

# PRÁTICAS DE AUTORIA: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-AUTOR NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Manoel Severo da Costa Neto

Orientadora: Evandra Grigoletto

## RESUMO

A pesquisa analisa as práticas de autoria em sala de aula, focando no papel do livro didático de Língua Portuguesa como um mediador no processo de construção do sujeito-autor. Com base em estudos da Análise do Discurso, em especial os de Orlandi (2005, 2006, 2012, 2020), Gallo (1992, 1994, 2008, 2012) e Coracini (1999), o trabalho investiga como as propostas de produção textual presentes nos livros didáticos possibilitam ou limitam a autoria dos estudantes. Observamos que, nas escolas públicas, o livro didático é frequentemente o principal recurso pedagógico, determinando grande parte das atividades de leitura e escrita. A pesquisa enfatiza a importância de compreender as condições de produção do discurso escolar e como o livro didático, ao propor atividades textuais, orienta o aluno na construção de sentido, muitas vezes restringindo a criatividade e a expressão autoral. Além disso, o estudo problematiza a relação entre a linguagem, o sujeito e a ideologia, evidenciando como os discursos presentes nos livros refletem e reforçam normas sociais e culturais preestabelecidas. A partir da análise de propostas de produção textual, concluímos que, apesar de haver espaço para práticas autorais, esse exercício é frequentemente condicionado por diretrizes rígidas que reduzem o papel do estudante a um mero executor de fórmulas textuais. Assim, questionamos até que ponto o sujeito-autor tem liberdade para se manifestar plenamente no ambiente escolar.

## ABSTRACT

The research analyzes the practices of authorship in the classroom, focusing on the role of the Portuguese language textbook as a mediator in the process of constructing the subject-author. Based on Discourse Analysis studies, especially those by Orlandi (2005, 2006, 2012, 2020), Gallo (1992, 1994, 2008, 2012) and Coracini (1999), the work investigates how the textual production proposals in textbooks enable or limit student authorship. It is observed that, in public schools, the textbook is often the main pedagogical resource, determining a large part of the reading and writing activities. The research emphasizes the importance of understanding the conditions of production of school discourse and how the textbook, when proposing textual activities, guides the student in the construction of meaning, often restricting creativity and authorial expression. In addition, the study problematizes the relationship between language, the subject and ideology, highlighting how the discourses present in textbooks reflect and reinforce pre-established social and cultural norms. Based on the analysis of textual production proposals, it is concluded that, although there is room for authorial practices, this exercise is often conditioned by rigid guidelines that reduce the student's role to a mere executor of textual formulas. This raises the question of the extent to which the subject-author has the freedom to fully express themselves in the school environment.

**Palavras-chave:** livro didático; ensino de escrita; proposta de produção textual; análise do discurso; autoria;

**Keywords:** textbook; teaching writing; text production proposal; discourse analysis; authorship;

## INTRODUÇÃO

Conforme Geraldi (2011), os estudos acerca da educação linguística já estabeleceram que a aula de Língua Portuguesa, como um acontecimento<sup>1</sup> social e pedagógico, parte do uso do texto para iniciar reflexões sobre a língua e sua funcionalidade nos mais diversos campos da atividade humana. Unindo este pressuposto com a concepção de texto proposta por Orlandi (2020), é cabível entender que o texto é um objeto linguístico-histórico, a partir do qual temos acesso ao discurso.

Atualmente, as atividades de leitura e escrita de textos no contexto de sala de aula são sustentadas pela Base Nacional Comum Curricular (2018), doravante BNCC, que define quatro eixos como basilares ao ensino de língua materna no Brasil. São eles: oralidade, análise linguística, leitura e produção textual, sendo estes dois últimos grandes colaboradores para as práticas de autoria em ambientes escolares. É esperado do aluno, na produção textual, o exercício de práticas de autoria. Tanto a leitura quanto a escrita são práticas discursivas que se retroalimentam, e, por isso, contribuem significativamente para a produção textual e para o desenvolvimento de práticas de autoria, práxis essa muito financiada pela ampla utilização do livro didático (LD) como um instrumento pedagógico norteador.

Sobretudo na escola pública brasileira, as práticas de autoria, na maioria das vezes, são performadas através das produções textuais propostas pelo professor e pelo LD<sup>2</sup>. Sendo assim, enfatizo que as reflexões aqui propostas serão pensadas conforme esse contexto: do LD, como foco analítico, em uso na pluralidade das instituições públicas brasileiras.

Sobre a autoria, mencionada anteriormente como uma prática que deve estar

---

<sup>1</sup> E aqui, quando digo “acontecimento”, retomo as contribuições pedagógicas de João W. Geraldi. Não há relação entre este “acontecimento” no sentido mais amplo da palavra ao acontecimento discursivo presente na perspectiva teórica materialista em que este trabalho está inscrito.

<sup>2</sup> Especificamente neste estudo, buscamos entender a relação livro-aluno-texto por meio da mediação estabelecida pelas propostas de produção textual tradicionalmente presentes nos LDs.

presente em sala de aula, ressalto que se inserem como um tópico indispensável quando atrelado ao exercício da escrita e do letramento em língua materna sob o viés dos Novos Estudos do Letramento, campo este que fundamenta a produção acadêmica sobre o ensino de escrita e leitura desde a década de 90. Por esse mesmo motivo, relaciono as práticas de autoria em contextos escolares àquilo proposto por Street (2013) ao romper com o modelo autônomo<sup>3</sup> de letramento e defender que as conexões dos sujeitos com leitura e escrita estão atravessadas por concepções de *conhecimento, identidade, ser* (Street, 2013, p. 54).

Nessas práticas de autoria, conforme Gallo (2008), compreendem-se as tensões de sentido que se complementam diante do choque entre a historicidade do sujeito-autor e a historicidade do discurso naquele acontecimento discursivo em que o sujeito, por sua vez, está inscrito. Em contextos de aulas de língua portuguesa e, portanto, mediada por práticas de leitura e escrita, o discurso se produz, ou é lido, por meio de um texto palpável, resultado de uma proposta de produção textual advinda do livro didático ou do professor.

Dessa forma, considerando que o texto do estudante, ou sujeito-autor, configura-se como um produto do contato com os textos trabalhados na aula de português e os sentidos que antecipam seu processo de leitura e escrita, ressaltamos a importância de compreender um pouco mais sobre o lugar da autoria nas propostas de produção textual nos LDs de Português. Novamente, evoco o papel tradicionalmente ocupado pelo LD na escola pública brasileira e, por esta razão, tomo-o como foco no cenário que busco analisar.

Para alinhar mais detalhadamente essa questão, destaco que a Análise do Discurso, aporte teórico que sustenta esse estudo, concebe o texto como um objeto discursivo permeado pela materialidade linguística, mas essencialmente marcado e capaz de significar somente por meio das determinações sociais, históricas, políticas, ideológicas e econômicas. Em outras palavras, para Orlandi (2020), um texto lido a partir de suas condições de produção, torna-se um discurso.

Esses pressupostos teóricos, mais uma vez, estão em consonância com os

---

<sup>3</sup> Modelo de letramento majoritariamente defendido na década 1980. Ao contrário daquilo posteriormente proposto pelos “New Literacy Studies” (NLS), o modelo autônomo de letramento pensava as práticas de letramento e alfabetização na aquisição de habilidades, sem considerar os contextos específicos de aprendizagem dos “iletrados”. Neste modelo, capacidades cognitivas como codificação, decodificação, localização etc.) eram entendidas como universais (Marcuschi, 2021).

interesses pedagógicos que motivam essa discussão, pois amparo-a em Marcuschi (2021) que relembra que os *New Literacy Studies* (NLS) observam o letramento como um acontecimento ideológico, cercado pelo social, histórico, cultural, econômico, etc, em funcionamento similar ao funcionamento proposto pela AD em termos de análise. Tendo em vista tais compreensões, dedico esse momento a lançar a principal pergunta que nos guia, já considerando os fatores aqui mencionados: De que maneira, em livros didáticos, podemos perceber e analisar as possibilidades para o exercício das práticas discursivas de autoria?

Em virtude da concepção de que a aula de Língua Portuguesa inicia-se com um texto (Geraldí, 2011) e, muitas vezes, tende a encerrar-se com outro, conforme previsto pela BNCC (2018), dessa vez produzido pelo próprio estudante, podemos perceber a relevância da discussão do tema da autoria. A autoria aqui entendida como um mecanismo de domínio dos processos de textualização e dos processos discursivos nos quais o sujeito marca sua prática de autor, interpelado por fatores histórico-ideológicos e culturais (Orlandi, 2012).

O livro didático, nosso objeto de análise, é tomado em posição de destaque nas salas de aula brasileiras, fato endossado por Coracini (1999), ao dizer que, em algumas ocasiões, o LD pode ser um instrumento pedagógico e de linguagem capaz de promover ricas discussões. Por esse motivo, ainda com base em Coracini (1999), é possível partir para um outro nível de análise, dessa vez unindo esses pressupostos teóricos (discursivos e pedagógicos). Para dar conta desse nível de análise e, para fins metodológicos, escolhemos o LD *Multiversos* (Campos e Oda, 2020) publicado pela Editora FTD, tendo como objetivos de pesquisa:

- 1) recortar passagens de livros didáticos que estejam propondo produções textuais, cabendo observar as possibilidades de exercício da autoria por parte do sujeito-estudante mediante tais propostas de produção de texto;

- 2) discutir, teoricamente, as concepções de leitura e escrita presentes no livro didático analisado e, por meio disso, entender os movimentos de leitura e escrita como um caminho para as práticas de autoria na aula de Língua Portuguesa.

Retomando Orlandi (2012), falar em escrita, tendo a escola como instituto social, implica também falar em formação do autor. Assim, essa responsabilidade novamente recai para a instituição escolar, que deve promover a “*passagem-enunciador/autor*” para que o estudante, em uma de suas formas de representação de sujeito, possa ter amplo controle das competências linguísticas que mobiliza ao

produzir um texto.

Em suma, são muitos os elementos caros à análise da formação de autor e às propostas de produção textual presentes na aula de português. Nosso foco é, no entanto, a análise dos aspectos tocantes à possibilidade do exercício da autoria, tomando o livro didático e suas proposituras como *corpus* de análise. Partindo desse *corpus*, questionamo-nos: Qual o papel do livro didático na formação do autor e o exercício da autoria? Como as concepções de leitura e escrita são refletidas nas propostas de produção textual no LD? Há espaço para que o estudante assuma a posição de autor diante dessas propostas? Há abertura para o exercício de práticas de autoria em atividades propostas pelo LD?

## **A ANÁLISE DO DISCURSO E A AUTORIA**

Durante a década de 60, em contrapartida aos estudos estruturalistas e saussurianos, a Análise do Discurso (AD) inicia debates que refletem sobre a língua, pensando na relação da linguagem com o sujeito e com a ideologia (Orlandi, 2005), considerações que partem da linguística, do marxismo e da psicanálise. E é diante dessas concepções discursivas que compreendemos que não há separação entre a língua, o sentido e o sujeito falante que, em preocupação o exercício da autoria e do engajamento crítico na educação básica. Tomamos a AD como abordagem teórico-metodológica necessária para levantar as principais questões referentes à autoria e ao ensino do texto na aula de Língua Portuguesa.

A AD, em especial a de vertente histórico-materialista, teve sua consolidação como um campo de estudos essencialmente ligado aos estudos do intelectual e ativista Michel Pêcheux que, em 1969, ao publicar *Análise automática do discurso* (AAD-69), propõe estudos linguísticos por meio de um esquema maquinário, pensando os efeitos de sentido e seus deslizamentos na língua (Pêcheux, 1990 [1969]), diferindo seu enfoque daquele apresentado no Curso de Linguística Geral, que objetivava, para oferecer roupagem científica ao estudo da linguagem, enfatizar principalmente os estudos da forma e da função.

Em face das reflexões acerca do quadro linguístico propostas por Michel Pêcheux em AAD-69, nas palavras de Indursky (2019), Pêcheux considera essencial preservar a indivisibilidade entre a língua e o sujeito enunciativo nos estudos da linguagem, ao teorizar o discurso em função do sentido e, diante disso, promover

uma ótica da língua que vise o sentido e não o conteúdo.

Seguindo na mesma atmosfera filosófica, Pêcheux argumenta que a língua científica de Saussure não contempla os níveis de análises acima do sistema linguístico estrutural. Ao fazer isso, Saussure inviabiliza a observação dos processos discursivos como fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase. A crítica pretendia esclarecer, teoricamente, que o funcionamento discursivo não é integralmente linguístico e, por isso, necessita de uma análise que busque compreender as movimentações sociohistóricas e ideológicas que constituem o processo de significação. (Pêcheux, 1990 [1969], p.78)

É, portanto, a partir da expansão dos estudos textuais e, sobretudo, discursivos que o ambiente investigativo da linguística inicia um processo de descontinuidade do cenário de exclusão do sujeito estabelecido até então pelo paradigma estrutural.

Observa-se, por conseguinte, que é no momento da disjuntura com o modelo estruturalista e da expansão das perspectivas de estudos da linguagem que a Análise do Discurso ganha terreno no Brasil. Para Baldini e Zoppi-Fontana (2013), no contexto linguístico brasileiro, é imprescindível destacar as contribuições de Eni Orlandi para a difusão da teoria de Análise do Discurso pêcheuxtiana, bem como agradecer-lhe pelos acréscimos feitos ao campo de estudos, que ultrapassam, até hoje, o simples ato de reproduzi-lo enquanto dispositivo teórico-metodológico.

Tais relações franco-brasileiras quando nos referimos à Análise do Discurso são, pertinentemente, de caráter bilateral e não apenas receptivo. Para Orlandi (2003), é nessa movimentação de adesão à teoria e ao adquirir características específicas em solo brasileiro que finalmente podemos falar de uma Análise do Discurso Brasileira. Conseqüentemente, é na constituição dessa escola do Brasil de Análise do Discurso que Leandro Ferreira (2005) exalta e caracteriza o contexto brasileiro por meio da expansão de uma Análise do Discurso de linha francesa, que um dia sistematicamente ligada à análise de discurso político, agora é marcada pela diversidade de temáticas e tipos discursivos, incluindo aqueles importantes para a construção dessa pesquisa.

Entretanto, antes de adentrarmos em qualquer dispositivo analítico que fundamente ou justifique a presente pesquisa, torna-se imperativo conceituar a noção de "discurso" à luz da AD de linha histórico-materialista. E é por esse mesmo motivo, dada a importância do conceito de discurso, que Malidier (2003, p. 15) explica "O

discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico”, mas amplia-se como o ponto de intersecção entre a língua, a história e o sujeito (Maldidier, 2003).

Na obra substancial *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Pêcheux (2005) conceitua que a noção de discurso não é apenas uma sequência de palavras ou frases, mas sim uma prática social que reflete e constitui relações de poder, ideologias e formas de dominação. Ele entende o discurso como uma forma de produção de sentidos que ocorre em contextos específicos e é determinada por condições sociais, históricas, políticas, ideológicas e econômicas. Assim, o discurso não é neutro, mas sim construído e moldado por diferentes forças e relações de poder que operam na sociedade. O discurso, para Pêcheux (1969), é tomado como efeito de sentido entre interlocutores.

Pensando na complexidade do objeto discursivo, Orlandi (2006) destaca que as condições de produção do discurso, isto é, os elementos que contextualizam e influenciam a produção de um discurso em uma determinada situação social, são indissociavelmente ligadas ao sujeito e à situação.

Sobre o sujeito, agente realizador das práticas de autoria aqui pensadas, Indursky (2008) esclarece que o indivíduo histórico e ideológico é interpelado pela Ideologia, embora muitas vezes não tenha consciência desse processo. Ele é afetado pelo inconsciente, e suas práticas discursivas são estabelecidas sob a ilusão de que ele é a origem de seu discurso e domina completamente o que tem a dizer. Pêcheux ([1969] 1990) sempre demonstrou interesse pela noção de sujeito, nunca o considerando como "organismos humanos individuais" (Pêcheux [1969] 1990, p. 82), mas sim como determinado pelo ideológico. Para Pêcheux ([1975] 2009, p. 147), os sujeitos são atravessados pela ideologia a partir das formações discursivas que o dominam — as formações discursivas interligadas determinam o que pode ser dito em determinadas situações, não apenas pelo uso das palavras, mas também pela forma como elas são combinadas, o que define seu significado. As palavras são lidas de maneira diferente conforme a inscrição em uma FD e a posição de cada sujeito (Haroche et al, 1971) — e, nesse processo, se constituem enquanto sujeitos-falantes de um discurso.

Assim, percebe-se que os sujeitos-autores, a partir da ilusão de que são as únicas fontes de seus discursos produzidos, acabam recorrendo ao interdiscurso (Indursky, 2001). Isso significa que seus textos são permeados por outros discursos

pré-existentes, sejam eles dominantes, marginais, institucionais ou sociais, mesmo que essa influência não seja conscientemente reconhecida.

No entanto, ao falarmos de sujeito-autor ou simplesmente da relação entre sujeito e autoria, não é possível separar uma noção da outra. Orlandi (2020) nos lembra que o conceito de sujeito não pode ser tomado como um estado, mas como uma posição. Observamos que

a noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável por pela organização do sentido e pela unidade do texto [...] Para nós, a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se apresenta na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. (Orlandi, 2020, p. 71)

Mais adiante, Grigoletto (2005, p. 104) explica que “a autoria é uma das posições ocupadas pelo sujeito do discurso e que a função-autor é constitutiva de todo e qualquer discurso”. Por função-autor, podemos entender a “forma em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato social e suas coerções” (Orlandi, 2012, p.77). Por isso, pretendo aqui analisar se as propostas de produção textual presentes no LD permitem espaço para um exercício de autoria, buscando compreender a forma que compreender o processo de produção de um texto.

Eni Orlandi (2012) define o texto como uma “peça de linguagem” que, sob a ótica da AD, não é uma unidade concluída de sentidos, pois só significa porque é cercado pelas relações intertextual, pelo interdiscurso, pelas condições de produção e pelo sujeito-autores de seus discursos. O texto, logo, seria uma forma de materialização do discurso, um objeto sócio-histórico que significa a partir da relação entre o sujeito, a ideologia e os modos de dizer.

Ao considerarmos a noção de texto presente na Análise do Discurso em um trabalho que reflete sobre as questões escolares, voltamos à reflexão feita por Gallo (1992) sobre o que é produzido pelos estudantes dentro da escola. Na obra *Discurso da escrita e ensino* (1992), ela considera que o sujeito-autor do discurso escrito na escola já está determinado por uma posição específica que ocupa em relação ao ambiente institucional escolar, condição esta que se sobressai a outras possíveis tomadas de posição de posição-sujeito que são deixadas de lado ao produzir um texto para a *escola*. Em tais condições, ainda para Gallo (1992), é possível perceber a dominância do papel de estudante e aprendiz de língua portuguesa sobre uma posição-sujeito de criança, adolescente, adulto, filho, amigo, etc.

Após considerarmos a influência do ambiente institucional escolar na

determinação da posição-sujeito dos estudantes, é fundamental refletir sobre o exercício da autoria dos sujeitos em contextos escolares. Ao retomarmos Coracini (1999), percebemos como os livros didáticos, constantemente presentes na escola, desempenham um papel crucial como instrumentos mediadores no processo de ensino-aprendizagem, moldando não apenas o conteúdo educacional, mas também as percepções dos estudantes sobre autoria e conhecimento. Portanto, ao valorizarmos a influência dos livros didáticos no exercício da autoria dos estudantes, é essencial adotar uma abordagem reflexiva, que reconheça o poder desses materiais na formação das percepções e identidades dos estudantes como aprendizes e produtores de conhecimento.

Para isso, ao evocarmos as considerações de Orlandi (2020), sobre os princípios da autoria, é possível entender que a função-autor se configura como a tomada de posição em que um sujeito-falante assume ao identificar-se como a origem de um texto enquanto materialidade linguística e discursiva. Nessa conjuntura, o exercício da autoria ocorre não somente com o ato de oferecer a um texto os aspectos referentes à progressão e a textualidade, mas necessita da inscrição do produto na história do sujeito e o impacto do interdiscurso em uma determinada formação discursiva. A autoria, para Orlandi (2020), só se concretiza se aquilo resultante dela for efetivamente interpretável.

Diante da complexidade e das nuances apresentadas pela AD, evidencia-se a importância de refletir sobre a relação entre linguagem, história e sujeito. Nesse contexto, a preocupação central reside na compreensão das condições que permeiam a produção discursiva, especialmente no ambiente escolar. Considerando as reflexões teóricas expostas, surge o questionamento sobre se, de fato, durante as propostas de produção apresentadas na escola básica, há algum espaço para o exercício da autoria por parte dos estudantes, ou se esse aspecto não é devidamente levado em consideração.

## **FALAR DE TEXTO É FALAR DE AUTORIA?**

Tendo contemplado aquilo que a AD entende por texto ou autoria e demais relações ocupadas por estas ideias, permito-me esclarecer meus interesses por esses dois temas, sobretudo nas discussões tangentes ao ensino de língua portuguesa.

A escolha por pensar nas questões de autoria presentes no ensino de língua materna surge, primeiramente, da inquietação com o lugar da escrita na sala de aula, que, apesar de garantido e amparado pelos documentos reguladores, ainda se encontra em um estado muito mecânico. As poucas aberturas para um exercício efetivo dos gestos de autoria na aula de Língua Portuguesa dificultam um ensino mais discursivo e contextualizado, sobretudo nos muitos casos em que o livro didático atua como o principal - ou único - instrumento de ensino e avaliação nas escolas públicas brasileiras.

Durante a formação de professores de Português, numerosas são as discussões sobre a responsabilidade do docente de Língua Portuguesa em mediar o ensino da escrita de língua materna, considerando o direito do estudante de aprender sobre as práticas linguísticas de escrita em sala de aula. No entanto, na maior parte dessas discussões, é estabelecido como interesse do docente de Português centrar-se nas questões de estrutura, progressão e textualidade que devem estar presentes em um texto produzido em sala de aula.

E é nessa direção que Marcuschi (2021) defende de antemão a formação de sujeitos críticos e integrados aos espaços sociais para, por meio de uma contextualização, selecionar as competências linguísticas (múltiplas linguagem, gêneros, estratégias discursivas, vocabulário, coesão, coerência, etc<sup>4</sup>) que serão trabalhadas em sala de aula, e não o processo contrário. Marcuschi (2021), embasada em Kleiman (2008), propõe um ensino de língua centrado na formação crítica de um sujeito, em discordância aos modelos tradicionais de ensino que se centram apenas nos aspectos ortográficos e estruturais de um texto. É, portanto, seguindo tal movimentação, que prioriza a formação de sujeitos-autores, que buscaremos analisar as materialidades em breve exploradas.

No entanto, dentro da licenciatura, ainda são escassos os debates que busquem oferecer para o aluno um de seus (possíveis) lugares: o de sujeito-autor. Para alterar tal panorama, é necessário pensar não apenas nos recursos linguísticos e literários que oferecem, de certa forma, textualidade e práticas de letramento, mas também na relação indissociável entre sujeito e linguagem. E é pensando na relação sujeito-língua que Gallo (1994) discute a condição do inconsciente na linguagem, concebendo a posição do sujeito como uma materialização, que torna cada vez mais

---

<sup>4</sup> Os exemplos de objetos de ensino destacados são os mesmos elencados por Beth Marcuschi (2021) no texto em questão.

necessário entender o texto e a produção textual como um objeto sócio-histórico que não carrega somente marcas de língua e textualidade, mas como uma expressão da identificação identitária e ideológica dos estudantes que se configuram como sujeitos-autores ao escreverem.

É diante disso, então, ao entendermos o ensino de línguas como uma questão social, e não unicamente pedagógica e linguística (Orlandi, 2012), que consideramos essencial o exercício de gestos de autoria na materialidade textual<sup>5</sup> produzida na aula de Língua Portuguesa - neste caso, mediada pelo LD de português - para a construção de um engajamento crítico que, como proposto por hooks (2017), se concretiza com o envolvimento crítico dos estudantes com o conhecimento, tornando as práticas de aprendizagem uma atividade reflexiva.

Tendo esclarecido aquilo que acredito motivar a produção desse levantamento, parto para uma discussão mais centrada dentro da análise de discurso histórico-materialista. Na ótica discursiva, Pêcheux (1975, *apud* Orlandi, 2020, p. 54) compreende o texto enquanto um objeto sócio-histórico, como algo além de uma expressão linguística. Para ele (*ibidem*), os fatores linguísticos intervêm na construção do objeto textual, mas, ao falarmos de análise de discurso, não nos referimos meramente a uma análise linguística ou frasal, mas estamos designando uma análise que considera os processos de significação de um texto que, nesse sentido, ultrapassam o ortográfico, o gramatical e o textual<sup>6</sup>.

Acrescento ainda destaque para as considerações de Orlandi (2020) que ressaltam o caráter do texto, quando analisado pelo viés da AD, como algo diferente de uma unidade linguística fechada. Para os estudos discursivos, é necessário ler um texto considerando sua incompletude. Cada texto, ainda para Orlandi (2020), é cercado de elementos advindos da exterioridade, da historicidade, dos sujeitos que o escrevem e leem e da sua relação com outros textos.

Segundo Orlandi, (*ibidem*) o sujeito e o sentido são elementos indissociáveis na trama do discurso. Por esse motivo, ao lançar a pergunta *falar de texto é falar de*

---

<sup>5</sup> Embora seja possível entender texto como discurso, em alguns momentos designarei *textual* e *textualidade* como referentes para os estudos que se preocupam estritamente com a construção textual de um texto enquanto objeto somente linguístico.

<sup>6</sup> Em sua obra, Orlandi (2020) usa a expressão “frase” para definir aquilo que leio e refiro-me como “ortográfico, gramatical e o textual” tendo em vista que entendo esses aspectos em lugares garantidos em contextos pedagógicos de língua portuguesa. Entretanto, nesse trabalho, discutimos que esse mesmo espaço não está assegurado aos processos discursivos de gestos de autoria que falo/falarei aqui.

*autoria?*, procuro reivindicar o lugar do *sujeito-autor* nas discussões. É analisar o texto pensando além da forma qual ele estrutura-se, vislumbrando como o funcionamento da discursividade ocorre dentro do texto, como diz Orlandi (2020).

Considero, portanto, que conforme lemos um texto em contextos pedagógicos, tendo esse texto enquanto discurso e objeto socialmente e historicamente situado, precisamos *apre(e)ndê-lo*<sup>7</sup> sem a limitação de enxergá-lo apenas como um conjunto de frases e avaliá-lo não somente com base em como essas frases constituem-se, organizam-se e conectam-se. Em um viés discursivo, se não compreendemos o texto a ser produzido em sala de aula como um objeto discursivo, considerando todas as suas interfaces atravessadas pelo sujeito, pelo ideológico e pela historicidade, jamais será possível falar ao *mesmo tempo* de texto e de autoria, como questionamos na pergunta que nomeia essa sessão.

E, novamente, ressalto que a discussão aqui centra-se nos casos presentes no LD. Podemos, então, de fato garantir um lugar para a atividade de um sujeito-autor considerando somente a proposta de produção presente em um livro didático?

## **LIVRO DIDÁTICO: UM OBJETO DISCURSIVO**

Lajolo (1996) nos ensina que o Livro Didático, diferentemente de um livro não-didático, é aquele pensado, estruturado, produzido e distribuído para uso escolar institucionalizado e sistêmico. Ao falar sobre isso, a autora reflete sobre a ampla utilização do livro didático em um país como o Brasil, atravessado por déficits educacionais de conhecimento geral. Agindo como instrumento atenuante para os problemas no contexto educacional brasileiro, Lajolo (1996) alerta que o LD é um aparelho determinante de conteúdos e define o *que se ensina* e *como se ensina* o que se ensina<sup>8</sup>.

Nesse sentido, é impossível distanciar o LD, tendo em vista seu papel sistemático nas escolas brasileiras, de seus cruzamentos ideológicos, sociohistóricos e políticos. Esses fatores, notavelmente, atravessam-no nas movimentações de determinação de conteúdo, forma, curadoria textual e mecanismos de avaliação que estarão presentes na sala de aula e, por consequência disso, colabora com as

---

<sup>7</sup> Conforme discute Gallo (1994) em sua tese intitulada *Texto: Como apre(e)nder essa matéria? Análise discursiva do texto na escola* que muito contribui para a escrita deste trabalho.

<sup>8</sup> Grifos da autora.

práticas de ensino dominantes que, diante da presença do LD na sala de aula, estarão perpetuadas

A partir disso, não devemos compreender LD enquanto um objeto discursivo determinante apenas porque passa por um rigoroso processo de escrita, edição, venda e distribuição que demarcam sua importância mercadológica, atravessada pelo ideológico e econômico. Devemos entendê-lo enquanto um objeto discursivo pelas próprias tessituras políticas que correspondem ao seu processo de legitimação. Segundo Coracini (1999) esse processo de legitimação configura-se da seguinte maneira:

o uso do livro didático pelo professor que, autorizado pela instituição escolar (já que é portador de um diploma legalmente reconhecido), legitima o material comercializado, considerando-o a base para seu trabalho em sala de aula. Assim, o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos. (Coracini, 1999, p.33-34)

E ainda que, por si só, o processo de legitimação já evidencie a influência de sua presença em sala de aula e de sua participação no processo de (des)construção pedagógica, não é possível estancar as discussões referentes ao seu uso em sala pelas mãos de um professor. O percurso político e mercantil diz-nos ainda mais sobre o fator ressonante do LD no contexto educacional brasileiro. Dever-nos-emos atentar a uma particularidade constitutiva da circulação dos LDs: Atualmente, o mercado de LD no Brasil é movido, majoritariamente, pelas compras governamentais (Terra, 2023), estas mediadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Não distanciando-me desta afirmação, acrescento que, pelas palavras de Souza e Modesto (2023), no espaço educacional público — e por isso sistêmico — o LD caracteriza-se enquanto instrumento de linguagem essencialmente relacionado a um específico Aparelho Ideológico de Estado: o Escolar.

Em um breve aprofundamento teórico, podemos retornar a Althusser (2007), que ressalta que

(...) há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola. (Althusser, 2007, p. 64)

Sobre isso, em uma relação com o LD, podemos dizer que este age como uma ferramenta reprodutora dos sentidos inscritos em formações ideológicas dominantes, como se espera de um Aparelho Ideológico de Estado. Em outras palavras, como

dito por Althusser (2007), a Escola é disseminante de saberes institucionalizados que asseguram a submissão à ideologia dominante. E é nessa perspectiva, amparado pelo Estado ao ser inserido em um mercado financiado pelo Público e por ter seu lugar garantido nas escolas públicas pelo PNLD, que inserimos o funcionamento do Livro Didático como um operante a favor dos mecanismos de dominação.

Há, ainda, outra problemática. Grigoletto (1999) conta-nos que o LD configura-se como um discurso da verdade. Para ela (ibidem), o LD é uma das ferramentas para disseminação do poder dominante porque produz, circula e funciona na esfera escolar como um discurso da verdade. Em outras palavras, podemos dizer que o LD “se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos usuários” (Grigoletto, 1999, p.68). Nos parâmetros discursivos, não podemos validar tais discursos considerados completos, integrais. Para Pêcheux (1997[1975]), a incompletude é algo substancial da linguagem. Ele argumenta que a linguagem nunca é um sistema fechado, mas, ao contrário, está sempre em processo. Os sentidos são construídos historicamente e são atravessados pela ideologia, ou seja, estão sempre em um processo de constituição e nunca se encerram em um único significado.

Tomando esse processo pelo qual o LD é legitimado e considerando as questões que cercam a presença dele em sala de aula, o objetivo nas seguintes análises que seguem é lê-lo teoricamente. O questionamento que buscamos responder, tomando como ponto de partida o abordado nesse tópico, é o seguinte: O LD permite a produção de efeitos de autoria?

## **LIVRO E ALUNO: POSSÍVEIS CONFRONTOS**

Neste percurso analítico, buscamos discutir, teoricamente, a possibilidade de exercício de práticas de autoria no LD com base em leitura feita da obra *Multiversos* (Campos e Oda, 2020). Esse livro didático é organizado como um volume único, a ser utilizado nas três séries do Ensino Médio e foi aprovado pelo PNLD em 2021. O livro, escrito por Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Kiyoharu Sanches Oda, foi publicado pela editora FTD Educação.

O livro é organizado em seis unidades, havendo uma única proposta de

produção textual em cada uma delas. As unidades são intituladas da seguinte forma: *O leitor*, *A opinião*, *As formas do poético*, *Contar e pensar o mundo*, *O mundo como palco* e *A vida concentrada*. Na tentativa de estabelecer um diálogo com as redes sociais, os tópicos de produção textual são nomeados de #nósnaprática.

É interessante pensar no uso contínuo desse LD nas três séries do Ensino Médio, pois podemos pensar que, em um cenário onde o livro é o único instrumento pedagógico a ser utilizado, seriam produzidos apenas três textos escritos. Além desses três textos de modalidade escrita, o LD discute gêneros orais e multimodais em suas demais propostas de produção textual.

Em sua apresentação, o LD de Campos e Oda (2020, p. 5) coloca-se como uma obra disposta a uma “construção de um projeto de vida no qual você possa ser protagonista de suas próprias escolhas” e a trabalhar “Todas as propostas de leitura, de discussão e de outras atividades práticas só fazem sentido se estiverem a favor da construção da identidade” (Idem). No entanto, ao nos aprofundarmos nas propostas de produção textual, é importante questionar até que ponto essa promessa de protagonismo é de fato realizada.

Aqui, é relevante mobilizar a concepção de autor trazida por Orlandi (2007), que define o autor como "o sujeito que 'sabe' que há um interlocutor; um sujeito que deve seguir injunções da racionalidade social, disposições do uso social da linguagem". Segundo Orlandi (2007), embora o sujeito possa carregar opacidades e contradições, o autor tem um compromisso com a clareza e a coerência, sendo visível e responsável pelos sentidos que sustenta.

Essa perspectiva nos permite questionar a clareza e coerência com que o Multiversos articula suas propostas de produção textual com o objetivo de promover o protagonismo dos alunos. Embora o LD afirme incentivar o protagonismo e a construção da identidade, ele limita a autoria dos estudantes ao propor poucas oportunidades de escrita, conforme observaremos nas análises.

**Figura 1:** Capa do LD Multiversos - Língua Portuguesa.



**Fonte:** Campos e Sanches, 2020

Em um primeiro movimento de análise, serão enfatizadas duas coisas: A imagem que ilustra a capa e o título do LD.

Sobre a capa, observamos a imagem de uma mulher, branca e magra, aparentemente lendo um livro que flutua e é banhado por uma nuvem que despeja aquilo que pode ser lido como conhecimento em suas páginas. Nesse sentido, devemos pensar os recursos imagéticos como materialidades que ultrapassam os limites visuais e estéticos. Como afirma Lagazzi (2020, p. 101) “a imagem é uma tecnologia política de linguagem que afeta o sujeito” e nos contextos educacionais atravessados por interesses mercadológicos, a capa exerce uma influência significativa sobre quem a visualiza, pois as escolhas de representação não são neutras. A imagem carrega consigo implicações políticas, possibilidades de interpretação e reforça determinados valores sociais ou culturais. Há aqui uma valorização da cultura letrada, representada por meio das subjetividades que cercam a leitura sugerida nessa imagem.

Já o título da obra “Multiversos”, segue em confluência com este imaginário que busca ser construído face a esse LD. Podemos entender *Multiversos* como a ideia de que existem múltiplas realidades ou universos paralelos, cada um com características outras e diferentes versões de eventos, lugares ou pessoas. Esses universos podem coexistir e serem independentes uns dos outros, oferecendo uma diversidade de possibilidades. Em sincronia com Pêcheux (2005), podemos relacionar estas múltiplas possibilidades de existência ao constituinte da incompletude da língua e do sentido. Ao definir-se como a leitura de incontáveis universos, o LD procura aproximar-se daquilo dito por Dela-Silva (2003, p.3), que nos explica que “a univocidade pretendida pela leitura com foco na busca de um sentido único, a ser encontrado pelo leitor, é substituída pela compreensão de que os sentidos são múltiplos e condicionados também a fatores extralinguísticos”.

Dando continuidade a essa análise, agora voltamos nosso olhar para a primeira unidade do livro didático. A unidade 1 do LD *Multiversos* recebe o título de “O leitor” e nos conta que

[...] o encontro entre um leitor e um livro pressupõe a entrega verdadeira de um ao outro, da qual nem o primeiro nem o segundo saem o mesmo. O livro, porque vai ganhar uma leitura atravessada pelos olhos de um leitor e suas experiências, seus valores, seu repertório, sua memória, suas outras leituras e possibilidades de entendimento; por sua capacidade de ver, talvez, aquilo que sequer o autor viu. Ao ganhar uma nova leitura, o livro se renova e atualiza sentidos. [...] Com suas diversas possibilidades e encaminhamentos, a leitura aprofunda experiências, transforma o leitor e ressignifica seu modo de ver a realidade. Dessa forma, é possível dizer que a leitura implica um deslocamento que recria em quem lê seus próprios sentidos e, talvez, uma nova identidade. (Campos e Oda, 2020)

Ainda que até este momento de análise não seja possível prever até que ponto a obra cumpre com suas propostas, podemos dizer que o LD em questão concebe leitura como confronto, processo de atribuição e interpretação de sentidos permeados pelo ideológico (Orlandi, 2012). A leitura é marcada pela historicidade, e para Orlandi (1996, p. 186) é ainda “o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto”.

No entanto, surge a questão: até que ponto essa confluência com as perspectivas discursivas se concretiza nas análises das propostas de produção textual presentes na obra? É essencial investigar se as práticas de leitura e escrita propostas realmente refletem essa dinâmica de confronto e interação, como enfatiza

Orlandi (2012), ou se permanecem em um espaço mais superficial de abordagem.

Tentando compreender isso, observamos primeiramente a única proposta de produção textual anexada à unidade 1 (O Leitor)<sup>9</sup>.

### SD 1: Proposta de produção textual da Unidade 1

**nósnaprática**  
Estratégias didáticas no Orientações para o professor

## Resumo

A leitura de um texto pode ser realizada em diferentes níveis de análise e interpretação, mais superficiais ou mais aprofundadas, e cada texto pode ampliar o repertório de seu interlocutor, reforçar ou questionar pontos de vista que ele tem do mundo.

Para que isso ocorra, é fundamental que o leitor se lembre, não de palavra a palavra, mas da ideia geral do texto e dos elementos mais importantes que o constituem. Cabe ao leitor sintetizar as informações essenciais desse texto para que possa constituir, de fato, um repertório de conhecimento que vai perdurar. O resumo é uma das estratégias de estudo mais práticas e efetivas para guardar as informações indispensáveis à construção do conhecimento.

### » O que você vai fazer

Nesta seção, você vai produzir um resumo. Para isso, deverá ler um artigo de divulgação científica e conseguir identificar quais são as informações fundamentais que o constituem e de que você ou qualquer outro leitor deveriam se lembrar para que possa ser referenciado em outros momentos.

O texto que você vai resumir envolve informações das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e discute as técnicas utilizadas para escanear monumentos históricos e a importância desse trabalho.

### » Planejar

- O primeiro passo para a produção de seu resumo, antes de ler o texto em si, é identificar seu contexto de produção. Escrito pela jornalista Frances Jones, foi publicado pela revista de divulgação científica **Pesquisa Fapesp**, na edição 293, de julho de 2020. Essas informações devem constar no início de seu resumo.
- Em seguida, é fundamental identificar aspectos da tipologia textual, isto é, se for um texto narrativo, por exemplo, você deve ficar atento ao desenvolvimento do enredo e à ação das personagens; se for um texto expositivo, analise a sequência de informações, descrições e detalhamentos; se for um texto argumentativo, é preciso saber identificar a tese e os argumentos e como eles constroem um direcionamento coerente.
- Existem algumas estratégias para tornar a leitura de um texto mais efetiva na elaboração de um resumo.
  1. Faça uma leitura geral para identificar o tema.
  2. Verifique se há palavras, expressões e trechos que você não entendeu e anote em seu caderno. Procure o significado das palavras e expressões e faça uma releitura cuidadosa do trecho que suscitou dúvidas. Se necessário, peça ajuda ao professor ou a um colega.

82

3. Entendido o texto, faça uma nova leitura identificando as informações que você julga que obrigatoriamente devem aparecer em seu resumo. Essas informações dependem muito do tipo de texto identificado: são argumentos? Informações? Personagens e suas ações? Anote isso no caderno. Você pode copiar os trechos, enumerá-los em tópicos ou reescrevê-los com suas próprias palavras.
4. Muitos recorrem à estratégia de resumir um texto parágrafo a parágrafo e unem esses pequenos trechos para a construção do resumo final. No entanto, eventualmente mais de um parágrafo desenvolve a mesma ideia, que poderia ser resumida em um único trecho. Atenção a essa possibilidade.

• Agora, é o momento de ler o texto a ser resumido.

Fonte: LD Multiversos (Campos e Oda, 2020)

A proposta de produção textual em questão está inserida em uma seção nomeada *#nósnaprática* e sugere a escrita de um texto do gênero resumo. Neste momento, a concepção de leitura abarcada pelo livro toma a leitura e o texto escrito como uma formas de “constituir [...] um repertório de conhecimento” (Campos e Oda, 2020, p.54). Aqui, em contrapartida à concepção de leitura previamente apresentada

<sup>9</sup> Tendo em vista seu tamanho extenso, as propostas de produção do LD estarão anexadas ao fim do texto na íntegra na aba “Anexos”

ao público do livro, a leitura mais se aproxima de uma ferramenta de aquisição de conhecimento e retenção de informações essenciais, uma prática que se alinha mais à decodificação de conteúdo.

Para Orlandi (2012, p. 9), pelo contrário, “a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante”. A leitura não pode estar dissociada do processo de escrita, mas é limitante tomá-la como mecanismo de coleta de informações para a construção textual. Colocá-la nessa posição é andar na contramão do dito por Pêcheux ([1969] 1990) ainda na década de 60, quando tecia críticas à análise de conteúdo por conter-se na tentativa de compreender o sentido do texto apenas pelo processo de entender as significações por meio de indicadores linguísticos, como Campos e Oda (2020) propõem que seja feito para a escrita do resumo.

As críticas não se limitam à forma com que tomam a leitura. Nessa proposta de produção textual, há outro fator que contribui para a construção de uma escrita enfrascada. Campos e Oda (2020, p. 54) dizem: “Nesta seção, você vai produzir um resumo. Para isso, deverá ler um artigo de divulgação científica”. Quando mencionam *um* texto de divulgação científica como ponto de partida para uma produção escrita, o uso do artigo indefinido poderia nos contar sobre imprecisão ou liberdade na escolha de artigo científico. Ao dizerem *um*, os autores não referem-se a qualquer artigo, da maneira vaga que o vocábulo sem definição licencia semanticamente. Em um movimento contrário ao linguístico, definem um único texto específico, um texto publicado na Edição 293 da Revista FAPESP, como aquele que a ser lido e resumido.

Nessa mesma seção, que determina o texto motivador, há o enunciado “O que você vai fazer” para nomeá-la. Ao organizá-la dessa forma, com título sugestivo, observamos o funcionamento de “manual do usuário” descrito por Lajolo (1996), que é sustentado também pelos verbos que permanecem no imperativo. Mais em breve, podemos perceber a continuidade dessa prática conforme as demais seções são nomeadas na extensa proposta de produção textual.

## SD 1: Proposta de produção textual da Unidade 1

### » Produzir

- Tenha à mão o texto original e suas anotações feitas no caderno durante a leitura do artigo de divulgação científica. Para que não seja uma reescrita com o mesmo tamanho do texto original, seu resumo não poderá passar de dez linhas ou de 200 palavras.
- Antes de escrever seu resumo, esquematize um projeto de texto onde fiquem claras as informações que são obrigatórias em seu resumo e qual seria a melhor forma de sequenciá-las e hierarquizá-las. Para essa organização, você pode usar *bullets* ou organizar em itens que podem ser numerados e renumerados conforme as necessidades de mudança durante seu planejamento.
- Inicie o resumo indicando título, autoria, nome e data da publicação do artigo de divulgação científica. Em seguida, pode começar o resumo do texto em si. Consulte seu projeto de texto, anotações e o texto original se necessário, mas também verifique se é preciso incluir novas informações para que os pontos principais sejam bem explicados e se conectem entre si. Lembre-se de que a leitura deverá fluir de maneira natural, não se assemelhar à de uma lista em tópicos.
- Não copie nenhuma frase do texto original. Somente são permitidas as cópias de expressões específicas. Caso veja a necessidade de transcrever informações específicas do texto original, não utilize discurso direto em seu resumo; prefira transformar o trecho em discurso indireto.

### » Revisar e editar

- Depois de terminar sua produção, verifique se todas as informações contidas em suas anotações e no projeto de texto estão no seu resumo e se outras informações importantes ficaram de fora.
- Verifique também a coesão e a coerência das partes, ou seja, se todas as remissões internas do texto foram garantidas (por meio do respeito às concordâncias e regências, do emprego adequado dos pronomes, da pontuação que considera a estrutura das orações etc.) e se o texto mantém sequência lógica de ideias: muitos resumos acabam se transformando em apenas uma coletânea de frases desconexas.
- É fundamental também que faça uma boa revisão gramatical.

### » Avaliar

Nesta etapa, peça a um colega que verifique se seu resumo está adequado, comparado ao texto original, e se está coeso e coerente. Faça o mesmo com o texto do seu colega leitor. Se necessário, realize as devidas correções e modificações em uma versão final do resumo.

### » Compartilhar

Para compartilhar seu resumo, faça uma postagem em suas redes sociais ou no site oficial da escola com o texto produzido por você e indique o artigo original da revista **Pesquisa Fapesp**, inserindo o [link](#) para a publicação.



Fonte: LD Multiversos (Campos e Oda, 2020)

Dando prosseguimento ao percurso analítico, lemos *Produzir*, *Revisar e Editar*, *Avaliar* e *Compartilhar* como seções que descrevem estritamente os passos que deverão ser cumpridos para a produção do resumo. Como se o próprio gênero a ser produzido já não fosse cercado pelas limitações advindas de ser um texto fundamentado especificamente por outro, comandos rigidamente definidos como esses apagam os movimentos individuais de escrita. Ainda que os processos descritivos e instrutivos sejam naturais em LD ou em propostas de produção textual em geral, aquilo que nos incomoda aqui é o excesso de diretrizes que encaminham o processo de escrita. Não se parte da expectativa de que o aluno compreenda os aspectos composicionais do gênero resumo, e tampouco há um esforço do LD em realmente explicá-los: o livro assume o controle de todas as etapas de ensino-aprendizagem, deixando pouco espaço para que o aluno desenvolva sua autonomia na escrita.

Nesse cenário, replicam-se os fundamentos de uma leitura instrumental e

reproduz-se uma prática tecnicista de escrita. Somado a isso, o LD do professor oferece como uma orientação didática a prescrição de um possível texto a ser produzido, que deve funcionar como modelo a ser seguido ou até mesmo um “gabarito” para esse processo de escrita. Vemos aqui:

Uma das possibilidades de resumo do texto lido é: O texto “Digitalização de monumentos”, publicado pela revista Pesquisa Fapesp em julho de 2020, apresenta a tecnologia de escaneamento de objetos e edificações 3DLS e sua importância para os patrimônios históricos e culturais. Utilizada no escaneamento da Catedral de Notre-Dame, em Paris, e da Igreja Matriz do Sagrado Coração de Jesus de Monte Santo, em Monte Santo (BA), essa tecnologia possibilitou uma rápida identificação de prejuízos depois de as duas igrejas queimarem, agilizando o início de sua reconstrução. Essa tecnologia consiste na emissão de vários pontos de laser sobre a superfície do monumento, os quais se refletem e voltam ao equipamento, gerando uma nuvem de pontos que mapeiam a superfície, com base na distância e no tempo de volta do feixe de laser, e geram um modelo tridimensional. (Campos e Oda, 2020, p. 354)

Essa prescrição de um modelo textual como base para o produto dessa propositura de um texto manifesta efeitos de sentido que reforçam a ideia de escrita como um processo de (re)produção de formatos pré-estabelecidos. Há um apagamento das práticas de autoria, que é reflexo da desvalorização da possibilidade de criação e apropriação do texto e da escrita para o aluno. Nesse entremeio, o docente é tão apagado quando o seu aprendiz, visto que não pode sequer elaborar por si só aquilo que espera de seu aluno. Esse apagamento do docente, de seus próprios conhecimentos e percursos de escrita não está distante das discussões de Coracini (1999) sobre o processo de legitimação do LD. Segundo a autora,

o professor acredita que o LD facilita a aprendizagem trazendo *modelos a serem seguidos pelos alunos. Essa crença provém, é claro, da certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que ele, professor, o que deve ser ensinado e, portanto, ele, professor, se sente autorizado, para não dizer instado, a obedecer.* (Coracini, 1999, p.37)

Em casos como esse, não podemos observar a execução de uma função-autor. Digo isso porque pouco se pensa para escrever aquilo que é solicitado por esse LD nesse momento. Não se espera que o aluno faça algo além de recolher aquilo que julga essencial em um texto. De sua própria vivência, nada é extraído.

Nesse processo de leitura, não há confronto. Nem mesmo o docente responsabiliza-se pelas instruções que serão dadas ou pelo protótipo de texto a ser produzido. Ao entendermos o sujeito-autor como a face do sujeito que mais inscreve seu texto-discurso na historicidade, nada daqui proposto poderá ser tomado como

prática de autoria. Isso porque, nessa produção, os saberes deverão ser lidos como fechados, o discurso do LD como verdadeiro e o texto a ser produzido como uma entre poucas possibilidades. Para Gallo (2012), o discurso de escrita é cercado por esses impasses porque está repleto, como se observa aqui, de formas discursivas autoritárias. Essas formas, como a própria prescrição de um modelo de texto a ser seguido, “tendem para um sentido único, uma única interpretação [...], o que se espera, por parte do sujeito-aluno, é um gesto mecânico de interpretação e reflexão” (Gallo, 2012, p. 57); e sem essa reflexão, não há inscrição no sociohistórico e, por sequência, não há autoria ou autor.

Nos últimos dois tópicos, “Avaliar” e “Compartilhar”, tornam-se ainda mais evidentes os problemas em torno dessa proposta de produção textual. Na avaliação, é sugerido que “peça a um colega que verifique se seu resumo está adequado”. Nesse momento, o LD retira, mais uma vez, do professor o seu lugar de mediador da aula, substituindo por um colega de classe. Em “Compartilhar”, o comando é de que o aluno poste o resumo produzido em suas redes sociais. Além dessa prática, a de postar um resumo de artigo científico nas redes sociais, ser pouco crível em relação ao uso das mídias sociais por parte de adolescentes do ensino médio.

A proposta de compartilhar resumos de artigos científicos nas redes sociais, conforme sugerido pelo Livro Didático (LD), revela uma tentativa de afastar a escrita escolar do seu público-alvo tradicional — o professor — mas acaba se tornando apenas um cumprimento de tarefa desprovido de autenticidade. Essa prática não reflete o uso real das redes sociais por adolescentes do ensino médio, que raramente utilizam esses espaços para o compartilhamento de conteúdos acadêmicos. Em vez de incentivar uma escrita que dialogue com a realidade e os interesses dos alunos, o LD parece apenas transferir o foco da avaliação formal para uma performance pública superficial. Nesse sentido, a produção textual continua presa a um modelo de avaliação escolar, em que a escrita serve unicamente para cumprir exigências formais, sem promover um engajamento genuíno com os interlocutores propostos.

Nessa proposta de produção textual, produzem-se efeitos que são resultantes das projeções de Campos e Oda, os autores desse LD, em relação aos alunos. Retomo Orlandi (2012, p. 9) que diz “há um leitor real inscrito no texto”, aquele que Campos e Oda (2020) esperam que pratique a escrita de resumos e publique em suas redes sociais. Por outro lado, podemos falar em leitores reais (Orlandi, 2012), que são aqueles que são confrontados pelo texto e pela perspectiva de leitores

projetada nele. Esses leitores reais são os alunos, que segundo as instruções do livro, devem fazer uma publicação com o resumo em sala de aula no *Instagram*, mesmo que não queiram. Devem compartilhar o texto com o colega, mas não com o professor.

Ao tomar o LD como uma obra fechada, nota-se que o texto produzido para o LD e para a escola não circula, e, por isso, recorre-se à web para sua publicação. A propósito dessa falta de circulação do texto escrito na escola, podemos lembrar o discutido por Gallo (1992) sobre o discurso da escrita:

A escola não ensina esse discurso, exatamente porque esse discurso tem um lugar próprio para existir [...] A Escola [...] é a principal instituição “mantenedora” do discurso escrito, e não uma instituição “produtora”. As instituições produtoras são, por exemplo, o jornal, o livro, a publicidade, a revista, a TV, o rádio, entre outras. (Gallo, 1992, p. 59)

Embora o livro didático (LD) tenha como objetivo ser uma obra completa e fechada, ele enfrenta contradições ao perceber que suas práticas escritas estão pouco inseridas no contexto sociohistórico. Justamente por essa falta de inserção, suas produções carecem de circulação e recepção efetivas. Para suprir essa lacuna, o LD necessita de aberturas que permitam maior interação com os leitores, recorrendo, assim, ao papel de socialização nas mídias digitais, de forma a conferir sentido às suas práticas e promover sua relevância.

Posto isso, retomo o título da primeira unidade do livro, em que está inserida essa proposta de produção textual. “O leitor”, título do capítulo, é tomado aqui como um coletor de informações, um analista de conteúdo. Quando pensamos na leitura como um processo precedente à escrita, esses efeitos são novamente evocados. O escritor, em confluência a *O Leitor*, é um reproduzidor de formatos e informações previamente estabelecidas.

Agora, partirei para uma análise de uma proposta de produção textual que se difere desta pela divergência entre os gêneros. Na unidade 6, *A Vida Concentrada*, a obra de Campos e Oda (2020) busca didatizar os gêneros próprios das mídias digitais e das redes sociais. Na proposta de produção, mais uma vez alinhada ao tópico #nósnaprática, que fecha a unidade, é proposto para o aluno que escreva uma *fanfic*. Em geral, a *fanfic* é tomada como um texto de ficção de fã. Ou seja, neste gênero, o autor, embasado em personagens ou universos fictícios elaborados por outros escritores, utiliza de sua criatividade ao criar uma história inserida no contexto

ficcional de inspiração. Em muitas ocasiões, as *fanfics* são anexadas em plataformas digitais próprias à circulação do gênero e podem ser obras de publicação contínua. Veremos como isso aparece na proposta de produção textual a seguir.

**SD 2:** Proposta de produção textual da unidade 2

## Fanfic

Da mesma forma como a vida pode ser condensada em narrativas curtas, como os contos e em postagens de redes sociais, também é possível condensar o conhecimento sobre uma obra artística em novas produções que a respeitam e dialogam com ela. O fim de um filme, de uma série, de um jogo ou de um livro pode gerar ao mesmo tempo satisfação e frustração no público, que, ao conhecer a conclusão da narrativa, percebe que ela se encerra definitivamente. Esse fim, no entanto, pode ser adiado com a ampliação do universo ficcional dessas narrativas por meio de novos enredos que, embora não pertençam ao mesmo universo de forma oficial, com ele dialogam de várias maneiras. Essa é a proposta das *fanfics*.

### » O que você vai fazer

Nesta seção, você vai produzir sua *fanfic*, tendo o conto como gênero de base para o planejamento estrutural de seu texto. Para saber mais sobre esse fenômeno entre jovens e adultos, leia o box a seguir.



*Fanfics* são narrativas ficcionais criadas por fãs com base em uma obra de referência e que ampliam seu universo ficcional com novas histórias. As *fanfics* (abreviação de *fan fiction*, ou "ficção de fã" em português) surgiram na década de 1960, baseadas em narrativas extra-oficiais ambientadas no universo da série televisiva estadunidense *Jornada nas Estrelas (Star Trek)*. Com a internet e as plataformas de compartilhamento de texto, essa possibilidade se ampliou muito. Há páginas de *fanfics* na internet que reúnem fãs de séries de TV, cinema, bandas e outros elementos da cultura *pop* para compor narrativas detalhadas de um universo familiar e único ao mesmo tempo.

» Na Foto, o ator Leonard Nimoy (1931-2015) interpretando Sr. Spock, personagem icônico da série de televisão *Jornada nas Estrelas*, que inspirou as primeiras *fanfics*.



308

Fonte: Campos e Oda (2020)

Iniciando o percurso analítico da SD 2, lemos no tópico *O que você vai fazer* que “Você vai produzir sua *fanfic*, tendo o conto como gênero de base para o planejamento estrutural do seu texto” (Campos e Oda, 2020, p. 308). Nesse momento, a principal problemática centra-se na utilização de um gênero com a estrutura de outro. Ao apresentar o gênero *fanfic* em sua proposta, Campos e Oda (2020) o definem como uma produção em forma de narrativa que expande o universo ficcional de uma obra original, dialogando com ela por meio de novos enredos, mesmo sem pertencer oficialmente a esse universo. Não há menção ou correlação alguma entre um gênero e outro.

Ao fazer isso, o LD desliza os sentidos que cercam o gênero e atribuem-no a estrutura típica de outro. Nesse trajeto, Campos e Oda (2020) tomam posição de

preferência do conto em relação à *fanfic* e, por isso, na proposta de produção em questão, indicam que o aluno formate um como se esse fosse o outro. Há uma valorização do conto, que acontece em simultâneo ao apagamento das características da *fanfic*. Deusa Maria de Souza (1999) explica que essa movimentação, a da escolha do que circula e do que é escondido (valorização de um gênero sobre o outro) é o que produz o efeito de apagamento e ressignificação pelas vias das razões ideológicas que permeiam o LD.

Na SD 2, observamos um comportamento similar ao da SD anterior. Campos e Oda (2020) seguem um caminho de instruções bem delimitadas. Aqui, esse trajeto é ainda mais rigoroso, pois é requisitado ao aluno que escolha “um de cada para realizar seu planejamento e sua escrita” (Campos e Oda, 2020, p. 309) ao mencionar as possibilidades de tipo e estilo de *fanfic*. Nessa proposta de produção textual, o aluno deve optar entre *Side Story*, *Spin-off*, *Divergência*, *Universo Alternativo*, *Mesmo Cenário*<sup>10</sup>, *outros personagens* para compor a relação do texto a ser produzido com relação à obra original, e entre *Canon*, *Dark*, *Fluff*, *Drama* e *Equilibrado* para definir estilo.

É possível citar aqui ainda uma outra problemática. Se falamos anteriormente da relação que é posta entre *fanfic* e conto, tomando um deles, o conto, como mais legítimo e literário que outro, ainda devemos perceber a confusão feita entre eles. Do ponto de vista textual e pedagógico, é problemático solicitar que a escrita desse texto que será produzido em sala, embora enquadrado como *fanfic*, seja escrito sob estrutura de conto. No entanto, ao instruir o aluno sobre a relação com a obra de inspiração<sup>11</sup> e estilo de escrita, os aspectos constitutivos de uma *fanfic* sejam aqueles invocados.

O LD, nessa proposta de produção textual, apaga a natureza transgressora e informal do gênero. Na *fanfic*, ora como um conto, espera-se que tenha apresentação das personagens, contexto e situação inicial, desenvolvimento do conflito, solução de conflito e consequência para as personagens<sup>12</sup> (Campos e Oda, 2020, p. 310) e, em outros momentos, exige-se da *fanfic* características próprias da dela. Em situações como essa, em que o próprio gênero obscure-se conforme a proposta e as

---

<sup>10</sup> Ver anexos para leitura da SD na íntegra.

<sup>11</sup> O LD, ao dizer que a *fanfic* parte de uma obra inspiradora, deixa os estudantes livres para escolherem em qual obra irão inspirar o texto que produzirão.

<sup>12</sup> Como é sugerido na aba “Produzir” da proposta de produção textual.

instruções rígidas reprimem as capacidades de criação, pouco espera-se de gestos de autoria. Nessa proposta, os efeitos de autoria são suprimidos, de um lado, pela imposição do conto como estrutura textual para a *fanfic*; e, de outro, pela permissão somente de uma forma e de um estilo de *fanfic*. Aqui, não se valoriza a pluralidade de formas e estilos que possam coexistir no gênero.

Com essas movimentações, vemos o LD *Multiversos* como uma obra que estabelece relações hierárquicas entre gêneros e entre formas de escrita e estilo. Relembro que essas relações estabelecidas são fruto de um processo de seleção, editoração, curadoria, escolha e circulação deste LD que permitiram sua chegada em sala de aula. Agindo como um instrumento de Aparelho Ideológico de Estado, o livro e seus autores reproduzem posições de (des)privilégio entre gêneros na forma em que propõe ensinar a linguagem e a escrita. Esse funcionamento é típico dos discursos circulantes em uma sociedade. O LD, como um objeto de discurso, não foge desse funcionamento atravessado pelo político, comercial e ideológico. Os sentidos aqui, não diferentemente de outros, são sempre (re)produzidos diante de disputas de força, transformações e deslocamentos no interior das formações discursivas (Pêcheux, 2005).

Chamo atenção agora para a forma de veiculação do texto escrito. Inicialmente, a *fanfic*, embora seja um gênero escrito para a internet, é produzida nesse cenário para fins pedagógicos. Esse contexto de escrita, em sala de aula, não é orgânico para o gênero. O texto *fanfic* é produzido para que sirva de avaliação, para que seja a materialidade resultante de uma aula de língua portuguesa.

Esse processo de escrita, que descaracteriza o gênero *fanfic*, é amenizado com a proposta do tópico “Compartilhar”, que indica que o texto, após escrito e avaliado em sala de aula, poderá ser postado em uma plataforma digital de publicação de *fanfics*. No entanto, essa proposta de produção que, de diversas maneiras, apaga as características do gênero *fanfic* pouco se preocupa com a legitimidade do texto. O interesse aqui é a da produção de um gênero narrativo, dentro dos padrões linguísticos dominantes, sem consideração com os aspectos discursivos da *fanfic*. Para Gallo (1992), em uma associação entre legitimidade do texto e autoria

produzir textos modelares e corretos do ponto de vista da Norma, ainda assim seu texto, por não ser legítimo (como seria o texto de um jornalista, de um publicitário, de um escrito), não produzirá um efeito de sentido “único”;

ao contrário, produzirá um sentido ambíguo e inacabado [...] A Escola faz parecer que o texto, quando produzido segundo de “correção” e “clareza”, é um texto legítimo. O que é um grande engodo. Na verdade, ele só é legítimo dentro dos portões da Escola onde foi produzido. (Gallo, 1992, p. 60)

Quando a *fanfic*, gênero conhecido pela informalidade e por habitar um ecossistema digital de linguagem, é retirada de suas habituais condições de produção e transferida para a Escola, na forma de um conto, não há legitimidade. Sem essa legitimação do texto, isolado de sua inscrição na historicidade, poucas vozes de um sujeito-autor serão lidas naquilo que será produzido mediante essa proposta de produção textual.

É fato que o sujeito-autor pouco tem espaço para aparecer, diante dessas propostas de produção textual. O LD *Multiversos* se mostrou quase sempre preocupado exclusivamente com a produção de textos para a escola, que não circulariam em um ambiente legítimo de práticas de linguagem. Outra expressão da falta de objetividade e do caráter obsoleto das propostas de produção textual nessa obra é a ausência de uma proposta que contemple a escrita do texto dissertativo-argumentativo, como cobrado no Exame Nacional de Ensino Médio. Esse gênero, que é de grande relevância para a vida acadêmica e profissional dos alunos, pois é considerado como uma porta de entrada para os vestibulares, é mais um daqueles desprivilegiados nesse LD.

Não há no *Multiversos* uma proposta clara e sistemática que vise ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção de um texto dissertativo-argumentativo conforme as exigências do exame, o que compromete a formação dos estudantes para essa prova de alta importância. Dessa forma, o LD limita-se a uma abordagem escolarizada e pouco funcional, sem dialogar com práticas textuais que realmente impactariam a vida dos alunos em outras esferas sociais.

Para falar dos gêneros que são desprivilegiados no *Multiversos*, podemos voltar às unidades em que o livro se organiza. Em cada uma das seis unidades, a seção #nósnaprática encarrega-se de propor a produção de um gênero textual. Nesse LD de volume único para as três séries do Ensino Médio, observamos então seis propostas de produção textual, uma em cada unidade. São elas: a produção de um resumo na unidade 1 (Campos e Oda, 2020, p. 52); a de uma assembleia

deliberativa na unidade 2 (Campos e Oda, 2020, p. 98); a de uma campanha de conscientização na unidade 3 (Campos e Oda, 2020, p. 139); a de um documentário na unidade 4 (Campos e Oda, 2020, p. 207); a de um roteiro para criação de esquete na unidade 5 (Campos e Oda, 2020, p. 256); e a de uma fanfic (Campos e Oda, 2020, p. 308);

Durante as seis unidades, que serão trabalhadas durante os três anos do Ensino Médio, somente duas delas voltam-se para a produção de textos na modalidade escrita (Resumo e Fanfic). Por esse motivo, não foram selecionadas mais SDs para análises, mesmo que os problemas que ocasionam falta de abertura para gestos de autoria repetem-se inclusive nas propostas de produção textual que contemplam gêneros orais e/ou multimodais.

Destaco que a ausência de mais SDs analisadas aqui não parte do motivo de que esgotaram-se as críticas que poderiam ser feitas acerca das demais propostas de produção textual presentes no LD. A ausência dessas outras propostas de produção textual aqui é motivada pelo LD *Multiversos* sempre cair nos mesmos erros, aqueles aqui debatidos, ao propor a escrita de um texto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando Coracini (1999), não é possível deixar de lado a importância do LD em uma sala de aula, pois, quando bem utilizado, pode ser um caro instrumento pedagógico e de linguagem. No entanto, no tangente às propostas de produção textual, e por consequência à formação do sujeito-autor, destaco que a contribuição do *Multiversos*, obra aqui analisada, são limitadas. Nesse LD, há pouco espaço para o exercício de autoria ou a construção de um aluno que tome a posição de sujeito-autor. As propostas de produção textual do *Multiversos* agem contemplando movimentos de escrita estritamente monitorados, direcionando a formas rígidas de produção textual.

Campos e Oda (2020) priorizam formas de escrita normativas, desvalorizando a criatividade e o exercício de autoria dos estudantes. Em outras palavras, conforme previsto na justificativa deste trabalho, a aula de português tende a se centrar em questões da frase e da textualidade, havendo pouco espaço para a escrita de textos de fato autorais. Isto resulta na submissão dos estudantes a regras já estabelecidas por uma relação entre autores (do LD) e leitores virtuais (projeções acerca dos

estudantes).

Além de não contemplarem um espaço adequado para gestos de autoria, é preocupante observar como as propostas de produção textual, em alguns momentos, não contemplam práticas relevantes para a vida acadêmica e profissional, como a produção de textos dissertativo-argumentativos, essenciais para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse sentido, o LD *Multiversos* acaba também não atendendo adequadamente seus estudantes, pois falha em prepará-los para um gênero textual essencial para um aluno do Ensino Médio, refletindo uma lacuna na sua função pedagógica.

Por essa razão, podemos voltar a destacar o LD um instrumento reprodutor de saberes institucionalizados, tomando-o como um agente do Aparelho Ideológico de Estado Escolar, já que perpetua certas normas e práticas discursivas dominantes, marginalizando gêneros mais transgressores ou populares, como as fanfics. Percebemos a falta de pluralidade de vozes e a reprodução de hierarquias entre gêneros textuais, onde formas tradicionalmente mais valorizadas, como o conto, se sobrepõem a práticas mais informais e colaborativas.

Por outro lado, o LD, presente na sala de aula de escolas públicas, ao isentar-se de didatizar a redação do ENEM, também nega esse conhecimento aos seus alunos, retroalimentando as falhas educacionais que os impedem de ocupar espaços permitidos através do vestibular.

Por fim, enfatizo que esse estudo buscou trazer à tona a necessidade de reavaliar as práticas de ensino de língua portuguesa, em especial aquelas que, como essas analisadas, centram-se no uso do LD e que são referentes à produção textual. Destaco que as práticas autorais deveriam ser incentivadas, com propostas que permitam maior liberdade criativa e que considerem a realidade sociocultural dos alunos. No entanto, como observamos aqui, a maior parte das práticas de escrita ainda são meras reproduções de instruções e comandos que sequer são definidos pelo docentes de língua portuguesa, mas pelo LD que antecipa e elenca os saberes necessários e desnecessários para a escrita.

Por fim, sublinho a importância de incluir propostas de escrita que contemplem não apenas as normas gramaticais e estruturais, mas que promovam o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de dialogar com o meio social de forma significativa, pois não é possível ou sensato esconder que, mesmo enquanto um A.I.E de Estado, a Escola existe em um sistema marcado pela luta de classes.

Enquanto professores de língua portuguesa, devemos valorizar o papel social e democrático da Escola e essas mesmas características devem ser os motores para as práticas de escrita e linguagem em sala de aula.

## ANEXOS

Sequência Discursiva 1 (Proposta de escrita de resumo): [SD 1.pdf](#)

Sequência Discursiva 2 (Proposta de escrita de *fanfic*): [SD 2.pdf](#)

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro. São Paulo: Graal, 2007.

BALDINI, Lauro J. S.; ZOPPI-FONTANA, Mônica. "A análise do discurso no Brasil". **Décálogos**, Vol 1. Issue 4, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2020.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda; ODA, Lucas Kiyoharu Sanches. **Multiversos: Língua portuguesa: Ensino médio**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J (org). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 17-26.

DELA-SILVA, Silmara. Pêcheux e a plurivocidade dos sentidos. In: **SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO – SEAD, Anais do I SEAD**, Porto Alegre: UFRGS, 2003.

GALLO, S. L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1992.

GALLO, S. L. **Texto: Como apre(e)nder essa matéria? Análise discursiva do texto na escola**. Tese de doutorado, Campinas, PPG-Letras, Unicamp, 1994.

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

GALLO, S. L. NOVAS FRONTEIRAS PARA A AUTORIA. **Organon**, Porto Alegre, v. 27, n. 53, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.35724. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/35724>. Acesso em: 16 out. 2024.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. A semântica e o corte saussuriano: Língua, linguagem e discurso. **Langages**, Paris, n.24, p.60-84, 1971

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília (Orgs.). **Práticas Discursivas e identitárias**: Sujeito & Língua. Porto Alegre, Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Col. Ensaios, 22).

INDURSKY, F. AAD-69: o marco histórico de um discurso fundador. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 44, p. 157–173, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657797>. Acesso em: 1 fev. 2024.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 25 de junho de 2024.

LAJOLO, M. Livro Didático: um quase manual de usuário. In: **Em aberto**. Livro Didático e qualidade de ensino. Ano 16, n. 69. Brasília: jan./mar, 1996.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. Introdução. O quadro atual da análise de discurso no Brasil. Um breve preâmbulo. In: INDURSKY, F.; LEANDRO-FERREIRA, M. C. (orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13-22.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Trad, Eni P. Orlandi, Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, B. Letramentos e enfoques avaliativos. In: LIMA, A.; MARCUSCHI, B. (org.). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: Ed. UFPE, 2021. p. 35-58.

ORLANDI, Eni Pucinelli. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M.C. (orgs.) **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 75 – 88.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 5º ed. Pontes: Campinas, 2005.

ORLANDI, Eni Pucinelli. Análise de discurso. In ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020.

PÊCHEUX, M. ([1969] 1990). "Análise automática do discurso (AAD-69)". Trad.: Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da UNICAMP.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. [1975]. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997, p. 163-252.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

SOUZA, Matheus Oliveira.; MODESTO, Rogério. O livro didático de língua portuguesa: três momentos. In: **Educação linguística e(m) (dis)curso**: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023..

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, v.33, n. 89, p. 51-71, 2013.

TERRA, E. O livro didático de língua portuguesa: três momentos. In: **Educação linguística e(m) (dis)curso**: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.