegacia da mulher” e após vem a seção “Reflexões sobre a Língua”. Com o objetivo de esclarecer mais, é proposto atividades na seção “Texto e Enunciação”. Em Produção de Texto, o assunto é “O debate deliberativo”. Para entender melhor, os autores trazem na seção “Foco no Texto”, a transcrição do trecho de uma reunião deliberativa da câmara dos deputados, finalizando com a seção “Hora de Escrever”.

No capítulo dois, desta unidade, os autores trazem: “A geração de 30: José Lins do Rego, Jorge Amado e Érico Veríssimo”–“Crase”–“Relatório e currículo”. Para iniciar apresentam José Lins do Rego, e na seção “Foco no Texto”, um fragmento de “Fogo morto”, obra desse autor, na sequência Jorge Amado e um trecho de “Capitães de Areia”, mais a frente Érico Veríssimo e um fragmento de “O tempo e o vento”. Também de Érico Veríssimo, outro trecho de “Um certo capitão Rodrigo”. Em “Língua e Linguagem”, o assunto é “A crase”, os autores apresentam-na por meio de um cartaz do Conselho Federal de Psicologia, na seção “Foco no Texto”, e esclarece melhor nas seções “Reflexões sobre a Língua” e “Texto e Enunciação”. A Produção de Texto traz o gênero “Relatório e Currículo”. O relatório é apresentado na seção “Foco no Texto”, mostrando como exemplo, o “Relatório do 4º Encontro da Comunidade de Desenvolvimento”, em seguida o currículo finalizando com a seção “Hora de Escrever”.

O capítulo três traz como conteúdos centrais: “A Geração de 30”–“Colocação Pronominal”–“Cartas Argumentativas”. O eixo Literatura propõe, inicialmente, discutir sobre: A geração de 30 e Carlos Drummond de Andrade. Fala-se da poesia da Geração de 30 e de seu principal representante na poesia, Carlos Drummond de Andrade, propondo na seção “Foco no Texto” os poemas: “Coração numeroso” e “A noite dissolve os homens”. No eixo “Língua e Linguagem” os autores trazem, “Colocação pronominal”, e por meio da seção “Foco no Texto”, com o texto “Abraçando árvore”, de Antônio Prata, socializa o conteúdo. Em seguida, ainda sobre o ensino de gramática vem as seções “Reflexões sobre a Língua” e “Texto e Enunciação”. Esta última seção, traz os exercícios por meio de um anúncio publicitário de um Shopping Center. O eixo Produção de Texto traz “As cartas argumentativas de solicitação e de reclamação”, tanto uma como a outra vem na “Foco no Texto” no texto com um modelo desse gênero, finalizando com a seção “Hora de Escrever”. Na sequência vem as atividades “Para ficar por dentro do Enem e do vestibular” como sugerem os autores. Para fechar a unidade, os autores propõem um projeto cujo título é: “Cidadania em debate”.

A unidade três, do terceiro livro, traz como tema geral “Hora e vez da linguagem”. No primeiro capítulo os autores apresentam os seguintes tópicos centrais: “A poesia de 30: Cecília Meireles e Vinícius de Moraes”–“Análise Linguística: progressão, referencial e operadores

argumentativas”–“A dissertação (I)”. Na sequência o eixo Literatura traz como conteúdos os seguintes autores: Cecília Meireles e Vinícius de Moraes. Os autores propõem que os alunos conheçam esses autores e o estilo de cada um. Sobre Cecília Meireles eles trazem na seção “Foco no Texto” os poemas “Motivo” e “Canção”. E de Vinícius de Moraes os poemas, “Pátria minha” e “Soneto de separação”. Para complementar, a seção “Conexões” traz ainda, “Soneto de fidelidade”, de Vinícius de Moraes; “Eu sei que vou te amar”, música de Tom Jobim e letra de Vinícius de Moraes. No eixo “Língua e Linguagem” os autores trazem “Análise Linguística: progressão referencial e operadores argumentativos”. Para exemplificar, a seção “Foco no Texto” traz como exemplo redação do Enem, tendo em vista que é um texto em que esses elementos linguísticos (progressão referencial e operadores argumentativos) são muito presentes. Prosseguindo, os autores propõem outros exemplos e atividades nas “Reflexões sobre a Língua” e “Texto e Enunciação”. No eixo Produção de Texto, os autores trazem “A dissertação” como conteúdo, e na seção “Foco no Texto” propõem como modelo para os alunos, uma redação do Enem de 2012, a qual o aluno havia tirado nota máxima. Após o conteúdo exposto, finaliza com a seção “Hora de Escrever”.

Já no capítulo dois, os autores trazem como tópicos: “A geração de 45: João Cabral de Melo Neto”–“Análise linguística: informatividade e senso comum”–“A dissertação (II)”. E para iniciar o capítulo, no eixo de Literatura, vem sobre A geração de 45, João Cabral de Melo Neto e as características desse autor. E na seção “Foco no Texto”, fragmento de “Educação pela pedra” e “Morte e vida Severina”, ambos deste autor. Tais textos vêm seguidos de atividades para fixação do conteúdo proposto. Na sequência, consta o eixo “Língua e Linguagem” que traz como conteúdo, “Análise linguística: informatividade e senso comum”. Para exemplificar os autores propõem na seção “Foco no Texto”, manchetes de jornais e anúncios publicitários. Na sequência, outras explicações na seção “Reflexões sobre a Língua” e atividades na seção “Texto e Enunciação”. Para finalizar este capítulo o eixo Produção de Texto traz: “A dissertação: construção de argumentos”. Mais uma vez por meio da seção “Foco no Texto”, é apresentada outra dissertação do enem de anos anteriores, em que o aluno tirou nota máxima. Os autores finalizam o capítulo com a seção “Hora de Escrever”.

No capítulo três os autores apresentam como tema: “A geração de 45: Clarice Lispector e Guimarães Rosa”–“Análise Linguística: implícitos e intertextualidade”–“A dissertação (III)”. Para início de conversa, o eixo de Literatura vem falando de Clarice Lispector e Guimarães Rosa. De Clarice Lispector, trazem na seção “Foco no Texto” um trecho do conto “Amor”, da obra Laços de família. E de Guimarães Rosa, trechos de “Sagarana”, explicações e mais um trecho do conto que consta a obra Sagarana “a Hora e a vez de Augusto Matraga”. No eixo

“Língua e Linguagem”, em análise linguística vem “implícitos e intertextualidade” e para exemplificar, os autores propõem na seção “Foco no Texto” um cartum, de Rog Bollen. Para esclarecer mais, propõem outros exemplos e exercícios nas seções “Reflexões sobre a Língua” e “Texto e Enunciação”. Nos textos sugeridos, um anúncio publicitário da Volkswagen. No eixo Produção de Texto “A dissertação: O contexto de avaliação”, por meio da seção “Foco no Texto”, os autores trazem para os alunos um trecho do “Guia do participante - A redação do Enem”, mostrando as competências e habilidades em que os alunos são avaliados na redação do Enem. Os autores propõem a escrita na seção “Hora de Escrever”. Ainda na sequência as atividades “Por dentro do Enem e do vestibular” e o projeto final da unidade cujo título é: “Simulado Enem – a redação em exame”.

A unidade quatro, deste livro, traz como tema geral a palavra “Caminhos”. E o capítulo um traz como tópico “A literatura brasileira contemporânea”–“Análise linguística: as diferentes formas de dizer”–“Verbete e projeto de pesquisa”. Para iniciar, os autores trazem no capítulo um: “A literatura brasileira contemporânea”; “O concretismo”; “A literatura de resistência e a poesia marginal”; “Ferreira Gullar”. Para tanto, os autores propõem na seção “Foco no Texto” os escritos desse autor, o poema: “Não há vagas” e “Não coisa”. Continuando no eixo de Literatura, trazem o conteúdo: A literatura brasileira do final do século XX aos nossos dias. E como exemplo de autor contemporâneo, é mobilizado Milton Hatoum, finalizando o eixo com fragmentos de Relato de um certo Oriente, do mesmo autor. Em “Língua e Linguagem”, vem em análise linguística “As diferentes formas de dizer” como conteúdo. Para exemplificar, a seção “Foco no Texto”, traz “Notas de um jornal”. Na sequência “Reflexões sobre a Língua”, textos para saber mais e atividades por meio da seção “Texto e Enunciação”. Produção de Textos os autores trazem “Verbete”, e “Projeto de pesquisa” com exemplos na seção foco no texto, finalizando com a seção “Hora de Escrever”.

O capítulo dois traz como proposta “Panorama de Literatura Portuguesa no século XX”–“Análise linguística: gerúndio e gerundismo”–“Carta de apresentação”. Para iniciar o eixo de Literatura traz “O panorama de literatura portuguesa no século XX”, apresentando dois autores importantes, Fernando Pessoa e José Saramago. De Fernando Pessoa os autores trazem na seção “Foco no Texto” “Autopsicografia” e “O Mistério das coisas onde está ele?”. Já de José Saramago, um fragmento de “Todos os Nomes”. No eixo “Língua e Linguagem” os autores trazem em análise linguística, “Gerúndios e gerundismo”. Na seção “Foco no Texto” eles trazem para introdução do conteúdo, uma tira de Adão Iturrusgarai. E para aprofundar, vem as seções “Reflexões sobre a Língua” e “Texto e Enunciação”, que dentre os textos trazem mais um anúncio publicitário. Em Produção de Texto o assunto é: Carta de apresentação, momento

em que os autores trazem como modelo uma carta de apresentação. Após os exemplos e a explicação vem a seção “Hora de Escrever”.

O terceiro e último capítulo traz como conteúdos: “Literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro brasileira”–“Análise linguística: polissemia e ambiguidade”–“Entrevista de emprego”. O eixo de Literatura abre o capítulo com uma abordagem sobre Literaturas africanas de Língua Portuguesa, e por meio da seção “Foco no Texto” traz os poemas, “Namoro”, de Viriato da Cruz, e “Quero ser tambor” de Caveirinha. A literatura negro brasileira traz também por meio da seção “Foco no Texto”, os poemas “Para um negro”, de Adão Ventura e “Nossa gente”, de Márcio Barbosa. Para complementar, os autores trazem ainda na seção “Entre Saberes”, os poemas “Velho negro”, de Agostinho Neto, e “Sou negro”, de Cuti. O eixo “Língua e Linguagem” propõe em análise linguística, “Polissemia e ambiguidade”, e para socializar o conteúdo, os autores propõem por meio da seção “Foco no Texto”, um anúncio publicitário sobre o dia mundial da propaganda. Para reforçar mais o ensino e aprendizagem do conteúdo, os autores trazem atividades e textos complementares nas seções “Reflexões sobre a Língua” e “Texto e Enunciação”. Esta última propõe a atividade por meio de outros gêneros textuais e por meio de um anúncio publicitário da Unimed. O eixo de Produção de Texto traz para o aluno, um exemplo e normas para uma entrevista de emprego. Após exercícios e comentários os autores sugerem que o aluno pratique e exercite por meio da seção “Hora de Escrever”. Finalizando o eixo com os textos complementares da seção “Mundo Plural”. Na sequência, encontra-se a atividade do tópico “Por dentro do Enem e do vestibular”. Fechando a unidade os autores propõem a execução de um projeto, a saber: “Feira de Profissões: você no mercado de trabalho”. No final do livro ainda encontramos o “apêndice” com os seguintes tópicos: Análise sintática do período composto; Orações coordenadas; Orações subordinadas. Finalizando o livro do aluno com a bibliografia e o livro do professor com as orientações didáticas.

Ao percorrer o sumário e cada página dos livros, pertencente a coleção foco de análise, destinada aos três anos do ensino médio, algumas constatações foram possíveis. Dentre elas, perceber que na sumarização dos conteúdos, os autores marcam categoricamente a íntima relação entre os eixos e as seções em cada unidade e em cada capítulo. As seções colaborando uma com a outra até mais que os eixos, tendo por exemplo, a seção Foco no Texto em que os autores propõem conteúdos de gramática e logo na sequência na seção Texto e Enunciação trazem atividades sobre esse mesmo conteúdo. Já os eixos nem sempre se (co)relacionam, trazem em suas abordagens quase sempre textos de gêneros diferentes que dificilmente colaboram para a sequenciação didática de conteúdo.

Notamos também que a didatização dos conteúdos, a distribuição e a disposição nas páginas, bem como a escolha dos gêneros textuais colaboram para a divisão social de trabalho de leitura, uma vez que estão em consonância com a política linguística que inscrevem o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, assim como também pela tomada de posição dos autores ao fragmentar os conteúdos no LDLP. De certa forma, os eixos e os respectivos conteúdos estão em consonância com as seções que conduzem os conteúdos.

São treze seções, a saber: Texto e enunciação; Foco no texto; Aplique o que aprendeu; Reflexões sobre a língua; Questões do Enem; Hora de escrever; Hora de produzir; Foco no imagem; Fique conectado; Entre saberes; Entre textos; Mundo plural e Conexões. O que buscamos destacar aqui, é que o modo como é feita essa divisão no LDLP, separando em eixos, seções, a fragmentação do componente curricular, Língua Portuguesa, em literatura, língua e linguagem, produção de texto e oralidade, bem como à fidelidade à política linguística para o LD, afeta a relação como a leitura é concebida na escola.

Nesse sentido, o arquivo, requer dos profissionais da leitura deste, uma relação com a materialidade discursiva. Essa relação Pêcheux 2014, classificou como “materiais- discursivos – textuais”. Conforme esse mesmo autor essa materialidade encerra uma inscrição na língua e na história definindo como discursividade. Assim, o LDLP pode ser considerado como um trabalho sobre o arquivo, devido sua organização nos diversos aspectos, tal como: a obediência aos documentos oficiais que marcam a política linguística para o ensino de língua portuguesa, a escolha dos textos para composição da obra didática, a didatização dos conteúdos, a divisão do componente curricular em partes – eixos, seções, tópicos. Essa organização produz a relação “materiais- discursivos – textuais” tal qual fala Pêcheux (2014), produzindo discursividades por meio da materialidade. Mostrar de forma criteriosa como se constitui os documentos oficiais e o LDLP é concordar com Conen (2016/1983) que propõe-nos que ler o arquivo é descrever um acontecimento conforme fizemos no respectivo capítulo.

4 DISCURSIVIDADES SOBRE O GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Pensar a educação a partir da linguagem requer definir conceitos fundantes e repensá-los em relação ao seu objeto.

(Souza, 2013, p.141)

4.1 Considerações iniciais

Neste capítulo procuramos abordar aspectos do Ensino de Língua Portuguesa, assim como também, aspectos do LDLP, e, principalmente, as discursividades acerca dos gêneros textuais, sobretudo do gênero anúncio publicitário. Pontuamos que nas últimas décadas mudanças significativas ocorreram no âmbito educacional. Cada vez mais vem se acirrando discussões em relação a prática de ensino e de aprendizagem. Tais discussões culminaram na elaboração de propostas, aprovação de leis e outros documentos oficiais, com o intuito de melhorar as questões educacionais a curto e a longo prazo. Nesse sentido, ações voltadas para o ensino de Língua Portuguesa têm ganhado destaque, tendo em vista o baixo desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações, como a que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação do Aluno (PISA). Essas avaliações têm mostrado que ainda é precário o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Nessa perspectiva, fizemos uma incursão sobre as mudanças que ocorreram, em relação ao ensino de língua materna, nas escolas brasileiras. Buscando demonstrar as implicações dos decretos, dos pareceres educacionais, dos documentos oficiais e do PNLD na melhoria e/ou nas mudanças no ensino nas escolas no Brasil.

Em outro ponto, discutimos sobre as discursividades que colaboraram, nos últimos tempos para a efetivação do ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros textuais e como os autores e editores passaram a propor gestos de formulação e didatização a partir dos gêneros.

E por fim, fizemos uma problematização em relação ao gênero anúncio publicitário, apresentando-o como um gênero multimodal, que traz em si uma pluralidade de sentidos. Traçamos um panorama sobre sua estrutura e suas características. A partir de então projetamos como esse gênero é trabalhado no LDLP, propusemos a problematizar outros aspectos que em tal gênero, se caso todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, utilizassem a perspectiva da AD, principalmente o professor, em sua prática, em sala de aula.

4.2 O ensino de Língua Portuguesa e suas implicações

O ensino de Língua Portuguesa na educação básica tem passado por grandes mudanças ao longo da história no Brasil. As mudanças vão desde aspectos metodológicos até de estruturação adequação de conteúdos e organização em eixos. Tais mudanças tiveram o objetivo de atender as transformações sociohistóricas e culturais da sociedade. O ensino de Língua Portuguesa, até a década de 80 foi marcado por prática de ensino centrada na abordagem de conteúdos gramaticais, nas quais, foram utilizada, principalmente, abordagens desproporcionais de metalinguagem.

A partir da década de 80, surgem novas configurações acerca do ensino de Língua Portuguesa e o texto passa a ter centralidade no contexto educacional. Segundo Bertoldo e Leite (2016), o propósito dessa disciplina passa ser o ensino que leve em conta o texto para se trabalhar questões de leitura e de escrita, “tendo em vista a necessidade de inserção do aluno no circuito de produção e de circulação de práticas letradas” (BERTOLDO e LEITE, 2017, p.66). Essa perspectiva de ensino requer também uma performance do professor, com vista em habilidades para o trabalho com o texto.

Bertoldo e Leite (2016), problematizaram o modo como o ensino foi tendo o texto como elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Por consequência disso, era exigido cada vez mais do professor essa relação didática com o texto, ainda que este (o professor) não estivesse preparado e/ou não contasse com formação continuada. Deste modo, ficava a cargo do professor se (re)configurar, buscando embasamento para a nova demanda do ensino de Língua Portuguesa. Vejamos, a seguir, o que diz os autores a esse respeito:

Trata-se de um perfil do professor que estivesse instrumentalizado em termos teóricos e pedagógicos para levar a bom termo este ensino, tendo por orientação metodológica a instância do texto. Portanto, um professor que pautasse sua prática em sala de aula na dimensão discursiva e interacional da linguagem vinculando a gramática ao texto e vice-versa. (BERTOLDO e LEITE, 2016, p. 66).

A partir dessa (re)configuração do ensino, sobretudo em relação a disciplina de Língua Portuguesa e as novas exigências em relação ao desempenho e prática dos professores, surge em contrapartida, a partir da década de 90, os PCN que vêm trazendo em seu bojo critérios que serviriam em tese, para auxiliar a prática docente. Junto ao surgimento dos PCN e sua (re)organização ao longo do tempo, muitos pesquisadores, principalmente da área da Linguística Aplicada desenvolveram trabalhos em termo de estruturação do ensino de LP e, de questões metodológicas do LDLP. As discursividades a respeito desses trabalhos contribuíram

de certa forma para reflexões e para novas tomadas de posição em relação não somente ao ensino de LP, mas da educação como um todo.

Vale destacar que além das pesquisas que envolvem o ensino e a aprendizagem desse componente curricular, pesquisadores brasileiros passaram a se ancorar na perspectiva do ensino que leva em conta a transposição didática dos gêneros de texto. Nesse sentido entram em cena as teorizações do grupo de Genebra, representado principalmente por Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Esses autores de Genebra trabalham a certo tempo com o ensino pautado no gênero do discurso. No Brasil vários autores vêm atuando nessa área a partir da década de 80, como: José Manoel Moran, Carla Viana Coscarelli, Ângela Kleiman, Luiz Antonio Marcuschi, Ângela Dionísio, Roxane Rojo, dentre outros.

Os estudos do gênero do discurso foi teorizado primeiramente por Bakhtin(1997), que considera a língua, a linguagem, o sujeito e o conhecimento numa íntima relação sócio-histórica. Para Bakhtin, o homem nasce no meio social e utiliza a língua “em todas as suas esferas” de sua atividade (BAKHTIN, 1997, p. 280). Nesse sentido Bakhtin pensa o homem que, na sociedade, assume a posição de sujeito histórico e dessa forma historiciza a linguagem. A partir de então, o autor vem propor um trabalho com gêneros discursivos. Vejamos as palavras do autor:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Como vimos, os gêneros do discurso são desde composições simples, constituído por um pequeno ou único enunciado (como um aviso, um bilhete, etc), até uma composição mais ampla (como uma resenha, um artigo de opinião, etc). Como o próprio autor destaca, “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera comporta um repertório de gênero do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se [...]” (BAKHTIN,1997, p.280). Nesse sentido, podemos perceber que a depender da esfera social em que o homem atua ele vai produzir este ou aquele gênero do discurso.

Dessa forma percebemos que o homem se comunica por meio dos discursos, que, como vimos, são tipos relativamente estáveis de enunciados. Em cada lugar que circulamos estamos inseridos em esferas discursivas específicas. Considerando isso, podemos pensar que estando inseridos na esfera jornalística, produzimos textos jornalísticos; se estamos inseridos na esfera acadêmica, produzimos textos acadêmicos; se estamos inseridos na esfera literária, produzimos textos literários e assim por diante.

Foi após as discussões e teorizações de Bakhtin sobre gênero do discurso, do grupo de Genebra sobre gêneros textuais e a acolhida dessas perspectivas pelos pesquisadores brasileiros que, a partir da década de 90, o ensino pautado no gênero textual ganhou força. Nesse sentido, cada vez mais os autores e editores de LDLP, que participam do programa do PNLDP, passaram a utilizar, categoricamente, os gêneros como meio de auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas.

Nesse aspecto, cada vez mais o governo brasileiro vem normatizando o ensino por meio de decretos, portarias, diretrizes curriculares, ou seja, por meio de documentos oficiais. O objetivo se deve sempre as discursividades de que tais normatizações visam melhorias no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a política linguística para o ensino de LP passa a ser regulada cada vez mais pelo Estado, e passa, a partir dos PCN, ter uma relação direta entre professor-saber-aluno. Nessas relações segundo Leite (2015) o professor precisa se (re)organizar e se (re)significar ao fazer/saber em relação ao ensino de Língua, sua prática em sala de aula, a partir da perspectiva de ensino por meio do gênero textual. Nesse aspecto, a prática docente precisa ser (re)significada com base em sua formação inicial, nos próprios parâmetros estabelecidos pelo governo e, muito raramente, por meio das formações continuadas.

Leite (2015), apresenta algumas discursividades que permite-nos refletir, vejamos:

A centralidade nos gêneros de texto colocou em perspectiva tanto para o professor quanto para o aluno que o texto se estrutura a partir de fatores formais (coesão e coerência) e de fatores pragmáticos (situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade), os quais dão base para a composição, o conteúdo e o estilo de cada gênero de texto, e que, pedagogicamente, o professor poderia explorar esses fatores na instância discursiva da aula [...] (LEITE, 2015, p.21)

O que notamos é que, tanto o professor quanto o aluno sentem-se pressionados a olhar a instância do texto a partir de novas perspectivas. Por consequência disso, o professor deve seguir, de certa forma, as novas diretrizes para o ensino de LP, demandas essas estabelecidas por mudanças políticas, sociais, históricas e ideológicas. Essa pressão se deve também ao

avanço tecnológico na área de comunicação e expansão da internet. Com a tecnologia digital as esferas sociais se ampliam e se entrecruzam, exigindo inclusive tanto do professor como do aluno, nomear novos textos como *e-mail*, *chat*, etc. Exigindo tanto do professor como do aluno desenvolver novas habilidades para operar computadores, telefones celulares e seus diversos aplicativos.

Sendo assim, o gênero textual, como já mencionamos, ganha centralidade nos LDLP, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, principalmente na última década, conforme recorte temporal que fizemos de 2009 a 2019. Vale destacar que a coleção de LDLP que selecionamos para esse trabalho se compõe por completo de gêneros textuais das mais diferentes esferas sociais. Sendo eles desde os mais comuns nos LDLP, como o poema, por exemplo, até os mais recentes na esfera social e nos LDLP como o e-mail e, possivelmente nos próximos LDLP, os *memes*, *emojis*, etc. Nosso foco nesse ponto é o anúncio publicitário conforme vimos problematizando.

4.3 O livro didático e o ensino pautado no gênero

Neste acervo os autores propõem aos professores uma prática pedagógica diferente e, segundo eles, mais produtiva. Sugerindo na introdução das orientações didáticas, que esta coleção traz obras direcionadas aos professores que sempre desejaram trabalhar com um livro que acrescentem os conteúdos de gramática, literatura e redação. A todo momento os autores estão propondo uma prática docente que proporcione melhor aprendizagem aos alunos. Na já referida seção, é enfatizado também, que esta coleção traz obras para os professores que sempre desejaram obras que abordassem os gêneros do discurso com uma perspectiva dos estudos do letramento, com diferentes práticas de leitura e escrita, inclusive gêneros da esfera digital, bem como gêneros multimodais, por exemplo o roteiro de documentário e o conto multissemiótico (CEREJA, DIAS VIANA E CODENHOTO, 2016, p.341). Percebemos também, que os autores, utilizam o conceito de gênero do discurso pautado nas perspectivas de Bakhtin, principalmente para o trabalho com o eixo de Leitura, Produção de Texto e Oralidade.

Além dos aportes teóricos de Bakhtin os autores da coleção didática em foco, recorrem ainda, às referências teóricas do Grupo de Genebra, que há algumas décadas vem trabalhando o ensino de língua, a partir dos gêneros do discurso e de gêneros textuais. Diante desta realidade os autores afirmam que:

[...] tendo em vista o grande número de gêneros que circulam socialmente e a necessidade de focar naqueles que sejam compatíveis com os interesses do estudante do ensino médio e suas necessidades para ter uma atuação discursiva autônoma e cidadã na vida social, selecionamos 38 gêneros a partir de vários critérios, como a

relação entre a produção textual e as partes entre a literatura e a gramática; os projetos que nascem dessa relação; e as competências envolvidas em cada gênero ou grupo de gêneros.(CEREJA, DIAS VIANA e CODENHOTO,2016, p.369).

Dessa forma, apresentamos os exemplos de gêneros sugeridos pelo grupo de Genebra conforme abaixo:

Quadro 2 - Gêneros sugeridos pelo grupo de Genebra

<i>Domínios sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos	
<p><i>Cultura literária ficcional</i> NARRAR Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica <i>Sketch</i> ou história engraçada</p>	<p>Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônicalliterária Adivinha Piada ...</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia <i>Curriculum vitae</i> ... Notícia</p>	<p>Reportagem Crônica social Crônica esportiva ... Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado</p>	<p>Assembleia Discurso de defesa(advocacia) Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio</p>

<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência explicativos Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbete</p>	<p>Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomada de notas Resumos de textos expositivos e Resenha Relatório científico Relato oral de experiência ...</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i> DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo</p>	<p>Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritivos ...</p>

Fonte: (Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz). ***Cêneca orais e escritos na escola Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 60-61***

Neste sentido, é notável que na relação de gêneros textuais do grupo de Genebra, sequer são incluídos o gênero “anúncio publicitário” conforme a tabela que elaboraram, ou seja, no gesto de formulação dos autores do LDLP, eles utilizam com frequência o gênero anúncio publicitário, entretanto nem o grupo de Genebra nem os nem os pesquisadores brasileiros destacaram a importância desse gênero textual, no âmbito dessa coleção didática. Há um apagamento do potencial do gênero em questão, sobretudo para o professor, nas orientações didáticas. Havendo nesse ponto, uma certa contradição em relação às discursividades do manual do professor, onde os autores se dirigem a eles, garantindo que principalmente em relação a produção textual, a coleção “[...] organiza-se em torno de projetos e de diferentes práticas sociais de linguagem, envolvendo gêneros escritos, orais, digitais e multimodais” (CEREJA, DIAS VIANA e CODENHOTO, 2016, p.341). O que podemos perceber é que há uma menção geral dos diferentes gêneros que serão utilizados no LDLP, mas ao mesmo tempo há um apagamento em relação ao gênero anúncio publicitário, ainda que, nessa coleção, utilizado com frequência para trabalhar os diferentes eixos de LP, (sendo ao todo 54 anúncios).

Entendemos que este gênero textual traz características significativas, e que em sala de aula, caso seja bem explorado, pode colaborar com grande êxito no processo de ensino e de aprendizagem. No caso do LDLP em questão, a formulação empreendida pelos autores não proporciona, em certo ponto, que principalmente o não verbal seja explorado. Mas o professor de posse desse material, pode a partir de um bom planejamento, traçar metas para que o aluno explore as discursividades contidas em cada materialidade. Tendo em vista que este gênero vem

composto de enunciado verbal e texto não verbal suscetível de interpretação. Pêcheux (1983), pontua que

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, sem deslocar discursivamente de seu sentido para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado e, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinado) de ponto de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 1983-2015, p.53).

Ou seja, cada texto e/ou enunciado proposto no LDLP, passando aos olhos do aluno e do professor torna-se suscetível de interpretação. Quando no LDLP, certas questões não são abordadas são “apagadas”, nota-se, a falta, falta esta que nem sempre é preenchida. Isto ocorre pois, geralmente, tanto professor, quanto o aluno, preferem seguir somente as determinações das formulações dos autores das coleções, deixando fora a leitura-interpretação que explora todos os sentidos possíveis.

Nas formulações dos autores nesta coleção didática, além do gênero anúncio publicitário, que é foco do nosso trabalho, outros gêneros de diferentes esferas, fazem parte da coleção, principalmente para trabalhar os eixos de Língua e Linguagem, Produção Textual e Oralidade.

Outro ponto importante é que, na transposição do anúncio publicitário da esfera social do LDLP é comum, no gesto de formulação dos autores, o uso de outros gêneros para o processo de didatização. Esses gêneros são geralmente tirinha, cartum, notícias, história em quadrinho e até outro anúncio. Com isso, podemos perceber que, para os autores, o gênero anúncio publicitário, ao ser (re)formulado no LDLP, não é suficiente, e que, quase sempre, utilizam-se de outros gêneros para essa didatização. Dessa forma notamos que, ora eles deixam a impressão do potencial de significação didática do gênero anúncio publicitário, ora deixa entrever que esse potencial não é suficiente.

4.4 O gênero anúncio publicitário e seu funcionamento

O gênero anúncio publicitário passou a ser muito utilizado nos LDLP a partir do final do século XX, tanto nos LDLP do Ensino Fundamental quanto nos LDLP do Ensino Médio, já no início do século XXI. A opção de utilização desse gênero no LDLP, se deve ao fato de sua circulação cada vez maior na esfera social, principalmente, pelo surgimento e acessibilidade às tecnologias da comunicação, em expansão no mundo inteiro. Outro ponto importante é a presença do gênero anúncio publicitário no cotidiano dos alunos e deixa a aula mais atrativa, principalmente, o que pode ocasionar em uma aula mais atrativa, com textos multimodais, evitando, de certa forma, textos longos e somente verbais, como se utilizava em outros tempos.

É importante destacar que publicitário vem de publicidade; e esta última significa tornar público uma determinada comunicação que pode ser a divulgação de uma ideia, de um produto, de uma empresa ou serviços. É bastante comum a utilização dos termos publicidade e propaganda como sinônimos, porém entre eles há pequenos aspectos distintos.

A publicidade, segundo Silva(2015), tem sentido de “publicização” de um fato estabelecido pela noção de oferecer uma informação sedutora e persuasiva sobre produtos e serviços existentes no mundo do consumo (SILVA, 2015, p. 46); sendo assim, a publicidade está bem relacionada aos fatores econômicos, ao consumo direto de bens, produtos e empresas.

Ainda nesse aspecto, o Código de Defesa do Consumidor define publicidade a saber:

Publicidade é uma atividade comercial controlada, que utiliza técnicas criativas para desenhar comunicações identificáveis e persuasivas nos meios de comunicação de massa, a fim de desenvolver a demanda de um produto e criar uma imagem em harmonia com a realização de seus objetivos, a satisfação dos gostos do consumidor e o desenvolvimento do bem-estar social e econômico (BENJAMIN, 1997, p.251).

As discursividades em relação à *publicidade*, conforme vimos, permite-nos perceber que, na peça publicitária há sempre a perspectiva de se alcançar um propósito, um objetivo. Já a propaganda, segundo Silva (2015), vem do verbo propagar, que geralmente serve para propagar, difundir, inculcar algo na cabeça de alguém; essa inculcação nem sempre está em relação ao consumo e/ou fatores econômicos. Na igreja católica, por exemplo, a propaganda já foi utilizada para difusão de interesses da igreja.

Por isso, às vezes, se confunde publicidade e propaganda, mas há, de certa forma, uma diferença, conforme vimos. O que cabe destacar é que nessa esfera discursiva (publicitária/publicidade), além desses gêneros existem outros como: cartaz, folder, folheto, classificados, que também são didatizados no LDLP.

O gênero anúncio publicitário é uma publicidade que, como vimos, está cada vez mais presente na prática pedagógica, tendo em vista que ele “[...] é um gênero textual multimodal por apresentar texto escrito e imagens, que faz uso dos sentidos advindos das letras, cores, imagens e das modalidades de linguagem verbal (oral e escrita) e não verbal [...] (PINTO & RIBEIRO, 2015, p. 1571)”. Tais características justificam o fato de que, cada vez mais esse gênero textual se fazer presente na esfera social e também na esfera escolar.

Nesse sentido, podemos pontuar que o gênero em questão é sempre elaborado para a esfera social, tendo em vista sua função. Sua elaboração envolve diversos profissionais até chegar ao produto final que é o anúncio publicitário. Segundo Hansen (2010), a criação de um

anúncio traz diversas possibilidades de sentidos, ou seja, a heterogeneidade que compõe o discurso publicitário vem à tona a partir da organização do “processo criativo do discurso publicitário” (HANSEN, 2010, p. 157).

O autor argumenta que:

O processo criativo do discurso publicitário vem sobrecarregado de exigências: os objetos almejados pelo anunciante, o prazo para criação, a verba disponível, os concorrentes, o produto a ser anunciado, o veículo de comunicação em que a peça publicitária circulará, isto é, determinações que endossam a heterogeneidade do discurso publicitário. Todos esses elementos dão as *condições de produção do discurso publicitário* e se constituem no pré-construídos da criação (HANSEN, 2010, p. 141 grifos do autor).

Ou seja, até no processo de criação do anúncio publicitário há uma heterogeneidade discursiva que emana de todas as etapas do processo e das condições de produção do discurso publicitário. Geralmente ao planejar e iniciar uma peça publicitária pré-construídos são também acionados nos seguintes aspectos: (a) os objetos almejados pelo anunciante são adequados; (b) o prazo para criação é suficiente; (c) a verba disponível não fará falta; (d) os concorrentes não farão uma peça melhor; (e) o produto anunciado é o melhor; (f) o veículo de comunicação em que a peça vai circular é o mais eficiente. Com essas expectativas o anúncio é produzido e posteriormente lançado no mercado.

O anúncio publicitário possui quase sempre uma estrutura fixa como: título, imagem, texto, marca e *slogan*. Além de cores, formas e números que são elencados com o propósito de persuadir o interlocutor. O título geralmente vem na parte superior do anúncio e traz uma ideia geral do produto anunciado. A imagem vem logo abaixo do título e dialoga com este. O texto é geralmente composto de enunciados claros, objetivos e curtos. É bastante comum a utilização de recursos estilísticos propositalmente, com a intenção de dar ênfase, chamar atenção, prender a atenção do público consumidor. A marca e o *slogan* vem na parte inferior mas geralmente em destaque. A marca para ficar claro quem é o anunciante e o *slogan* funciona como o resumo do todo, é o destaque do anúncio, é escrito com poucas palavras, mas tem grande força argumentativa, é o que geralmente fica marcado na cabeça das pessoas como: “Vem pra caixa você também! Vem! e/ou Agro é tech, agro é pop, agro é tudo, está na Globo! Por exemplo.

Podemos ainda pensar que, em todas essas partes do anúncio há discursividades carregadas de sentidos e são projetados com finalidades distintas. Na esfera social, o anúncio publicitário, como já mencionamos, tem a função básica de vender um produto, promover uma pessoa, uma empresa, etc.

Vejam, a seguir, nas palavras de Casagrande e Braga (2015):

O texto publicitário, como uma prática social, é formulado a partir de elementos verbais e não verbais dispostos em anúncios permeados de estratégias persuasivas imbricados em seus textos na tentativa de seduzir o leitor/consumidor. A partir do uso de uma linguagem específica, o texto publicitário propõe levar o receptor a ações como compra, adesão política, religiosa, de ideias, entre outras. Desse modo, passa a ocupar um lugar de destaque na sociedade contemporânea e assume um papel de agente transformador, tanto na conduta como construção de opiniões (CASAGRANDE e BRAGA, 2015, p. 533).

Com isso, notamos que esse gênero textual traz em sua constituição elementos passíveis de interpretação, mas que não pode ser qualquer uma. É necessário sempre estar atento a forma como a língua e a linguagem estão sendo utilizadas. Assim, pode-se considerar que a língua está inscrita na história e ao ser utilizada no anúncio ela está sujeita a falhas, a deslocamentos de sentidos. Nem sempre a estratégia do anunciante vai surtir o efeito que ele espera, uma vez que é preciso levar em conta aspectos da língua, da linguagem, do sujeito e das condições de produção do anúncio e dos sentidos.

Já no LDLP, ele passa a ter outras funções, ou seja, a ideia de vender um produto, promover uma pessoa, uma empresa, uma ação passa a ser “apagada” no LDLP. Para tanto, se observa que nas últimas décadas, o PNLD vem sendo cada vez mais rígido nos critérios de avaliação das obras didáticas, o Edital de Convocação 04/ 2015 do PNLD 2018, Anexo III- Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio no item 2.1 que trata dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, e no item 2.1.2 letra “c” que trata da observância dos princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, traz a seguinte proibição: “Serão excluídos do PNLD 2018 as obras didáticas que: utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais (BRASIL, 2015,p.34).

Nesse aspecto autores e editores do LDLP passaram a traçar estratégias de “apagamento” no anúncio publicitário, em relação às proibições dos editais, ao passo da obra ser eliminada do processo de seleção. No gesto de formulação dos autores podemos notar que a divisão social do trabalho de leitura está funcionando, ou seja, há nesse ponto uma regulação do que pode e do que não pode conter no LDLP.

Nesse sentido, pensamos na importância do ensino de LP pautado nos gêneros textuais, principalmente quando esses gêneros são explorados na perspectiva da Análise do Discurso. No caso do gênero anúncio publicitário, foco deste trabalho, pensamos na prática do ensino que vise confrontar ideias, que marque a pluralidade de sentidos tanto do verbal como do não verbal, que valorize as posições sujeitos, as condições de produção e de circulação de anúncios, assim

como também, a opacidade da linguagem e a heterogeneidade de sentidos. Nesse sentido, concordamos com Souza que na epígrafe desse capítulo afirma que “pensar a educação a partir da linguagem requer definir conceitos fundantes [...]”. Assim, pensar o ensino de LP utilizando-se do gênero anúncio publicitário e/ou qualquer outro gênero é repensar a prática pedagógica.

5. INCURSÃO TEÓRICA

A questão teórica das materialidades discursivas surge precisamente daquilo que, entre a história, a língua e o inconsciente resulta como heterogeneidade irreduzível: um remoer de falas ouvidas, relatadas ou transcritas, uma profusão de escritos mencionando falas ou escritos.(PÊCHEUX, 2016[1983], p.23-24)

5.1 Considerações iniciais

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos a que nos filiamos para analisar e problematizar o modo como o gesto de formulação dos gêneros anúncios publicitários, na coleção selecionada para análise, deixa entrever a divisão social do trabalho de leitura, no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Conforme estamos considerando, essa divisão refere-se à perspectiva de que, socialmente, o trabalho de leitura ganha direcionamentos e legitimação históricos. No caso do foco deste trabalho, podemos salientar que se essa divisão ganha feição discursiva a partir de diferentes documentos oficiais que buscam circunscrever o que pode e o que não pode ser contemplado no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Para tanto, pautados na Análise de Discurso francesa de base peuchetiana, vamos trabalhar a partir da perspectiva de que esse gesto de formulação constrói sentidos, sobretudo que há constitutivamente, nesse gesto, efeitos de “potencial de significação didática”. Desse modo, estamos pensando que esse gesto de formulação abre-se para unidade e para dispersão, uma vez que o gênero anúncio publicitário, no LDLP, vem em relação a outras materialidades significantes, como: exercícios, comentários, outros gêneros textuais. Dada a tomada de posição dos autores para a seleção do anúncio publicitário, para compor o LD, partimos da perspectiva de que esses anúncios têm um potencial de significação didática. Esse potencial passa a ser explorado por meio da didatização do texto no livro. Essa didatização produz discursividades que engendram sentidos que, neste trabalho, buscamos tematizar por meio das análises a que nos propusemos.

5.2 Análise de discurso em perspectiva: nas malhas da rede conceitual

Neste trabalho, conforme temos destacado, analisamos e problematizamos o modo como o gênero textual anúncio publicitário é incorporado ao livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio. Para tanto, interessa-nos, mais especificamente, a ocorrência em si desse gênero, na sua relação com as outras materialidades que estão circunscritos a ele. Essa

relação compõe a aula de leitura e de escrita no espaço escolar brasileiro, visto que os livros didáticos são um dos recursos pedagógicos que tem maior alcance. Como já abordamos, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), na condição de política pública educacional, assegura a avaliação, a seleção e a distribuição dos livros didáticos. Inscritos na perspectiva da Análise de Discurso francesa, de orientação peuchetiana, estamos concebendo a incorporação desse gênero textual a partir de certas condições de produção. Na esteira de Pêcheux (2014), podemos destacar que tal apropriação se inscreve no que esse teórico postulou como “divisão social do trabalho da leitura” (PÊCHEUX, 2014, p. 60).

Vamos derivar algumas considerações do texto “Ler o arquivo hoje”, de Michel Pêcheux (2014), para cumprirmos os nossos objetivos neste trabalho. Ao procedermos a essa derivação, significa dizer que Pêcheux (2014) não enfocou as questões escolares em si. Essas questões se configuram como uma inquietação nossa. Ele, também, não enfocou a leitura que se trabalha na escola. O foco desse teórico esteve pautado na leitura como uma prática discursiva geral. Buscando inspiração em Pêcheux (2014), propomos que o modo como são concebidas e trabalhadas a leitura, a escrita e a análise linguística, na escola, estão integrados a essa divisão social do trabalho da leitura e da escrita. Trata-se de pensar, antes de tudo, que leitura e escrita são atividades que resguardam uma relação entre si. No caso do espaço escolar brasileiro, essa relação tende a se acentuar, até pela necessidade, por exemplo, de articulação dos eixos estruturadores da Língua Portuguesa, como componente curricular.

Na perspectiva proposta por Pêcheux (2014), o arquivo (im)põe aos profissionais da leitura deste uma relação com a materialidade discursiva. Para usarmos seus termos, trata-se de “materiais discursivo-textuais”. E essa materialidade encerra uma inscrição da língua na história. A essa incursão, Pêcheux (2014) denominou de discursividade. Eis, nas palavras do autor, a definição de discursividade: “[...] a *discursividade* como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo” (PÊCHEUX, 2014, p. 66; grifos do autor).

Para dizermos do foco deste trabalho, o livro didático pode ser considerado como um trabalho sobre o arquivo, pois ele envolve uma relação com outros documentos. Para Pêcheux (2014, p. 59), a leitura do arquivo põe em relação um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. O livro didático, como arquivo, no cenário educacional brasileiro, põe em relação: (1) documentos oficiais norteadores de ensino; (2) edital de chamada para os autores que almejam propor livros didáticos; (3) guia do livro didático, que divulga os livros selecionados para a futura seleção de professores da educação básica.

Constitutivo a esse campo de documentos, há a divisão social do trabalho da leitura e da escrita, quando estas são alçadas a objeto de ensino e de aprendizagem. É que os diferentes tipos e gêneros textuais são selecionados e abordados nos livros didáticos de Língua Portuguesa, com base na política linguística a que se inscreve o ensino e a aprendizagem dessa língua. Essa política linguística opera efeitos no modo como se deve ler e escrever na escola. E os referidos documentos buscam produzir discursividades acerca do modo como a leitura e a escrita devem ser trabalhadas, na tentativa de assegurar um efeito de unidade para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Há uma tentativa de homogeneização dos gestos de leitura e de escrita nessa divisão do trabalho de leitura. Sob o viés pecheutiano, há o risco “[...] de um policiamento dos enunciados, de uma normalização asséptica da leitura e do pensamento, e de um apagamento seletivo da memória histórica [...]”. (PÊCHEUX, 2014, p. 63).

Reconhecemos a importância das tentativas imaginárias sobre os gestos de leitura e de escrita no processo de escolarização destas. Contudo, é preciso lançar luz ao processo de dispersão que essa escolarização produz. No caso deste trabalho, é necessário analisar e problematizar os processos discursivos que mostram os pontos de unidade e de dispersão da didatização do gênero discursivo anúncio publicitário no livro didático de Português, do ensino médio, conforme já ressaltamos anteriormente.

Por “processo discursivo”, estamos compreendendo a base material dos sentidos. Assim, ao ser incorporado ao livro didático do meio de tantas abordagens, produz-se algumas abordagens, tendo por base o gesto de formulação dos autores. Entretanto, como o sentido é material, as possibilidades apagadas ainda existem e são constitutivas das abordagens formuladas. Por serem constitutivas, é possível que o linguístico e o não linguístico se inscrevam na história. É por esse processo discursivo que a leitura e a escrita se abrem aos pontos de deriva. Na esteira de Pêcheux (1983), esses pontos de deriva referem-se ao fato de que os sentidos podem se deslocar, na história, e serem outros. Os sentidos se deslocam e podem assumir outras feições discursivas, porque eles estão inscritos em processos discursivos que guam em si a base material. Os gesto de formulação dos autores, como prática discursiva, estão abrigados nessa perspectiva de que os processos discursivos põe em evidencia sentidos, mas, ao mesmo tempo, apagam outros, os quais permanecem sempre já-aí.

Como o livro didático é ferramenta importante no processo de divisão social do trabalho da leitura e da escrita, a seleção e a abordagem dos diferentes tipos e gêneros assentam-se nesse processo discursivo de apagamento de outras possibilidades. Porém, cabe-nos ressaltar que as outras leituras e escritas possíveis são autorizadas por haver essa base material dos sentidos. Neste ponto, estamos considerando o binômio unidade-dispersão para pensarmos a seleção e a

abordagem dos textos. Os processos discursivos estão embasados nesse binômio: a unidade de sentido está relacionada ao fato de que o efeito ideológico produz a ilusão necessária (ilusão no sentido de que esta é constitutiva e essencial, para que os sentidos ganhem circunscrição) de que os sentidos são unívocos, tendo um “efeito de unidade”; a dispersão de sentido refere-se à perspectiva de que os sentidos, materialmente, apagados, são passíveis e ganham inscrição, expondo a unidade de sentido a uma falha, a um furo. É que, por se tratar de “efeito de unidade”, os sentidos, em seus pontos de deriva, podem passar a ser outros. Daí o fato de que os sentidos são equívocos e, não, unívocos em termos de processo discursivo.

No processo de leitura e de escrita, no espaço de sala de aula, os outros sentidos materialmente constituídos veem à tona no gesto de leitura e de escrita empreendido pelo aluno, por exemplo. Esse espaço é fruto de uma dupla relação: (1) das circunstâncias imediatas, denominadas por Orlandi (2014) de “contexto em sentido estrito”; (2) das determinações histórico-ideológicas, que são o “contexto em sentido lato”, também na esteira de Orlandi (2014). Essas duas relações apontam para o fato de que o aluno, ao ler e ao escrever, está ancorado nessas circunstâncias e nessas determinações. Sendo assim, como o gesto de formulação dos autores projeta efeitos de “potencial de significação didática” para os gêneros textuais, a unidade e a dispersão de sentido, no espaço de sala de aula, são constitutivas desse processo. O professor e o aluno, por meio de associação de sentidos, produzem outros gestos de leitura e de escrita, ancorados em processos discursivos outros.

Este trabalho se mostra relevante, uma vez que estamos tematizando o processo complexo de seleção e de abordagem de um tipo de gênero discursivo específico, no caso o anúncio publicitário. Jogar com a unidade e a dispersão é conceber que toda e qualquer leitura e escrita traz em seu bojo de constituição o efeito do recorte do gênero alvo da incorporação ao livro didático. Como já destacamos anteriormente, vamos partir da concepção de que os livros didáticos compõem a divisão social de trabalho de leitura e de escrita, pondo em circulação, no espaço escolar, certos sentidos, certos modos de leitura e de interpretação. Neles, são alçados diferentes gêneros textuais, engendrando uma projeção imaginária de leitor, por um lado; por outro, há processos discursivos que deixam entrever um modo de se ser autor. Compõem ao lugar discursivo de autor os gestos de apropriação dos diferentes e tipos textuais. Sob a perspectiva discursiva, vamos trabalhar que, ao exercer esse lugar, há a constituição de tomadas de posição (“posição sujeito”).

Dessa forma, o anúncio publicitário tem sido mobilizado, cada vez mais, no âmbito dos livros didáticos de Língua Portuguesa, para se fomentar o trabalho com questões de leitura (compreensão e interpretação) e com questões de escrita, tendo os aspectos da linguagem, da

língua, da gramática normativa e da produção de texto, como ponto de aplicação. Por estar inserido no livro didático, esse gênero textual reclama ser considerado não mais em função de sua esfera social de origem, mas, sim, na esfera escolar. Essa esfera abre horizontes para se pensar nos efeitos da didatização desse gênero no livro didático, tendo em vista, inclusive, a política linguística que é construída pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), conforme já fizemos menção.

Estamos concebendo a perspectiva de que “efeitos da didatização” do texto enfocado, neste trabalho, põem em jogo um fundamento importante, no âmbito da Análise de Discurso: os lugares discursivos estão inscritos nas possibilidades que a formação social abre, dada a relação entre língua e história. Buscando já pensar na especificidade de nosso foco, podemos dizer que há o lugar discursivo de autor, que não pode ser confundido com o lugar social que os autores ocupam. Lugar social e lugar discursivo estão inter-relacionados, mas não são a mesma instância de constituição. Esses lugares “se constituem mutuamente, de forma complementar, e estão relacionados à ordem de constituição do discurso. Um não é anterior ao outro, já que um necessita do outro para se instituir” (GRIGOLETTO, 2005, p. 6). Ainda na esteira de de Grigoletto (2005), consideremos, a seguir, alguns apontamentos sobre essa diferença teórica:

Os lugares discursivos são construídos pelo sujeito na sua relação com a língua e a história. Mas essa discursivização só acontece por que há uma determinação da formação social que institui determinados lugares, os quais podem e devem ser ocupados por sujeitos autorizados para tal. Por isso, este duplo efeito de determinação. O lugar social é efeito da prática discursiva, mas, ao mesmo tempo, o lugar discursivo também é efeito da prática social (GRIGOLETTO, 2005, p. 7).

Os gestos de formulação de que tratamos, neste trabalho, estão relacionados com o lugar discursivo de autor, pois eles abrem horizontes para pensarmos que há em jogo, então, uma relação entre língua e história. Não é à toa que nos interessa saber o porquê de ser um texto e não outro a ser contemplado em cada seção do LDLP e quais as outras materialidades significantes que foram postas em relação. Dito de outro modo, o lugar discursivo de autor vai sendo sedimentado, na medida em que os processos discursivos entre unidade e dispersão de sentidos ganham uma certa “negociação”, de modo a construir a prevalência do “efeito de unidade” no processo de apropriação dos textos e em sua textualização no âmbito do LDLP.

Interessa-nos, neste trabalho, essa diferença entre esses lugares, pois o gesto de formulação do gênero textual anúncio publicitário, para dizermos do que é o nosso foco, evidencia um modo de lidar com os sentidos em sua unidade e em sua dispersão. Nessa medida,

o lugar discursivo evidencia uma posição no discurso. Como há processos discursivos que se constituem, materialmente, na e pela história, entra em jogo as diferentes imagens, isto é, as diferentes projeções que são produzidas, sempre na tentativa de se circunscrever uma posição. Sendo assim, as formações imaginárias integram as condições de produção dessas projeções. Tomemos, a seguir, as palavras de Orlandi (2015):

Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição (ORLANDI, 2015, p. 38).

Considerando esses apontamentos tecidos por Grigoletto (2005) e por Orlandi (2015), é pertinente considerar que os lugares empíricos que os autores ocupam são legitimados pela sociedade, tais como: possuem graduação em Letras, com respectivas literaturas e especializações; possuem outras titulações, após o título de graduado; possuem experiências em escolas de educação básica públicas e/ou particulares, entre outros referenciais sociológicos. Esses referenciais são importantes, pois nos ajudam a pensar nas redes de trajetória de filiação de sentidos. Contudo, o lugar discursivo nos é mais factível, em termos de interesse de pesquisa, pois nos permitem conceber que essas redes de trajetória de sentido ganham um agenciamento a partir de dada posição dos sujeitos no discurso.

5.3 Ler o Livro Didático hoje: da constituição, da formulação e da circulação de sentidos

Uma vez considerada a distinção entre lugar social e lugar discursivo, os quais são interdependentes, podemos salientar que esse último lugar põe em jogo a constituição, a formulação e a circulação de sentidos. É que os sentidos, como já destacamos, possuem condições materiais de existência, o que significa dizer que eles estão em dispersão e são passíveis de se constituírem ou não no plano do interdiscurso. É o plano do interdiscurso que habilita ou desabilita certos sentidos e não outros. Na esteira de Pêcheux (1975, p. 149), interdiscurso é assim definido: “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas”.

Para além das formações imaginárias (o jogo de imagens e de representação), essa citação de Pêcheux (1975) nos permite fazer menção a outros elementos estruturais da produção

de discurso: as formações ideológicas, que se referem ao fato de que, na sociedade, há um modo de produção específico em relação de predominância, sendo que intervém aí as relações de classes; as formações discursivas expressam a relação de que essas formações ideológicas não estão para os indivíduos em si, mas para relações que se marcam por antagonismos, por aliança ou por dominação. As formações ideológicas ganham inscrição material por meio das formações discursivas. Na esteira de Orlandi (2009, p. 44), podemos salientar que as formações discursivas não são “como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fuidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente”.

Buscando pensar no foco deste trabalho a partir dos referidos apontamentos teóricos, podemos salientar que o lugar discursivo de autores de LDLP é constituído por esses elementos estruturais de produção de discurso. Entram em jogo as formações imaginárias, as formações ideológicas, naquilo que dão a preceber as formações discursivas, pois, além do plano de constituição de sentido, há o plano de formulação de sentido. Os sentidos não existem por eles mesmos, mas na relação entre sujeito, língua e ideologia. É, por meio do gesto de formulação, que os sentidos são passíveis de serem linearizados no fio do discurso. Os sentidos historicizados ganham inscrição material no plano da formulação. Vejamos, a seguir, as palavras de Orlandi (2001), as quais nos ajudam a pensar no fato de a formulação é o lugar em que os sentidos tomam corpo, recebem materialização, dados os agenciamentos possíveis pelos sujeitos em suas condições materiais de existência:

É na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde). Momento de sua definição: corpo e emoção da/na linguagem. Sulcos no solo do dizer. Trilhas. Materialização da voz em sentidos, do gesto da mão escrita, em traço, em signo. Do olhar, do trajeto da tomada do corpo pela significação. E o inverso: os sentidos tomando corpo. Na formulação – pelo equívoco, fala da linguagem escrita na história – corpo e sentido se atravessam. Formular é dar corpo ao sentidos (ORLANDI, 2001, p. 9)

De posse desses apontamentos de Orlandi (2001), podemos pensar que, no gesto de formulação, a memória ganha lugar material para o jogo entre atualização e reatualização de sentidos. Dito de outro modo, os sentidos, em seu caráter material de dispersão, ganham um trabalho discursivo, de modo que eles são integrados ao efeito de unidade. Sendo assim, os sentidos sempre estão em um trajeto na rede de memória, a dispersão está justamente no fato de que essa rede aponta para várias direções, estando em possibilidade de (des)estruturação e

(re)estruturação. Daí o fato de a relação entre sujeito e ideologia ser relevante para a AD, pois é essa relação que faz trabalhar a fissura e o enlaçamento dessas direções.

Por meio do gesto de formulação é que os sentidos, em suas condições materiais, criam condições para o que estamos concebendo como “potencial didático de significação” dos gêneros anúncios publicitários e sua relação com outras materialidades significantes. Como estamos perspectivando o lugar discursivo, não nos cabe conceber esse potencial como uma questão intencional dos autores, por mais que haja um propósito na seleção e na abordagem que é feita no âmbito do LDLP. O lugar discursivo põe em relação, na verdade, os efeitos de sentido possíveis de serem construídos a partir do gesto de formulação dos anúncios publicitários e de outras materialidades que a eles estão circunscritas. Estamos interessados, acima de tudo, no modo como o gesto de formulação deixam entrever uma relação com o arquivo textual sobre o ensino de Língua Portuguesa já referido neste trabalho.

Não podemos nos esquecer de que esse arquivo textual, no plano de constituição de sentidos, passa a historicizar sentidos sobre o ensino de Língua Portuguesa. Há uma memória de arquivo que passa a balizar esse ensino. Podemos dizer, também, que há pré-construídos, isto é, os sentidos, na rede de memória e na trajetória social, têm uma anterioridade. O lugar discursivo de que tratamos se constitui nessa lógica de que há formações discursivas pedagógicas, formações discursivas didáticas e formações discursivas teóricas, para citarmos algumas, que legitimam, materialmente, alguns sentidos, apagando outros, considerando as condições sócio-históricas e ideológicas de suas constituições. O “potencial de significação didática” ganha inscrição nesse jogo desigual e contraditório entre formações discursivas.

Neste ponto, podemos trabalhar com os seguintes questionamentos: se levarmos em conta que o arquivo textual sobre o ensino de Língua Portuguesa aponta para perspectiva desse ensino a partir dos gêneros textuais, como essa formação discursiva sobre esse ensino engendra efeitos para o lugar discursivo de autor? Se as formações discursivas de que tratamos não são homogêneas, em que medida o gesto de formulação engendrado por esse lugar discursivo as expõem à heterogeneidade de sentidos? Se assumirmos a perspectiva da relação entre sujeito e ideologia, na radicalidade do que se concebe no âmbito da AD, há vários pontos de inscrição da heterogeneidade, como mostraremos no capítulo de análise. Se buscarmos, na relação com a memória de arquivo, formações discursivas anteriores a essas socialmente legitimadas não deixaram de seguir produzindo efeitos de sentido.

Sob a perspectiva de Orlandi (2011), podemos ressaltar que os sentidos estão sempre inter-conectados; em seus dizeres, os sentidos estão em rede, sendo resultantes do que já

aludimos: interseção entre o plano da constituição e o plano da formulação de sentidos. Eis, a seguir, as próprias palavras da autora:

Teoricamente, como dizemos, todo dizer se produz na relação entre dois eixos, por assim dizer; o eixo vertical, o da constituição dos sentidos, o do interdiscurso, e o eixo horizontal, o da formulação dos sentidos, o do intradiscurso. O da formulação, como já tivemos ocasião de dizer, embora nem sempre aparente, está determinado pela vertical, o da constituição do sentido em sua historicidade, o que mostra que nosso dizer sempre tem relação com outros dizeres em outras circunstâncias. Ainda teoricamente, usamos a noção de rede para falar da filiação histórica dos sentidos dizendo que o sentido se filia a uma rede de constituição e que todo discurso pode ser um deslocamento nessa rede de tal modo que haja mudança de sentido (ORLANDI, 2001, p. 181)

Gostaríamos de enfatizar que essa anterioridade de sentidos, os sentidos sempre já-aí, toca nos processos discursivos, pois não se retira os sentidos da história. Ao contrário, movimentam-se, formulam-se, apagam-se, deslocam-se sentidos na rede de memória, que tem uma constituição sócio-histórica e ideológica. O gesto de formulação em foco, neste trabalho, está enlaçado nesta rede de sentidos, pressupondo sempre o deslocamento de sentidos. As materialidades significantes que o integram pressupõe o gesto de apropriação de diferentes materialidades advindas de outros lugares de circulação. Sendo assim, esse gesto é fruto, também, da relação discursiva com a circulação de sentidos. Mobilizar, abordar e dar um efeito de sustentação das materialidades, no âmbito do LDLP, passa pela relação entre unidade e dispersão de sentidos. Vejamos, a seguir, mais uma citação importante com as teorizações de Orlandi (2001):

Acrescentamos ainda a importância da instância da circulação onde os dizeres são como se mostram. Os trajetos dos dizeres. E isto nos interessa pois, como procuraremos mostrar, os “meios” não são nunca neutros. Ou seja, os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de que maneira: escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música, etc.) (ORLANDI, 2001, p. 11-12).

Tematizar o plano de circulação de sentidos, neste trabalho, é relevante, pois o gesto de formulação do gênero anúncio publicitário e de outras materialidades significantes, no âmbito do LDLP, traz em seu bojo de constituição uma relação material com o sentidos. Como já ressaltamos, há redes de memória e trajeto social dos sentidos que não são apagados em si. Contudo, dado o efeito de sustentação do gesto de formulação, os sentidos passam a ser “administrados”, dados os efeitos de formações discursivas. É, nessa medida, que podemos

salientar que os sentidos estão em efeito de unidade e de dispersão tanto no LDLP quanto no processo de leitura-interpretação do arquivo textual em tela neste trabalho.

À luz dos fundamentos da AD, estamos concebendo o LDLP como objeto simbólico, isto é, ele se configura como uma materialidade significativa constitutiva de uma prática discursiva, o qual não é tomado como produto em si. A prática discursiva em foco é a escolar, sendo, portanto, integrada a uma formação discursiva escolar. Sob a perspectiva discursiva, interessa-nos as condições de produção, visto que há um processo que o sustenta como objeto simbólico. Essas condições de produção, como temos abordado, engendra uma heterogeneidade de processos discursivos no âmbito das formações discursivas. Isso porque estas não são blocos monolíticos, assegurando os mesmos processos identitários.

Na condição de analista de discursivo, estamos interessados, sobretudo, nos pontos de dispersão de sentidos que o gesto de formulação deixa entrever, pois se trata dos pontos de manifestação de heterogeneidade das formações discursivas. A memória de que trata a perspectiva discursiva é aquela em que a contradição é constitutiva. Os pontos de dispersão, como produção material da história, tocam em aspectos que não se resolverem, e talvez não vão se resolver, já que a contradição está sempre já-aí. Buscando já relacionar com o foco deste trabalho, é pensar no modo como as discursividades sobre o ensino de Língua Portuguesa seguem operando efeitos. Se há processos discursivos em jogo, os sentidos legitimados, em certos documentos oficiais, estão em relação com sentidos anteriores.

A Língua Portuguesa circunscrita como objeto de ensino e de aprendizagem vem passando por diferentes direcionamentos. Como dimensionamos a partir da abordagem dos arquivos textuais, as orientações desse ensino para o Ensino Médio segue uma orientação específica, em termos da discursividade de competências e de habilidades. Há projeções imaginárias sobre esse ensino, que, no âmbito do LDLP, ganham pontos de ancoragem. Esses direcionamentos encerram uma relação de poder e de saber discursivo no processo de escolarização dessa língua. Por isso, estamos considerando que os pontos de dispersão fazem trabalhar aspectos da memória de arquivo que mostram as contradições e os impasses nesse processo de escolarização.

O LDLP como objeto simbólico, concebido em dadas condições de produção, integram o processo mais amplo e mais complexo de política linguística nacional. O que se ensinar? Como se ensinar? O que abordar? De onde partir e onde chegar? Eis questões que, a depender das formações discursivas teóricas, pedagógicas e didáticas, podem tomar diferentes, contraditórias, díspares respostas. E o lugar discursivo de autor está imerso nesse jogo de memória de arquivo. O gesto de formulação do gênero anúncio publicitário e de outras

materialidades é engendrado na heterogeneidade das formações discursivas. Consideremos, a seguir, a definição de memória postulada por Pêcheux (1983):

[...] não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (PÊCHEUX, 1983, p. 56).

De posse dessas teorizações de Pêcheux (1983), podemos destacar que ler o LDLP, hoje, convoca tematizar a perspectiva da memória nessas diferentes nuances de movimento. Por mais que se busque investir na construção do “efeito de unidade”, a condição material dos processos discursivos trazem uma heterogeneidade em seu bojo de constituição, de formulação e de circulação. Ler o LDLP, hoje, já constituídos e afetados pelos fundamentos da AD, faz com que olhemos muito mais para o processo, no trajeto dos sentidos na rede de memória, e menos para o resultado. De nossa parte, o LDLP, em vez de ser um objeto simbólico monolítico, comporta, agora, movimentos de problematização, partindo dele, mas fazendo deslocar os sentidos em sua condição material de existência.

Para finalizar estas considerações teóricas, gostaríamos de ressaltar que, a partir da AD, passamos a questionar as evidências, não perdendo de vista que há condições de produção ancorando os processos discursivos. Em relação ao LDLP, questionar as evidências é olhar para os gestos de formulação, construindo maneiras de abordagem dos sentidos em sua condição material de unidade e de dispersão. E, na condição de professor, uma das maneiras de se trabalhar esse questionamento de evidências é levar o aluno à prática de associação de sentidos, ainda que dada materialidade textualize alguns sentidos sócio-históricos e ideologicamente. Ler o LDLP, hoje, é lidar com a divisão social do trabalho de leitura, fazendo uma imersão nos pontos de contradição do ensino de Língua Portuguesa no espaço escolar brasileiro, sem perder de vista o que Pêcheux (1983) teoriza a partir da epígrafe que “[...] materialidades discursivas surge precisamente daquilo que, entre a história, a língua e o inconsciente resulta como heterogeneidade irreduzível: um remoer de falas ouvidas, relatadas ou transcritas[...].”

6 . PERSPECTIVA METODOLÓGICA

6.1 Considerações iniciais

Não há nenhuma ação do ser social, nem sobre si próprio, que não carregue a marca da historicidade. (MAGALHÃES, 2013, P.203)

Este capítulo compõe-se do percurso metodológico que integra nosso trabalho. Nele buscamos traçar o caminho que percorremos com a intenção de mostrar as configurações de nosso procedimento de análise que é problematizar o modo como o gênero textual anúncio publicitário foi formulado, no âmbito do LDLP. Do ponto de vista discursivo, o gesto de formulação que está subjacente ao LDLP é constitutivo, considerando o jogo entre lugar discursivo de autor(es) e as tomadas de posição.

Ao olhar o LDLP estamos fazendo a leitura de arquivo. A questão da leitura tem relação ao arquivo em voga, uma heterogeneidade que se marca na relação com os documentos que se (re)configuram para a estruturação e composição do LDLP, que se (re)organiza a cada elaboração. Ler o arquivo é interrogá-lo, e esse gesto significa. Nesse sentido o sujeito joga com a língua, nesse jogo emerge as discursividades que são passíveis de leitura-interpretação do arquivo, nesse caso o anúncio publicitário no LD.

No percurso desse capítulo mostramos em nossa incursão a nossa pergunta de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, com propósito maior de deixar claro quais foram os caminhos que traçamos para realização desse trabalho. Na sequência, apresentamos um quadro com a ocorrência do gênero anúncio publicitário no LDLP, deixando de fora outros gêneros publicitários como a propaganda, o cartaz e o folder. Interessamos mostrar como o anúncio publicitário está sendo formulado no LDLP. Na sequência, apresentamos um esquema que visa problematizar como ocorre o funcionamento discursivo do gênero anúncio publicitário em relação a outras materialidades significantes, no âmbito do LDLP. Nosso propósito maior é apresentar como ocorre na materialidade significativa a unidade e a dispersão e a divisão social de trabalho de leitura.

Por fim, mostramos com base em nossa pergunta de pesquisa, no objetivo geral e nos objetivos específicos o nosso procedimento de análise, com vista a poder, nas análises, mostrar a partir das discursividades como ocorre o funcionamento discursivo com base nas formulações empreendidas pelos autores.

6.2 Percurso e reflexões

Partimos da perspectiva de que esse lugar discursivo comporta gestos de leitura e de interpretação sobre um arquivo textual sobre o ensino de Língua Portuguesa. Sendo assim, há um trabalho discursivo em relação à materialidade de diretrizes e de documentos oficiais sobre esse ensino, bem como a política pública do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) por meio, por exemplo, do Edital de convocação. Esse conjunto de materialidade que acaba por constituir as condições de produção dos LDLP encerra uma “divisão social do trabalho da leitura” (Cf. PÊCHEUX, 2014). A pergunta de pesquisa que ancorou este trabalho está assim delineada:

- Em que medida o gesto de formulação dos gêneros anúncios publicitários, na coleção selecionada para análise, deixa entrever a “divisão social do trabalho da leitura” no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio?
- O objetivo geral foi assim delineado: analisar e problematizar o modo como se constitui o gesto de formulação dos gêneros anúncios publicitários em três livros de Português do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) de uma mesma coleção, correlacionando-os com o eixo da Língua Portuguesa e a seção do livro em que eles aparecem.
- Já os objetivos específicos foram formulados desta maneira:
- (1) identificar aspectos do gesto de formulação primeiro dos gêneros textuais em questão, tais como: estruturação da linguagem, espaço de circulação, finalidade do que se busca vender e/ou promover;
- (2) analisar como os gêneros textuais em questão e as outras materialidades significantes são alçadas à condição de “potencial de significação didática”;
- (3) analisar como a linguagem verbal e não verbal ganha abordagem, nesse potencial de significação, já que se trata de um gênero textual estruturado a partir da relação entre essas linguagens;
- (4) Propor a partir das materialidades significantes no livro didático de Língua portuguesa, novas formas de abordagem pondo em evidência a opacidade da linguagem, tanto a verbal quanto a não verbal.

Desenvolvemos a nossa análise perseguindo esse percurso na perspectiva do método histórico tendo como base os recortes discursivos do anúncio publicitário e do livro didático do ensino médio que fazem parte do corpus de nossa investigação.

Tanto o gênero anúncio publicitário como o livro didático estão inseridos na perspectiva teórica sócio-interacionista discursiva, com base em Bakhtin. Por isso, é importante esclarecer que a noção de gênero é um conceito bakhtiniano. E essa noção de gênero embasa os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa e a construção do livro didático que serve de ferramenta para apoiar os professores no desenvolvimento das aulas.

Após essa discussão, faremos um percurso a respeito dos critérios de constituição e seleção do *corpus*, neste caso, anúncios publicitários dos três livros da coleção selecionada. Para tanto, buscamos pensar como os anúncios publicitários, que ocorrem nos três LDLP do ensino médio, se relacionam com os exercícios que os integram, bem como a relação com outros gêneros, concordam para a divisão social do trabalho de leitura. Para isso selecionamos seis anúncios publicitários para análise, levando em consideração que eles compõem e estão postos em algumas seções do LDLP, quando tomamos os três livros da coleção.

Os anúncios selecionados fazem parte da seção “Foco no Texto”, tal seção está presente em todas as unidades e está em destaque na obra, trazendo em sua constituição diversos anúncios publicitários e outros gêneros textuais. E não raro observamos que esta seção está em um constante jogo com todos os eixos, o de “Língua e Linguagem⁸”, o de “Produção de Texto”, o de “Literatura” e o de “Oralidade”, colaborando para a divisão social do trabalho de leitura conforme é postulado por Pêcheux (2014). Além dos anúncios, selecionamos para análise, outras materialidades discursivas (exercícios, comentários que contextualizam conteúdos, outros gêneros) que integra o corpus produzindo discursividades. E nesse movimento contribuindo para esta divisão social do trabalho de leitura.

Na sequência, reiteramos que nossa teoria é a perspectiva discursiva, postulada por Michel Pêcheux. Sendo assim, nosso propósito aqui é delinear onde e como o anúncio publicitário circulou na esfera social, partindo do conceito de formulação e circulação de Orlandi (2001). Na sequência faremos a descrição dos aspectos da materialidade incorporada ao LDLP (já sob o efeito da discursividade didática), bem como das outras materialidades que integram os anúncios publicitários em foco. Para finalizar este bloco buscamos identificar os processos discursivos constitutivos da discursividade didática, jogando com a unidade e dispersão de sentidos, levando em conta a divisão social do trabalho de leitura. Para tanto produzimos movimentos de interpretação acerca da materialidade estudada.

⁸ “É a parte de gramática do capítulo. Geralmente, inicia-se com o estudo de um texto (seção Foco no texto), por meio do qual se explora o conceito de forma contextualizada.” (CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016a, p.6; Grifo dos autores)

6.3 Do procedimento de análise

A coleção que selecionamos para esse trabalho em meio a tantas outras, foi a coleção Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso, de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Crystiane Codenhoto. Após uma verificação página a página no livro do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano, da coleção em foco, produzimos os quadros que se segue, em que organizamos as informações a saber: (a) página do livro em que se encontra o gênero textual; (b) gênero textual, (c) instituição a que se refere o texto; (d) seção do LD em que se refere o gênero; (e) eixo do LD a que o gênero foi vinculado; (f) Conteúdo e/ou atividades que se vinculam ao gênero. Vamos ao quadro 3:

Quadro 3 – Ocorrência dos gêneros textuais publicitários no livro didático do 1º ano

Página	Gênero	Instituição	Seção	Eixo Modalidade	Conteúdo/Atividades
22	1- Anúncio	Amanco	Foco no Texto	Língua e Linguagem	Explicação Língua e Literatura
27	2- Anúncio	The Getz	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Leitura, Compreensão, Interpretação
30	3- Anúncio	Arte e Flor	Foco no Texto	Produção de texto	Tipos de Texto
54	4- Anúncio	Vintage	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Exercícios sobre Variação Linguística
55	5- Anúncio	Maxmidia	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Exercícios sobre Variação Linguística
74	6- Anúncio	Carta Capital	Foco no Texto	Língua e Linguagem	Explicação sobre funções da linguagem
77	7- Anúncio	Fiat	Aplique o que aprendeu	Língua e Linguagem	Exercícios sobre funções da linguagem
78	8- Anúncio	Harley-Davidson	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Leitura, Compreensão, Interpretação
108	9- Anúncio	Inac	Reflexão sobre Língua	Língua e Linguagem	Explicação sobre figuras de linguagem
115	10- Anúncio	Bienal do Livro	Aplique o que aprendeu	Língua e Linguagem	Exercícios de figuras de linguagem
116	11- Anúncio	Destak	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Exercícios, Compreensão, Interpretação
136	12- Anúncio	Fazauto	Reflexão sobre Língua	Língua e Linguagem	Explicação sobre Polissemia
137	13- Anúncio	Rolling Stone	Aplique o que aprendeu	Língua e Linguagem	Exercícios sobre semântica
140	14- Anúncio	O Estadão	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Leitura, Compreensão e Interpretação
140	15- Anúncio	Insetsan	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Explicação sobre implicação Indireta

153	16- Anúncio	Unimed	Foco no Texto	Língua e Linguagem	Explicação sobre implicação Indireta
154	17- Anúncio	Imobiliária	Foco no Texto	Língua e Linguagem	Exercícios sobre semântica
156	18- Anúncio	Havaianas	Aplique o que aprendeu	Língua e Linguagem	Explicação sobre sons e letras
187	19- Anúncio	Hospital Dona Helena	Reflexão sobre Língua	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão, interpretação
239	20- Anúncio	Super Esportes	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Explicação coerência e coesão
266	21- Anúncio	Citibank	Foco no Texto	Língua e Linguagem	Exercícios de coerência e coesão
271	22- Anúncio	Diário Bahia	Aplique o que aprendeu	Língua e Linguagem	Exercícios sobre formação das palavras
312	23- Anúncio	Honda	Aplique o que aprendeu	Língua e Linguagem	Exercícios sobre formação das Palavras
314	24- Anúncio	Philadelphia	Aplique o que aprendeu	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão e interpretação
316	25- Anúncio	Mazuna	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão e interpretação

Fonte: elaboração própria baseado na coleção “Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso”.

Quadro 4 – Ocorrência dos gêneros textuais publicitários no livro didático do 2º ano

Página	Gênero	Instituição	Seção	Eixo	Conteúdo/Atividade
26	1- Anúncio	Jornal da Tarde	Foco no Texto	Língua e Linguagem	Explicação sobre o substantivo
34	2- Anúncio	Petrobras	Aplique o que aprendeu	Língua e Linguagem	Atividade sobre substantivo
66	3- Anúncio	Ocean Palace	Foco no Texto	Prod. de Texto	Explicação sobre o anúncio
111	4- Anúncio	Arcor	Aplique o que aprendeu	Língua e Linguagem	Ativ. Sobre numeral
113	5- Anúncio	TAM	Aplique o que aprendeu	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão e interpretação
114	6- Anúncio	Carta Capital	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão e interpretação
144	7- Anúncio	Prefeitura Jacaré	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Atividade sobre pronome
164	8- Anúncio	Carta Capital	Aplique o que aprendeu	Língua e Linguagem	Explicação Sobre verbo
197	9- Anúncio	Grenpeace	Foco no Texto	Língua e Linguagem	Explicação sobre verbo
224	10- Anúncio	SVM	Foco no Texto	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão e interpretação
246	11- Anúncio	Honda	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão e interpretação
272	12- Anúncio	Havaianas	Foco no Texto	Língua e Linguagem	Explicação de Preposição e Conjunção

278	13- Anúncio	Planeta Sustentável	Aplice o que aprendeu	Língua e Linguagem	Atividade de Preposição e Conjunção
279	14- Anúncio	Sindicato dos Médicos Ceará	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão e interpretação
300	15- Anúncio	Recreio Wokswagem	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão e interpretação
314	16- Anúncio	Vêmais	Foco no Texto	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão e interpretação

Fonte: elaboração própria baseado na coleção “Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso”.

Quadro 5 – Ocorrência dos gêneros textuais publicitários no livro didático do 3º ano

Página	Gênero	Instituição	Seção	Eixo	Conteúdo/Atividades
51	1 – Anúncio	Were United	Foco no Texto	Língua e Linguagem	Concordância nominal
55	2 – Anúncio	DHL	Aplice o que aprendeu	Língua e Linguagem	Atividade de concordância nominal
77	3 – Anúncio	Hopi Hari	Aplice o que aprendeu	Língua e Linguagem	Atividade de regência verbal
94	4 – Anúncio	Folha	Questões do ENEM	Língua e Linguagem e Literatura	Atividades
167	5 – Anúncio	Shopping Center	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão e interpretação
195	6 – Anúncio	Gazeta Estudantil	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão e interpretação
218	7 – Anúncio	Governo Federal	Hora de escrever	Prod. de Texto	Produção de dissertação
237	8 – Anúncio	Wokswagem	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão e interpretação
247	9 – Anúncio	CESP	Questões do ENEM	Ling. Leit. Gram.	Leitura, compreensão e gramática
291	10 – Anúncio	Wokswagem	Aplice o que aprendeu	Língua e Linguagem	Análise Linguística
293	11 – Anúncio	Época Negócios	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão e interpretação
310	12 – Anúncio	Abap	Foco no Texto	Língua e Linguagem	Polissemia e Ambiguidade/ Explicação
314	13 – Anúncio	Unimed	Texto e Enunciação	Língua e Linguagem	Leitura, compreensão e interpretação

Fonte: elaboração própria baseado na coleção “Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso”.

Por meio desses quadros podemos perceber quanto o gênero anúncio publicitário está presente nessa coleção didática totalizando 54 anúncios que circularam na esfera social com a função de vender uma ideia ou um produto. Já no LD eles são didatizados em função do ensino e da aprendizagem. Para tanto, eles estão em função dos eixos, sendo que estes eixos são:

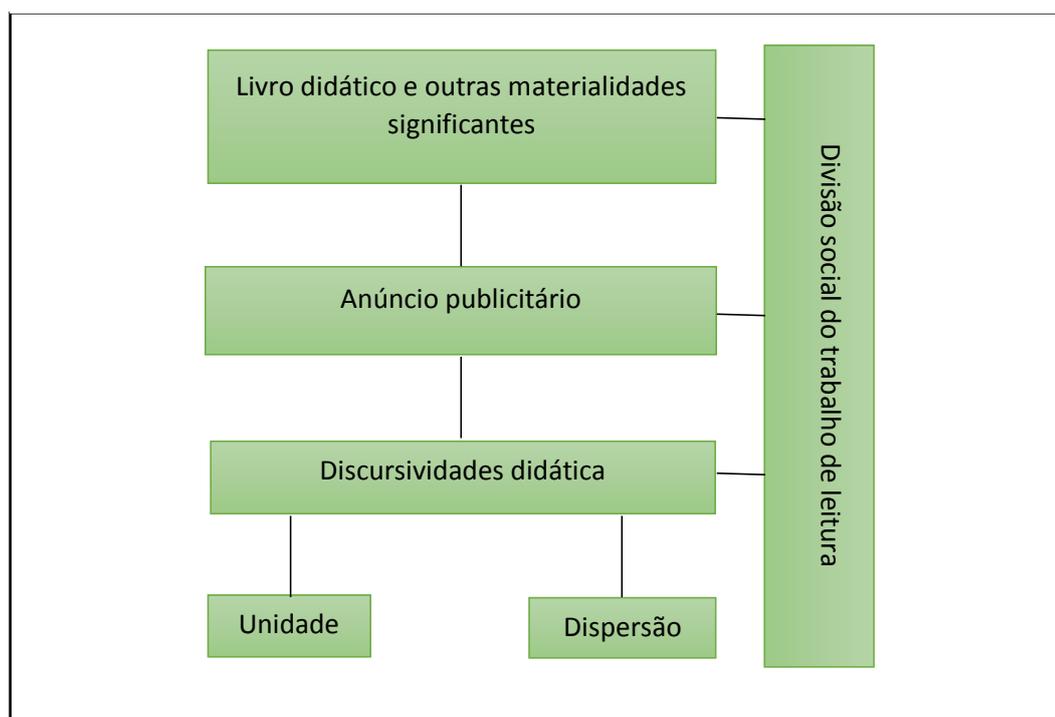
Língua e Linguagem, Literatura, Produção de Textual e Oralidade. Já em relação às seções, por ser um gênero em que a linguagem verbal e não verbal se articulam, é explicável que ele apareça em seções que tenham relação com os eixos, quais sejam, tendo predominância no eixo Língua e Linguagem. No que diz respeito à abordagem de conteúdos no processo de divisão social do trabalho de leitura, esse gênero serve de base para o trabalho didático em diferentes aspectos da Língua Portuguesa.

Como já mencionado antes, nossa intenção neste trabalho é analisar o modo como se constitui a didatização do anúncio publicitário em três livros de Português do Ensino Médio de uma mesma coleção, correlacionando com eixos da Língua Portuguesa e a seção em que eles aparecem como consta no quadro. O ensino médio, última etapa da educação básica significa a conclusão do ciclo de ensino. Ao finalizar essa etapa o estudante precisa reunir condições plenas para a efetiva participação social no âmbito político, econômico e cultural. Nesse sentido, a Língua Portuguesa deve estar associada à vida desse estudante. Nessa fase, a apropriação da língua oral e escrita em suas construções e usos mais formais é meta essencialmente necessária. É preciso que os estudantes desenvolvam bem a capacidade de ler o que demanda a capacidade de construção de sentidos combinando as múltiplas linguagens que compõem os textos na sociedade atual principalmente no que diz respeito às novas tecnologias. Segundo as diretrizes para o ensino médio o estudante precisa ter domínio da língua escrita e oral, sobretudo nas esferas sociais não cotidianas (literária, científica, jornalística, publicitária) o que engloba tanto o domínio da produção quanto a leitura e a escuta de diversos gêneros que circulam socialmente (BRASIL, 2015, p. 9). Significa apropriar-se da língua para a compreensão de si mesmo e do mundo em que vive, tornando-se sujeito capaz de exercer sua plena participação social.

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa também tem passado por significativas mudanças ao longo do tempo. Sobretudo no que diz respeito à organização dos conteúdos e metodologias. No entanto, o ensino vem dividido em eixos servindo como parâmetros organizadores da prática pedagógica, conforme orientações dos documentos oficiais. Os eixos comuns são literatura, leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Essa divisão colabora para o que Pêcheux denominou de divisão social do trabalho de leitura. Tal divisão não é de hoje, sempre houve uma divisão de conteúdos e organização metodológica no LD. A partir do PNLD, da Lei de Diretrizes e Bases de Diretrizes nacionais para o Ensino médio. Os editais que direcionam a produção, escolha e distribuição dos LD essa divisão se acentuou ainda mais. E no que diz respeito aos eixos tem sofrido mudanças conforme as exigências de cada época. Tais eixos a depender do período já foram chamados de Hora do texto, Gramática, Redação, Literatura ou Texto, Elementos linguísticos, Literatura, Hora de Produzir.

Em relação a formação discursiva didática no que se refere aos anúncios publicitários no LD do ensino médio, notamos que há uma tentativa de assegurar o efeito de unidade para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no modo como os documentos oficiais buscam produzir discursividades na forma como a leitura deve ser trabalhada em sala de aula. Há uma tentativa de homogeneização dos gestos de leitura na divisão social do trabalho de leitura. Outro aspecto de efeito de unidade está na (co)relação com as atividades e com outros gêneros a eles articulados. Já a dispersão se configura nos efeitos de sentidos que o verbal e o não verbal no anúncio publicitário produzem, tendo em vista que na linguagem há furos, há falhas. E que sair da esfera social para o LD os sentidos passam a ser outros. Tais sentidos vão depender ainda da posição sujeito interpretante, das condições de produção dos anúncios, das formações ideológicas e imaginárias dos locutores em contato com a materialidade. Todos esses movimentos colaboram para a divisão social do trabalho de leitura conforme o esquema a seguir.

Esquema 1– Funcionamento discursivo do anúncio publicitário no LDLP



Fonte: elaboração própria.

No processo de apropriação dos anúncios publicitários no LD, a tomada de posição dos autores, deixa entrever o gesto de articulação dos anúncios com outras materialidades significantes (comentários introdutórios, exercícios e outros gêneros). Para mostrar o gesto de

articulação empreendida pelos autores vamos pensar a formulação considerando os seguintes aspectos procedimentais: 1- Identificar a esfera social onde o anúncio publicitário circulou originariamente; 2- Identificar a natureza do anúncio publicitário mostrando a sua estruturação em termo de linguagem verbal e não verbal (possibilidade didática); 3- Identificar e analisar outras materialidades significantes que concorrem com o anúncio publicitário; 4- Identificar e analisar em que eixo do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e em que seção do LD eles (na articulação com outras materialidades significantes) ocorrem; 5- Analisar e problematizar de que modo essa concorrência entre anúncios publicitários e outras materialidades significantes colaboram ou não para a divisão social do trabalho de leitura. Considerando o exposto como um todo, concordamos com Magalhães (2013) que sugere na epígrafe que toda ação social humana carrega a marca da historicidade.

7. DAS ANÁLISES

*Os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos.
(ORLANDI, 2012, p. 13)*

7.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, apresentamos as análises e as problematizações que construímos em torno do gesto de formulação do gênero anúncio publicitário nos LDLP do Ensino Médio enfocados nessa dissertação. Não podemos perder de vista que esse gesto de formulação põe em jogo processos discursivos que apontam para a unidade e a dispersão de sentidos. Esse gesto de formulação implica um trabalho de arquivo textual acerca do ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista a circunscrição discursiva que se produziu no Brasil sobre o ensino dessa língua.

Se, por um lado, o gesto de formulação põe em jogo o lugar discursivo de autor, do que se espera uma filiação ao trabalho de arquivo textual sobre esse ensino, por outro, é verdade que esse gesto deixa entrever tomadas de posição. Como o gesto de formulação se engendra a partir de processos discursivos, acaba sendo constitutivo a ele os sentidos que são ditos e aqueles que são apagados. Trata-se de pensar, neste ponto, que a discursividade didática na relação com a memória discursiva, mais precisamente com a memória institucional sobre esse arquivo, produz a narratividade do que estamos concebendo como potencial de significação didática do anúncio publicitário.

Nessa medida, conforme veremos a partir das análises, a unidade de sentido desse gesto, apresenta-se como efeito dessa narratividade, dada a filiação ao arquivo textual sobre o ensino de Língua Portuguesa. Já a dispersão desse gesto materializa-se a partir do apagamento do potencial de significação didática em que a abertura e a tematização de sentidos pudessem ser exploradas para além da estruturação dos gêneros textuais.

7.2 Do gesto de formulação do gênero anúncio publicitário no LDLP: entre a unidade e a dispersão de sentidos

Vejam, a seguir, a Figura 1 que apresenta o nosso primeiro recorte de análise:

RD1

Figura 1 – Anúncio publicitário presente no eixo “Produção de Texto” e na seção “Foco no Texto” do livro didático em foco.



Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 30.

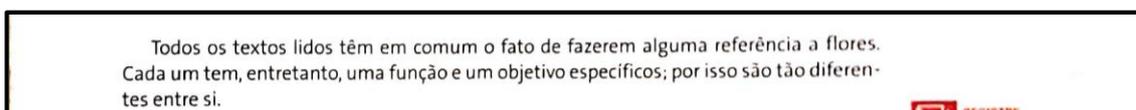
O anúncio publicitário em foco foi publicado na internet em setembro de 2009, com o título “Arteflor Artificial Flowers”. Realizando uma pesquisa por meio do recurso *Google* e fazendo referência cruzada, nos diferentes *sites*, notamos que o referido anúncio foi produzido pela proprietária da loja Arteflor Artificial Flowers, Cristina Toscano, para um evento da “Arteflor Brasil”. Esse evento teve como objetivo apresentar a primeira amostra de orquídeas artificiais. A Arteflor Brasil é uma empresa que desenvolve arranjos de plantas e de flores ornamentais, o *site* não está mais disponível na internet. Cabe destacar, também, que, em 2009, o anúncio circulou na “Revista Residenciais” e no *blog* da “Aliah/Percepção”, empresa de publicidade e propaganda.

O anúncio em tela é composto pelos seguintes enunciados: “Arteflor Artificial Flowers” e “Plantas ornamentais que reproduzem de forma perfeita as espécies naturais. Mais do que bom gosto um toque de arte”. Além destes enunciados, temos ainda, os telefones para contato, os endereços físicos e eletrônicos para aquisição/compra de arranjos de flores e plantas artificiais. O anúncio é composto, também, pelo não verbal, representado por imagens de arranjos de orquídeas floridas, de flores de várias cores e tamanhos e ao fundo a imagem de uma árvore em que mostra-nos o caule e parte dos primeiros galhos.

Nos LDLP em geral, e, também, neste, é recorrente o fato de o anúncio publicitário aparecer em articulação com outras materialidades significantes. Nesse caso em particular, esse anúncio apareceu na relação com comentários e com exercícios. Podemos considerar que essa relação é fruto do efeito da didatização em operação no LDLP. Vejamos, a seguir, a Figura 2 em que aparece o próximo recorte discursivo:

RD2

Figura 2 – Formulação dos autores que ocorre antes das questões do exercício.



Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 30.

Partindo do plano da formulação e sem perder de vista a forma como o anúncio publicitário é didatizado no LD, podemos perceber que o gesto de apropriação produzido pelos autores deixa entrever, nos enunciados elaborados, o direcionamento de sentidos, tomando partido pela discursividade do ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais. Com essa formulação, os autores passam a tematizar, uma vez mais, a designação de que as diferentes materialidades mobilizadas no âmbito da unidade do LDLP são textos. E eles têm como ponto em comum o fato de apresentarem a temática “flores”.

A formulação em questão tematiza, também, a discursividade de que os variados textos são diferentes, exatamente porque eles cumprem distintas funções e objetivos na sociedade. Se evocarmos as considerações produzidas por nós sobre o arquivo textual do ensino de Língua Portuguesa, faz percebermos que a memória institucional faz trabalhar a identificação de que há variados gêneros textuais na sociedade, estruturando as formas de interação. Notamos que essa formulação, como materialidade significativa que ocorre com o gênero anúncio publicitário, introduz o aluno nessa identificação.

De posse dos exercícios, conforme apresentaremos a seguir, esse comentário vai constituindo o efeito de unidade da didatização do gênero em tela. Contudo, o potencial de significação didática desse comentário produz o apagamento da tematização da relação entre os outros gêneros mobilizados no âmbito da unidade do LDLP. Como há esse apagamento, nesse ponto do LDLP, a depender do modo como acontece as aulas de Língua Portuguesa ancorada nesse LD, esse apagamento pode se configurar como um problema. É que a narratividade da memória institucional sobre o arquivo em foco, ao produzir a discursivização da variedade de gêneros textuais, pode abrir horizontes para um trabalho da estrutura do gênero pela estrutura.

Estamos problematizando o modo como a formulação do comentário em tela, apaga o potencial de significação didática das condições de produção de circulação dos gêneros trabalhados na unidade. Neste ponto, já que se tematizou a relação entre eles, não se formula uma ditatização que levasse os alunos a empreenderem, por exemplo, gestos de leitura/interpretação sobre as condições de produção e de circulação, em que o contraponto ganhasse exploração didática.

Consideremos, a seguir, a figura 3 em que apresentamos o nosso próximo recorte discursivo:

RD3

Figura 3 – Questão 1 do exercício, conforme formulação dos autores.

1. Tendo em vista o conhecimento que você tem sobre textos, associe, em seu caderno, os textos lidos às seguintes classificações, levando em conta a função social de cada um.

a. anúncio publicitário	d. história em quadrinhos
b. reportagem de jornal	e. verbete
c. poema	f. <i>post de blog</i> pessoal

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 30.

Após o comentário sobredito, apresentado na figura 3, há a ocorrência de uma lista de exercícios, estruturadas em 2 questões. Nesta análise, vamos abordá-las em sua totalidade. Os exercícios, assim como os comentários, são tomados por nós, como viemos abordando neste trabalho na condição de outras materialidades significantes. E essas materialidades acabam contribuindo para o jogo entre unidade e dispersão do gesto de formulação do gênero anúncio publicitário no LDLP. Nesse recorte discursivo, a questão 1 está subdividida em letra “a”, “b”, “c”, “d”, “e” e “f”.

Da lista de exercício, a questão número 1, em seu enunciado principal, tematiza, uma vez mais, a perspectiva dos gêneros textuais. Contudo, nessa questão, formula-se a consideração de que o aluno tem conhecimento sobre os textos, inclusive de suas estruturações relacionadas às funções do gênero. É demandada do aluno a associação entre os textos lidos-interpretados na unidade didática e as suas estruturações, esperando que eles tenham em perspectiva a função social do gênero. Após esse enunciado principal, formulam-se alternativas que apresentam os gêneros textuais trabalhados em seções anteriores. Trata-se de seis gêneros textuais, a saber: “a. anúncio publicitário”, “b. reportagem de jornal”, “c. poema”, “d. história em quadrinhos”, “e. verbete” e “f. *post de blog* pessoal”.

Tomemos, a seguir, a figura 4 a qual apresenta nosso próximo recorte de análise:

RD4

Figura 4 – Questão 2 do exercício, conforme formulação dos autores.

2. Escolha três textos que você tenha classificado corretamente e aponte características desses textos que, na sua opinião, contribuíram para facilitar essa identificação.

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 30.

Considerando a formulação da questão número 2, em que é demandado que o aluno escolha três textos que supostamente tenha acertado na questão 1, podemos notar que a formulação dessa questão permite-nos perceber que é tarefa do aluno ler-interpretar, considerando que há diversos gêneros textuais que circulam socialmente, e que cada um deles possuem características específicas, conforme o gênero. Nesse sentido, a discursividade produzida na questão deixa entrever, mais uma vez, um apagamento do potencial de significação didática. Nesse aspecto, uma vez mais, a discursividade de leitura como identificação/localização de informações nos textos está em funcionamento.

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, podemos notar que, no gesto de apropriação do gênero anúncio publicitário e de outros gêneros textuais, no LDLP, há a ocorrência das seguintes palavras: “textos”, “classificado”, “características” e “identificação”. Esse gesto está ancorado na narratividade de um ensino de Língua Portuguesa pautado na discursividade de leitura como identificação/classificação e, nesse caso em particular, com o foco na estruturação dos gêneros textuais, conforme vimos.

É preciso considerar, também, que o anúncio publicitário em questão foi mobilizado na seção “Foco no texto”, tendo como parâmetro o eixo “Produção de texto”, conforme configuração do LDLP em foco. Nesse sentido, partimos da perspectiva de que o LDLP se estrutura e leva em consideração a política linguística que está em vigor, neste caso específico, o PNLD 2018. Sendo assim, podemos notar que cada vez mais estão em voga as discursividades acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa pautados no gênero textual.

No que se refere ao processo de apropriação, levando em consideração que o LDLP está dividido em unidades, em capítulos, em seções e em subseções, há em certa medida, certos efeitos de sentidos, dada a ocorrência da expressão “foco no texto”. Por que foco no texto, e, não, na língua, por exemplo? Quais aspectos do texto estão em foco? Serão exploradas a linguagem verbal e a não verbal? Quais as condições de produção do anúncio em foco? Em relação esfera em que circulou, primeiro, que aspectos serão explorados? No que se refere ao potencial de significação didática como o anúncio é ditatizado?

No que se refere ao texto em si, as discursividades convergem para uma escrita institucionalizada e normatizada que, conforme a exploração didática empreendida do LDLP, parte da estruturação dos gêneros textuais. Considerando o potencial de significação didática

do anúncio em foco no LD, o trabalho com o verbal e o não verbal vai sendo apagados, sendo explorados apenas aspectos da estruturação do gênero, colocados em evidência por meio dos comentários e do exercício. Ainda assim, a didatização empreendida não rompe com a divisão social do trabalho de leitura em voga no espaço escolar. Ainda nesse aspecto, podemos destacar que há institucionalização de sentidos por meio de objetos simbólicos (Diretrizes Curriculares, Orientações Curriculares, PCN, Edital de Convocação do PNL, Guias do LD), que orientam as práticas sociais dos profissionais da escola. Tais objetos simbólicos integram o arquivo sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil.

Vejamos, a seguir, a figura 5 que apresenta mais um recorte discursivo:

RD5

Figura 5 – Anúncio publicitário presente no eixo “Língua e Linguagem” e na seção “Foco no Texto” do livro didático em foco.

Pela internet você pode ir ao banco numa terça à noite se estiver trabalhando, numa sexta à tarde se estiver chovendo ou num sábado de sol se for maluco.

Citibank Online: o Citibank pela internet

Não dá mais para viver sem Internet. Mas, graças a ela, dá para viver sem ir ao banco: pelo Citibank Online você pode pagar as contas, fazer transferências, empréstimos, investimentos, solicitar cotações de seguros, resolver o seu site e até bancário. Tudo muito simples, pelo o Citibank Online - mesmo o seu relacionamento com o banco numa única tela.

Mas você ainda não tem conta no Citibank?

Não seja por isso: use a Internet para solicitar sua conta - se o Citibank tiver agência em sua cidade, nós trazemos até você.

Abra sua conta no Citibank: 0800-727-2484.

Tudo que um banco pode fazer por você, de um jeito que só o Citibank faz.

citibank

(Disponível em: http://4.bp.blogspot.com/_aCzqGqQeHy8/SCxvSCWnxi/AAAAAAAAAAsY/m6spOlzgb80/s1600-h/Cit-Ans+03.jpg. Acesso em: 10/10/2015.)

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 266.

O anúncio publicitário em tela faz parte de uma série de anúncios do Banco *Citibank*. Este banco é um banco global coexistindo em mais de 98 países, sendo 23 deles na América Latina. Por meio do recurso *Google* na internet, efetuamos várias buscas e constatamos que o anúncio em questão faz parte do rol de anúncios do *Citibank* e que circula na internet desde 2008. Na pesquisa efetuada notamos, também, que, além dos canais de comunicação vinculados ao banco como: *Youtube*, *Instagram*, *Facebook* e *Linkedin*, o anúncio foi divulgado, ainda, no “*Blog Putasacada*”; *Blog* de divulgação de peças publicitárias. O gesto de apropriação empreendido pelos autores se deve, possivelmente, pelo fato de que, em 2015, data em que o

anúncio publicitário foi acessado, na internet, o *Citibank* estava completando 100 anos de instalação no Brasil. Assim, o anúncio em questão, e outros, inclusive em vídeo no *youtube*, estavam em voga, tendo em vista as comemorações do centenário do banco no Brasil.

No entanto, cabe destacar que o anúncio publicitário do recorte em questão é composto pela linguagem verbal e não verbal. Nesse ponto, cabe pensar que o gesto de apropriação desse gênero textual aponta para um certo potencial de significação didática, já que os autores apropriam-se dele para ser ditatizado no LDLP. Os enunciados verbais são os seguintes: “Pela internet você pode ir ao banco numa terça à noite se estiver trabalhando numa sexta à tarde se estiver chovendo ou num sábado de sol se for maluco.”; “Citibank online: o Citibank pela internet.”; “Não dá mais para viver sem internet. Mas graças a ela dá para viver sem ir ao banco: pelo Citibank online você pode pagar contas, fazer transferências, empréstimos, investimentos, solicitar cotações de seguros, resolver o seu dia a dia bancário. Tudo muito simples, pois o Citibank online resume seu relacionamento com o banco numa única tela.”; “Abra sua conta no Citibank- 0800-727-2484.”; Tudo que um banco pode fazer por você, de um jeito que só o Citibank faz.”.

Já o não verbal é constituído pela imagem de um notebook sobre uma mesa, possivelmente, de um escritório em casa. Ao fundo, há um pequeno balcão com porta canetas e fotos e o verde de um jardim. O anúncio publicitário do *Citibank* aparece, no LD, em relação com outras materialidades significantes. Nesse caso específico, o anúncio está em função de comentários e de exercícios. Essa relação, conforme já mencionamos, dá-se em função do efeito de didatização em funcionamento no LDLP. Assim, já pensando no gesto de apropriação por parte dos autores e no processo de didatização empreendidos por estes, consideremos, a seguir, nosso próximo recorte discursivo:

RD6

Figura 6 – Formulação dos autores que ocorre antes das questões do exercício

Você já pensou no que faz um texto ser um texto, em vez de um conjunto de palavras soltas e desconexas? Para refletir sobre essa questão, leia o anúncio que segue.

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 266.

Vale reiterar que, conforme configuração do LDLP, a figura 6 apresenta parte das materialidades significantes formuladas pelos autores e é apresentada antes do anúncio publicitário em foco. Observando a formulação referendada pelos autores, no recorte em tela, podemos pensar que, dada a tomada de posição destes para elaboração do comentário, há a preocupação em chamar a atenção do aluno para o que seria texto. Há em funcionamento a

construindo neste trabalho. Além disso, cabe ressaltar que a Análise de Discurso francesa não trabalha a exaustão do *corpus*.

Na formulação “Observe o enunciado principal do anúncio”, já se faz identificar, para o leitor, que o texto a ser lido é um anúncio. Essa formulação engendra processos discursivos que, mais uma vez, direciona sentidos, tendo em vista que o processo de leitura-interpretação do texto é afetado pelo sentido de que se refere a um “anúncio”. Ainda na exploração didática desse enunciado, introduz-se a identificação de que o enunciado em questão é o “principal”, colocando em primeiro plano determinados enunciados em detrimento de outros. Nesse sentido, o processo de didatização do gênero anúncio publicitário, no LDLP, deixa entrever que há também, nesse anúncio, o apagamento do potencial de significação didática de parte do verbal e do não verbal do anúncio em tela.

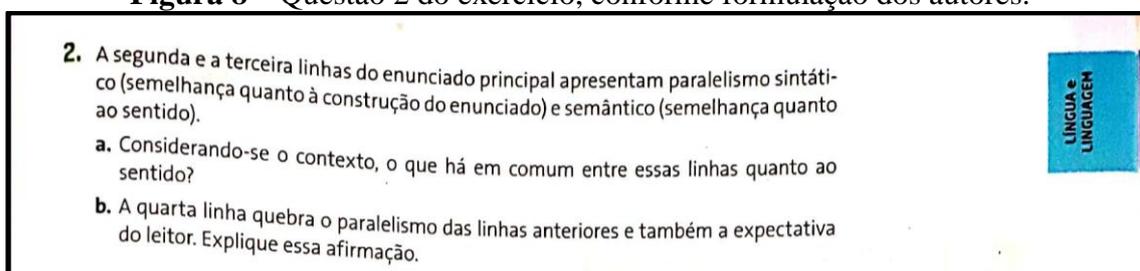
Partindo do plano da formulação, podemos notar que, no que se refere ao direcionamento dos autores para a leitura do enunciado que está na parte superior do anúncio, o aluno é levado a ler-interpretar o enunciado, com certo destaque. O enunciado em questão sugere que o aluno leia-interprete, permitindo que este perceba que a tecnologia muda a nossa relação com a com o tempo e com o espaço. A partir desse ponto, podemos perceber que essa relação é marcada tanto pela presença da palavra “internet”, como pelo sentido do enunciado como um todo, sugerindo que pela internet podemos resolver determinadas transações bancárias sem sair de casa.

A questão demanda que o aluno responda se a suposta falta de lógica se mantém no enunciado, se considerarmos o sentido global do texto e a expressão “ir ao banco”. Nesse aspecto, o aluno é levado a ler-interpretar pautado em pré-construídos, ou seja, o aluno é convocado a fazer relações com discursos anteriores, principalmente aqueles que evidenciam que a internet possibilita o acesso ao *site* do banco para realizar determinadas transações em qualquer horário e em qualquer situação.

Vejamos, a seguir, o nosso próximo recorte discursivo do trabalho de análise:

RD8

Figura 8 – Questão 2 do exercício, conforme formulação dos autores.



Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 267.

A formulação da questão 2 tematiza a presença de paralelismos sintáticos e semânticos no enunciado do anúncio publicitário, exigindo do aluno um olhar linha a linha no texto. Nesse ponto, pela formulação dos autores, pode-se pensar que há pré- construídos de que o aluno, de posse do enunciado e do exercício, tem condições de responder aos questionamentos da letra “a” e “b”, do referido exercício, mas que, para isso, é necessário que haja certo esclarecimento do que seja paralelismo sintático e paralelismo semântico. Esse esclarecimento aparece, na formulação, por meio de construções parentéticas.

Ainda nessa questão podemos perceber, conforme viemos considerando neste trabalho, que os processos discursivos que ancoram o gesto de apropriação do anúncio publicitário, no LDLP em questão, produzem: (a) efeito de unidade diante do que vem a ser lido-interpretado, pautado na leitura como constatação/identificação/comparação, conforme exigido na letra “a”, tendo em vista o tema da aula que é coesão e coerência; (b) efeito de dispersão diante da concepção de leitura fundamentada que tenha relação com as condições de produção e circulação na sociedade.

Ainda pensando na articulação entre unidade e dispersão, vejamos, a seguir, mais um recorte discursivo:

RD9

Figura 9 – Questão 3 do exercício, conforme formulação dos autores.

- 3.** A última linha do enunciado brinca com o leitor e ativa seu conhecimento de mundo.
- a.** Que pressupostos lógicos estão contidos na afirmação “[ir ao banco] num sábado de sol se for maluco”?
 - b.** Do ponto de vista da interação com os leitores, qual é o efeito dessa brincadeira?
 - c.** Levando-se em conta que o anúncio tem como finalidade promover os serviços do banco e o nome da instituição, ele alcança seus objetivos? Por quê?

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 267.

A formulação 3 já busca levar o aluno a construir sentidos com base na exterioridade, ou seja, em seu “conhecimento de mundo”, para usarmos os próprios termos que aparecem no LDLP. E sugere-se, na letra “a”, que os alunos busquem pressupostos lógicos contidos na expressão “[ir ao banco]” num sábado de sol se for maluco”. A questão em foco permite-nos pensar que a didatização em jogo evidencia efeitos de certa memória discursiva que leva o aluno a se posicionar discursivamente. Nesse sentido, olhando o enunciado verbal na íntegra, podemos perceber que são levantados aspectos sociais, na expressão “se estiver trabalhando”, aspectos climáticos na expressão “se estiver chovendo” e aspectos psicológicos na expressão

“se estiver maluco. Ou seja, o aluno é convocado a ler-interpretar, construindo sentidos, a fim de “atingir” determinados propósitos da didatização do gênero textual em questão.

Vale destacar, também, que pela formulação dos autores, na letra “b”, introduz-se a identificação de que o enunciado “ir ao banco num sábado de sol se for maluco” passa, mais uma vez, a direcionar sentidos, sugerindo aos leitores que o efeito do enunciado em foco é uma brincadeira. Esse enunciado toca, neste ponto, no pré-construído de que há uma série de entretenimento a ser feito em um sábado de sol, em vez de se ir ao banco. Por essa razão, aquele que vai ao banco, em um sábado de sol, é “maluco”. A palavra “brinca” pode possibilitar que o aluno leia-interprete o enunciado, levando em consideração os efeitos do que venha ser uma brincadeira. Sendo assim, a formulação da letra “b” tematiza o efeito humorístico do enunciado, demandando que o aluno trabalhe com a associação de sentidos cujo “gatilho” é o referido pré-construído.

Em relação à pergunta da letra “c” da questão 3, conforme observamos no recorte anterior, cabe destacar que, nessa formulação, os autores discursivizam que a finalidade do anúncio em tela é promover os serviços do banco e o nome da instituição. Podemos perceber que, a partir de tais discursividades, há pré-construídos de que os anúncios publicitários, em geral, assumem essas e outras funções na esfera social. Essa formulação leva o aluno a tematizar a função social do gênero em questão. Como se trata de um anúncio específico, a partir do qual se vende um produto/ideia, percebemos que o LD passa a por em circulação, para o aluno, por exemplo, certos sentidos com os quais ele pode se identificar ou não. Vejamos, a seguir, mais um recorte discursivo.

RD10

Figura 10 – Questão 4 do exercício, conforme formulação dos autores

4. O sentido construído em um texto depende de vários fatores, entre eles a conexão gramatical entre as palavras e expressões utilizadas. No anúncio em estudo, por exemplo:
- Que expressão marca a ideia do lugar aonde ir?
 - Que expressões marcam a ideia de tempo ou do momento em que se vai a esse lugar?



Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 267.

A formulação da questão 4 deixa entrever que, na base dessa formulação, há engendramento de sentidos, considerando os processos discursivos que estão circunscritos no deslocamento dos textos e dos sentidos que são formulados no LD, tendo como ponto de ancoragem a esfera de circulação. Neste ponto, a formulação se volta, mais uma vez, para a indicação do que vem a ser texto do ponto de vista do que é aceito como texto na sociedade. E que, com base nessa formulação, para ser texto, o enunciado depende de vários fatores; dentre

eles, conforme a questão, trata-se de texto, quando há conexão entre as palavras e as expressões utilizadas. Neste ponto, a questão toca o eixo de Língua Portuguesa, que é Língua e linguagem, e faz relação com o conteúdo abordado, que é coerência e coesão textual.

Ainda nesse aspecto, podemos perceber que há, no processo de leitura-interpretação, o apagamento de certos sentidos no gesto de formulação dos autores, que, ao demandar do aluno que este apenas reconheça, nos enunciados do anúncio, aspectos de localização-identificação de informação, conforme elaborado na questão em foco nas letras “a” e “b”. Tais questões solicitam que o aluno reconheça e retire do texto expressões que tematizam ideia de lugar e de tempo. Seria ou não importante, neste ponto, esclarecer sobre os demais elementos de coerência e de coesão textual? Por que somente esses pontos são elencados?

É preciso considerar, mais uma vez, que, conforme configuração no LDLP, dividido em unidades, em capítulos, em eixos e em seções, o anúncio publicitário em tela encontra-se no eixo Língua e linguagem e na seção Foco no texto. Neste capítulo do LDLP, o foco é trabalhar com coerência e coesão textual, conforme o gesto de formulação dos autores. Considerando esse gesto, perguntamo-nos: Que aspectos da esfera social onde o anúncio circulou primeiro serão abordados? No tocante ao potencial de significação didática quais elementos ganham didatização? Será explorada a linguagem verbal e não verbal? Que aspectos do não verbal serão explorados? Por que há no campo visual do anúncio o apagamento de parte dos enunciados verbais em detrimento de outros?

Ainda neste aspecto, o que podemos notar é que, no processo de didatização, há um apagamento do não verbal, ou seja, fica em função do aluno fazer relações do verbal com o não verbal, já que, na formulação dos autores, nenhuma questão toca no não verbal. Neste ponto, cabe ressaltar o apagamento da exploração da linguagem não verbal, o que imprime uma primazia de abordagem do verbal sobre o não verbal. Por exemplo, o gesto de formulação desse anúncio poderia explorar sobre condições de produção do anúncio, sobre aspectos, sobre o computador, a internet, a sala, o jardim onde próximo a sala em que o computador está, por exemplo.

No entanto, cabe ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa, assim como os outros componentes curriculares do ensino médio, tem ganhado cada vez mais evidência, e o LD passa a ser concebido como o principal instrumento do processo de ensino e de aprendizagem no cenário brasileiro, haja vista o aperfeiçoamento e a organização do PNL. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa pautado em gênero também ganha destaque, e o gênero anúncio publicitário ganha destaque nas páginas dos LDLP, conforme vimos abordando neste trabalho. Dessa forma, dada a ocorrência desse gênero no LDLP em questão, podemos perceber que o

anúncio publicitário aqui proposto colabora com a divisão social do trabalho de leitura, uma vez que: (a) o anúncio está circunscrito a outras materialidades significantes como comentários e exercícios; (b) a ditatização está afetada pela política linguística em vigor no país.

Consideremos, a seguir, a figura 11 em que apresentamos nosso próximo recorte discursivo:

RD11

Figura 11 – Anúncio publicitário presente no eixo “Língua e Linguagem” e na seção “Foco no Texto” do livro didático em foco RD11

FOCO NO TEXTO

Leia os textos que seguem.

Texto 1

Este treco serve pra você nunca mais esquecer o nome daquele COISO.

Dicionário Visual do JT.

Uma obra ricamente ilustrada, indispensável na educação dos seus filhos, 32 fascículos em apenas 16 semanas, totalmente coloridos, 256 PÁGINAS impressas com acabamento nobre. 800 ILUSTRAÇÕES do CORPO HUMANO das PLANTAS, do PLANETA TERRA e do REINO ANIMAL. CAPA DURA TIPO ARQUIVO nas bancas POR APENAS R\$9,00. Não precisa encadernar. PRIMEIRO FASCÍCULO DIA 25 POR APENAS R\$1,00. Comece sua coleção. Todas às TERÇAS E SEXTAS no seu JT.

ABN-AMRO Bank
O Banco Holandês

jornal da tarde
CADA DIA MAIS SURPREENDENTE

Jornal da Tarde. Disponível em: <http://www.clubedecriacao.com.br/pecas/este-treco-serve-pra-voce-nunca-mais-esquecer-o-nome-daquela-coiso-7/>. Acesso em: 30/9/2015.

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 266.

Uma vez mais, por meio do recurso google, fizemos uma busca por informações sobre o anúncio em questão, e fazendo referência cruzada com diferentes sites, notamos que esse anúncio publicitário circulou no Jornal da Tarde (jornal impresso) e, também, na internet. O Jornal da Tarde era um jornal impresso do grupo “O Estado de São Paulo”, idealizado por Mino Carta e por Murilo Felisberto. Esse jornal foi publicado a primeira vez em São Paulo, em 1964, edição direcionada ao esporte, responsável por tematizar o esporte realizado no domingo, tendo em vista que o Jornal “O Estado de São Paulo” não circulava na segunda. O Jornal da Tarde JT passou por várias mudanças ao longo de várias décadas e passou a circular todos os dias da semana com temas diversos como: Seu bolso; Divirta-se; Jornal do carro; Edição de esporte e Modo de vida. Em 2013, o Jornal da Tarde deixou de existir e somente a seção Jornal do carro

foi incorporado ao Jornal “O Estado de São Paulo”. Na internet, o anúncio publicitário em questão circulou no site “Clube da Criação”, Associação criada em 1975, entidade sem fins lucrativos para valorizar a criatividade da propaganda brasileira.

O anúncio em foco é composto pelos enunciados “Este treco serve para você nunca mais esquecer o nome daquele coiso”; “ Dicionário visual”; “Corpo Humano, Animais, Plantas, Terra”; Jornal da Tarde”; ”Dicionário visual do JT”; “Uma obra ricamente ilustrada, indispensável na educação de seus filhos, 32 fascículos em apenas 12 semanas, totalmente coloridos, 256 páginas impressas com acabamento nobre 800 ilustrações do corpo humano das plantas, do planeta Terra e do reino animal capa dura tipo arquivo nas bancas por apenas R\$ 9,00. Não precisa encadernar. Primeiro fascículo dia 25 por apenas R\$ 1,00. Comece sua coleção. Todas as terças e sextas no seu JT.”; “ABN- AMRO-BANK - O Banco Holandês”; “Hudson”; “Jornal da Tarde - Cada dia mais surpreendente”.

Além do verbal, o anúncio publicitário é composto, também, pelo não verbal, nesse caso específico, o anúncio é composto por 4 imagens. A primeira delas apresenta a imagem do planeta Terra cortado em forma de triângulo, mostrando o centro da Terra. À direita mais abaixo, há a segunda imagem, que representa uma cabeça e uma parte do tronco humano. Na mesma direção, há a ocorrência da imagem de uma rã. Acima à esquerda, há a imagem de uma página do jornal, contendo, nela, a imagem do corpo humano, de um leão, de uma planta e da Terra. Ainda à esquerda, ocorre a imagem de uma vargem aberta com grãos verdes. A partir desse ponto, podemos perceber que o gesto de apropriação desse anúncio pelos autores parece estar em função de eles perceberem que o anúncio publicitário em tela tem um potencial de significação didática, transpondo-o para o LDLP e didatizando-o. Vale lembrar que a essa ditatização estão relacionadas outras materialidades significantes. Vejamos, a seguir, mais um recorte discursivo:

Figura 12 – Quadrinhos de Nik, presente no eixo “Língua e Linguagem” e na seção “Foco no Texto” do livro didático em foco



Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 26.

O anúncio publicitário em foco coocorre, no LDLP, ao lado de outras materialidades significantes, nesse caso em particular, está em relação a uma tirinha. Trata-se de um pequeno diálogo entre Gaturro e sua mãe a saber: “Gaturro, você já tem tudo para a escola? Vejamos... o avental, a mochila, os livros, o estojo, a maçã, sempre me esqueço da mesma coisa: a vontade”. As imagens mostram, no primeiro quadrinho, a mãe de Gaturro tomando café e de costas para Gaturro, e, nos demais, Gaturro mostrando cada objeto citado, colocando-os na mochila. Já no último quadrinho, Gaturro aparece sentado, vestido no avental, com a mochila nas costas, mostrando a falta de vontade de ir à escola.

O gesto de formulação dos autores, no que se refere ao quadrinho, permite-nos pensar que, possivelmente, eles perceberam o potencial de significação didática que esse gênero textual permite. Esse potencial de significação didática, do modo como estamos concebendo, refere-se a valorização das condições de produção e os efeitos de sentidos das diferentes linguagens que constam nas materialidades. Porém, no LDLP em questão, há um apagamento desse potencial, uma vez que ele vem apenas servindo de reforço ao anúncio publicitário para trabalhar questões de gramática. Neste caso específico, trata-se do fato de o aluno, no processo de leitura- interpretação, ter de identificar os substantivos. O quadrinho, assim como o anúncio publicitário abre para a dispersão de sentidos, pois cabem os seguintes questionamentos acerca desses gêneros textuais: Quando eles circularam? Para que tipo de público? No espaço escolar, que sentidos outros os enunciados verbais e o não verbais emergem? O verbal e o não verbal se

relacionam? Se sim, em que medida? Quais os efeitos de sentidos desse relacionamento? Vejamos mais um recorte discursivo:

RD13

Figura 13 – Formulação dos autores que ocorre antes dos textos e das questões do exercício

Leia os textos que seguem.

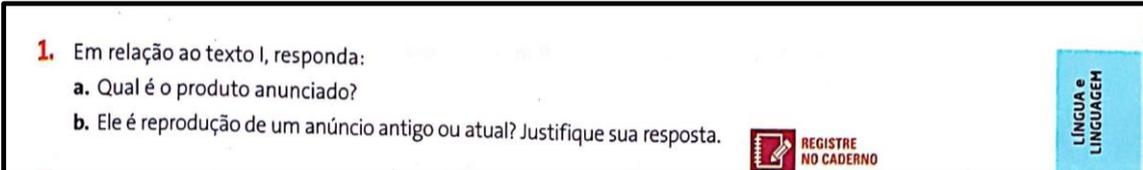
Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 266.

Conforme a formulação do comentário introdutório, a didatização em si permite-nos pensar que há processos discursivos engendrando sentidos que apontam para discursividades acerca da convenção do que seja texto. Nesse caso, em particular, faz-se um apagamento das designações “anúncio publicitário” e “tirinha”, formulando no lugar a designação “os textos”. Nesse movimento de formulação empreendido pelos autores do LDLP, podemos aventar que, no enunciado “Leia os textos que seguem”, há pré-construídos nos seguintes aspectos: (1) o aluno já sabe o que é o texto; (2) o aluno já viu e sabe identificar os gêneros textuais, portanto, não há necessidade de dizer que se trata de um anúncio publicitário e de uma história em quadrinho; (3) o aluno sabe que no cotidiano existem textos diversos.

Vale lembrar que logo após a ocorrência do anúncio publicitário e da tirinha vem uma sequência de exercícios com 6 questões. Nesta análise, iremos abordar 4 questões. Também pelo fato de que estamos levando em consideração, neste trabalho, a unidade e a dispersão de sentidos, o potencial de significação didática do anúncio no LDLP, bem como a divisão social do trabalho de leitura. A abordagem dessas 4 questões é suficiente para mostrar a problematização que empreendemos. Observamos, a seguir, mais um recorte para análise:

RD14

Figura 14 – Questão 1 do exercício, conforme formulação dos autores



1. Em relação ao texto I, responda:

- Qual é o produto anunciado?
- Ele é reprodução de um anúncio antigo ou atual? Justifique sua resposta.

REGISTRE NO CADERNO

LÍNGUA e LINGUAGEM

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 27.

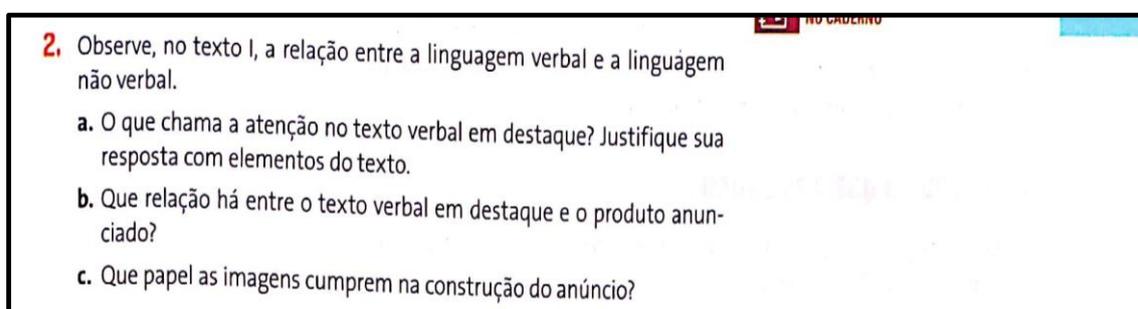
A formulação constante da letra “a” busca levar o aluno a identificar o produto que é anunciado no anúncio publicitário em questão, que se trata do anúncio de um dicionário visual do Jornal da Tarte. Já na formulação da letra “b” apresenta-se a seguinte pergunta: “Ele

é a reprodução de um anúncio antigo ou atual? Justifique sua resposta”. Há, neste ponto, a circunscrição de processos discursivos que nos permitem perceber que esta questão aciona a memória discursiva, sobretudo, quando se diz “reprodução”. Este enunciado leva-nos a pensar que o anúncio em tela, ou o conteúdo do anúncio, já circulou outras vezes. Nesse sentido, permite que o aluno, por meio da memória discursiva, constate e justifique se é ou não uma reprodução, conforme a inscrição em dada formação discursiva.

Vale destacar, também, que nessas abordagens e nessas formulações, por um lado, joga-se com a unidade, uma vez que, por meio dessas formulações, podemos perceber as tentativas em padronizar as questões dos exercícios, direcionando sentidos. Por outro lado, há dispersão com base nos seguintes aspectos: (1) que sentidos outros podem ter os sintagmas na parte verbal tanto no anúncio quanto na tirinha? (2) Os objetos soltos na página do anúncio, assim como os destacados por Gaturro estabelecem que sentidos em relação ao verbal? (3) Que relação há entre o anúncio e a tirinha? (4) Que outros aspectos da língua e da linguagem podem ser explorados nos textos? (5) O aluno pode ou não traçar outro gesto de leitura-interpretação? O que se pode entrever é que, no anúncio, trata-se da reprodução de um anúncio antigo, pois, hoje, com a existência da internet, os dicionários visuais impressos estão sendo bem menos utilizados. E em relação ao enunciado da letra “b”, “justifique sua resposta”, será aceita a leitura-interpretação do aluno, caso a resposta seja outra diferente da formulação dos autores? Vejamos, a seguir, mais um recorte discursivo:

RD15

Figura 15 – Questão 2 do exercício, conforme formulação dos autores.



Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 27.

A partir do recorte 15, é possível observamos que, na exploração didática, propõe-se ao aluno a possibilidade de estabelecer uma relação entre a linguagem verbal e não verbal no anúncio. Esta questão foi formulada subdividida em letra “a”, “b” e “c”. Na letra “a”, chamamos a atenção a discursividade que está em operação, pois deixa entrever a perspectiva de leitura como constatação. Ou seja, o aluno é convocado a responder e, possivelmente, o que lhe

chamará a atenção são as palavras “treco” e “coiso”, que não são comuns, sobretudo, na língua escrita; outro aspecto que poderá chamar a atenção é o tamanho das palavras e as imagens em destaque. Ainda nesse aspecto, podemos aventar que os processos discursivos que estão imbricados na formulação da letra “a” encaminha para a narratividade que acenam para uma leitura-interpretação baseada em determinadas práticas discursivas que os alunos supostamente tenham.

Ainda em relação à questão número 2, podemos constatar o potencial de significação didática dos textos em questão, porém, esse potencial não é explorado a contento, ou de forma significativa. Neste ponto, o verbal e o não verbal são explorados acionando a memória discursiva. Quando se pergunta, por exemplo, “que papel as imagens cumprem na construção do anúncio?”, leva-nos a pensar nas enciclopédias que eram utilizadas antes do advento da internet, elas eram ilustradas, conforme o anúncio. Ainda assim, cabe-nos elaborar os seguintes questionamentos: O aluno de hoje conhece ou já manuseou uma enciclopédia? Que tipo de relação o aluno pode fazer entre o verbal e o não verbal? Essas relações significam? Para quem? Para quê? O que notamos é que há um certo apagamento do potencial de significação didática do ponto de vista da formulação, uma vez que há, neste sentido, a tentativa de jogar com a unidade, apagando certos sentidos, visando apenas o trabalho com a gramática, nesse caso, o trabalho com a identificação-constatação do substantivo. Vejamos, a seguir, mais um recorte discursivo:

RD16

Figura 16 – Questão 3 do exercício, conforme formulação dos autores.

- 3.** A palavra *coiso* não está registrada no dicionário, e a palavra *treco* é usada para designar diferentes tipos de coisa.
- Que palavras poderiam substituir *treco* e *coiso*, no contexto?
 - O que o anúncio ironiza ao empregar esses termos?
 - O anúncio sugere que a falta de memória linguística dos brasileiros pode ter uma causa. Qual é essa causa?
 - Que efeito o uso desses termos causa no leitor?

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 27.

A questão 3 está subdividida em letra “a”, “b”, “c” e “d”. A formulação dessa questão orienta o aluno a ler-interpretar com base em formulações retiradas do próprio anúncio como “coiso e treco”, permitindo que o aluno relacione as palavras em destaque com outras que tenham o mesmo sentido, conforme o contexto do anúncio publicitário. Neste ponto, pelas formulações em tela, o aluno precisa refletir e buscar na memória palavras que sirvam para substituir “coiso” e “treco”; assim como também, refletir sobre o efeito de ironia que elas

produzem no anúncio, de modo a acionar a memória de arquivo com base nas exigências das questões. Neste sentido, é o interdiscurso que vai possibilitar certos dizeres a respeito do que é questionado nas formulações em questão, uma vez que essas possibilidades de dizeres são diversas e independentes para cada aluno.

Ainda por esse recorte, vale ressaltar que a questão da letra “c” aponta para certas discursividades de que, com base no anúncio, o brasileiro sofre de falta de memória linguística, ou seja, essa formulação aciona pré-construídos de que o brasileiro tem lapso de memória, ou até mesmo de que o brasileiro lê pouco ou não tem frequente familiaridade com a leitura. A formulação “Que efeito o uso desses termos causa no leitor?” propõe que a leitura-interpretação seja calcionada pelo interdiscurso, ou seja, o aluno precisa acionar a memória de arquivo para que se posicione, e, com base em sua formação discursiva, produzir discursividades em torno da formulação em questão. Neste aspecto, a depender da formação discursiva a que o aluno se inscreve, ele poderá dizer que os termos em destaque no anúncio podem produzir efeito de ironia, de humor, de espanto, etc. Ainda para a nossa análise, vejamos mais um recorte discursivo:

RD17

Figura 17 – Questão 4 do exercício, conforme formulação dos autores.

4. Nos quadrinhos de Nik, no texto II, Gaturro está se preparando para ir à escola.
- As palavras *avental*, *mochila*, *livros*, *estajo* e *maçã* nomeiam o quê?
 - Que nome se dá ao gênero textual em que são reunidos nomes de várias coisas?
 - Cite outras situações em que esse gênero é utilizado.



Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 27.

A questão 4 está dividida em letra “a”, “b” e “c” e tratam da tirinha de Nik. Nesta questão, mais uma vez, há a prevalência da leitura apenas como constatação-identificação. A letra “a” da questão questiona o que as palavras “avental”, “mochila”, “livros” e “maçã” estão nomeando; neste ponto, para continuar trabalhando aspectos da gramática, nesse caso o substantivo, buscando identificá-los e constata-los. Esse modo de formulação, no LDLP, ancora-se numa exploração didática em que os processos discursivos acenam para a narratividade de como se pratica o ensino de Língua Portuguesa hoje em dia, em boa parte das escolas brasileiras. Há uma tentativa de se levar em conta a perspectiva do ensino de Língua

Portuguesa por meio dos gêneros textuais. Contudo, cabe destacar que há, neste ponto, o apagamento da exploração didática do não verbal.

A formulação empreendida pelos autores, nesta questão, sequer toca o não verbal que integra à questão, ou seja, há sentidos outros, tanto no verbal como no não verbal do recorte ao lado da questão, no entanto, não são explorados. Esse apagamento abre para a dispersão de sentidos: Por que a mãe de Gaturro questiona se ele “já tem tudo para a escola” e não se “já tem todo o material escolar?”. A mudança no questionamento feito pela mãe de Gaturro faria diferença de sentido? O que a imagem da mãe de Gaturro sugere? Estar tomando café de costas para Gaturro significa?”. Esses questionamentos poderiam criar condições para a exploração didática do não verbal, de modo a não reduzi-lo em sua abordagem com o verbal.

A formulação da questão 4 letra “b” e “e” giram mais uma vez em torno da identificação-constatação do gênero textual, em que são reunidos os nomes de várias coisas. Nessa formulação, há pré-construídos de que os alunos dessa série do ensino médio já viram e conseguem identificar diferentes gêneros textuais. O que nos permite concluir que pode se tratar do gênero “lista”. Nesse sentido, a partir da letra “d”, notamos que, nesse caso em particular, trata-se de uma lista de material escolar, mas que uma lista pode ser de qualquer outra coisa. A depender das formações discursivas dos alunos, eles podem citar diferentes tipos de listas. Neste ponto, notamos, também, a prevalência da política linguística que assegura a questão da prática da leitura na escola, colaborando, assim, com a divisão social do trabalho de leitura, sobretudo no que diz respeito ao trabalho de Língua Portuguesa pautado no gênero textual.

O anúncio publicitário em foco está em articulação, como já vimos, com uma tirinha, com comentários e com exercícios. Nesse sentido, essas materialidades coocorrem no eixo Língua e linguagem e na seção Foco no texto, para trabalhar, neste ponto, com o conteúdo gramatical “substantivo”, conforme notamos na configuração do LDLP. No entanto, percebemos que o gesto de formulação do anúncio publicitário, no LDLP, deve-se ao fato de se notar o potencial de significação didática do anúncio. Apesar disso, conforme já mencionamos, nessa formulação, há um constante movimento que colabora para o apagamento de sentidos, tanto do verbal, como do não verbal. Há, dessa forma, pré-construídos, sobretudo levando em conta o gesto de formulação dos autores, que nos permitem pensar que, na maneira como eles formulam os gêneros textuais no LDLP, haveria uma aprendizagem significativa, da parte do aluno. Pensando no potencial de significação didática dos gêneros textuais, e, principalmente, do anúncio publicitário, questionamos-nos: Como pode ser explorada essa “potencialidade didática” de maneira a criar condições, para que o professor, no espaço de sala de aula, tematize o jogo entre a unidade e a dispersão de sentidos?

Conforme vimos, o anúncio publicitário não está sozinho nesse processo de formulação. A política linguística que orienta a elaboração do LDLP e o PNLD apresentam o ensino de Língua Portuguesa sempre pautado no gênero. Nesse sentido, podemos perceber que o trabalho com o arquivo, nesse caso, o LDLP, implica notar que há imbricação na divisão social do trabalho de leitura. Isso porque, como já salientamos, vários documentos oficiais colaboram para a elaboração do LDLP. As editoras, por sua vez, procuram seguir as exigências de cada documento oficial, a fim de não ficar fora da concorrência, nas etapas finais de seleção; primeiro uma avaliação feita por especialistas para saber se o LD está dentro dos padrões desses documentos oficiais, e, por fim, a escolha feita por professores nas escolas.

Vale lembrar, também, que, levando em conta a constituição, a formulação e a circulação do anúncio publicitário, diferentes aspectos da exploração didática devem ser levados em consideração. O que notamos é que, no gesto de formulação desse gênero pelos autores, muito se perde em termos de apagamento de sentidos, cabendo vários questionamentos. Por que o anúncio precisa vir associado a outros gêneros textuais? O anúncio por si só não garante a leitura-interpretação, conforme esperado pelos autores? Por que elementos da esfera social onde o anúncio circulou, primeiramente, são apagados? O não verbal tanto do anúncio quanto de outros gêneros textuais pouco são explorados, se não são, por que fazer uso desses gêneros? Seria somente para cumprir as exigências da política linguística atual? O que podemos notar é que há institucionalização de sentidos, por meio dos objetos simbólicos que são os documentos que norteiam o arquivo principal que é o LDLP. E a divisão social do trabalho de leitura está circunscrita a essa institucionalização. São os arquivos que orientam as práticas sociais dos profissionais da escola, ou daqueles concernidos por ela.

Continuando o nosso trabalho de análise, vejamos o próximo recorte discursivo:

RD18

Figura 18 – Anúncio publicitário presente no eixo “Língua e Linguagem” e na seção “Foco no Texto” do livro didático em foco

REDAÇÃO DE PEDRINHO

A piscina era gigantona e o meu castelo de areia foi o maiorzão que meu pai já fez. Eu brinquei em muitas outras piscinas grandes, assisti um filme e joguei bola na areia e na grama. Tinha muitas brincadeiras e...

OCEAN PALACE
BEACH RESORT & BUNGALOWS

2 crianças de até 10 anos não pagam.*

Av. Via Costeira - Km11 | Praia de Ponta Negra - Natal/RN | Brasil | Fone: +55 84 3220-4144 | www.oceanpalace.com.br

(Revista Luxo, Junho de 2014.)

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 66

O anúncio publicitário em questão circulou, originalmente, na Revista Luxo, em Junho de 2014. Essa é uma revista eletrônica com sede, em Brasília, organizada por Cris Cavalli. Seu foco principal é destacar as empresas que trabalham com os melhores serviços e produtos do mercado, no intuito de atender os leitores mais exigentes. Esse é um anúncio da *Ocean Palace, Beach Resort e Bungalows*. O *Resort* citado tem uma estrutura de mais de 30 mil metros quadrados e fica em um cenário paradisíaco na praia de Ponta Negra, em Natal, Rio Grande do Norte. O anúncio em tela, além de ter circulado na página eletrônica da revista, também, circulou no *Facebook*, no *twitter* e no *instagram* tanto da revista como do próprio *resort*.

O verbal do anúncio é composto pelo seguinte enunciado: “Redação de Pedrinho/A piscina era grandona e o meu castelo de areia foi o maiorzão que o meu pai já fez. Eu brinquei em muitas outras piscinas grandes, assisti um filme e joguei bola na areia e na grama. Tinha

muitas brincadeiras em minhas férias”; “2 crianças de até 2 anos não pagam”. “Ocean Palace Beach Resort e Bangalows”.

O não verbal do anúncio é composto de múltiplas imagens. Ao fundo, encontra-se o mar com ondas e águas limpas, que nos permite imaginar que está ventando. Há coqueiros altos que, também, parecem ser soprados pelo vento. Ao centro, há a imagem de diversas piscinas de vários tamanhos, cascatas, chalés, bares, pessoas, umas nadando e outras andando em volta das piscinas. Na parte inferior, há alguns cartazes sobrepostos à imagem maior. No primeiro à esquerda, há a imagem de jovens jogando vôlei na praia; há um outro com imagens de brinquedos para crianças, também, na areia. O terceiro cartaz, da esquerda para a direita, apresenta a imagem de outro *resort* e, por último, há a imagem de um espaço infantil com brinquedos, espaços de jogos, cadeiras e mesas infantis.

No gesto de formulação dos autores, podemos perceber que eles notam no anúncio em questão certo potencial de significação didática, tanto é que esse anúncio é selecionado, inserido e explorado no âmbito do LDLP. Nessa medida, cabe destacar que, em sentido geral, há nesse gesto de formulação tomadas de posição que resvalam pré-construídos, tais como: a) os alunos sabem o que é um *resort*, assim não terão dificuldades em ler-interpretar; b) a história de Pedrinho se aproxima da história de muitas crianças e adolescentes desta fase de ensino, assim, facilitará para os alunos a leitura-interpretação.

Partindo do plano da formulação, podemos perceber que o anúncio publicitário em questão está, também, na relação com outras materialidades significantes, tais como, comentários e exercícios. Essa relação permite-nos pensar que, nesse gesto de formulação, pode haver a valorização de determinados elementos do verbal e do não verbal em detrimento de outros, (de)limitando-os. Tais formulações permitem-nos pensar: (1) Colocar certos aspectos do verbal e do não verbal em destaque, e fazer um apagamento de outros produz que efeitos de sentidos? Se, sim, que efeitos? (2) Por que no gesto de formulação dos autores o não verbal é quase sempre deixado de fora? (3) Relacionar o verbal e o não verbal do anúncio faz diferença? Tais questões possibilitam-nos pensar que certas tomadas de posição, no ato de formulação do LDLP, implicam efeitos discursivos no processo de leitura-interpretação do aluno. Vejamos, a seguir, mais um recorte discursivo:

RD19

Figura 19 – Formulação dos autores que ocorre antes do texto e das questões do exercício

Leia este anúncio:

Neste recorte discursivo, podemos notar que, mais uma vez, o gesto de formulação dos autores deixa flagrar que há, já no início das formulações, um direcionamento de sentidos. Eles iniciam afirmando que se trata de um anúncio, fazendo o apagamento de publicitário. Vale lembrar que a formulação em foco configura-se como uma materialidade significativa, tendo em vista que se trata de um “comentário” que o processo discursivo de didatização permite constituir, neste ponto de abordagem do LDLP. O apagamento da inscrição “publicitário” está em função de que especificá-la pode comprometer a produção de sentidos esperados pelos autores no gesto de formulação por eles empreendidos, embora o tema da aula seja o “anúncio publicitário”, formulado no eixo Produção textual. Nesse gesto de formulação dos autores, de nosso ponto de vista, parece-nos desnecessário não explicitar a referida inscrição; talvez, esse apagamento esteja em função do fato de essa inscrição já aparecer no título da aula.

Após o comentário inicial e a apresentação do anúncio publicitário, apresentado na figura 18, há, no LDLP, uma lista de exercícios, contendo 6 questões. Nesta análise, iremos abordar, também, somente 4 questões, pois nelas já contemplamos os objetivos do presente trabalho. Essa decisão se deve ao fato de que, mais uma vez, estarmos considerando, nesta dissertação, a divisão social do trabalho de leitura, o potencial de significação didática, bem como a unidade e a dispersão de sentidos. A abordagem das 4 questões mostra-se suficiente para os objetivos que almejamos. Vejamos, a seguir, o nosso próximo recorte discursivo:

RD20

Figura 20 – Questão 1 do exercício, conforme formulação dos autores.

<p>1. A propósito do anúncio, responda:</p> <p>a. Quem é o anunciante?</p> <p>b. Observe o nome da revista em que o anúncio foi publicado. Levante hipóteses: Qual é o perfil do público a que ele se destina?</p> <p>c. O que o anúncio promove e qual o seu principal objetivo?</p>	
---	---

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 66

A formulação da questão 1 está subdividida em letra “a”, “b” e “c”. A referida questão inicia reiterando que se trata de um anúncio. Essa formulação ocorre em função do processo metalinguístico em face ao tema da aula que é “o anúncio publicitário”, uma vez que, na formulação dos autores, eles utilizam um exemplo de anúncio publicitário. No gesto de formulação empreendido pelos autores, percebemos que, na letra “a”, cujo enunciado em questão é: “Quem é o anunciante?”, a tentativa de se trabalhar o gênero pelo gênero, pois a discursividade dessa questão sugere que o aluno responda que o anunciante é o *resort Ocean*

Palace, ou seja, eles precisam identificar elementos no anúncio que são característicos desse tipo de gênero textual.

A formulação da letra “b”, ainda na questão 1, tematiza a discursividade de que os alunos identifiquem a esfera onde o anúncio publicitário em tela circulou e qual o perfil do público alvo, permitindo aos eles levantarem hipóteses. Neste ponto, cabe-nos notar que a maneira como os alunos vão interpretar vai depender de sua inscrição como sujeito determinado sócio-histórico e ideologicamente, bem como da memória de arquivo que os constitui. É essa memória que vai possibilitar a significação dos dizeres produzidos pelos alunos. É possível que os alunos, no processo de leitura-interpretação, enunciem que: (a) a revista onde o anúncio circulou é a revista “Luxo” e que o público alvo são pessoas de alto poder aquisitivo e que essas pessoas podem ter acesso tanto ao *resort*, quanto à revista; (b) as férias de Pedrinho permitiram que ele tomasse banho de piscina, brincasse na areia, assistisse filme no *resort*, porque Pedrinho, possivelmente, é filho de pessoas que têm alto poder econômico. Pessoas pobres não têm acesso a *resort* nem à revista “Luxo”.

O que podemos perceber é que a maneira como são formuladas as discursividades acerca do anúncio, nos exercícios, direciona sentidos para a percepção das características do gênero textual, anúncio publicitário, como vimos, principalmente, na letra “a”: “Quem é o anunciante?”, e, na letra “c”: “O que o anúncio promove e qual o seu objetivo?”. Mas os sentidos não são estanques nem homogêneos, é necessário levar em consideração, também, as condições de produção, a instância de formulação e de circulação, as condições socio-históricas e ideológicas do sujeito-leitor e, principalmente, a heterogeneidade dos sentidos.

Continuando a nossa reflexão, vejamos mais um recorte discursivo:

RD21

Figura 21 – Questão 2 do exercício, conforme formulação dos autores.

- 2.** Assim como no cartaz estudado, há nesse anúncio uma nova voz, além da voz do anunciante.
- a.** De quem é essa nova voz? Que sentimento esse enunciador tem em relação ao anunciante?
 - b.** A introdução dessa nova voz pode ser considerada uma estratégia da linguagem publicitária para persuadir seus interlocutores. Justifique essa afirmação, tendo em vista o perfil do público-alvo do anúncio.

Partindo do plano da formulação e sem perder de vista a forma como o anúncio publicitário foi didatizado no LDLP, podemos perceber que, no gesto de formulação da questão 2, eles deixam entrever, no enunciado principal da questão, que está dividida em letra “a” e “b”, um direcionamento de sentidos, tomando partido para a comparação do anúncio em questão, com outro gênero textual estudado em páginas anteriores, que, neste caso, é o cartaz. Podemos notar, mais uma vez, que há um pressuposto de que o anúncio publicitário precisa estar em relação com outras materialidades para produzir o efeito esperado pelos autores na didatização. Nesse sentido, o propósito parece ser mostrar aos alunos que o anúncio e o cartaz possuem características semelhantes; além disso, o propósito parece ser enfatizar que tanto o anúncio como o cartaz trazem em sua estrutura uma outra voz, além da voz do anunciante, no caso do anúncio, a voz de Pedrinho. E que, conforme enunciado na letra “b”, essa nova voz pode ser considerada uma estratégia da linguagem publicitária para persuadir seus interlocutores, ou seja, faz o leitor adulto pensar, por exemplo, no lazer dos filhos e, assim, levá-los ao *resort*.

Ainda em relação ao enunciado da letra “a”, “De quem é essa voz?”, essa alternativa de pergunta permite que os alunos respondam que a voz é de Pedrinho, uma criança em idade escolar. E, ainda, nessa mesma alternativa, por meio da seguinte pergunta: “Que sentimento esse enunciador tem em relação ao anunciante?”, busca-se levar os alunos a responder que o enunciador, nesse caso Pedrinho, demonstra sentimento de entusiasmo e de empolgação com o período que passou no *resort*. Essas constatações, do ponto de vista da antecipação dos autores, seriam suficientes em relação à percepção do que vem a ser um anúncio publicitário e suas características.

Vale lembrar, ainda, que as discursividades que ancoram as formulações dos autores, no LDLP, apontam para as tomadas de posição em relação a certos sentidos, que, a nosso ver, pode não representar a realidade de grande parte dos alunos do Ensino Médio. Os efeitos de sentidos, nas formulações dos autores, podem ter um efeito de desencaixe, uma vez que o lugar discursivo de autor é diferente do lugar discursivo do aluno. Lançar projeções de que os alunos conhecem e prestigiam um *resort*, portanto, são capazes de ler-interpretar esse gênero textual no LDLP, pode produzir efeitos outros daqueles não projetados. Em outro aspecto das formulações, ainda na questão 2, há pré-construídos de que, identificando as vozes que falam no anúncio, será possível reconhecer as características desse gênero textual, ou seja, há processos discursivos engendrando sentidos que apontam para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo para o eixo “Produção Textual” pautado na leitura-constatação-identificação.

Vejamos, a seguir, mais um recorte discursivo:

RD22

Figura 22 – Questão 3 do exercício, conforme formulação dos autores.

- 3.** Observe a “Redação de Pedrinho”, no alto da página.
- a.** No capítulo anterior, você estudou alguns gêneros de relato de experiências vividas. Com base no estudo que fez, identifique o gênero do texto de Pedrinho.
 - b.** Infira: Qual foi a proposta de produção textual apresentada à classe de Pedrinho? Justifique sua resposta.
 - c.** Além do título, que aspectos gráficos reforçam a ideia de que o texto é uma produção textual escolar?

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 67

Considerando a formulação da questão 3, em que é demandado que o aluno recorra ao verbal do anúncio, nesse caso, a redação de Pedrinho na parte superior do anúncio e, também, que o aluno identifique o gênero do texto de Pedrinho, essa textualização permite-nos pensar que há pré-construídos de que o aluno estudou relatos de experiências vividas, os quais foram abordados no capítulo anterior. A formulação da letra “b”, a saber: “Infira”: Qual foi a proposta de produção textual apresentada à classe de Pedrinho? Justifique sua resposta”, leva-nos a pensar que há, também, nessa formulação, a prevalência de pré-construídos, uma vez que está escrito como título “Redação de Pedrinho”, acionando a memória de arquivo, pois permite pensar em relato das férias de Pedrinho; produção textual que, geralmente, os professores solicitam, após as férias dos alunos, cujo tema, em geral, é “Minhas férias”. Tais perspectivas nos permite pensar, também, no funcionamento interdiscursivo, uma vez que permite ao aluno, na tomada da palavra, sustentar o seu dizer com base na memória discursiva. O aluno vai justificar a resposta, com base naquilo que é possível dizer sobre o tipo de redação que geralmente é solicitada após as férias.

Vale destacar, também, que com base nas discursividades da letra “c”, ainda da questão 3, há variações nos tipos de produção textual, sendo “escolar” e “não escolar”, mas não há em nenhum momento abordagens acerca dessa diferença, ou seja, há pré-construídos de que o aluno consegue por si só reconhecer os diferentes tipos produções textuais tanto “escolar” quanto a “não escolar”. É preciso considerar, ainda, que, em sentido geral, há um apagamento do potencial de significação didática, uma vez que, como notamos, o propósito maior é trabalhar o gênero pelo gênero, sem levar em consideração com mais afinco as condições de produção do anúncio, as esferas de circulação, as condições sócio-históricas e ideológicas dos interlocutores, conforme temos ressaltado neste trabalho.

Vejamos o nosso próximo recorte discursivo:

RD23

Figura 23 – Questão 4 do exercício, conforme formulação dos autores

- 4.** O texto “Redação de Pedrinho” faz uso de adjetivos e de uma locução adjetiva.
- a. Identifique-os.
 - b. Considerando o tema e a finalidade desse texto, o que justifica o emprego desses adjetivos e da locução adjetiva?

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 67

A formulação “O texto “Redação de Pedrinho” faz uso de adjetivos e de uma locução adjetiva”. “a) Identifique-os”, empreendida pelos autores, mais uma vez, deixa entrever discursividades em torno do que vem a ser texto na sociedade, e, neste ponto, consideram a Redação de Pedrinho um texto. Dada a maneira como o texto está estruturado, e com base na política linguística que orienta o ensino de Língua Portuguesa pautado no gênero textual, há pré-construído de que a Redação de Pedrinho é um texto, já que carrega as características de texto.

Vale destacar que é priorizada, nas formulações dos autores, a perspectiva de leitura- interpretação apenas como meio de identificação/classificação, uma vez que é demandado que o aluno identifique e, por meio dos efeitos da memória de arquivo, eles classifiquem e diferenciem adjetivo e locução adjetiva. Nesse sentido, conseguimos perceber que os adjetivos são “gigantona”, “maiorzão” e “grandes” e a locução adjetiva é “de areia”. Assim, não há, em nenhum momento das formulações, a indicação de leitura- interpretação que leve em conta os efeitos de sentidos dos enunciados, nem tampouco uma didatização que trabalhe os efeitos de sentidos tanto do verbal quanto do não verbal.

Ainda nesse aspecto, levando em conta a formulação da letra “b”, “Considerando o tema e a finalidade desse texto, o que justifica o emprego desses adjetivos e da “locução adjetiva?”, essa textualização possibilita-nos pensar que, como no texto em questão Pedrinho relata sobre os detalhes das atividades que praticou nas férias, seria prudente caracterizar os elementos citados por ele, como “piscina” e “castelo”, por exemplo. Assim, fica a cargo do aluno perceber que esses mecanismos linguísticos fazem parte da linguagem publicitária, e, no anúncio em questão, eles fortalecem o poder de persuasão em relação ao que está sendo anunciado.

Como já mencionado, o anúncio publicitário em foco encontra-se no eixo Produção textual e na seção Foco no texto, conforme configuração do LDLP utilizado para este trabalho. Nesse sentido, o anúncio publicitário em questão está em função de exercícios, de comentários e, indiretamente, do relato de experiência vivida, conforme vimos. Ao utilizar de outras materialidades para trabalhar as características do gênero anúncio publicitário, assim como

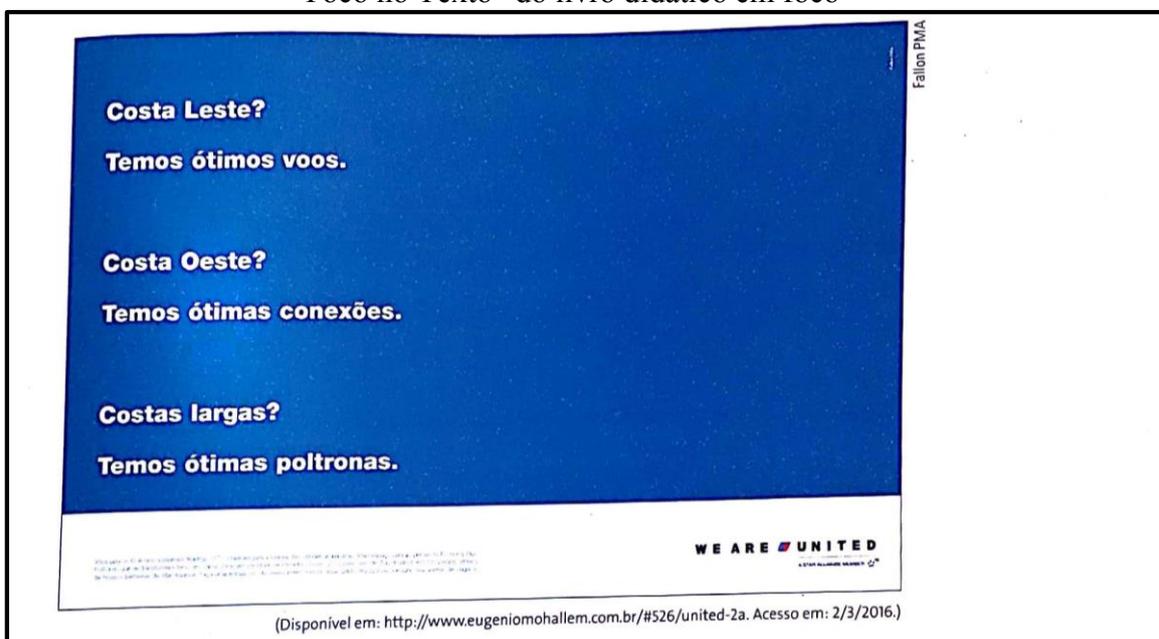
também, os recursos utilizados e a sequência na elaboração como: título, texto, imagem, anunciante e *slogan*, primando pelo efeito da unidade, há a tentativa de se uniformizar a relação metalinguística presente no gesto de formulação empreendido pelos autores. Ao mesmo tempo, percebemos que as mesmas formulações jogam com a dispersão, pois aciona pré-construídos, ancorados na memória discursiva (interdiscurso) dados os gestos de leitura-interpretação.

No tocante à produção de texto, as discursividades convergem para a escrita institucionalizada e normatizada que, mesmo sendo um gênero textual multimodal e que comporta uma flexibilização no uso da linguagem, requer certa padronização em sua constituição. Já, no LDLP, aspectos do verbal e do não verbal, às vezes, são apagados, sendo explorados, apenas, aspectos da estruturação do gênero, conforme notamos por meio de exercícios e de comentários. Ainda assim esses gestos de formulações não rompem com a divisão social do trabalho de leitura, uma vez que há a institucionalização de sentidos por meio da política linguística para o ensino de Língua Portuguesa, que está inscrito nas discursividades de objetos simbólicos, tais como: PCN, Orientações Curriculares, decretos, editais do PNLN e etc. Esses objetos simbólicos integram o arquivo sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

Vejamos, a seguir, o nosso próximo recorte de análise:

RD24

Figura 24 – Anúncio publicitário presente no eixo “Língua e Linguagem” e na seção “Foco no Texto” do livro didático em foco



Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 51

O anúncio publicitário em foco é o anúncio da *United Airlines* Companhia Aéreas, a terceira maior empresa de aviação dos Estados Unidos. Hoje, ela opera em vários países do mundo, aqui no Brasil a *United* comprou, em 2015, 5% da Azul Linhas Aéreas Brasileiras, expandindo sua malha aérea internacional. O anúncio em destaque tem como título: “We are United”, e circulou no *site* de Eugenio Mohallem, considerado o gênio da propaganda, ele é publicitário e diretor de criação de anúncios e de propagandas.

Podemos destacar que o anúncio em tela é composto pelos enunciados verbais: “Costa Leste? Temos ótimos vôos”. “Costa Oeste? Temos ótimas conexões?”; “Costas largas? Temos ótimas poltronas”. Já, na parte inferior do anúncio, escrito com letras bem pequenas, quase impossível de se ver a olho nu, há os seguintes enunciados: “Voos para (o/os/a/as) EUA (no/nos/na/nas) (novíssimo/novíssimos/novíssima/novíssimas) Boeings 777. Conexões para a maioria (do/dos/da/das) cidades (americano/americanos/americana/americanas). Mais espaço para(o/a/os/as) pernas na Economy Plus. Poltronas que se transformam tanto em cama como em escritório na Primeira Classe. Voos para mais de 700 destinos em 120 países, através de (nosso/nossa/nossos/nossas) parceiros da Star Alliance. Faça (um/uns/uma/umas) escalas no site www.united.com.br, ligue 0800160223 ou consulte (seu/seus/sua/suas) agente de viagens”. We are United.”

O não verbal do anúncio é composto, apenas, por um fundo azul marinho sem nenhum outro detalhe. Na tomada de posição empreendida pelos autores do LDLP, podemos perceber que eles, com base principalmente no verbal, notam o potencial de significação didática desse anúncio. Assim, os autores do LDLP se utilizam do anúncio em questão e elaboram formulações a partir desse potencial de significação didática, conforme abordaremos a seguir.

Para dar sequência ao nosso trabalho de análise, consideremos, a seguir, mais um recorte discursivo:

RD25

Figura 25– Formulação dos autores que ocorre antes dos textos e das questões do exercício

Leia o anúncio a seguir.

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 51

É importante destacar que, partindo do plano da formulação e observando os efeitos da didatização, notamos que os autores, em seu gesto de formulação, aventam, por meio dos enunciados o direcionamento de sentidos, produzindo, nessas formulações, certas discursividades de que o texto em tela é um anúncio e, mais uma vez, na didatização, produzem

o apagamento do enunciado “publicitário”. A partir desse silenciamento, eles direcionam a leitura do texto por meio da ocorrência da materialidade exercícios. Esse apagamento faz diferença? O que podemos notar é que a forma como é textualizado, no LDLP, o que fica fora parece não significar, não ter importância, mas sabemos que tanto o dito como o não dito produzem sentidos. Vejamos mais um recorte discursivo:

RD26

Figura 26 – Questão 1 do exercício, conforme formulação dos autores

- 1.** Relacione a frase “We are united”, da parte inferior do anúncio, ao texto principal.
 - a. Qual é a empresa anunciante? Qual é o país de origem dessa empresa? Justifique sua resposta com base em elementos verbais e não verbais do texto.
 - b. Qual o setor de atuação da empresa anunciante? Indique o trecho do anúncio pelo qual é possível inferir tal informação.

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 51

Logo após o comentário exposto, apresentado na figura 25, há a ocorrência de uma lista de exercícios estruturada em 5 questões. Conforme temos abordado, tanto os exercícios quanto os comentários são tomados como materialidades significantes. Das 5 questões, vamos abordar 4, levando em conta que são suficientes em nosso percurso de análise, uma vez que, na teoria que nos inscrevemos, não trabalhamos com a exaustão, e, também, por notarmos que, até a questão 4, é possível analisarmos e problematizarmos o que propusemos nos objetivos do trabalho.

Dada a lista de exercícios, a questão 1 está dividida em letra “a” e “b”. A letra “a” traz os seguintes enunciados interrogativos: “Qual é a empresa anunciante? Qual é o país de origem dessa empresa? Justifique sua resposta com base em elementos verbais e não verbais do texto”. Como podemos notar, a questão tematiza, uma vez mais, questões de leitura como constatação-identificação, sugerindo que, com base no texto, os alunos possam identificar a empresa que anuncia e o país de origem dessa empresa.

A questão “b”, também, está filiada à mesma tônica da leitura-interpretação pautada em aspectos de constatação-identificação, conforme o trecho formulado da questão: “Indique trecho do anúncio pelo qual é possível inferir tal informação”. A questão sugere que o aluno leia-interprete retirando informações do próprio texto, algo que já está lá. Em consonância com as referidas formulações, essa parece ser uma forma de jogar com a unidade de sentidos, mas notamos que há, também, dispersão; a partir do momento em que o leitor se apresenta diante do verbal e do não verbal do anúncio, ele é convocado a interpretar. Por que o verbal do anúncio

está escrito de branco numa tela azul? E se fosse numa tela vermelha, por exemplo, que sentido teria? Trazer o anúncio publicitário de uma empresa americana significa mais do que se fosse de uma empresa brasileira?

Vejam, a seguir, mais um recorte discursivo:

RD27

Figura 27 – Questão 2 do exercício, conforme formulação dos autores.

2. É possível considerar que no terceiro conjunto pergunta/resposta há uma quebra no paralelismo semântico do anúncio, isto é, um novo sentido é explorado em comparação com os anteriores.

- Qual é a palavra do anúncio que sofre essa mudança de sentido?
- Qual é a diferença quanto à forma entre as duas primeiras ocorrências dessa palavra e a terceira?
- Qual é a diferença de sentido entre as duas primeiras ocorrências dessa palavra e a terceira?

Releia as três frases abaixo e responda às questões 3 e 4.

● ● ● ● ● ● ● ●

Temos ótimos voos.
Temos ótimas conexões.
Temos ótimas poltronas.

● ● ● ● ● ● ● ●

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p.51

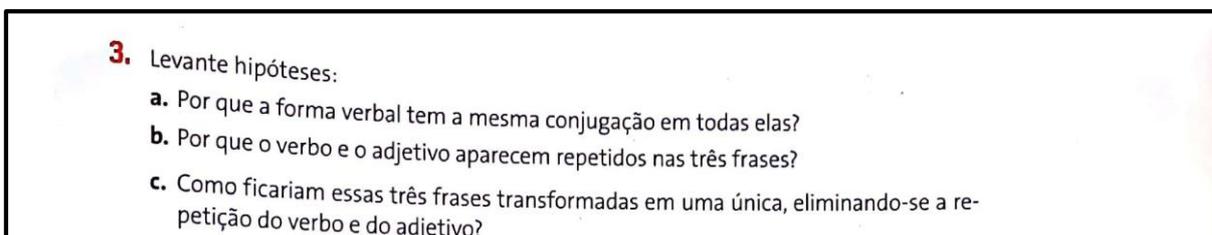
A formulação da questão 2 introduz um conjunto de 3 perguntas letra “a”, “b” e “c”. A questão principal apresenta discursividades acerca do paralelismo semântico que consta dos enunciados verbais. As formulações da referida questão sugerem, ainda, que, na pergunta/resposta, há uma quebra de paralelismo semântico, ou seja, os autores acrescentam que há uma quebra de sentidos. De acordo com a questão, um outro sentido é explorado em relação aos anteriores. A partir do enunciado principal da questão, há a ocorrência do enunciado da letra “a”: “Qual é a palavra do anúncio que sofre essa mudança de sentido?”. Embora essa formulação esteja se referindo a aspectos semânticos, o que podemos perceber é que muito pouco é explorado sobre semântica; há, mais uma vez, pré-construídos de que o aluno já sabe de aspectos semânticos e, sobretudo, de paralelismo semântico, nesse caso, não necessitando de outras explicações.

É preciso considerar, ainda, que o gesto de formulação empreendido pelos autores deixa entrever, novamente, uma leitura-interpretação muito pautada na constatação. Há, de certa forma, um direcionamento para apreensão das respostas do exercício sempre preso ao texto, ou seja, conduz-se o aluno a constatar e a retirar do âmbito do texto palavras ou expressões que sirvam de resposta. E, quando se questiona sobre o sentido de determinada ocorrência, ainda

assim, o aluno está preso aos enunciados do texto, conforme observamos na letra “c”, que mobiliza o seguintes enunciados: “Qual a diferença de sentidos entre as duas primeiras ocorrências dessa palavra e a terceira? A palavra a qual se referem que serviria de resposta seria a palavra “costa(s)”. A leitura-interpretação, neste ponto, sugere, também, que o aluno responda que, nas duas primeiras ocorrências, o enunciado “costa” se refere à região geográfica de um país, e, na terceira ocorrência, tem sentido de região dorsal do corpo humano. Neste aspecto, as formulações, embora sejam para trabalhar questões de sentido, notamos que integra ao próprio potencial de significação didática o efeito de se fechar os sentidos, direcionando para o tema da aula que, neste caso é concordância nominal. Vejamos mais um recorte discursivo:

RD28

Figura 28 – Questão 3 do exercício, conforme formulação dos autores.



Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 52

As formulações referentes à questão 3 estão relacionadas aos enunciados: “Temos ótimos voos. Temos ótimas conexões. Temos ótimas poltronas”. Na sequência, ocorre a sugestão, para que o aluno construa hipóteses sobre o porquê de as formas verbais terem a mesma conjugação em todas as ocorrências. Em uma outra formulação, é demandado que o aluno diga o porquê de o verbo e o adjetivo aparecem repetidos. O que podemos observar é que, novamente, no processo de didatização do anúncio em questão, a discursividade da leitura como localização e como constatação de informações no texto ou a partir dele.

Já a formulação da letra “c”, que mobiliza o enunciado: “Como ficariam essas três frases transformadas em uma única, eliminando-se a repetição do verbo e do adjetivo?”. Há nessa questão a possibilidade de se trabalhar outros sentidos dos enunciados, tais como: (a) Que sentidos se poderiam empreender dos enunciados separados, e, em seguida, os enunciados articulados? (b) Quais os sentidos possíveis que os enunciados podem produzir, se levarmos em conta somente linguagem verbal? (c) A linguagem verbal e a não verbal se relacionam? Como? A nosso ver, somente articular enunciados pode apagar o potencial de significação didática do texto. De nossa perspectiva teórica, cabe ressaltar que é necessária uma melhor exploração dos sentidos, não perdendo de vista para a opacidade da linguagem.

Vejamos adiante mais um recorte discursivo de nosso trabalho de análise:

RD29

Figura 29 – Questão 4 do exercício, conforme formulação dos autores.

- 4.** Com base em suas respostas às questões anteriores:
- a.** Conclua: Por que há variação entre as formas *ótimos* e *ótimas*?
 - b.** Reescreva as três frases, fazendo as alterações que julgar necessárias, substituindo o núcleo dos objetos diretos – voos, conexões, poltronas – por:
 - atendimento;
 - equipe;
 - pilotos e comissárias de bordo.

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 52

A formulação da questão 4 introduz, em seu enunciado principal, uma referência aos saberes abordados na questão anterior. Nesse sentido, demanda-se que os alunos respondam “por que há variações entre as formas *ótimos* e *ótimas*”. Essa formulação põe em operação uma perspectiva de ler-interpretar, buscando os sentidos dos lexemas “*ótimos*” e “*ótimas*” a partir da flexibilização de gênero e de número. Assim, cabe ao aluno ler-interpretar, buscando perceber como se estabelece a relação de sentidos a partir do jogo com os lexemas, uma vez que o propósito maior é trabalhar questões de concordância nominal, de acordo o tema da aula.

Com base na provocação da formulação dos autores, cabe propor outras maneiras de ler-interpretar com base nas referidas formulações: (a) Se trocássemos “*ótimo*” por “*excelente*” que sentidos os enunciados assumiriam? (b) Esse é o anúncio de uma empresa americana. Se fosse uma empresa brasileira, o uso ou a troca desses adjetivos fariam diferença? Quais? Como vimos, são algumas maneiras de se ler-interpretar que caberiam no processo de didatização do gênero anúncio publicitário no LDLP, de acordo com nossos gestos de leitura.

A formulação da letra “b” tematiza, por sua vez, a leitura-interpretação apenas com base em substituição de certos enunciados por outros. Vejamos, a seguir, a questão: “b). Reescreva as três frases, fazendo as alterações que julgar necessárias, substituindo o núcleo dos objetos diretos - voos, conexões, poltronas - por atendimento, equipe, pilotos e comissários de bordo”. Essas formulações sugerem apenas a troca pela troca, não é feita nenhuma problematização acerca da questão. O que observamos, novamente, é que há um apagamento do potencial de significação didática nas formulações em foco, considerando uma perspectiva de leitura que busque trabalhar a relação entre sentidos. Caberia problematizar sobre as mudanças acréscimo/apagamento de sentidos a partir da troca de enunciados, nesse caso específico, os objetos diretos.

No que se refere ao processo de apropriação do gênero anúncio publicitário, com base na perspectiva de que o LDLP está dividido em unidade, em capítulo, em eixos e em seções,

podemos reiterar que o anúncio publicitário em cena encontra-se no eixo “Língua e linguagem” e na seção Foco no texto. Esse anúncio (re)surge em função de outras materialidades significantes como exercícios e comentários, nesse caso específico para trabalhar “Concordância nominal”. E como vimos caberia, no gesto de formulação dos autores, outras possibilidades de exploração de sentidos, conforme mencionamos.

Por fim, podemos destacar que, segundo vimos tematizando, é não raro observarmos que, dada a organização do LDLP, e, sobretudo, dos documentos oficiais, como o PNLD 2018, o aluno é levado a formular sua trajetória de leitura-interpretação a partir da discursividade de que se trata de atividade quase sempre de constatação-identificação de informações do texto lido-interpretado, esquecendo-se quase sempre a opacidade da linguagem e a dispersão de sentidos tanto da linguagem verbal quanto da não verbal. Uma vez mais, podemos perceber que a política linguística para o ensino de Língua Portuguesa, pautado no gênero textual, conforme problematizamos, colabora para divisão social do trabalho de leitura, sendo que são os arquivos, constituídos como objetos simbólicos que orientam o ensino desse componente curricular a partir do LDLP.

Vejamos, adiante, mais um recorte para nossa análise.

RD30

Figura 30 – Anúncio publicitário presente no eixo “Língua e Linguagem” e na seção “Foco no Texto” do livro didático em foco.

**VOCÊ
PODE FECHAR
UM GRANDE NEGÓCIO
SEM UMA
BOA PROPAGANDA.
O SEU.**

4 de dezembro
Dia Mundial
da Propaganda

AGÊNCIA
FORTE
PARCEIRO
ESTRATÉGICO

dap

alap

ARP

Crapro

Sinapro-RS

Associação Latino-americana das Agências de Publicidade (Alap) / Associação Rio Grandense de Propaganda (ARP) / Associação Brasileira das Agências de Publicidade (Fenapro) / Sindicato das Agências de Propaganda no Estado do Rio Grande do Sul (Sinapro-RS) / Federação Nacional das Agências de Propaganda

(Zero Hora, Porto Alegre, 4/12/2013. Disponível em: https://www.pinterest.com/pin/510525307737757894/?from_navigate=true. Acesso em: 8/4/2016.)

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 210

O anúncio em tela é parte de um conjunto de anúncios disponíveis na página da “*pinterest.com*”, empresa que divulga anúncios e propagandas de diversas naturezas. Por meio de uma pesquisa realizada com base no recurso do *google*, notamos que ele circulou nesse *site* em 2016 e até hoje encontra-se disponível. Detectamos também, que o anúncio foi encomendado pela Associação Brasileira das Agências da Publicidade (Abap); Associação Latino-americana das Agências de Publicidade (Alap); Associação Rio Grandense de Propaganda (ARP); Federação Nacional das Agências de Propaganda (Fenapro) e o Sindicato das Agências de Propaganda o Estado do Rio Grande do SUL (Sinapro-RS).

O verbal do anúncio é composto pelo enunciado: “Você pode fechar um grande negócio sem uma boa propaganda. O seu”. O referido enunciado encontra-se escrito em letras brancas

numa tela com fundo vermelho sem nenhuma outra imagem. Na parte inferior do anúncio, a data do evento: “4 de Dezembro, Dia Mundial da Propaganda.” Logo na sequência, há a ocorrência do nome dos respectivos patrocinadores. O gesto de apropriação dos autores em relação a este anúncio está em função do potencial de significação didática entrevisto por aqueles; possivelmente, o interesse por esse anúncio esteja relacionado pela repercussão que ele teve na esfera social onde ele circulou primeiro. Vejamos nosso próximo recorte discursivo:

RD31

Figura 31 – Formulação dos autores que ocorre antes dos textos e das questões do exercício

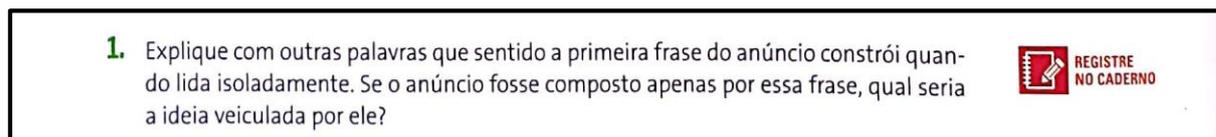


Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 310

Podemos observar que, na formulação “Leia o anúncio a seguir.”, o gesto de apropriação dos autores introduz a identificação de que o texto que vem na sequência para ser lido-interpretado é um anúncio. Nesse sentido, essa formulação, ancorada em processos discursivos, passa a direcionar sentidos, ou seja, a leitura-interpretação do texto pelo aluno já passa a ser afetada pelo sentido de que se trata de um “anúncio”. Vale destacar, também, que o comentário introdutório se configura como uma materialidade significativa, uma vez que se trata de um comentário, que o processo discursivo da didatização faz constituir nesse ponto de abordagem do LDLP. Como podemos notar, novamente, o enunciado “publicitário” é apagado a partir do gesto de formulação empreendido pelos autores. Esse modo de didatização parece ser uma tentativa de se jogar com a unidade de sentidos, uma vez que, apagando certos elementos e/ou explicitando outros, não deixa de ser uma tentativa de homogeneizar os sentidos. Vejamos, a seguir, próximo recorte discursivo:

RD32

Figura 32 – Questão 1 do exercício, conforme formulação dos autores.



Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 310

É importante lembrar que, após o comentário introdutório que consta da figura 31, deste trabalho, há uma vez mais, a ocorrência de uma lista de exercícios estruturada em 5 questões que, nesta análise, vamos tratá-los com outras materialidades significativas pertencentes ao processo de didatização no LDLP. Das 5 questões, vamos analisar 4, pois julgamos suficientes

para os nossos objetivos no percurso de análise. Conforme consta de nosso procedimento de análise, abordar essas outras materialidades possibilita-nos problematizar o potencial de significação didática do anúncio em questão, as implicações da divisão social do trabalho de leitura, e, também, a unidade e a dispersão de sentidos concernentes ao gesto de formulação dos autores no LDLP.

A formulação da questão 1 está assim tematizada: “Explique com outras palavras que sentido a primeira frase do anúncio constrói isoladamente. Se o anúncio fosse composto apenas por essa frase qual seria a ideia veiculada por ele?”. Neste ponto, a formulação da questão está ancorada na possibilidade de o aluno ler-interpretar, levando em consideração o sentido, não perdendo de vista que o tema da aula é polissemia e ambiguidade. A provocação demandada, na formulação da questão principal, observando o tema da aula, permite-nos pensar, novamente, que há pré- construídos de que o aluno já sabe sobre polissemia e ambiguidade. Isso porque, a partir da questão introdutória, o aluno é levado a perceber sentidos outros, caso o enunciado estivesse isolado.

Há um apagamento do trabalho de explicação sobre polissemia e ambiguidade, ficando a cargo do aluno pesquisar em outras fontes ou do professor mostrar que a polissemia é um mecanismo importante no processo de leitura-interpretação; é a possibilidade de experimentar as nuances de linguagem, a opacidade, o equívoco, o (re)significar dos enunciados. Já a ambiguidade trata-se da duplicidade de sentidos de um mesmo enunciado. Diante da textualização da questão em tela, o propósito maior é levar o aluno a perceber que existe um outro sentido na “primeira frase”, conforme elaboração. E e os outros sentidos? A quem o anunciante se dirige, utilizando o lexema “você”? E o lexema “fechar”, que sentido ele assume, tendo por base o vermelho ao fundo do anúncio? Esses e outros questionamentos podem ser levantados no processo de leitura-interpretação, principalmente, tendo como ponto de ancoragem tanto a polissemia como a ambiguidade. Vejamos, a seguir, mais um recorte discursivo:

RD33

Figura 33 – Questão 2 do exercício, conforme formulação dos autores.

- 2.** Em relação à segunda frase:
- a.** Qual termo é retomado pelo pronome *seu*?
 - b.** A quem se refere esse pronome?

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 311

A formulação da questão 2, também, tematiza que o aluno constata, com base no segundo enunciado do anúncio, que termo é retomado pelo pronome “seu” e a quem se refere esse pronome. O que podemos notar, na didatização dessa questão, é que, novamente, são formuladas questões de constatação-identificação. O aluno é levado a identificar, por exemplo, que o pronome “seu” retoma “negócio”, e esse pronome refere-se ao próprio interlocutor, neste caso, o sujeito do discurso a quem o anunciante se dirige. O sujeito representado, neste caso, pelo lexema “você”, é plural, e não temos acesso, uma vez que o anúncio publicitário, a depender da circulação, pode chegar a diversos leitores que, conforme sua constituição, vai ler-interpretar a partir das associações possíveis de sentidos.

Outro aspecto que cabe observar é como o potencial de significação didática do anúncio em tela constitui-se, já que, na trajetória de filiação de sentido, não se tematiza a potencialidade tanto da linguagem verbal quanto da não verbal. Conforme temos abordado, a ocorrência de outras materialidades, como estas em análise (“comentários” e “exercícios”) integram o processo discursivo da didatização. Tomemos, a seguir, mais um recorte discursivo de nosso trabalho de análise:

RD34

Figura 34 – Questão 3 do exercício, conforme formulação dos autores.

<p>3. Há uma expressão do anúncio que tem sentidos diferentes nas duas leituras, isto é, uma expressão polissemica.</p> <p>a. Qual é essa expressão?</p> <p>b. Explique quais são os dois sentidos dessa expressão no contexto do anúncio.</p>	
---	---

Fonte: CEREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 311

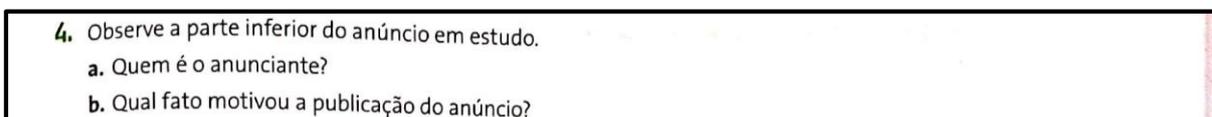
A questão 3 traz, em sua abordagem, uma breve explicação do que seria polissemia. Conforme o enunciado, polissemia é a expressão que possui sentidos diferentes. Mesmo tocando em aspectos de grande importância para os fundamentos em semântica, no LDLP, esses fundamentos são tratados superficialmente. Como temos problematizado, a leitura como constatação-identificação é sempre acentuada nas referidas formulações como percebemos tanto na formulação da letra “a”, a saber: “Qual é essa expressão?”, como na letra “b” em que se aborda os dois sentidos do enunciado, ou seja, a ambiguidade.

Vale destacar que somente reconhecer as expressões e identificar a ambiguidade não atendem ao potencial de significação didática do anúncio publicitário. O trabalho de leitura-interpretação pode ser voltado para a aula que evidencie a opacidade da linguagem, os deslocamentos, as rupturas possíveis nos processos de significação. Nesse aspecto, o aluno de posse de uma formulação que explore tais aspectos, no LDLP, e/ou imerso em uma prática

pedagógica do professor, em sala de aula, possivelmente, poderá notar que a polissemia joga com o novo, com o equívoco e que ler-interpretar é uma construção de sentido que está para além localizar-identificar. Vejamos o nosso próximo recorte discursivo

RD35

Figura 35 – Questão 4 do exercício, conforme formulação dos autores.



Fonte: CERREJA, VIANNA e CODENHOTO, 2016, p. 311

A formulação da questão 4 tematiza que o aluno identifique quem é o anunciante. Tais questões sugerem que o aluno responda que o anunciante é um conjunto de associações ligadas à publicidade e à propaganda, e que a motivação do anunciante foi a passagem do dia mundial da propaganda, 4 de dezembro. O que podemos notar é que há processos discursivos engendrando sentidos, mas que são apagados pelo gesto de formulação empreendido pelos autores. Esse gesto de formulação ainda está muito pautado em aspectos interpretativos em que o aluno recorra ao texto para certificação-identificação de resposta.

Vale destacar que uma das abordagens possíveis do anúncio publicitário é a exploração de sua estruturação, de modo a circunscrever a leitura-interpretação ao plano composicional e temático do gênero. Contudo, como defendemos neste trabalho, é preciso ampliar o potencial de significação didática dos gêneros textuais, no LDLP, buscando criar condições, para que o aluno construa, em seu percurso de leitura, práticas discursivas de associação de sentidos. A forma como ocorre a formulação, no LDLP, põe em operação aspectos da gramática normativa, que é reconhecer a polissemia e a ambiguidade, e aspectos da própria estruturação do texto; como já dissemos, trata-se de localizar informações como quem é o anunciante e que produto e o que o motivou a anunciar.

O aluno precisa identificar as respostas para as formulações, a partir, principalmente, da linguagem verbal, sem promover um trabalho mais detido com a linguagem, já que o eixo de ensino de Língua Portuguesa é Língua e linguagem. Destacamos, ainda, que a linguagem não verbal não foi abordada nos respectivos gestos de formulação e, a nosso ver, tanto a linguagem verbal quanto a não verbal significam em uma perspectiva de leitura-interpretação, não só como constatação-identificação.

Para finalizar estas análises, cabe reiterar que o potencial de significação didática entrevido, a partir do gesto de formulação dos autores, toca a divisão social do trabalho de leitura sobre o ensino de Língua Portuguesa. Por essa razão, a centralidade de abordagem do

gêneros textuais ganha lugar de destaque, demonstrando a prevalência de formulações, cujo teor de abordagem das outras materialidades significantes seja: classificar, identificar, repetir, transcrever, dentre outros procedimentos de identificação-constatação. Observando todo o nosso percurso de análise, percebemos as razões de Orlandi(2012) que sugere na epígrafe que os sentidos não estão necessariamente no texto, podem estar em outras materialidades, e, mais ainda, que os sentidos de um texto está na relação com outros textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso deste trabalho, ancorados na Análise de Discurso francesa, produzimos uma imersão em discursividades sobre o LDLP, considerando-o como parte dos arquivos que constituem o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

Consideramos, também, o nosso percurso como professor da educação básica e a nossa íntima relação com o LDLP, desde 1995, quando iniciamos como professor de Língua Portuguesa. Afetados pela perspectiva teórica da AD, fizemos uma incursão sobre o LD e sobre o PNLD como política pública de grande importância para a democratização do ensino nas escolas. Vale destacar que o funcionamento do PNLD e, mais ainda, o processo de didatização e de formulação dos gêneros textuais no LDLP sempre foram uma inquietação nossa.

O percurso deste trabalho permitiu-nos analisar e problematizar o funcionamento do PNLD e o LDLP, possibilitando-nos, principalmente, perceber como, na coleção didática selecionada para nosso trabalho, o gesto de formulação dos autores e a didatização colaboram para a divisão social do trabalho de leitura. Como mostramos, de posse do LDLP, em nossa prática docente, a partir do momento em que o ensino de Língua Portuguesa passou a ser pautado nos gêneros textuais, sempre perguntávamo-nos se as formulações dos autores e se a didatização dos gêneros textuais favoreciam o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos em sala de aula. Com base nestas inquietações, particularizamos o gênero anúncio publicitário para análise e problematização.

Ao longo deste trabalho, concebemos que os objetos simbólicos (Diretrizes Curriculares, PCN, Documentos oficiais, Editais de Convocação do PNLD, Guia dos Livros didáticos dentre outros) afetam diretamente a política linguística do ensino de Língua Portuguesa. Concebemos, também que, neste aspecto, não se perdeu de vista a divisão social do trabalho de leitura no âmbito de tais documentos, que emergem, no LDLP, a partir de discursividades que ancoram os gestos de formulação empreendido pelos autores.

Fizemos uma incursão profícua sobre os arquivos que estão relacionados à política linguística para o ensino de Língua Portuguesa. Iniciamos fazendo uma abordagem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, sobre os PCN e sobre as Orientações Curriculares. O nosso propósito maior foi trazer para discussão o funcionamento discursivo desses documentos que orientam a prática docente, influenciando a divisão social do trabalho de leitura.

Na sequência de nosso trabalho, abordamos as discursividades propostas no Edital de Convocação do PNLD e no Guia do LDLP 2018. Pensamos as discursividades no edital com forte imposição, para que autores e editores se adequem à política linguística para o ensino adotado pelo governo. Abordamos certas discursividades, no GLD, que estão relacionadas com as discursividades das Diretrizes, dos PCN e o que se encontra no Edital de Convocação do PNLD, ou seja, o LDLP está ancorado nessas discursividades oficiais.

Mostramos a estruturação da coleção didática que selecionamos para este trabalho – Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso – de Cereja, Dias Vianna e CODENHOTO. Traçamos um panorama, a partir do sumário de cada livro (do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano do ensino médio), acentuando que cada livro da coleção está dividido em unidades, em capítulos, em eixos e em seções. Apresentamos os conteúdos página a página com a sensibilidade em mostrar como, no gesto de formulação empreendido pelos autores, eles utilizam uma variedade de anúncios publicitários, gênero textual foco de nosso trabalho.

Vale destacar que esta coleção didática traz em sua composição 54 anúncios publicitários. Assim, podemos dizer que sempre foi uma inquietação nossa saber o porquê do uso de tantos anúncios publicitários no LDLP, e, principalmente, se na didatização desse gênero, considerando o movimento de deslocamento da esfera social do anúncio para o LDLP, quais sentidos permanecem e quais são apagados. Nesse aspecto, mostramos que os respectivos autores, ao trazer os anúncios da esfera social para o LDLP, notam neles um potencial de significação didática que merece ser explorado no LDLP. Certamente, dado o lugar simbólico do LDLP, no cenário educacional brasileiro, esse potencial acaba produzindo implicações para o espaço em sala de aula.

Foi tematizada a perspectiva do LDLP desde 1995, analisando o movimento dos documentos oficiais, as mudanças na política linguística e o uso crescente dos anúncios publicitários no LDLP; considerando essa perspectiva é que nos lançamos na realização deste trabalho com essa temática. Olhávamos a formulação do gênero anúncio no livro e trabalhávamos em sala de aula tal como era formulado; cabe confidenciar que sempre foi um desconforto para nós trabalhar com o LDLP do mesmo jeito que era formulado e didatizado pelos autores.

E, sob essa perspectiva, após o nosso percurso teórico em Análise de Discurso de base peuchetiana, propusemos fazer uma investigação acerca do gesto de formulação do gênero anúncio publicitário no LDLP. Partimos da perspectiva de que a formulação, em sua relação com certas discursividades de leitura-interpretação, acaba por inscrever o modo de didatização do gênero textual em foco em jogo entre a unidade e a dispersão de sentidos. Mostramos,

também, que outras materialidades significantes, como: comentários, exercícios e outros gêneros textuais, integram o gesto de formulação em foco. Notamos, por meio de nosso percurso teórico-analítico, que o trabalho de leitura-interpretação do anúncio depende exatamente de outros elementos exteriores à materialidade do gênero textual.

Do ponto de vista das análises, percebemos que o potencial de significação didática desse gênero textual carece de uma (re)significação. No RD5, por exemplo, assim como em quase todos os anúncios analisados, há o apagamento do lexema “publicitário”, no gesto de formulação dos autores. Há, também, o apagamento de abordagem da linguagem não verbal do anúncio. Percebemos, por meio de nosso percurso teórico-analítico, que tais formulações abrem para a dispersão de sentidos e que, embora não seja problematizado no LDLP, cabe ao professor trazer para discussão da aula que ler-interpretar está além de localização-constatação-identificação. Nesse caso específico, podemos discutir com o aluno se a ocorrência desse lexema produz ou não diferença na trajetória de leitura e na própria resolução dos exercícios. Podemos discutir, ainda, o modo como aspectos da linguagem não verbal são necessários para a leitura-interpretação do anúncio publicitário.

Propusemo-nos mostrar, ainda, com base no RD11 e no RD12, que há nas formulações dos autores uma valoração de aspectos gramaticais pautado, como dissemos, na constatação-identificação. Nesse ponto, propomos que há a possibilidade de se trabalhar esse gênero textual desde suas condições de produção até sua didatização no LDLP. De nossa perspectiva, poderíamos iniciar o trabalho pedagógico com os textos constantes de RD11 e RD12, lançando à turma os seguintes questionamentos: Quando e onde os gêneros textuais em foco circularam? Para que tipo de público? Quais os sentidos possíveis que os enunciados verbais e não verbais produzem na esfera social de origem desses textos e no espaço escolar? O verbal e o não verbal se relacionam? Se sim, em que medida? Quais os efeitos de sentidos desse relacionamento? Esses e outros aspectos da didatização podem ser feitos, para que possamos acentuar o potencial de significação didática dos gêneros textuais, principalmente, no anúncio publicitário no LDLP.

Notamos em todo o percurso de análise que há, no gesto de formulação dos autores, a prevalência de pré-construídos, que partem de alguns pressupostos sobre, por exemplo, a constituição sócio-histórico e ideológico do aluno. Nessa medida, é constitutivo do potencial de significação didática o fato de os autores projetarem que o aluno já sabe, ou já viu determinado assunto. Eles projetam que o aluno é capaz de responder aos exercícios desse ou daquele jeito. O que notamos é que essa projeção é passível de falha, pois há um desencaixe sócio-histórico e ideológico operando efeitos de sentido no espaço discursivo da aula.

Ainda em relação às análises e, com base em RD30, cujo tema da aula é polissemia e ambiguidade, chegamos à conclusão de que muito poderíamos explorar em termo de potencial de significação didática do gênero foco da aula. Como problematizamos, é preciso realizar um trabalho pedagógico que vá além do objetivo de se reconhecer e identificar enunciados verbais que mostrem a polissemia e a ambiguidade. Em consonância com o que já foi dito, o trabalho com a leitura pode ser voltado para a opacidade da linguagem, para os deslocamentos, para as rupturas possíveis nos processos de significação. De nossa perspectiva teórica, entendemos que o trabalho com essa opacidade pode acentuar o fato de que a polissemia e a ambiguidade não são fatos pontuais da língua. Ao contrário, a depender das condições de produção, é que os sentidos, polissêmicos por natureza, ganham feições em práticas discursivas específicas. A definição de leitura-interpretação, em jogo nessa abordagem, refere-se ao processo de construção de sentido em que as associações dos alunos passam a ser relevantes.

Orientados por nossa pergunta de pesquisa, centramo-nos no modo como ocorre a didatização do gênero anúncio publicitário numa coleção didática de LDLP de ensino médio. Mostramos que essa didatização colabora com a divisão social do trabalho de leitura, uma vez que o anúncio publicitário no LDLP está circunscrito a uma série de documentos que norteiam e/ou orientam o processo de ensino e de aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa. O que percebemos, também, é que está em voga a tradição escolar pautada no ensino por meio de gêneros e de tipos textuais. Contudo, no movimento de didatização, prevalece uma tomada de posição de leitura-interpretação reducionista e limitada.

Como vimos, o gênero textual anúncio publicitário na coleção didática que selecionamos para este trabalho foi didatizado quase sempre sem levar em conta o não verbal, ou seja, há no gesto de formulação empreendido pelos autores o apagamento do não verbal nos anúncios propostos na coleção didática em questão. Considerando a discursividade de que esse gênero textual é multimodal, o que significa dizer que ele é composto de linguagem verbal e não verbal, aspectos desse tipo de linguagem poderia ser consistentemente explorado, tendo em vista o potencial de significação didática da materialidade desse gênero.

Nas análises que formulamos, foi possível analisar e problematizar modos de leitura-interpretação possíveis com base nas materialidades significantes selecionadas no LDLP. Apresentamos, a seguir, em apelo à exemplificação, a abertura de significação e modos de abordagem de conteúdos de um dos anúncios publicitários enfocados na análise. Neste exemplo, mostramos, a partir do RD18, algumas formas de leitura-interpretação. O RD18 encontra-se no livro 2, que corresponde ao 2º ano de ensino médio.

Notamos que ler-interpretar o não verbal, no anúncio publicitário, é levar em conta, principalmente, as condições de produção desse gênero textual no LDLP e, também, na esfera social onde ele circulou primeiro. No entanto, nota-se que há um apagamento dessas condições de produção delimitando as possibilidades de leitura-interpretação. Nesse sentido cabe ao professor articular às formulações do LDLP uma perspectiva de leitura-interpretação que possibilite aos alunos perceberem os efeitos de sentidos que subjazem ao não verbal e que, como dissemos, são apagados no gesto de formulação no LDLP. O anúncio da “*Ocean Palace Beach Resort e Bungalows*” está inscrito sócio-histórico e ideologicamente em um recorte temporal específico, revista “Luxo”, Junho de 2014, sendo essas referências características de suas condições de produção que afetam a leitura-interpretação. Vejamos, de nossa perspectiva, possíveis gestos de leitura em que a relação entre linguagem verbal e a não verbal ganha operacionalização:

- (1) O *resort* em tela oferece diferentes opções de lazer, mas não chega a ser acessível a qualquer pessoa, como se percebe por meio das imagens de piscinas, de restaurantes, de carros, de diversas áreas de lazer; trata-se de um *resort* voltado para pessoas de auto poder aquisitivo.
- (2) O *resort* possui uma área de grande extensão com diferentes opções de lazer, mas tem poucas pessoas, podendo significar que frequentar um *resort* como este custa caro. Portanto, é necessário, para os proprietários, investir em publicidade.
- (3) O *resort* tem diversificadas opções para que uma família se sintam bem e seguras em um local de lazer, mas seleciona o público participante.
- (4) O anúncio circulou numa revista, cujo nome é “Luxo” em junho de 2014, e foi produzido para um público específico, por esse motivo poucas pessoas podem ter acesso à revista e, também, ao *resort*.

Podemos observar que a leitura-interpretação é afetada pelas condições de produção, conforme vimos a título de exemplificação. As práticas discursivas propostas no LDLP não evidenciam essas condições de produção. No entanto, cabe ao professor propor ao aluno outras possibilidades de leitura-interpretação, antes mesmo de os exercícios direcionar o aluno para certas relações de sentidos. Ainda nessa medida, cabe ao professor mostrar que o texto não verbal está relacionado a aspectos sócio-históricos e ideológicos e está circunscrito a diversos modos de leitura-interpretação.

Os processos discursivos circunscritos ao anúncio da “*Ocean Palace*” permitem perceber que o *resort* é somente para pessoas de auto poder aquisitivo, podendo significar, por isso, que pessoas pobres estão excluídas desse ambiente. Cabe pensar, também, que as imagens com seus efeitos polissêmicos podem acionar a rede de memória do aluno e promover diferentes

maneiras de ler-interpretar, antes mesmo de ele entrar em contato com o exercício proposto no gesto de formulação dos autores.

As questões elaboradas para a abordagem desse anúncio, conforme vimos no capítulo de análise deste trabalho, em nenhum momento contemplou o não verbal, parecendo que as imagens, no anúncio, servem apenas de acessório. A letra (a) que questiona ao aluno quem é o anunciante poderia acrescentar, ainda, outros questionamentos como por exemplo: O que as imagens representam no anúncio? Onde e quando elas circularam na esfera social? Que relação há entre o verbal e o não verbal nas imagens em destaque, e o verbal?

A letra (b), por sua vez, questiona sobre qual o perfil do público-alvo a que o anúncio se destina, sendo, neste caso, pessoas de auto poder aquisitivo. Esta questão abre horizontes para que o professor proponha questões que vise acionar a memória de arquivo para os seguintes aspectos: (1) há diferentes classes sociais e somente a classe média e alta tem acesso aos melhores bens e serviços, como frequentar um *resort*, por exemplo; (2) vivemos em uma sociedade capitalista, essa sociedade é seletista e segregadora. A letra (c), assim como as demais, é formulada a fim de constatar se o aluno reconhece o que o anúncio está promovendo e “qual seu principal objetivo”; para além desse aspecto de constatação, o professor pode, ainda, complementar a discussão acerca da montagem de imagens sobrepostas que visa acionar sentidos nos textos multimodais como no anúncio em tela.

Nessa perspectiva, o professor, concebendo o LDLP como ferramenta indispensável no espaço escolar, pode planejar a sua aula para além do que está proposto no LD, conforme vimos. Mas o que ocorre na maioria das vezes é uma prática pedagógica muito pautada em práticas de leitura-interpretação em que o professor limita-se a questões e a repostas do LDLP. Como abordamos, o não verbal produz sentidos, se observarmos do ponto de vista de aspectos sócio-histórico e ideológico e de suas condições de produção. O professor pode mostrar na aula, à partir das formulações empreendida pelos autores, que o não verbal estabelece sentidos não sendo apenas uma mera ilustração ao verbal. Nesse aspecto, o professor pode mostrar a opacidade da linguagem tanto da verbal quanto da não verbal, e, a partir desse ponto, propor que o aluno relacione, compare, questione, negocie sentidos àquilo que as imagens apresentam.

Cabe destacar que todo o percurso que fizemos a partir de 2018 por meio do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), só contribuiu para reforçar nossa convicção do quanto o acesso ao conhecimento aos aspectos epistemológicos das teorias das ciências da linguagem, pode servir para constituir uma pessoa em uma nova posição discursiva de práticas de leitura-interpretação mais significativa e menos ingênua. Notamos

uma acentuada diferença em nosso posicionamento em relação ao LDLP em 1995, quando iniciamos como professor na educação básica, e hoje após uma imersão na teoria da AD.

Em relação ao trabalho que realizamos imerso a teoria que abraçamos, neste caso em particular, a Análise de Discurso francesa de base peuchetiana, proporcionou-nos fazer determinados deslocamentos que permitiu-nos olhar de agora em diante as materialidades significantes que nos cercam com um olhar mais crítico. Passamos a entender que a linguagem é opaca, não transparente, que o que está posto de uma forma pode ser posto de várias outras formas, a depender de quem diz, como diz, onde diz, para quem diz, etc. Passamos a entender que toda materialidade significativa está inserida sócio-histórico e ideologicamente em uma em certas condições de produção em uma determinada sociedade. Passamos a perceber, ainda, que todo dizer se sustenta em relação a um sujeito e que, esse sujeito, se constitui em sujeito pela ideologia e pelo inconsciente e que é determinado, também, sócio-histórico e ideologicamente.

Por fim, em relação ao LDLP, nosso principal instrumento de trabalho, em sala de aula, confirmamos a desconfiança que tínhamos em relação à formulação empreendida pelos autores. De fato na didatização do gênero textual anúncio publicitário no LDLP, assim como também em outros gêneros textuais, há falhas, muito se perde conforme mostramos nas análises que fizemos. Essa constatação permite-nos propor em nossa prática docente, de agora em diante, uma perspectiva de leitura-interpretação que contemple a busca dos sentidos possíveis de uma determinada materialidade significativa.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni P. **Papel da Memória**. 4ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. ISBN 9788571131279.

AUGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; ARAUJO, Érica Daniela; LEITE, João de Deus. A leitura do texto não-verbal imagético em livros didáticos: Reflexões a partir de um olhar discursivo. **Entremeios: revista de estudos discursivos**, Uberlândia-MG, ano 2017, 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514>, revistaENTREMEIOSvol14pagina213a331. Disponível em: www.entremeios.inf.br. Acesso em: 27 jun. 2020.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio; LEITE, João de Deus. LÍNGUA PORTUGUESA: UM OBJETO CIRCUNSCRITO. **Entremeios: revista de estudos discursivos**, [s. l.], 2016. DOI <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514>, revistaENTREMEIOSvol13pagina59a86. Disponível em: www.entremeios.inf.br. Acesso em: 27 jun. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. doi:10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas**, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>>. Acesso em: 30 jun.2020.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino médio). Brasília, MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 30 jun.2020.

_____. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para O Programa Nacional Do Livro Didático. Brasília, MEC/PNLD, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 30 jun.2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. MEC. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 jun.2020.

_____. Orientações curriculares para o ensino médio. **Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 27 jun.2020.

CEREJA, Willian; DIAS VIANNA, Carolina; CODENHOTO, Christiane. **Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso**. 1ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2016a. 348 p.

_____. **Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso**. 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2016b. 348 p.

_____. **Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso**. 3ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2016c. 348 p.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **DICIONÁRIO DE ANÁLISE DO DISCURSO**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W.F. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília, INEP, 1987.

GATTI JR., D. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da Educação**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 29-50, 1997. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30663/pdf>>. Acesso em: 27 jun.2020.

GUISARDI, Conceição Maria Alves de Araújo; OTTONI, Maria Aparecida Resende. Uma abordagem discursiva do gênero anúncio publicitário no ensino de Língua Portuguesa. **Domínios da Linguagem**, [s. l.], 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/1.14393/DL37-v13n1a2019-8>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. Anais eletrônicos. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

LEITE, João de Deus. **Aula de língua portuguesa: das identificações do professor à sua prática**. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MARTINS, Isabel. **Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa**. Pro-Posições, [s. l.], v. 17, n. 1, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643659>>. Acesso em: 27 jun.2020.

MELO, Fernando Garcez de. **Política do livro didático para o ensino médio: fundamentos e práticas**. 2012. xii, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MUNAKA, Kazumi. LIVRO DIDÁTICO COMO INDÍCIO DA CULTURA ESCOLAR. **História da Educação**, [s. l.], v. 20, p. 119-138, 2016. Disponível em: DOI <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>>. História da Educação. Acesso em: 27 jun. 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 159 p. ISBN 9788524918834.

_____. **Gestos de Leitura**. 4ª. ed. São Paulo: Unicamp, 2014. 284 p. ISBN 9788526810549.

_____. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2001. 2018 p.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999. 100 p.

PÊCHEUX, Michel. **Estrutura ou acontecimento**. 7ª edição. ed. [S. l.]: Pontes Editores, 2015. 66 p. ISBN 9788571130432.

PÊCHEUX, Michel *et al.* **Semântica e Discurso**. 5ª. ed. [S. l.]: Unicamp, 2014. 287 p. ISBN 9788526810532.

PÊCHEUX, Michele *et al.* **Materialidades Discursivas**. São Paulo: Unicamp, 2016. 335 p. ISBN 9788526813533.

PÊCHEUX, Michel *et al.* **POR UMA ANÁLISE AUTOMÁTICA DO DISCURSO**. 5ª. ed. Campinas: Unicamp, 2014. ISBN 9788526810525.

Ruiz, E. M., Geraldi, J. W., Silva, L. L. M., & Fiad, R. S. (2012). **O livro didático de língua portuguesa** - Didatização e destruição da atividade linguística. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 7. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639026>>. Acesso em: 27 jun.2020.

SILVA, Camila Rodrigues. **Diálogo entre os critérios de avaliação do PNLD e o tratamento didático em livro didático**.2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2015.

VIANA, Layane Dias Cavalcante; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. A discursividade do Livro Didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso complexo na Teoria Dialógica da Linguagem. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, Recife, ano 408, p. 427, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/418>>. Acesso em: 27 jun.2020.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O MERCADO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: DA CRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) À ENTRADA DO CAPITAL INTERNACIONAL ESPANHOL**. [S. l.: s. n.], 2007. 2007. Tese de Doutorado (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [S. l.], 2007.

CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, ano 2004, v. 30, n. 3, p. 549-566, 1 dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, [s. l.], ano 2004, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em *Aberto*, Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar, 1996

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O Livro Didático ao longo do tempo: A forma do conteúdo.

PINTO, Vera Maria Ramos; RIBEIRO, Thiago Leonardo. VARIEDADES LINGUÍSTICAS NOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS: ANÁLISE E ESTUDO. **International Congress of Critical Applied Linguistics**, [s. l.], p. 19-21, 2015.

HANSEN, Fábio. **A noção de pré-construído e seus desdobramentos no processo criativo do discurso publicitário**. *Organon*, UFRGS, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: seer.ufrgs.br/organon/article/download/28644/17323.

BRAGA, Sandro; CASAGRANDE, Jucirlei Pereira. Formação do sujeito-leitor: modos de ler a partir de anúncios publicitários em livro didático. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n1p527> Acesso em 02/07/2019.

Britto, Tatiana Feitosa de. *O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados*. Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011

OS GÊNEROS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E ANUNCIO DE PROPAGANDA: UMA PROPOSTA DE ENSINO ANCORADA NA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA. 2015. Tese de Mestrado (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, [S. l.], 2015.

PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (org.). **Análise de Discurso em Perspectiva: Teoria, método e análise**. [S. l.]: UFSM, 2013. ISBN 978-85-7391-194-7.

SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (org.). **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: Desafios e Perspectivas**. Campinas: Pontes, 2018. ISBN 978-85-7113-984-8.

GRINOVER, Ada Pellegrini; BENJAMIN, Antônio Herman de Vasconcellos e; FINK, Daniel Roberto; FILOMENO, José Geraldo Brito; WATANABE, Kazuo; JÚNIOR, Nelson Nery; DENARI, Zelmo. **Código Brasileiro de Defesa do Consumidor**. 5ª. ed. rev. atual. e aum. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MORAIS, CLÁUDIA GOULART. **OS LIMITES E OS ALCANCES DO TRATAMENTO DA DIVERSIDADE E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**. 2014. Tese de Doutorado (Doutorado) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 421p. (Coleção Ensino Superior).ma

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Apr. 2006

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988

_____. Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de Dezembro de 1945, que Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>.

RANGEL, M. Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do Programa Nacional do Livro Didático. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, p. 187-200, 11.

GOVERNO FEDERAL. Ministério da Educação. Relatório, 1990. **REALIZAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Período: 85/90**, [S. l.], janeiro 1990.

_____. Brasil. Ministério da Educação. PNLD 2018: Língua Portuguesa- Guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica – SEB

.Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF:Ministério de Educação Básica, 2017. 109p.