



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
DOUTORADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA**

**ANDREIA NASCIMENTO CARMO**

**GESTOS DE SILENCIAMENTO E AUTORIA NO LIVRO  
DIDÁTICO: UMA LEITURA DE ARQUIVO**

**Araguaína - TO  
2022**

**ANDREIA NASCIMENTO CARMO**

**GESTOS DE SILENCIAMENTO E AUTORIA NO LIVRO  
DIDÁTICO: UMA LEITURA DE ARQUIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Doutorado em Ensino de Língua e Literatura em dezembro de 2022 como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Letras.

**Linha de pesquisa:** (LP3) Práticas discursivas em contextos de formação.

**Orientador:** Prof. Doutor João de Deus Leite

**Coorientadora:** Prof.<sup>a</sup> Doutora Nilsa Brito Ribeiro

Araguaína – TO

2022

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

---

C287g Carmo, Andreia Nascimento.

Gestos de silenciamento e autoria no livro didático: uma leitura de arquivo. / Andreia Nascimento Carmo. – Araguaína, TO, 2022.

211 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.

Orientador: João de Deus Leite

Coorientadora : Nílsa Brito Ribeiro

1. Gestos de silenciamento.. 2. Autoria.. 3. Arquivo.. 4. Livro didático.. 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).**


**ANDREIA NASCIMENTO CARMO**

**GESTOS DE SILENCIAMENTO E AUTORIA NO LIVRO DIDÁTICO:  
UMA LEITURA DE ARQUIVO**

A tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Doutorado em Ensino de Língua e Literatura foi avaliada e aprovada no processo de defesa em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.


Data de aprovação: 16 de Dezembro de 2022.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente  
 JOAO DE DEUS LEITE  
Data: 19/12/2022 09:18:27-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>


---

**Prof. Dr. João de Deus Leite – Orientador – UFNT**

Documento assinado digitalmente  
 JOAO DE DEUS LEITE  
Data: 19/12/2022 09:18:27-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>


---

**Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro – Coorientadora – UNIFESSPA**

Documento assinado digitalmente  
 JOAO DE DEUS LEITE  
Data: 19/12/2022 09:18:27-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>


---

**Profa. Dra. Adriana Santos Batista – Membro titular – UFBA**

Documento assinado digitalmente  
 JOAO DE DEUS LEITE  
Data: 19/12/2022 09:18:27-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>


---

**Profa. Dra. Vilma Aparecida Gomes – Membro titular – ESEBA/UFU**

Documento assinado digitalmente  
 JOAO DE DEUS LEITE  
Data: 19/12/2022 09:18:27-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

**Prof. Dra. Janete da Silva Santos – Membro titular – UFNT**

Documento assinado digitalmente  
 JOAO DE DEUS LEITE  
Data: 19/12/2022 09:18:27-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

**Prof. Dra. Ana Cláudia Castiglioni – Membro titular – UFNT**

Araguaína/TO

2022

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me manter firme nos momentos mais desafiadores que enfrentei durante essa jornada acadêmica e pessoal, que foi esse percurso.

Aos meus pais: José Aparecido e Maria da Paz, por todos os ensinamentos de vida.

A minha mãe pelo café das 10:00h.

Ao meu sobrinho: João Henrique que, no começo dessa jornada com um aninho e agora um rapazinho de cinco anos de idade, me possibilitou momentos de descontração, “invadia” os meus estudos para brincar, fazer inúmeras perguntas, pedir que eu fizesse avião de papel e, sobretudo, por me lembrar que durante um doutorado uma vida inteira acontece.

A minha família, pelo carinho, pela presença em minha vida, por entender os meus momentos de ausência e por se dedicarem a manter a casa em silêncio para eu estudar melhor.

Ao meu amigo, “esposo de Marabá”, João Victor F. dos Santos, pelo carinho, por estar comigo em dias difíceis (que ele não sabia), por me fazer rir muito, por dividir momentos engraçados e felizes durante esse percurso, por fazer eu enxergar o que há de melhor em mim, por configurar este documento, por tudo que, pela língua, não dá para descrever.

Ao meu orientador e amigo Dr. João de Deus Leite, um presente puro e valioso que recebi em minha vida, por aceitar orientar esta pesquisa, pela dedicação, pelas orientações preciosas, pelos questionamentos, pelos exemplos, pelos ensinamentos teóricos, acadêmicos e de vida, pela confiança, pela amizade amorosa, feliz e muito divertida que traz a paz para o meu coração, pelos momentos de aprendizagem, de risos e por tudo que não posso dizer, porque só sei sentir.

À minha coorientadora e amiga Dra. Nilsa Brito Ribeiro, mais um presente lindo que tive a graça de receber em meados dessa jornada, por aceitar a coorientação desta pesquisa, pela recepção carinhosa em Marabá mesmo durante as incertezas da “pós-pandemia”, pela dedicação, pelas valiosas colaborações, pelos ensinamentos teóricos, por todo o carinho, o bom-humor e a alegria.

Ao meu amigo Felipe Carneiro, pela amizade sincera, pelas caminhadas e por ouvir as minhas angústias no início da escrita desta tese, pelas saídas para tomarmos açaí, por compartilhar o seu conhecimento teórico todas as vezes que o procurei, por traduzir o meu resumo com carinho e dedicação.

À minha amiga Valdivina Telia, cuja amizade nasceu ainda no mestrado, pelas conversas reanimadoras, pelos poemas, por sempre me ouvir, por estar comigo nos momentos árduos dessa dupla jornada: acadêmica e pessoal, deixando os meus dias mais leves.

Às minhas amigas Silvia Mendes e Marly Camargo, pelas caminhadas, pelas conversas revigorantes em momentos de tensão, pelas saídas para descontrair tornando esse percurso mais alegre; pelos inúmeros convites feitos mesmo sabendo que eu não iria, pela nossa amizade de muito tempo.

Aos membros do Grupo de Estudos Tocantinenses em Análise de Discurso (GETAD), colegas e amigos queridos, pela amizade afável, pelas interlocuções, pela partilha de saberes, pelos afetos e momentos de confraternização.

A Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins (SEDUC/TO), pelo apoio concedido na forma de licença remunerada para aperfeiçoamento profissional, que me proporcionou mais tempo para me dedicar aos estudos.

A Universidade Federal do (Norte) Tocantins (UFT/UFNT), pela instituição do programa de pós-graduação que tem proporcionado a minha formação acadêmica contínua.

Ao colegiado do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras: Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, pelos seus ensinamentos, pelas experiências, pelos incentivos diários, por todas as contribuições durante o meu percurso no doutorado.

Ao secretário Aloisio Orione Martins Bruno, pela atenção, por me ajudar com as atividades burocráticas junto ao curso de doutorado, pelas orientações acerca dos procedimentos de praxe do programa desde o início desta jornada.

Ao Programa Nacional De Cooperação Acadêmica (PROCAD/CAPES/2022), pela oportunidade de intercâmbio com apoio financeiro na Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Ao professor Dr. Alexandre Silva dos Santos Filho, coordenador geral do PROCAD, pela recepção e assistência atenciosa durante o meu intercâmbio em Marabá.

À professora Dra. Janete Santos, pelos ensinamentos carinhosos durante o meu percurso acadêmico desde à graduação, pelas discussões calorosas durante as aulas, pela dedicação aos textos produzidos a partir das suas disciplinas, pelo carinho e pela atenção.

Às professoras Dra. Janete Santos, Dra. Ana Cláudia Castiglioni, Dra. Adriana Santos Batista, Dra. Vilma Aparecida Gomes, por aceitarem o convite para participar da banca de defesa deste trabalho, pela brandura e pelas minúcias dos pareceres, pelas proveitosas contribuições dadas durante o exame de qualificação.

[...]

O cego estendeu o braço a querer tocar uma despedida. Mas o outro já não estava lá. Ou estava e se desviara, propositado? E sem água ida nem vinda, Estrelinho escutou o amigo se afastar, engolido, esponjínquo, inevisível. Pela primeira vez, Estrelinho se sentiu invalidado.

— *Agora, só agora, sou cego que não vê.*

No tempo que seguiu, o cego falou alto, sozinho como se inventasse a presença de seu amigo: *escuta, meu irmão, escuta este silêncio. O erro da pessoa é pensar que os silêncios são todos iguais. Enquanto não: há distintas qualidades de silêncio. É assim o escuro, este nada apagado que estes meus olhos tocam: cada um é um, desbotado à sua maneira. Entende, mano Gigito?*

Mas a resposta de Gigito não veio, num silêncio que foi seguindo, esse sim, repetido e igual. Desamimado, Estrelinho ficou presenciando inimagens, seus olhos no centro de manchas e ínvias lácteas. Aquela era uma desluada noite, tinturosa de enorme. Pitosgando, o cego captava o escuro em vagas, despedaços. O mundo lhe magoava a desemparelhada mão. A solidão lhe doía como torcicolo em pescoço de girafa. E lembrou palavras do seu guia:

— *Sozinha e triste é a remela em olho de cego.*

Com medo da noite foi andando, aos tropeços. Os dedos teatrais interpretavam ser olhos. Teimoso como um pêndulo foi escolhendo caminho. Tropeçando, empecilhando, acabou caído numa berma. Ali adormeceu, seus sonhos ziguezaguearam à procura da mão de Gigitinho.

Então ele, pela primeira vez, viu a garça. Tal igual como descrevera Gigitinho: a ave tresvoada, branca de amanhecer. Latejando as asas, como se o corpo não ocupasse lugar nenhum.

De aflição, ele desviou o vazado olhar. Aquilo era visão de chamar desgraças. Quando a si regressou lhe parecia conhecer o lugar onde tombara. Como diria Gigito: era ali que as cobras vinham recarregar os venenos. Mas nem força ele coletou para se afastar.

Ficou naquela berma, como um lenço de enrodilhada tristeza, desses que tombam nas despedidas. Até que o toque tímido de uma mão lhe despertou os ombros.

— *Sou irmã de Gigito. Me chamo Infelizmina.*

Desde então, a menina passou a conduzir o cego. Fazia-o com discrição e silêncios. E era como se Estrelinho, por segunda vez, perdesse a visão.

Porque a miúda não tinha nenhuma sabedoria de inventar. Ela descrevia os tintins da paisagem, com senso e realidade. Aquele mundo a que o cego se habituara agora se desiluminava. Estrelinho perdia os brilhos da fantasia.

(COUTO, 2012, p.14-15)

## RESUMO

Nesta tese, investigamos o modo como uma notícia e uma reportagem oriundas da formação discursiva jornalística foram acomodadas no âmbito da formação discursiva pedagógica, tendo por enfoque o livro didático do Ensino Médio da área da Linguagens. Salientamos que a (re)formulação desses textos no domínio discursivo pedagógico é instituída a partir do apagamento de determinados recortes textuais no fio intradiscursivo. Trabalhamos com o seguinte objetivo geral: analisar e problematizar o funcionamento do silenciamento de sentidos, a partir da acomodação de uma reportagem e de uma notícia no âmbito do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Os objetivos específicos estão assim estruturados: 1- identificar como as mesmas sequências discursivas dos textos em foco produzem efeitos de sentido distintos na passagem de uma formação discursiva para a outra; 2- analisar os efeitos de sentido produzidos pelas sequências discursivas apagadas, tomando como parâmetro a significação dos sentidos em cada uma das formações discursivas em foco; 3- verificar como o efeito-autoria se constitui no movimento de acomodação dos textos em análise para o livro didático ante às regulamentações dos Aparelhos Ideológicos Escolar, o Religioso e o Estado. Assim, dimensionamos a seguinte pergunta de pesquisa: como o silenciamento de sentidos está funcionando, a partir do apagamento de determinados recortes suprimidos de uma reportagem e de uma notícia acomodadas no âmbito do livro didático de Língua Portuguesa? Ancorados teórica e metodologicamente na Análise de Discurso materialista de base pecheuxiana, ressaltamos que esse apagamento não é contingente. Portanto, consideramos pertinente abordar uma especificidade do funcionamento da autoria: a produção do arquivo constitutivo do livro didático, levando em conta a sua inscrição no interior dos Aparelhos Ideológicos. Desse modo, concebendo o livro didático como um objeto simbólico e como um espaço de circulação de múltiplos saberes a serem ensinados/aprendidos em idade escolar, afirmamos que ele se configura tanto como um lugar de estabilização de saberes institucionalizados, como um espaço de discussão e produção de saberes outros, indesejados no campo pedagógico. Embora haja a compreensão de que a produção dos livros didáticos no Brasil é regulada institucionalmente por normas que indicam, inclusive, a quantidade de páginas que eles devem apresentar, aventamos a hipótese de que os recortes apagados dos textos que passaram a circular via livro didático tiveram uma interdição, eles foram censurados; ora o apagamento de recortes específicos silencia sentidos que não se quer deixar produzir; ora a exibição de recortes determinados demonstra aquilo que se deseja mostrar, silenciando, pelo dito, o que não se pode deixar dizer/ver. Dada a perspectiva teórico-metodológica que sustenta esta pesquisa, fundamentamos e produzimos nossos gestos de interpretação, tomando o nosso *corpus* analítico na forma de recortes discursivos para, em seguida, examinarmos as sequências discursivas que nos ajudam a compreender o modo como os processos discursivos de apagamento instituídos no eixo da formulação provoca o silenciamento de sentidos que são possíveis, mas que, pela relação de forças, estão interditados. As análises evidenciam que na passagem de uma formação discursiva para a outra os efeitos de sentido produzidos são distintos, e, a partir dos mecanismos de apagamento, interditam-se as discursividades não filiadas à formação discursiva pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestos de silenciamento. Autoria. Arquivo. Livro didático.



## RESUMEN

En esta tesis, investigamos el modo como una noticia y un reportaje oriundos de la formación discursiva periodística fueron reordenadas en el ámbito de la formación discursiva pedagógica, con enfoque en el libro didáctico de la Enseñanza Media del área de Lenguajes. Resaltamos que la (re)formulación de esos textos en el dominio discursivo pedagógico se instituye a partir del apagamiento de determinados recortes textuales en el hilo intradiscursivo. Trabajamos con el siguiente objetivo general: analizar y problematizar el funcionamiento del silenciamiento de sentidos, a partir de la reordenación de un reportaje y de una noticia en el ámbito del libro didáctico de Lengua Portuguesa de la Enseñanza Media. Los objetivos específicos se estructuran de la siguiente manera: 1- identificar como las mismas secuencias discursivas de los textos en foco producen efectos de sentido distintos en el paso de una formación discursiva a otra; 2- analizar los efectos de sentido producidos a partir de las secuencias discursivas suprimidas, tomando como parámetro el significado de los sentidos en cada una de las formaciones discursivas en foco; 3- verificar como el efecto-autoría se constituye en el movimiento de reordenación de los textos en análisis para el libro didáctico ante los reglamentos de los Aparatos Ideológicos Escolar, Religioso y Estatal. Así, dimensionamos la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo estará funcionando el silenciamiento de sentidos, a partir del apagamiento de determinados recortes extraídos de un reportaje y de una noticia reordenados en el ámbito del libro didáctico de Lengua Portuguesa? Basados teóricamente y metodológicamente en el Análisis de Discurso materialista pecheuxiana, destacamos que ese apagamiento no es contingente. Por lo tanto, consideramos relevante abordar una especificidad del funcionamiento de la autoría: la producción del archivo constitutivo del libro didáctico, teniendo en cuenta su inscripción en el interior de los Aparatos Ideológicos. De esa forma, concibiendo el libro didáctico como objeto simbólico y como espacio de circulación de múltiples saberes a ser enseñados/aprendidos en la edad escolar, afirmamos que él se configura tanto como lugar de estabilización de saberes institucionalizados, como espacio de discusión y producción de otros saberes, no deseados en el campo pedagógico. Aunque haya el entendimiento de que la producción de libros didácticos en Brasil se encuentra regulada institucionalmente por normas que incluso indican el número de páginas que deben presentar, hipotetizamos que los recortes suprimidos de los textos que pasaron a circular por el libro didáctico tuvieron una interdicción, fueron censurados; a veces la supresión de determinados recortes silencia sentidos que no se quiere que se produzcan; otras veces, la exhibición de determinados recortes demuestra lo que se quiere mostrar, silenciando, a través del dicho, lo que no se puede decir/ver. Dada la perspectiva teórico-metodológica que sostiene esta investigación, fundamentamos y producimos nuestros gestos de interpretación, presentamos nuestro *corpus* analítico en la forma de recortes discursivos para, enseguida, examinar las secuencias discursivas que nos ayudan a comprender el modo como los procesos discursivos de apagamiento establecidos en el eje de la formulación provoca el silenciamiento de sentidos que son posibles, pero que, por la relación de fuerzas, están prohibidos. Los análisis evidencian que, en el paso de una formación discursiva a otra, los efectos de sentido producidos son diferentes y, a partir de los mecanismos de apagamiento, se prohíben las discursividades no afiliadas a la formación discursiva pedagógica.

**PALABRAS CLAVE:** Gestos de silenciamiento. Autoría. Archivo. Libro didáctico.

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – CAPA.....	124
<b>Figura 2</b> – RD1.....	14532
<b>Figura 3</b> – RD2.....	18045
<b>Figura 4</b> – RD3.....	18380
<b>Figura 5</b> – RD4.....	183

## **LISTAS DE ESQUEMAS**

<b>Esquema 1</b> – Silêncio e interdiscurso.....	65
<b>Esquema 2</b> – Autoria e arquivo.....	69

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP	Condições de Produção
FD	Formação Discursiva
GETAD	Grupo de Estudos Tocantinenses em Análise de Discurso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas Organização intergovernamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
RD	Recorte Discursivo
SD	Sequência Discursiva
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
CAPÍTULO 1 – O DELINEAMENTO TEÓRICO .....	25
1.1 Da noção de sujeito.....	27
1.2 Do lugar da autoria .....	37
1.3 Da leitura discursiva do arquivo.....	48
1.4 Das formas do silêncio.....	59
CAPÍTULO 2 – O PERCURSO METODOLÓGICO.....	70
2.1 Dos critérios de escolha da coleção didática .....	76
2.2 Da constituição do <i>corpus</i> .....	82
2.3 Das condições de produção da coleção .....	88
2.4 Da construção do método .....	107
2.5 Do procedimento analítico.....	113
CAPÍTULO 3 – A (RE)FORMULAÇÃO TEXTUAL NO E PELO LIVRO DIDÁTICO: O QUE (NÃO) PODE E (NÃO) DEVE SER DITO .....	121
3.1 Gestos de leitura sobre a reportagem: da seleção à supressão.....	123
3.2 Gestos de leitura sobre a notícia: da seleção à supressão .....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	195
REFERÊNCIAS .....	203

---

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

O silêncio é um salto no vazio significativo<sup>1</sup>

(CARMO; SILVA, 2022).

No processo de constituição e de formulação do arquivo do livro didático, há uma característica específica no trabalho da autoria de apropriar-se de discursos instituídos em outros campos discursivos e (re)formulá-los para uso escolar. Considerando os discursos jornalístico e o pedagógico, se olharmos para o eixo da formulação, observaremos arranjos distintos, mas, ao atentarmos para o eixo da constituição, verificaremos uma relação constitutiva entre ambos, sobretudo, em aspectos como a “função de informar” os seus interlocutores e, sendo essa a sua atribuição principal, o conseqüente efeito de discurso neutro, imparcial e verdadeiro.

É pertinente ressaltar que, na passagem de uma formação discursiva para a outra, – considerando, com base em nosso aporte teórico na Análise de Discurso de base pecheuxtiana, que toda formação discursiva é constitutivamente heterogênea e movediça, portanto, não há grupos fechados e homogêneos – os arranjos textuais têm os sentidos alterados. O sujeito na função-autor trabalha nesse entremeio em que os sentidos que significavam de um modo passam a produzir efeitos distintos. O meio de circulação dos dizeres não é apartidário, portanto, a formação discursiva pedagógica não se constitui de uma simples repetição dos dizeres oriundos de outras formações discursivas, como salienta Orlandi (2001, p. 30), “em cada passo, o sentido se formula, se elabora, se estabelece”.

A partir desse entendimento, ressaltamos que em nosso estudo concentramos a atenção sobre o modo como o silenciamento de sentidos está funcionando a partir da (re)formulação de dois textos reacomodados no âmbito do livro didático. Partimos do fundamento de que o Ensino Médio no Brasil é uma etapa escolar de conclusão da educação básica, que visa à formação da juventude de todas as classes sociais, seja para o ingresso nos cursos de nível superior (classes alta e média), seja para se formar cidadãos

---

<sup>1</sup> Essa noção de silêncio foi (re)formulada em conversa informal com o querido João Victor Ferreira dos Santos Silva, na ocasião do nosso intercâmbio de estudos na Unifesspa, *campus* Marabá, promovido pelo PROCAD Amazônia 2022.

e cidadãos aptos a exercerem a função de operários (classe baixa) ou de proprietários nas relações de produção-reprodução capitalista no mundo do trabalho (classe alta e média).

Dada essa relevância, é importante salientar que diferente do Ensino Médio, o livro didático avaliado e aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) está direcionado apenas para as escolas públicas do país, cujo público-alvo é a classe popular: a baixa. Dessa maneira compreendemos a necessidade de se instituir pesquisas que suscitem discussões a respeito dos livros didáticos direcionados ao Ensino Médio das escolas públicas no Brasil, sobretudo, no que se refere aos modos como as (re)formulações que apontam para os “conteúdos” curriculares vêm sendo reacomodadas no campo discursivo pedagógico. Isso porque, os rearranjos textuais ecoam na produção dos efeitos de sentido e, conseqüentemente, na tomada de posição do sujeito: nas formas de ver o mundo, o outro e a si mesmo.

De acordo com Silva e Pereira (2018, p. 22), o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa é um processo que deve estar direcionado à vida dos(as) estudantes na apropriação da língua escrita e oral por meio de distintas instâncias discursivas que possibilitem a compreensão de si e do mundo ao seu redor, isto é, que proporcionem a constituição de sujeitos capacitados à exercerem sua participação social íntegra. Ainda segundo os autores, essa perspectiva demanda o seguinte exercício pedagógico:

uma prática de ensino engajada às práticas sociais de uso da língua, de modo que todos os conteúdos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não começariam nem terminariam neles mesmos, mas estariam a serviço do uso realizado por um sujeito socialmente constituído (SILVA; PEREIRA, 2018, p. 22).

Com base no excerto anterior, salientamos que é fundamental que os professores assumam uma postura crítica, que questionem o material didático, rompendo com a noção de completude por meio de saberes já estabelecidos prontos para serem “absorvidos” pela Escola, com aspectos unívocos, sem espaço para falhas, lapsos, deslizes. É preciso desmistificar o imaginário de que o livro didático é um meio de circulação de saberes fixos, permanentes, inquestionáveis, ainda que ele apresente conteúdos que propiciam a (re)produção de efeitos de sentido homogêneos, cujo efeito de neutralidade apaga a historicidade dos conhecimentos, que carregam em sua superfície a forma do saber universal. Frente à seleção naturalizada de conteúdos, é importante olhar para o arquivo do livro didático como um documento produzido a propósito dos saberes a serem

ensinados/aprendidos na Escola, mas que também institui um espaço polêmico de leitura, isto é, um espaço de fundação de leituras múltiplas.

O arquivo do livro didático demarca “o que” e “como se ensina”, apresentando os conteúdos e as atividades que deverão ser ensinadas/aprendidas no âmbito escolar. Neste ponto, aludimos à função referencial do livro didático preconizada por Chopin (2004, p. 553), quando o autor esclarece que “ele [o livro didático] constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”. Destacamos a importância do rigor na qualidade dos conteúdos que instituem esse arquivo, tendo em vista que ele constitui parte dos componentes fundamentais para a promoção de qualidade do processo de ensino e de aprendizagem na educação básica.

Ainda de acordo com Chopin (2004, p. 553), referimos outra função do livro didático, a ideológica e cultural, a partir da qual o livro é afirmado “como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” e como “[i]nstrumento privilegiado de construção de identidade”. Nessa medida, problematizamos a seguinte questão: em que medida os recortes apagados dos textos reacomodados, no âmbito do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, deixam entrever processos de filiação de sentidos proibidos pelos Aparelhos Ideológicos de Estado?

Um dos focos da nossa pesquisa é trazer o olhar do leitor para aquilo que não foi apresentado no arquivo do livro didático. Dessa forma, ressaltamos que o objetivo geral da nossa pesquisa é analisar e problematizar o funcionamento do silenciamento de sentidos, a partir da reacomodação de uma reportagem e de uma notícia no âmbito do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Desse modo, ressaltamos que esta pesquisa está voltada para um movimento específico nos processos discursivos que abrangem a produção do arquivo do livro didático, a saber: o apagamento de determinados recortes na instância da passagem de uma reportagem e de uma notícia da formação discursiva jornalística para a formação discursiva pedagógica.

Portanto, faz-se necessário ressaltar que o nosso *corpus* em estudo é constituído tanto pelos recortes discursivos apagados – aqueles que permanecem apenas na formação discursiva jornalística – como pelos recortes selecionados desses textos em investigação – aqueles que são (re)formulados na formação discursiva pedagógica. É importante destacar que, os recortes da nossa pesquisa são constituídos por linguagem verbo-visual, portanto, analisamos de que modo esses processos discursivos de reacomodação

produzem efeitos, considerando a verbo-visualidade das sequências discursivas selecionadas. Para tanto, dividimos o nosso *corpus* investigativo em quatro recortes discursivos: RD1 e RD2 referentes à reportagem analisada; RD3 e RD4 referentes à notícia analisada.

Da nossa perspectiva teórica, entendemos que esse apagamento não sucede pela contingência dos sentidos, tendo em vista que estes não são eventuais, mas esses recortes específicos são postos em silêncio e isso estabelece efeitos nos modos de produção de sentidos, pois, ao constituir um movimento de significação de uma forma e não de outra, a linguagem permite aos sujeitos a possibilidade de produzirem efeitos de sentido pré-determinados. Dessa maneira, o silenciamento efetua-se com base nos sentidos proibidos ou permitidos institucionalmente. Sendo assim, corroboramos com Orlandi (2007, p. 107) que “a censura funciona não em nível de informação mas de circulação e de elaboração histórica dos sentidos”; é por causa de um jogo de forças em que certos sentidos estão interditados, enquanto outros estão autorizados, que decorre o funcionamento da censura.

A decisão de analisar como esses textos, no movimento de uma formação discursiva para a outra, estão (re)formulados no livro didático de Língua Portuguesa, levando em conta como o silenciamento de sentidos está funcionando foi, até certo ponto, motivada pela nossa incursão teórica na Análise de Discurso Materialista e pela nossa experiência de mestrado, cujo *corpus* analítico era constituído por textos literários reacomodados no livro didático, embora estivéssemos inscritos em outra linha de pesquisa “Literatura, memória e identidade cultural em contextos de formação”. É importante destacar a nossa prática docente no Ensino Médio da rede estadual de ensino do Tocantins, cujo apoio pedagógico em sala de aula, também, é caucionado pelo livro didático.

Em nosso percurso acadêmico e, principalmente, profissional, tendo em vista o nosso trabalho na educação básica no Tocantins, questionamo-nos, diversas vezes a respeito do papel do livro didático em sala de aula. Em nossas reflexões compreendemos que o livro didático se constitui como uma ferramenta poderosa, na medida em que esse livro seja a base para inúmeras práticas pedagógicas como, por exemplo, as atividades de leitura e de interpretação. Observamos que de maneira geral, o livro didático está descontextualizado da vida dos estudantes, visto que, se olharmos para o tratamento dado aos textos no âmbito do livro didático, por meio dessas atividades, verificamos uma forma de ler exigida, que conduz uma leitura limitada para as(os) estudantes.



Da nossa perspectiva, o que parece ser apenas um objeto arquivista é, também, um recurso para a difusão ideológica dominante. O detentor de um saber hegemônico, cujo intuito principal é transmitir esse saber aos jovens em idade escolar, carrega um sistema de princípios sociais (morais, religiosos, políticos e ideológicos) da classe dominante, que direciona e controla o processo de formação das(os) jovens para o convívio social. Sendo assim, essa pesquisa também se justifica pelo fato de compreendermos que os textos apresentados no e pelo livro didático fundam (ou pelo menos deveriam fundar) no campo escolar um espaço para o desenvolvimento de habilidades que permitam a formação integral dos(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as).

Cientes da relação profícua entre teoria e prática para o trabalho com a educação básica, buscamos respaldo para as nossas inquietações junto ao curso de doutorado em Letras oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Letras: ensino de língua e literatura, oferecido pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Durante o nosso percurso acadêmico, formamos o grupo de estudos GETAD<sup>2</sup> composto, por acadêmicos envolvidos em estudos discursivos da linha pecheuxtiana. As discussões promovidas pelo grupo, durante as reuniões semanais e no decorrer das disciplinas cursadas durante o curso viabilizaram reflexões proveitosas acerca da teoria mobilizada e reverberaram na produção de inúmeros trabalhos elaborados pelos membros participantes.

Baseados nas referidas considerações, esta pesquisa parte da compreensão que o livro didático precisa tocar na atualidade, porém, ele é limitado. O funcionamento do livro didático é marcado pela autorização do dizer, o sujeito-autor precisa estar autorizado por diferentes Aparelhos Ideológicos. Esse processo de regulamentação institucional é que estabelece a noção de certo e de errado, o efeito de verdade, de imparcialidade, de discurso neutro, por meio da propagação, em massa, dos conhecimentos legitimados. Esses conhecimentos representam uma operação de poder pela qual pode ser instituído um funcionamento do silêncio local, ora pela seleção dos saberes que serão disseminados, ora pelo apagamento de informações desautorizadas. A partir dessa compreensão, ressaltamos o nosso interesse na temática do silenciamento de sentidos em textos constitutivos do arquivo do livro didático de Língua Portuguesa, partindo do princípio

---

<sup>2</sup> O GETAD – Grupo de Estudos Tocantinenses em Análise de Discurso surgiu a partir de encontros semanais entre colegas que se reuniam para discutir o texto que seria abordado na disciplina que estavam cursando. A cada disciplina, novos colegas iam chegando. Hoje os encontros são quinzenais, acontecem on-line e estão acessíveis para os orientandos e ex-orientandos do professor Dr. João de Deus Leite e da professora Dr<sup>a</sup>. Janete Santos.

que o livro didático é uma importante ferramenta de apoio ao trabalho dos professores da educação básica.

Consideramos a noção de arquivo formulada por Pêcheux (2014 [1982])<sup>3</sup> proveitosa para os nossos gestos analíticos, tendo em vista que ela nos permite circunstanciar ponderações sobre o livro didático apreendido como um conjunto de conhecimentos a saber pela comunidade escolar. Sendo o livro didático concebido, também, como um objeto simbólico, ele nos autoriza a cogitar filiações, reconhecimentos, identificações, apropriações, mas, também, disjunções, contraidentificações, denegações. Levando em conta que o arquivo já é gesto de interpretação oriundo de um trabalho de autoria, destacamos que ele se funda em uma dupla configuração em que, por um lado, ele (re)produz saberes legitimados institucionalmente; por outro lado, ele se instala como um espaço para a produção de sentidos em uma divisão política em que predominam os sentidos permitidos pelas formações discursivas dominantes, que representam as formações ideológicas pelas quais os sujeitos são interpelados.

Em posse desse entendimento, tomamos o livro didático como um documento de arquivo que ora se prende à (re)produção dos saberes autorizados pelos Aparelhos Ideológicos, ora abre lugar para a deriva dos sentidos. É nesse lugar de deriva que a atualização do dizer se torna possível, ou seja, esse é um espaço de liberdade ilusória para o funcionamento da autoria no processo de produção do arquivo. É, também, nesse lugar que a autoria em sua função enunciativa e social se dirige para o efeito “de originalidade e de responsabilidade, como se os sentidos nascessem no sujeito” (MITTMANN, 2016, p.10), tendo em vista o espaço de autoria dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) no âmbito da sala de aula.

Pensar a relação entre autoria, arquivo e silêncio implica considerar, indispensavelmente, o sujeito, o discurso e a linguagem, tendo em vista o discurso como efeito de sentidos, que são constituídos pelos sujeitos e materializados pela linguagem, só há sentido porque há sujeitos significando pela linguagem. Dessa forma, ressaltamos que, pela perspectiva discursiva, todo sentido é político, isto é, há uma divisão, e esta é desigual entre os sentidos que são permitidos e aqueles que são proibidos (ORLANDI, 2007). Nessa circunscrição, sublinhamos que o sujeito e a linguagem são constituídos, também, pela incompletude. Na incompletude, algo falta, não se pode tudo ser, dizer, abranger, no entanto, é na incompletude que tudo ainda é possível ser, dizer e abranger.

---

<sup>3</sup> Todas as citações de Michel Pêcheux são apresentadas com o ano de sua primeira publicação, com o objetivo de situar o leitor em relação às três épocas da AD francesa.

Nessa medida, o sujeito e a linguagem são falhos e é na falha que está o funcionamento de ambos, pois é nesse espaço de fissura que sucedem as múltiplas possibilidades de ser sujeito, de dizer algo e produzir representações imaginárias sobre o Real. Essas representações são (re)formuladas de acordo com a interpelação dos sujeitos pelas formações ideológicas representadas pelas formações discursivas. Sendo assim, nas práticas discursivas, o sujeito decide, mas não escolhe. O que ele enuncia já está determinado pela rede de memória, que regula as formações discursivas a que esse sujeito se filia. Os lugares sociais que ele ocupa, também, implicam a instituição dos efeitos de sentido, isto é, a tomada de posição do sujeito está estabelecida sócio-histórica e ideologicamente.

Isso implica ressaltar que não é todo silenciamento o resultado de uma censura. Da perspectiva do silenciamento constitutivo, isso pode mostrar o inverso; o silenciamento pode estar relacionado aos modos de dizer, busca-se realçar o que se quer mostrar. Se refletirmos sobre os dizeres em “excesso”, vemos nos recortes discursivos apresentados na formação discursiva pedagógica, o interesse na apropriação de (re)formulações determinadas com o intuito de se “evidenciar” certos efeitos de sentido em detrimento de outros. A supressão de certos recortes discursivos produz seus efeitos. Sendo assim, compreendemos que pôr algo em silêncio também diz respeito àquilo que se quer ou se pode mostrar e não apenas ao que se quer ou se deve esconder.

Nesse cenário, para dizer da epígrafe desta introdução e com apoio nas teorizações de Orlandi (2007), sublinhamos que o silêncio é matéria significativa constituinte do espaço da movência dos sentidos. Ele não é o nada, mas um espaço que significa modos de o sujeito estar na linguagem. Nesse movimento, a memória saturada, tudo aquilo que já foi dito, o interdiscurso pensado de modo reverso, remete-nos a tudo aquilo que não foi dito, o vazio significante<sup>4</sup>, o silêncio como o estado zero das coisas a saber, pois no vazio faz-se operar os deslocamentos de sentidos. É partindo do silêncio que todas as formas de linguagem se tornam possíveis. Sendo o silêncio o real do discurso (ORLANDI, 2007), ele representa o todo fora da linguagem não como o lugar de não se dizer tudo, porém aquilo que não foi capturado pela linguagem.

No silêncio, está tudo o que poderia, mas não foi categorizado pela linguagem. Se o silêncio é o real do discurso, ele mesmo não pode se autodeterminar ou ser

---

<sup>4</sup> Tratamos do vazio, nesta tese, não como o nada, mas como o zero, o ponto de partida para a significação, conforme as considerações de Orlandi (2007).

inteiramente demarcado na superfície linguageira, tendo em vista que sempre há sujeito produzindo gestos de interpretação e nesses gestos há algo que sempre fica de fora. O silêncio fundante passa a ser constitutivo em um movimento incessante – o interdiscurso e a memória operam nesse movimento: ao serem acionados certos dizeres, estes configuram uma memória discursiva, em um movimento de partida do interdiscurso que retorna pela memória. Há algo que permanecerá em estado de silêncio fundante, podendo, ilusoriamente, ser tocado a qualquer momento, promovendo um movimento de ida e vinda como na metáfora do mar apresentada por Orlandi (2007), ele vai e bate na praia, faz o eco, torna-se constitutivo e retorna para o seu lugar de fundador.

O silêncio se caracteriza como o espaço para tudo poder se dizer, o que não significa que se pode dizer tudo. Ele é o campo de todas as possibilidades até que os sujeitos tomem posição pela linguagem, bordeando imaginariamente o Real. Da nossa perspectiva, sabemos que a linguagem em sua opacidade não comporta os pensamentos e os sentimentos dos sujeitos em sua totalidade. Similarmente, isso acontece como o Real. Este é inominável. Dessa forma, salientamos que o que se têm são conjecturas instituídas pelo imaginário social.

Assim, o que o sujeito produz são posições discursivas e, nesse processo, sempre haverá algo que escapa, que não foi dito, a exterioridade. Há um jogo entre o não dito e o dito, que se constitui na relação entre heterogeneidade *versus* unidade. Assim, no silêncio, os sentidos estão para a ordem do múltiplo. Na linguagem, os sentidos estão direcionados a significar pelo “um”. Em outras palavras, no movimento do silêncio, a linguagem tende a emoldar o discurso. Nessa perspectiva, salientamos que o arquivo já é um trabalho do silêncio administrado pelo ofício do sujeito na função-autor.

Nessa esteira, fazemos alusão à noção de discurso social (re)formulada por Orlandi (2007, p. 110), a partir das incursões da autora no trabalho de Angenot (1984), como “função do horizonte imaginário social já produzido. Ele [discurso social] já se encontra no domínio da formulação e não no da constituição do discurso”. Desse modo, ressaltamos que toda prática discursiva reclama os discursos e os sujeitos que lhes correspondem. Assim, remetemo-nos ao trabalho da autoria como função social na qual o sujeito ocupa um lugar de agente instituidor do dizer e, portanto, torna-se responsável pelos sentidos – que são ou podem ser – produzidos, a partir das (re)formulações sustentadas via arquivo do livro didático.

Com respaldo nas teorizações de Pêcheux (2014 [1969]), compreendemos que nas práticas discursivas – destacamos aí o labor autoral – as formações imaginárias

instituem as representações antecipadas que os interlocutores projetam entre si. Além disso, compreendemos que todo dizer está sustentado pelo interdiscurso e é (re)formulado a partir dos mecanismos de apagamento denominados por Pêcheux (2014 [1975]) como esquecimentos nº 01 e nº 02, cujos conceitos foram abordados no capítulo 01 desta tese.

Em relação aos objetivos específicos, almejamos alcançar o seguinte: 1- identificar como as mesmas sequências discursivas dos textos em foco produzem efeitos de sentido distintos na passagem de uma formação discursiva para a outra; 2- analisar os efeitos de sentido produzidos pelas sequências discursivas apagadas, tomando como parâmetro a significação dos sentidos em cada uma das formações discursivas em foco; 3- verificar como o efeito-autoria se constitui no movimento de reacomodação dos textos em análise para o livro didático ante às regulamentações dos Aparelhos Ideológicos Escolar, o Religioso e o Estado. Por conseguinte, problematizamos, primeiramente, a reportagem intitulada “Como silenciemos o estupro”, que tematiza discursividades que tendem a apontar para a dispersão dos sentidos, isto é, assuntos que se direcionam para a produção de sentidos outros, indesejáveis no campo discursivo pedagógico. Na sequência, apresentamos uma discussão sobre a notícia com o título “Rompimento de barragens atinge dois distritos em Mariana (MG)”, cujo assunto abordado aponta para outra vertente, parecendo não promover aspereza no interior da formação discursiva pedagógica. Dessa maneira, compreendemos que esta possui outro modo de apagamento<sup>5</sup> dos seus recortes. Essa escolha deve-se ao fato de serem ambos textos oriundos da formação discursiva jornalística – campo discursivo sugerido para ser ensinado/aprendido na escola via currículo, bem como ao fato de eles apresentarem temáticas em condições diferentes.

Essa premissa permite-nos alçar a hipótese de que os recortes apagados dos textos que são (re)acomodados no livro didático são censurados. Ou seja, esses recortes silenciam os dizeres que não se quer, que não se pode ou que não se deve deixar ver, ou ainda, pelos recortes não suprimidos, busca-se mostrar os dizeres que se quer, que se pode ou que se deve deixar ver. Essa censura decorre a partir das (des)autorizações oriundas das instituições sociais de poder, isto é, dos Aparelhos Ideológicos do Estado, que regulam o espaço escolar.

---

<sup>5</sup> Entendemos apagamento e silenciamento de modos distintos, sendo o apagamento considerado na esfera do texto e o silenciamento na ordem do discurso.

Nessa circunscrição, quatro questões guiam os nossos gestos analíticos, a saber: em que medida os recortes apagados dos textos reacomodados, no âmbito do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, deixam entrever processos de filiação de sentidos proibidos pelos Aparelhos Ideológicos de Estado?; como o processo discursivo de apagamento e de silenciamento desses textos deixa flagrar a possibilidade da produção de sentidos daquilo que é dizível, mas que, pela relação de forças, dadas as condições de produção, é proibido?; em que medida o efeito-autoria produz um movimento em que se impõe o apagamento e o silenciamento de sentidos a partir da reacomodação desses textos no livro didático de Língua Portuguesa?; como o efeito de autoria se dá diante dessas proibições, desses apagamentos?

Nesse balizamento, estruturamos esta tese em três capítulos, para além das considerações iniciais, das considerações finais e das referências. No primeiro capítulo, produzimos uma incursão pelo quadro teórico da Análise de Discurso pecheuxtiana no qual nos ancoramos teórica e metodologicamente, a fim de fundamentarmos as nossas considerações sobre as noções conceituais que consideramos indispensáveis para o embasamento das posteriores considerações analíticas que alçamos. Dessa forma, amparados no nosso recorte conceitual, circunscrevemos os nossos apontamentos sobre questões referentes à autoria, ao arquivo e ao silêncio, direcionando-nos para o processo de instituição do arquivo constitutivo do livro didático, como o foco para o livro de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Com efeito, ressaltamos que, da perspectiva discursiva, a materialidade do arquivo é opaca, portanto, partimos do entendimento de que o seu efeito de memória institucionalizada está suscetível à movência dos sentidos. Tendo em vista que o arquivo é, também, um espaço de interpretação elaborado a partir do funcionamento do efeito-autoria, destacamos que o silêncio funda um movimento entre o que deve e o que não deve ser arquivado (dito). Assim, dedicamos atenção indispensável a uma categoria do silêncio teorizada por Orlandi (2007), o silenciamento. Dessa forma, salientamos que o livro didático concebido como um espaço de legitimação de determinados saberes está inscrito no jogo das relações de forças e, conseqüentemente, na divisão política dos sentidos a serem produzidos.

No segundo capítulo, apresentamos o itinerário metodológico que guiou a nossa pesquisa, no que diz respeito ao tratamento que demos ao *corpus* investigativo analisado. Desse modo, apresentamos, primeiramente, a forma pela qual selecionamos a coleção didática, mais precisamente, apresentamos as premissas que nos levaram a particularizar

o livro didático selecionado para o nosso trabalho interpretativo. Nessa esteira, construímos a descrição do nosso *corpus* analítico constituído tanto pelos recortes suprimidos, como pelos recortes apresentados no âmbito do livro didático de Língua Portuguesa.

Para dizermos da perspectiva teórica a que nos filiamos, enfatizamos que o arquivo constitutivo do livro didático é instituído no interior dos Aparelhos Ideológicos. Portanto, tratamos de pensar o viés em que os documentos governamentais referentes ao nosso objeto de estudo se pautam. Sendo assim, com o intuito de compreender as regulamentações institucionais e para nos situarmos frente às condições de produção do livro didático em que circulam o nosso *corpus*, verificamos fontes documentais, como o edital do PNLD 2018, a Constituição brasileira, as diretrizes curriculares nacionais, os PCN para o Ensino Médio, entre outros.

Ainda neste capítulo, mostramos a descrição da nossa pesquisa que está inscrita no dispositivo interpretativista. Destacamos, também, que pelo viés discursivo o papel do analista repercute na produção dos gestos de leitura, tendo em vista que ele é responsável por construir o seu próprio dispositivo analítico com base nas condições de produção da materialidade selecionada para a análise. Sendo assim, embora sejam fases distintas, salientamos que a descrição e a interpretação são partes simultâneas e constitutivas da análise. Na sequência, apresentamos breves considerações sobre os discursos jornalístico e pedagógico para, finalmente, mostrarmos o procedimento analítico que nos apropriamos para o tratamento do *corpus* em investigação.

No terceiro capítulo, apresentamos os nossos gestos de interpretação em relação ao nosso *corpus* investigativo. Dedicamo-nos a uma abordagem descritiva e interpretativa, na qual consideramos os recortes apresentados no e pelo arquivo do livro didático, até certo ponto, em intersecção com os recortes apagados no processo de produção desse arquivo. Nessa medida, reiteramos que o foco da nossa análise está em compreender o modo como os textos oriundos da formação discursiva jornalística foram reacomodados na formação discursiva pedagógica. Nessa mesma direção, buscamos identificar como esse processo de reacomodação reverbera na produção dos efeitos de sentido. Interessa-nos ressaltar que tratamos a nossa análise, considerando o funcionamento discursivo da verbo-visualidade, cujo o efeito-autoria se efetiva no norteamento de sentidos, dadas as partes da imagem e a sua relação com as partes verbais.

Assim, a nossa tarefa é analisar como o silêncio está funcionando na instância da (re)formulação desses textos na formação discursiva pedagógica, tendo em vista,

também, como a autoria está sendo realizada no interior dessa conjuntura regulamentada pelos Aparelhos Ideológicos. Como já pontuamos, da nossa perspectiva teórico-metodológica, o apagamento de determinados recortes não é fortuito. Apagam-se recortes, põem-se reticências como um modo de silenciar. A partir dessa compreensão, demos atenção para a maneira em que esse apagamento está sendo feito tanto na reportagem, como na notícia, com o intuito de mostrarmos que as supressões desses textos, no eixo da formulação, são de ordens diferentes, produzindo modos distintos de silenciar. No entanto, no eixo da constituição, essas (re)formulações estão ecoando de modos similares, tendo em vista que elas operam em função do silenciamento.

Frente ao que estamos circunstanciando, sublinhamos a nossa concepção do livro didático como um objeto simbólico sujeito à inscrição em diferentes modos de ser significado. Portanto, ele se configura como um espaço de sentidos em disputa. Sendo assim, salientamos que os modos de (re)formulação dos textos, isto é, as condições sócio-históricas e ideológicas dos textos ressoam nos modos como os sentidos são produzidos. Vale ressaltar que, na (re)formulação, as formas de autoria são distintas a depender da ordem do discurso em que elas se inscrevem, portanto, o trabalho do sujeito na função-autor de um livro didático corresponde a uma das formas de funcionamento da autoria.

A partir do funcionamento da autoria concernente ao tratamento dado ao arquivo do livro didático compreendemos que o labor interpretativo do sujeito-autor não é coincidente à tomada de posição do sujeito discursivo. Simultaneamente, o sujeito nesse lugar de autoria e dada a ilusão necessária, busca policiar por meio de mecanismos de apagamento, a deriva dos sentidos como se a linguagem fosse homogênea, transparente, neutra e limitada a sentidos regulamentados institucionalmente.

Sendo a formação discursiva o lugar de constituição dos sentidos, salientamos que os recortes apagados, que instituem na formação discursiva jornalística pontos de apoio, configurariam, se reacomodados na formação discursiva pedagógica um excesso. Ressaltamos que as análises mostram um movimento interessante e não desprezioso em cada formação discursiva: as mesmas sequências discursivas produzem efeitos de sentido distintos na passagem de uma formação discursiva para outra. Embora as formações discursivas recém-mencionadas tendem à (re)produção de informações ilusoriamente imparciais, é importante salientar que a linguagem não se limita à representação (imaginária) do mundo, ela produz significância.



---

## CAPÍTULO 1 – O DELINEAMENTO TEÓRICO

---

Neste capítulo, apresentamos o recorte teórico no qual nos fundamentamos, tendo por base o campo epistemológico da Análise de Discurso materialista preconizada por Michel Pêcheux. Trabalhamos, nesta tese, a partir da perspectiva de que é possível articular a ideia de autoria, de arquivo e de silêncio em uma relação constitutiva. Essa articulação ganha contornos pelo modo como estamos dimensionando a associação dessas categorias teóricas entre si e as suas implicações na forma em que o livro didático de Língua Portuguesa vem sendo tratado no âmbito da (re)formulação dos textos oriundos de outras práticas discursivas<sup>6</sup>. Para tanto, estruturamos este capítulo em 4 seções temáticas.

Com o intento de fundamentarmos de modo profícuo as nossas reflexões iniciais face às questões que estamos problematizando na parte introdutória da presente pesquisa e, pela perspectiva teórica que assumimos como suporte teórico-metodológico, consideramos indispensável apresentar, na primeira seção, alguns conceitos fundamentais, que nos dão amparo em nossas inquietações acerca da questão da *autoria*, do *arquivo* e do *silêncio*. Desta forma, iniciamos o nosso recorte conceitual, buscando suporte nas noções de *discurso*, de *sujeito*, de *formação ideológica*, de *formação discursiva*, de *interdiscurso*, de *memória discursiva* e *esquecimento*.

Com alicerce nesses dispositivos, compreendemos que pensar a noção de sujeito pela perspectiva discursiva requer levar em consideração a questão da ideologia, esta, compreendida como um mecanismo de organização das práticas sociais e que está representada pelas formações discursivas. Determinado a interpretar, em diferentes condições de produção, esse sujeito lida com a linguagem, com o outro e, ainda, com o sujeito universal<sup>7</sup>. Este, entendido como um espaço de ancoragem da tomada de posição do sujeito; a representação do funcionamento do saber coletivo.

---

<sup>6</sup> No âmbito dessa pesquisa, os gestos de reacomodação na passagem de uma formação discursiva para a outra são realizados através do apagamento de recortes determinados que, na formação discursiva jornalística surge como ponto de apoio, enquanto na formação discursiva pedagógica configuraria excesso (interdição).

<sup>7</sup> Pêcheux (2014 [1975]) desloca a noção de “Sujeito” de Althusser (1985) para pensar a ideia de “sujeito universal” como aquilo que representa as determinações que assujeitam o indivíduo. Isto é, segundo Pêcheux (2014 [1975]), a tomada de posição advém de um retorno do “Universal” no sujeito.

Vale ressaltar que, no processo de interpretação, o indivíduo (sempre já sujeito) (ALTHUSSER, 1985) assume uma posição discursiva, a partir da sua inscrição em dada formação discursiva. Isto é, a tomada de posição suscita a produção de sentidos. A fim de discutirmos a respeito do sujeito e da ideologia, fazemos uma incursão nas teorizações de Althusser (1985) sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, os quais sustentam relações contraditórias (relações de classes) nas práticas sociais. Essas relações contraditórias aparecem em nosso *corpus* pelos RD1 e RD3, na medida em que esses recortes estão (re)formulados através do apagamento de sequências discursivas que, da nossa perspectiva, produzem o efeito de silenciamento da luta de classes.

Para além da interpelação ideológica do indivíduo, segundo Orlandi (2015a), no percurso de constituição do sujeito, há o momento de individuação da forma-sujeito pelo Estado. De acordo com a autora, na individuação do sujeito reflete-se a forma como a relação deste com o Estado – por meio do Aparelho Escolar, por exemplo – estabelece condições para os modos de sua identificação com sentidos e posicionamentos que o inscreve em determinadas formações discursivas. Assim, Orlandi (2015a) esclarece que o Estado regulamenta as relações de poder, gerindo as relações de forças e de sentidos. Constitui-se aí, o sujeito de direitos e de deveres, o sujeito capitalista.

Na segunda seção, tecemos considerações teóricas basilares sobre a questão da autoria, sem perder de vista o arcabouço teórico lançado na primeira seção. Por certo, damos continuidade aos nossos apontamentos, circunscrevendo-nos à definição de sujeito, com a finalidade de nos direcionarmos para a compreensão de um modo do funcionamento da autoria. Para tanto, partimos da ideia conceitual sobre a locução forma-sujeito como o lugar de funcionamento dos elementos do interdiscurso para, em seguida, lançarmos luz acerca do entendimento dos processos discursivos. Na sequência, buscamos apreender, a partir do funcionamento discursivo da autoria do livro didático, o modo de apropriação do discurso pedagógico na relação com o discurso jornalístico que o atravessa.

Na terceira seção, acionamos aspectos teóricos que compõem os pilares das elucidações que nos ajudam a apresentar uma leitura discursiva sobre o arquivo. Com efeito, consideramos a não neutralidade e a opacidade como constitutivas do arquivo, à vista de que ele é instituído no âmbito das relações sociais de forças (contraditórias) pelos sujeitos interpelados ideologicamente. Dessa maneira, o arquivo se caracteriza como um espaço de realização de gestos de leitura, que já configuram uma interpretação (um funcionamento do efeito-autoria).

Assim, os documentos de arquivo constituem uma memória institucionalizada, em um movimento entre os sentidos a serem replicados e os sentidos a serem apagados. É nesse movimento que se legitimam certos saberes em detrimento de outros, isto é, nele se instala o que deve ser dito. Na memória de arquivo já estabelecida, não se apagam, mas se ressignificam os dizeres. Em outras palavras, há espaço para a equivocidade; para a produção de sentidos outros. No tocante ao livro didático, o arquivo não é apenas um simples conjunto de informações a serem consultadas, ou um complexo de conhecimentos a serem adquiridos, ele também é lugar da deriva de sentidos.

Na quarta e última seção, concentramo-nos em torno da apresentação de um recorte das noções conceituais direcionadas para as discussões acerca do silêncio, com atenção indispensável para as teorizações elaboradas por Eni Orlandi (2007). No decurso em que o silêncio fundador, elemento imprescindível para a constituição dos sentidos, abre vias para as múltiplas possibilidades de significação; no silenciamento, subdividido em silêncio constitutivo e silêncio local, as significações são sobrepostas pela linguagem e pelo próprio silêncio, em um movimento recíproco e contínuo entre dito, não-dito e já-dito.

Nessa circunscrição, o silêncio fundante e o interdiscurso se inter-relacionam num espaço anterior à enunciação ainda em suspenso. As possibilidades do dizer e do silêncio fundam-se na exterioridade; na probabilidade de existir a partir de tudo o que já foi dito e de tudo o que não foi dito, mas que poderia ser; elas estão para a ordem do impossível. Para mencionarmos o foco desta pesquisa, salientamos que o silenciamento é constitutivo do arquivo do livro didático, e este resulta de um jogo de forças nas relações que se dão entre sujeito (função-autor) e os Aparelhos Ideológicos do Estado.

### **1.1 Da noção de sujeito**

No quadro teórico da AD pecheuxtiana, a noção conceitual de sujeito não se mistura com o sujeito empírico. Por essa perspectiva, trata-se de uma questão (re)elaborada por Michel Pêcheux, a partir das suas incursões nas pesquisas de Louis Althusser (1985), pelas quais compreendemos que o indivíduo torna-se sujeito quando é interpelado ideologicamente. Nessa esteira, Pêcheux (2015 [1983]) também desloca para a Análise de Discurso a visão althusseriana de ideologia, concebendo-a como um mecanismo de funcionamento das diferenças nas relações sociais entre os grupos de classes. Importa-nos ressaltar, ainda, que somados ao campo epistêmico discursivo estão

as condições de produção (relações de forças) e a língua, concebida como a base material dos processos discursivos (constituição, formulação e circulação dos dizeres). São por esses processos que analisamos o modo de produção de sentidos e compreendemos a sua relação com a exterioridade<sup>8</sup>. Sendo assim, tomamos a linguagem como opaca, portanto, passível de equívocidade. Com efeito, como veremos mais adiante, os sentidos não são evidentes.

Pela perspectiva discursiva que assumimos, ser sujeito é tomar posição. De maneira efetiva, o sujeito está determinado a tomar posição em relação a algo, isto é, ele está deliberado a interpretar. Consoante às elucidações de Pêcheux (2015 [1983]), o lugar da interpretação é estabelecido pelos pontos de deriva possíveis oriundos de enunciados linguisticamente descritíveis. Em vista disso, compreendemos esse gesto como efeito da ideologia. Salientamos que se trata de efeito, porque, conforme pondera Pêcheux (2015 [1983] p. 53, grifo do autor), “há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse *outro* próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, a existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar”.

Nessa relação, instituem-se filiações sócio-históricas nas quais os sujeitos se inscrevem e, assim, podem produzir sentidos. Em outros termos, a tomada de posição já é em si uma interpretação, isto é, decorre daí um batimento com os gestos de leitura possíveis, para resultarem as produções de sentidos. Na esteira pecheuxtiana, o sentido é um efeito, esta noção conceitua o objeto da Análise de Discurso: o discurso. Então, se a interpretação implica a produção de sentidos, temos que a interpretação se torna efeito ideológico.

Portanto, salientamos que a tomada de posição é um efeito ideológico. Nessa medida, sujeito é um efeito ideológico. Com essa assertiva e considerando que o sujeito e os sentidos se constituem mutuamente, compreendemos que a produção de sentidos está para a ordem do inconsciente. Dessa maneira, os sentidos são produzidos de acordo com o modo em que eles se materializam nos processos discursivos. Nesses processos, cumpre ao sujeito apagar, no e pelo jogo entre inconsciente e ideologia, dada a ilusão necessária, outros modos de materialização possíveis para os sentidos e, assim, assumir uma posição discursiva. Neste ponto específico, esse apagamento trata-se do esquecimento nº 02. Voltaremos a este ponto fundamental mais adiante nesta seção.

---

<sup>8</sup> Na Análise de Discurso, a exterioridade refere-se ao já-lá: aquilo que o sujeito diz está carregado do que já foi dito antes; isto é, há no interior do dizer o exterior (interdiscurso).

Para endossar as nossas considerações, acionamos um excerto de Pêcheux (2014 [1975]), quando ele, retomando Althusser (1985), teoriza sobre a noção de sujeito para a Análise de Discurso. Segundo aquele autor, uma teoria materialista dos processos discursivos não pode “dispensar uma *teoria (não-subjetiva) da subjetividade*” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 121, grifos do autor). Assim, para a Análise de Discurso, os indivíduos são constituídos em sujeitos pelas ideologias por meio de um processo não-subjetivo. O indivíduo torna-se sujeito à sobredeterminação pela historicidade, por meio da qual, ele se assujeita ideologicamente. Ou seja, ocorre a tomada de posição possível pela rede de identificação desse indivíduo, que já é sujeito em “*estado de silêncio*”.

Por um lado, a ideologia não deve ser concebida como origem nos sujeitos, mas os indivíduos constituem-se como sujeitos a partir da interpelação ideológica. Por outro lado, essa interpelação se realiza no sujeito, sendo, portanto, constitutiva dele. Para Orlandi (2015a, p. 190), “[a] interpelação pela ideologia preside a sua individuação [do sujeito] pelo Estado, que, na articulação do simbólico com o político, administra as relações de poder na sociedade, e, conseqüentemente, a gestão das relações de forças e de sentidos”. De acordo com a autora, as distintas formas de individuação do sujeito pelo Estado sucedem por meio das instituições e dos discursos institucionalizados, a partir dos quais institui-se a forma-sujeito histórico: “o sujeito do capitalismo”, que é “um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade, *com direitos e deveres, e livre circulação social*” (ORLANDI, 2015a, p.190, grifos da autora).

A fim de perspectivarmos o processo de interpelação ideológica do sujeito, mobilizamos os pressupostos althusserianos sobre as noções de sujeito e de ideologia. Para tanto, torna-se pertinente lembrarmos, primeiramente, que um dos pontos de partida de Althusser (1985) está ancorado na teoria marxista do Estado, a partir da qual o Estado é um aparelho que compreende o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc. Sendo assim, ainda pela tradição marxista, o Estado concebido como aparelho do Estado “é uma ‘máquina’ de repressão que permite às classes dominantes (...) assegurar a sua dominação sobre a classe operária” (ALTHUSSER, 1985, p. 62), com o objetivo de subjugar-la à exploração capitalista. Nesse sentido, o Aparelho do Estado configura-se como aquele que, na luta de classes, autoriza as classes dominantes a afiançar o seu poder sobre a classe trabalhadora.

A partir dessa noção, Althusser (1985) categoriza o aparelho do Estado em aparelho repressivo do Estado e traz-nos à luz os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) como o Religioso, o Escolar, o Familiar, o Político, o Jurídico, o Cultural, o de

informação, etc., designados como “certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1985, p. 68). A partir de então, o autor nos esclarece que há relações antagônicas de controle ou de acordo das práticas discursivas nas formações sociais e que essas relações são sustentadas pelo duplo funcionamento tanto do aparelho repressivo do Estado (violência) como dos Aparelhos Ideológicos do Estado (ideologia). O que os diferencia, essencialmente, é que no aparelho repressivo há o predomínio da repressão, enquanto nos Aparelhos Ideológicos prevalece a ideologia.

À vista dessas observações, enfatizamos, juntamente com Althusser (1985, p. 70), que não há aparelho “unicamente repressivo” ou “puramente ideológico”. A partir dessas reflexões, destacamos a heterogeneidade constitutiva dos aparelhos (repressivo e ideológicos) do Estado. Isso implica que ambos os aparelhos dão sustentação uns aos outros, à medida que eles estão sustentados pela classe trabalhadora, numa relação de classes em que a classe dominante (superior) sustenta-se sobre as classes dominadas (inferiores).

Retomamos, neste ponto, a questão das noções de sujeito e de ideologia em torno das quais podemos destacar, pela visão de Althusser (1985), que: 1- “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência”; 2 - “A ideologia tem uma existência material”; 3 - “A ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (ALTHUSSER, 1985, p. 85-88-93). Com base nessas formulações apresentadas previamente, compreendemos que a relação do sujeito com o mundo ocorre de maneira indireta, isto é, a relação do sujeito com as condições reais em que ele vive é imaginária e está representada na ideologia, pela qual ele está assujeitado. Na esteira althusseriana, a ideologia existe materialmente nas práticas regimentadas pelos Aparelhos Ideológicos do Estado.

Sendo assim, as relações imaginárias são determinadas pela ideologia. É pela ideologia que o sujeito é interpelado a representar a si, ao outro e ao mundo. Porém, ela não deve ser confundida, como já mencionamos, como origem no sujeito, “*uma vez que toda ideologia tem por função (é o que a define) ‘constituir’ indivíduos concretos em sujeitos*” (ALTHUSSER, 1985, p. 93, grifos do autor). É nesse sentido que corroboramos nossas reflexões, novamente, com Althusser (1985, p. 93), quando o autor nos elucida que “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”. Em consonância com os apontamentos que estamos incursionando, compreendemos que o sujeito é uma projeção imaginária que se tem de si e do outro e do lugar social ocupado por si e por esse outro. Essa projeção é

feita pelo mecanismo ideológico de assujeitamento: tomada de posição. Dessa maneira, as posições ideológicas são estabelecidas pela luta de classes nas práticas discursivas relacionadas aos lugares sociais que os sujeitos representam dentro dos Aparelhos Ideológicos do Estado.

Sustentados nas considerações teóricas que estamos mobilizando, compreendemos que essa relação de interpelação não é realizada assim, tal qual um gesto direto. Para tanto, torna-se necessário que haja um conjunto complexo de formações ideológicas desempenhando um papel de tal modo que seja desigual nas relações de classes. De acordo com os apontamentos de Pêcheux e Fuchs (2014 [1975] p. 162, grifo dos autores), “[a] modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar *interpelação*, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico”. Para os referidos autores, nesse funcionamento, o sujeito é levado a ocupar um lugar entre as classes sociais oponentes, acreditando que está realizando a sua livre vontade. Essa liberdade configura-se como uma ilusão necessária, em vista de que o sujeito já é sempre pré-determinado pelo efeito ideológico.

Filiados à perspectiva discursiva pecheuxtiana, compreendemos que as posições assumidas pelos sujeitos correspondem às relações de classes nas práticas sociais, realizadas por intermédio dos Aparelhos Ideológicos do Estado, para o modo de produção de determinada formação social. Para Pêcheux (2014 [1975]), a ideologia está materializada sob a forma de formações ideológicas. De acordo com Haroche, Pêcheux e Henry (2007 [1971]):

[f]alaremos em *formação ideológica* para caracterizar um elemento suscetível de intervir – como uma força confrontada a outras forças – na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado. Cada formação ideológica constitui desse modo um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ e nem ‘universais’, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas em relação às outras (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2007 [1971], p. 24, grifos dos autores).

O excerto que precede permite-nos compreender que as formações ideológicas são constituídas por um conjunto heterogêneo de práticas e de representações, pelas quais estão em jogo a luta ideológica de classes. Nesse sentido, as formações ideológicas são estabelecidas nas relações entre classes no âmbito dos Aparelhos Ideológicos do Estado,

de modo que os sujeitos entram em confronto pela obtenção/manutenção do poder de Estado. Isto é, eles se empenham para operar o aparelho repressivo do Estado.

Michel Pêcheux (2014 [1975]) desloca e reformula a noção de ideologia materializada pelas práticas realizadas nos Aparelhos Ideológicos, para nos elucidar que as formações ideológicas são representadas nesses Aparelhos pelas formações discursivas, que, por sua vez, são materializadas pela língua. Nesse sentido, estamos compreendendo que “a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que, (...), os processos ideológicos simulam os processos científicos” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 81, grifos do autor). Desse modo, considerando essa assertiva, a ideologia institui o funcionamento das formas materiais do discurso, isto é, ela estabelece o funcionamento dos modos em que o discurso se materializa. Em outras palavras, direcionando as elaborações de Pêcheux (2014 [1975]) para a nossa pesquisa, salientamos que a ideologia opera na e pela linguagem, seja verbal ou não verbal.

Na esteira dos estudos de Pêcheux (2014 [1975], p. 164, grifos do autor), salientamos que as formações ideológicas “‘comportam necessariamente,’ como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas”, dessa maneira, elas se configuram como heterogêneas. As formações discursivas são componentes constitutivos das formações ideológicas. Ainda de acordo com os pressupostos pecheuxtianos, as formações discursivas derivam, essencialmente, de “*condições de produção* específicas”, ou seja, elas advêm “a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 164, grifos do autor). Assim, com respeito a esse jogo de práticas e de representações correspondentes, ressaltamos que uma formação discursiva pode comportar uma ou mais formações ideológicas.

Dadas as reflexões teóricas que viemos conduzindo, importa ressaltar que o sujeito é interpelado ideologicamente pela sua identificação com uma ou mais formações discursivas. A esse respeito, Paul Henry (2003, p. 162) nos esclarece que as formações discursivas “não têm realidade no nível do indivíduo, senão pelo fato de que elas determinam as posições que pode e deve ocupar todo indivíduo, para ser o sujeito de uma enunciação provida de sentido”. Consoante com as considerações de Henry (2003), reiteramos que o indivíduo torna-se sujeito a partir da sua tomada de posição, inscrito nas condições de reprodução-transformação das relações de produção, isto é, nas relações



desiguais de exploração da formação social capitalista, determinadas pelo conjunto de Aparelhos Ideológicos do Estado.

A partir dessas reflexões, ressaltamos que a identificação do sujeito com determinadas formações discursivas e não outras direciona a produção de determinados sentidos e não de outros sentidos, também, possíveis. Nessa medida, “[as] palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações” (ORLANDI, 2015b, p. 44), visto que, como já mencionamos, as formações discursivas representam as formações ideológicas em que os sujeitos se inscrevem, e é a ideologia que faz trabalhar a relação imaginária do sujeito com as suas condições materiais de existência.

Segundo Althusser (1985, p. 94), na ideologia, “a categoria sujeito é uma ‘evidência’ primeira (...). Como todas as outras evidências (...) (portanto inclusive as evidências da ‘transparência’ da linguagem)”; isto é, o efeito da ideologia produz evidências de modo que o sujeito reconhece-as como verdadeiras. Como já ponderamos, a ideologia produz a evidência de que “já somos *sempre* sujeito” (ALTHUSSER, 1985, p. 95, grifo do autor); que a linguagem é transparente, assim, os sentidos parecem estar lá, *a priori*, evidentes.

Apoiado pela referência althusseriana sobre a evidência do sujeito, Pêcheux (2014 [1975] p. 140, grifos do autor) trabalha com a tônica da enunciação, revelando-nos que “a questão da *constituição do sentido* se junta à da *constituição do sujeito*”. O autor em menção alude que essa evidência da identificação do sujeito, colocando-se como origem de si, está articulada à noção de pré-construído, sobre a qual trataremos na próxima seção. E ainda: essa obviedade identificatória reverbera no apagamento de que o sujeito é fruto de um processo, portanto, em seu interior, o sujeito do discurso instala-se como origem do dizer.

Ainda de acordo com Pêcheux (2014 [1975], p. 141), essa identificação evidente se dá pelo efeito retroativo da interpretação, visto que, ao interpretar, o indivíduo “sempre-já-sujeito” retoma dizeres anteriores com os quais ele se identifica e, assim, decorre um estranhamento familiar pelo pré-construído. Ao tomar posição, ao enunciar, o homem já está em relação com a cultura (concepções de mundo, valores sociais, costumes, etc), isto é, ele está em relação com o Outro (de Lacan) tomado por nós (com base nos estudos de Althusser e de Pêcheux) como Sujeito.

Em conformidade com as considerações que estamos incursionando, compreendemos que a tomada de posição do sujeito, concebida como efeito de interpretação ideológica representado pelas formações discursivas, materializa-se na e

pela linguagem inscrita na história. Dessa maneira, a tomada de posição do sujeito se faz pelo seu assujeitamento à ideologia, que, por sua vez, possui representação nas formações discursivas, estas, materializadas pela linguagem. Assim, o homem precisa da linguagem para significar e para significar-se. Este ponto configura-se como mais uma condição de ser sujeito. Mais uma vez, ancorados nas teorizações de Pêcheux (2014 [1975]), compreendemos que para que haja a tomada de posição é preciso apagar. A esse apagamento o autor designou esquecimentos nº 1 e nº 2. Em relação ao primeiro, este está no nível do inconsciente, refere-se à origem do dizer. Já o segundo está para a ordem da enunciação, ao modo como os dizeres são articulados.

Nas palavras do referido autor, o esquecimento nº 1 “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 162). Isso implica dizer que, na enunciação, o sujeito, ao acreditar ser a origem do dizer, “aciona”, pela memória discursiva, dizeres pré-construídos inscritos no interdiscurso. Essas noções conceituais serão abordadas mais à frente. Em outras palavras, o sujeito não tem consciência desses dizeres exteriores (anteriores), por isso, ao enunciar ele apaga que aquilo já foi dito antes. Esse sujeito enuncia pela memória, a qual determina as formações discursivas em que ele está inscrito.

Sobre o esquecimento nº 2, Pêcheux (2014 [1975], p. 161) nos explica que é aquele “pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram relações de paráfrase”. Os sujeitos selecionam determinados modos de dizer, (pré)conscientes de que há a casualidade de reformulação desses enunciados, dada a sua inscrição em certa formação discursiva, ainda que o sujeito fie-se à noção de que o que foi por ele dito foi tão “bem” (re)formulado que não há brechas para o equívoco.

Assim, assinalamos que o esquecimento nº 1 está relacionado à evidência do sujeito, refletindo, no dizer, a ilusão necessária de ser origem do que diz. Os sujeitos “esquecem” que, para dizer e produzir sentidos, esses dizeres e sentidos já foram ditos, e os sentidos já foram produzidos antes. O esquecimento nº 2 correlaciona-se às escolhas dos enunciados considerados claros, de modo que eles pareçam, supostamente, significar algo determinado, sem a abertura para outras possibilidades de sentidos. Nessa medida, compreendemos que, para enunciar, é preciso “escolher” um enunciado em detrimento de outros. Esse processo resulta no apagamento de outros modos de dizer sobre o mesmo. Importa destacar que o esquecimento nº 2 é da ordem do pré-consciente. Sendo assim, o

sujeito, ao flagrar esse gesto, procura “corrigir-se”, (re)formular o seu dizer, fiando-se à ilusão da transparência da linguagem.

A respeito desse empenho do sujeito em abarcar a completude dos sentidos pela palavra, destacamos que essa busca ilusória de conter a heterogeneidade que é constitutiva da linguagem, tentando direcionar os sentidos de modo que eles pareçam transparentes para os seus interlocutores, é falha. Dessa maneira, ainda que o sujeito-falante ou o sujeito-escrevente compreendam que as palavras carregam silêncios, ainda que ele tente mostrar pelo dito em outras palavras, algo que não parecia claro, ainda assim, os sentidos sempre podem ser outros. Isso porque a linguagem não abrange a totalidade dos sentidos, algo falta no dizer. Por essa perspectiva, os sentidos permanecem em suspenso, no silêncio, até que possam ser (re)produzidos por seus interlocutores inscritos em determinadas formações discursivas.

Sendo assim, ao nos filiaros à Análise de Discurso materialista, compreendemos que as formações discursivas são reguladas pela memória discursiva. Indursky (2011) nos esclarece que:

[...] a memória discursiva se refere aos enunciados que se inscrevem em uma FD, isto significa que ela diz respeito não a todos os sentidos (...), mas aos sentidos autorizados pela Forma-Sujeito no âmbito de uma formação discursiva. Mas não só: a memória discursiva também diz respeito aos sentidos que devem ser refutados (INDURSKY, 2011, p. 86-87).

Podendo observar, é pela memória que os enunciados existem historicamente, permitindo, ou não permitindo, a produção de determinados sentidos. Sendo assim, a memória discursiva estabelece tanto o que pode ser dito como o que não pode ser dito em uma formação discursiva dada. Ainda de acordo com a autora, em função da memória discursiva, por causa das mudanças conjunturais, alguns sentidos antes autorizados não podem mais ser “lembrados”, também aqueles sentidos que estavam proibidos podem ser em um dado momento, autorizados, visto que a memória discursiva é da ordem ideológica. Cabe ressaltar que esse jogo de (não)autorização dos sentidos ocorre no interior das práticas discursivas estruturadas pelos Aparelhos Ideológicos do Estado.

Em consonância com o que viemos apresentando, os estudos de Orlandi (2003) nos mostram que a memória concerne à produção do dizer sobre um já-dito. A autora em menção aponta que “todo dizer é já gesto de interpretação, posição face à memória” (ORLANDI, 2003, p. 14). Em outras palavras, é pela memória discursiva que o sujeito “aciona” o seu dizer, ou seja, ele toma uma posição discursiva frente a uma rede de

saberes. Desse modo, a memória diz respeito ao saber discursivo do sujeito. Esse saber se institui pelo interdiscurso, que torna possível todo dizer. Porém, como afirmamos anteriormente, na ilusão necessária de ser livre para escolher o seu “próprio dizer”, para enunciar, o sujeito é submetido, ideologicamente, a tomar posição a partir dos dizeres que são autorizados pelas formações discursivas.

Isso equivale a salientar, mais uma vez, o sentido que estamos apreendendo sobre assujeitamento: “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 150). Dessa maneira, é, pela filiação ideológica do sujeito representada pelos dizeres inscritos nas formações discursivas reguladas pela memória discursiva, que se estabelece o que pode e o que não pode ser dito.

Cabe ressaltar que a memória está ligada ao campo da regularização dos sentidos. Ela “não restitui frases escutadas no passado mas julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrase” (ACHARD [*et al*], 2015, p. 17), assim, a regularização estrutura, no âmbito de um jogo de forças, a retomada de discursos outros. A partir desse entendimento, destacamos que a memória discursiva é social. Dessa maneira, ela está para a ordem daquilo que é permitido ao sujeito mobilizar para poder enunciar, produzir sentidos, em condições de produção específicas. Isto é, não se pode tudo dizer. A enunciação, a produção de sentidos, é autorizada apenas no seio daquilo que constitui a rede de saberes em que esse sujeito se inscreve.

No tocante à união de todos os sentidos já produzidos, constitui-se o interdiscurso: tudo aquilo que já foi dito; a memória saturada (INDURSKY, 2011); um “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas” é ele que “reside no fato de que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 149). O interdiscurso diz respeito ao que já foi dito e esquecido, para retornar pela memória discursiva. E, ainda, ele é de natureza ampla, abrange todos os dizeres anteriores, dizeres em curso e também os dizeres futuros. Ele torna possível a memória discursiva. A partir das elaborações de Pêcheux (2014 [1975]), Courtine e Marandin (2016) tecem as seguintes ponderações sobre o interdiscurso:

o interdiscurso consiste em um processo de *reconfiguração incessante* no qual uma FD é levada, em função das posições ideológicas que essa FD represente em uma conjuntura determinada, a incorporar elementos pré-construídos

produzidos no seu exterior, para nela produzir a redefinição ou o retorno, para igualmente evocar seus próprios elementos, para organizar sua repetição, mas também para provocar nela o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação (COURTINE; MARANDIN, 2016, p. 39-40, grifos dos autores).

Sendo assim, visto que o interdiscurso institui uma memória saturada e a linguagem não pode abarcar o todo, não é tudo o que está no interdiscurso que pode ser demandado pelo sujeito. Há a regularização das formações discursivas pela memória discursiva, que tornam possíveis certos dizeres e outros não. Ou seja, desse todo, é possível capturar qualquer coisa, mas não tudo. Sob essa óptica, para enunciar, o sujeito precisa “esquecer”, isto é, apagar<sup>9</sup>; apagar que ele não é a origem do enunciado, que aquilo que ele diz já foi dito antes; apagar determinadas palavras em benefício de outras (não se pode dizer tudo – silêncio constitutivo).

E, ainda, apagar<sup>10</sup> (não se pode tudo dizer: sobre algo, para determinados sujeitos, em situações específicas – silêncio local) os dizeres não autorizados pela forma-sujeito dominante no seio de dadas formações discursivas estabelecidas no interior dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Cabe, ainda, destacar que os dizeres apagados, ou seja, não permitidos no interior de determinadas formações discursivas, silenciam sentidos possíveis que continuam fazendo parte do interdiscurso, tornando-se dizíveis em outras condições de produção.

## 1.2 Do lugar da autoria

Para darmos continuidade ao nosso trabalho e, a fim de alcançarmos o objetivo de discutirmos questões que abordem o funcionamento da autoria, em consonância com o que viemos apresentando na seção anterior, ressaltamos que no âmbito das formações discursivas há aquilo que Pêcheux (2014 [1975]) designou de forma-sujeito ou sujeito do saber. Nas palavras do autor, a forma-sujeito do discurso pode ser caracterizada “como realizando a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 154-155), tais como a memória discursiva, o pré-construído e o discurso transversal. Sendo assim, é pelo efeito da forma-sujeito que se encobre a ilusão do sujeito de ser a origem do dizer, por meio do funcionamento do esquecimento n° 2 – que está para a ordem da enunciação, “controle” do dizer. Isso ocorre de tal forma (ideológica),

---

<sup>9</sup> Referimos aos esquecimentos n° 1 e n° 2.

<sup>10</sup> Referimos ao apagamento no fio intradiscursivo, devido às interdições.

que o interdiscurso surge de maneira naturalizada no fio do dizer, de modo que ele pareça inegável, indubitável.

Dessa maneira, ressaltamos, ainda, segundo Pêcheux (2014 [1975], p. 159), que o pré-construído remetido “àquilo que todo mundo sabe”, elemento do interdiscurso, determina o sujeito, estabelecendo o seu assujeitamento de modo inconsciente por meio da forma-sujeito, ou seja, sob a ilusão da liberdade do sujeito do discurso. Nesse sentido, a forma-sujeito é uma forma histórica que sustenta os conhecimentos já sabidos, isto é, ela suporta a inscrição da evidência dos sentidos. Nessa esteira, ressaltamos outro elemento interdiscursivo, o discurso transverso: “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo” (PÊCHEUX, 2014 [1975] p. 153). É o dito presente em relação aos ditos anteriores e aos futuros. A seguir, apresentamos um excerto de Pêcheux (2014 [1975]), com o intuito de endossar as nossas considerações acerca da noção de pré-construído e discurso de transverso. Vejamos:

*o interdiscurso enquanto discurso transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, com a formação discursiva que o assujeita (PÊCHEUX, 2014 [1975] p. 154, grifos do autor).*

A ideia de sentido evidente torna-se possível pela filiação histórica do conhecimento na forma-sujeito, e esse fato decorre de um processo ideológico, estabelecendo dois efeitos, a saber: 1- de que o sujeito é a origem do dizer (esquecimento nº 1); 2 - de que o sujeito pode controlar o seu dizer (esquecimento nº 2), conforme já destacamos anteriormente. Em vista disso, ao referirmos à forma-sujeito, estamos considerando uma correspondência ao Sujeito Universal. Sendo assim, salientamos que a forma-sujeito do discurso é regularizada pela formação discursiva dominante.

À vista disso, pensar a autoria do livro didático implica considerá-la a partir da representação do início, o efeito de origem do enunciado nas práxis sociais, em uma relação de unidade e de efeito de homogeneização dos sentidos que se quer ou que se pode transmitir. Cabe ressaltar que essa relação decorre consoante com as condições de produção dos discursos. Por conseguinte, as condições de produção geram os processos discursivos de produção-reprodução de discursos. Isto é, elas comportam os processos discursivos. Com base nos estudos de Orlandi (2012), os processos discursivos envolvem três momentos consideráveis na mesma proporção: o momento da sua constituição; da

sua formulação e da sua circulação. Consideramos, a seguir, as palavras da referida autora:

[o]s processos de produção do discurso implicam três momentos igualmente relevantes:

1. Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo;
2. Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e
3. Sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições (ORLANDI, 2012a, p. 09).

Como podemos observar pelo excerto anterior, os processos discursivos ancoram as produções discursivas. O momento da constituição do discurso desdobra-se a partir do efeito ideológico, sob tudo o que já foi dito (interdiscurso); a formulação está para a ordem do intradiscurso, o fio do dizer, em que se atualizam (re)formulações do discurso; a circulação se refere ao modo como os discursos circulam na sociedade, o trajeto do discurso, a via em que se (re)produz o dizer. Para Pêcheux (2014 [1975], p. 148), a locução “processo discursivo” designa “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada”. Nesse sentido, toda enunciação advém de um processo discursivo, tendo em vista que a possibilidade do dizer nasce no encontro do interdiscurso (constituição) com o intradiscurso (formulação), em certas condições de produção (circulação).

Na esteira pecheuxtiana, “todo processo discursivo supunha, por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (PÊCHEUX, 2014 [1969], p. 83, grifos do autor). Em vista disso, reconhecemos a importância de destacar alguns apontamentos sobre a noção de lugar social e de lugar discursivo. Para Grigoletto (2005), o lugar social é legitimado pelo efeito da prática discursiva, concomitantemente, o lugar discursivo é efeito da prática social. Assim, “ambos, lugar social e lugar discursivo, se constituem mutuamente, de forma complementar, e estão relacionados à ordem de constituição do discurso” (GRIGOLETTO, 2005, p. 159). Cumpre-nos assinalar que o lugar discursivo não se confunde com a posição discursiva do sujeito. No primeiro, articulam-se a forma-sujeito e as diferentes posições-sujeito. Em relação à posição-sujeito, esta corresponde a formas diferentes de se relacionar com a forma-sujeito.

Pêcheux (2014 [1969]) hipotetizou que os lugares sociais estão representados nos processos discursivos. Sendo assim, esses lugares são projeções imaginárias que os

interlocutores fazem entre si. De acordo com os apontamentos tecidos pelo referido autor, “se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações)” (PÊCHEUX, 2014 [1969], p. 82, grifos do autor). Desse modo, consideramos a autoria como uma projeção social que visa estabelecer relações representativas com o outro (interlocutores).

Frente a esses apontamentos que estamos apresentando, e de acordo com as ponderações de Leda Tfouni (2005, 2008), compreendemos que o trabalho de autoria está para a ordem da interpretação dêitica que sucede no decurso da enunciação. Ainda de acordo com a referida autora, “ao enunciar, o sujeito-autor constrói formações imaginárias sobre o texto que pretende construir, as quais darão origem a mecanismos de antecipação, ou de ‘espera’ do sujeito em lugares ainda virtuais da significação” (LEDA TFOUNI, 2008, p. 142). Sendo assim, o sujeito inscrito em uma rede de saberes, o interdiscurso, aciona, por meio da memória discursiva, o já formulado e, então, enuncia ou deixa de enunciar certos dizeres, a partir da sua filiação ideológica, dadas as situações de enunciação.

Estamos considerando a noção de autor, juntamente com Orlandi (2020, p. 70), como “uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito”. Nessa circunscrição, na autoria está a instituição de uma função: a função-autor. Ainda segundo Orlandi (2020, p. 71), “a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim”. Em outras palavras, a função-autor instaura a posição discursiva do sujeito, portanto, instala posições-sujeito afetadas ideologicamente.

De acordo com Mittmann (2011), a função-autor é responsável pelo efeito de autoria. E, ainda, “o gesto de autoria se dá por um movimento de tensão (traduzido em confronto, aliança, sobreposição etc.), a partir da inscrição do sujeito em uma formação discursiva” (MITTMANN, 2011, p. 98). Ou seja, a autoria concomitante aos seus efeitos (unidade e origem do dizer) decorre das relações de forças entre o sujeito e a forma-sujeito dominante. À vista disso, a autoria se estabelece como um efeito ideológico em que o sujeito, assumindo a função-autor, “consegue formular, no interior do formulável, e se constituir [como autor], com seu enunciado, numa história de formulações” (ORLANDI, 2020, p. 71). Desse modo, todas as formulações (re)produzidas a partir da função-autor devem estar inscritas no interdiscurso, na medida em que “o sujeito só se faz autor se o



que ele produz for interpretável” (ORLANDI, 2020, p. 71). Isto é, aquilo que o sujeito diz, escreve ou (re)produz, por meio da linguagem, deve estar filiado ao pré-construído, à memória discursiva, ao repetível.

Ao tratar da autoria, Leda Tfoundi (2008) esclarece-nos que:

[...] as atualizações na língua são produto da História social e da história particular, as quais possibilitam ao sujeito alocar-se em sítios de significação (materializados em cadeias de significantes): lugares específicos no interdiscurso, que vão servir de âncora para o sujeito do discurso durante o ato de enunciação, possibilitando-lhe que ocupe fugazmente a posição de autoria, visto que esta diz respeito à verdade do sujeito (LEDA TFOUNI, 2008, p. 144).

Nesse sentido, o sujeito está para a ordem do eixo vertical, do interdiscurso, à medida que o autor está no eixo horizontal, no intradiscurso, formulação-atualização do discurso. Essa afirmação abre vias para elucidarmos que há em toda enunciação, e para direcionarmos para o foco deste trabalho, há em todo gesto de (re)formulação textual que compõe o arquivo do livro didático, um funcionamento ideológico de legitimação dos sentidos. Isto é, nos processos discursivos, realiza-se um mecanismo de autenticação dos sentidos pela ideologia, de modo que eles pareçam naturais, neutros e verdadeiros. Por conseguinte, esse mesmo mecanismo produz o silenciamento daquilo que não se quer ou não se deixa, dizer.

Nessa conjuntura, ressaltamos que o momento da formulação se configura em situações específicas, em condições estabelecidas. A formulação é o contorno que dá forma aos gestos de interpretação, é a atualização da memória discursiva, é o “momento em que o sujeito diz o que diz. Em que se assume autor” (ORLANDI, 2012a, p. 10). A formulação é possível pela filiação do discurso a uma rede de memórias. Nessa mesma esteira, Mittmann (2016) nos explica que:

a autoria se dá nesse jogo entre a repetição e a atualidade, porque a natureza do discurso é da ordem do repetível, do já-lá presente no interdiscurso e dos saberes das formações discursivas, que intervêm, sob a forma da repetição, na sustentação de cada novo discurso, e porque a enunciação de cada novo discurso, por sua vez, atualiza esses saberes e esse já-lá, num movimento de fluxo e refluxo entre o interdiscurso e o intradiscurso, num ir e vir que reatualiza tanto o intra como o interdiscurso (MITTMANN, 2016, p. 10).

É nesse sentido que estamos ponderando o efeito-autoria na constituição do arquivo do livro didático. Na possibilidade do acontecimento da enunciação, no encontro daquilo que já foi dito, com a atualização do enunciado, temos, na formulação-atualização, o trabalho de autoria. Sendo assim, em nossa concepção, o autor do livro

didático trabalha para (re)formular o conhecimento de determinados saberes (autorizados) para os seus interlocutores, em detrimento de outros saberes (proibidos). Consoante com as considerações que estamos pontuando, Orlandi (2007) nos elucida que:

[o] autor é o sujeito que ‘sabe’ que há um interlocutor; um sujeito que deve seguir injunções da racionalidade social, disposições do uso social da linguagem. Se o sujeito abriga, em princípio, opacidades e contradições, o autor, ao contrário, tem um compromisso com a clareza e a coerência: ele tem de ser visível pela sociedade, sendo responsável pelos sentidos que sustenta (ORLANDI, 2007, p. 103).

É neste ponto que está a autoria: na linha tênue entre a repressão da movência dos sentidos e a instituição do novo. Sendo assim, ao autor está atribuída a incumbência de fazer circular aqueles sentidos que são permitidos institucionalmente. Dessa maneira, compreendemos que o trabalho autoral sucede em um jogo entre a tomada de posição – assujeitamento – e a autorização das instituições sociais de poder. No lugar discursivo de autor, o sujeito assume uma posição frente ao papel de detentor de saberes legitimados. Nessa medida, no âmbito do livro didático, os recortes são suprimidos, (re)formulados e reacomodados pela articulação de uma função-autor, que, de acordo com Mittmann (2010, p. 86, grifo da autora), “é interna ao discurso, mas que leva ao efeito externo de uma *função de autor*, uma função enunciativa do sujeito em relação ao discurso e perante ao social”. Essa função deixa movimentos linguísticos marcados no texto como podemos observar pelo eixo horizontal, o da formulação.

Assim, pensando, mais uma vez, a questão da constituição do arquivo do livro didático, acentuamos que o autor se responsabiliza pelos sentidos que lá circulam, na medida em que ele traz, para o fio do discurso, aquilo que ele pretende (é permitido) divulgar aos leitores. Dessa maneira, o autor “é a personagem do discurso que tem função social e que, no imaginário social, é considerado estar na origem do discurso, como produtor de seus sentidos e que responde por eles” (ORLANDI, 2007, p. 111). Salientamos que, da sua posição discursiva, quando o autor mobiliza determinados recortes e não outros para comporem os textos que serão disponibilizados no âmbito do livro didático, ele já os institui por esse lugar (de autoria), que direciona efeitos de literalidade no discurso. Isto é, a autoria é um lugar discursivo que funciona materializando discursos, pela linguagem, de modo que a ideologia institui certo efeito de unidade ao texto e de evidência aos sentidos. Dessa maneira, surge o efeito de verdade no discurso, de modo que aquilo que foi apagado, na instância da reacomodação dos textos no livro didático, pode ser concebido como algo errôneo.

Apoiados nas considerações teóricas que vimos incursionando, a autoria é um efeito da forma-sujeito histórica, que representa a apropriação dos saberes legitimados institucionalmente. Nessa circunscrição, compreendemos a autoria como posição do sujeito diante dos processos discursivos. Como já esclarecemos, é na autoria que o sujeito assume a posição discursiva função-autor. É do lugar de autor que se apaga certos dizeres que não se quer mostrar e, conseqüentemente, silencia-se os efeitos de sentido possíveis, mas indesejáveis, tanto pela filiação desse autor a dadas formações ideológicas, como pela proibição de determinados dizeres, por parte dos Aparelhos Ideológicos, em dada conjuntura.

Cumpramos ressaltar que, desse jogo de forças entre o que se permite e o que não se permite dizer, sucedem os gestos de leitura-autoria dos sujeitos, isto é, impõe-se os rumos da interpretação. Sendo assim, os gestos de (re)formulação dos enunciados são estabelecidos no jogo de relações de forças. A partir dessa compreensão e, direcionando mais uma vez as nossas considerações para posteriormente pensarmos a constituição do arquivo do livro didático de Língua Portuguesa, compreendemos que a autoria possui um funcionamento caucionado pela filiação ideológica do sujeito na posição discursiva função-autor.

Nesse sentido, do lugar de autor, o sujeito (re)formula os enunciados na ilusão da livre vontade de dizer o que diz. Para assumir a função-autor, é preciso acionar a memória e alinhar o pré-construído com os discursos transversos. Assim, a autoria se realiza como um gesto na atualização do discurso, na possibilidade da enunciação. Desse modo, o autor apaga (silêncio constitutivo) determinados dizeres pela sua inscrição em dadas posições, no interior de determinadas formações discursivas, para, finalmente, enunciar. Em conjunção com essa assertiva, consideramos que, na constituição do arquivo do livro didático, o autor também apaga (silêncio local) os dizeres censurados em dada conjuntura, a fim de não se deixar “ver” os sentidos impedidos de ser produzidos, ou de se destacar os sentidos almejados.

Segundo Orlandi (2007, p. 39), “[p]ela censura, o sujeito é impedido de ocupar posições consideradas proibidas porque produzem sentidos proibidos”. À vista disso, a autoria representa um lugar social de responsabilidade pelo o que é dito-escrito e o que será ouvido-lido pelos seus interlocutores. Nessa circunscrição, reiteramos que a autoria do livro didático é instituída como espaço de legitimação de saberes institucionalizados. Por conseguinte, decorre a interdição de certos gestos interpretativos pela relação de forças.

Cumpra, mais uma vez, ressaltar que “a noção de autor é função da forma-sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 142) e que, no movimento da produção dos sentidos, os dizeres se sustentam pelo interdiscurso. Isso implica salientar que há em toda enunciação o apagamento (funcionamento dos esquecimentos nº 1 e 2) de outras vozes. Sobre essa assertiva, Orlandi (2007, p. 136) esclarece que há em todo dizer um não dizer necessário, funcionando para o regime do “anonimato” e da “universalidade” do sentido. Visto dessa maneira, compreendemos que o sujeito em sua função-autor sempre eliminará outras (re)formulações plausíveis, isto é, o autor nos gestos de (re)formulação silencia outras possibilidades enunciativas, ainda que não se trate do silêncio local.

Em conjunção com esses apontamentos e de acordo com as reflexões de Leda Tfouni (2001, p. 83), “analiticamente, o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando ‘amarrar’ a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua”. Nessa esteira, o efeito-autoria produz um efeito de unidade aos enunciados. Isto é, produz um efeito de contenção da deriva dos sentidos. Nesse ponto, concordamos mais uma vez com Leda Tfouni (2001, p. 88), quando a autora nos explica que “[q]uando há autoria, [o autor] perde-se a ilusão de que a linguagem é transparente [...]”, tendo em vista que o autor pode retornar aos enunciados e reaver alguns pontos no fio do dizer, por meio do funcionamento do esquecimento nº 2. No âmbito da constituição do arquivo do livro didático, o autor enxerta as reticências no lugar dos dizeres proibidos como um modo de silenciar. Assim, ele vai tentando fechar o dizer, pelo não dito, a fim de esconder as equivocidades possíveis, como em uma citação científica em que se escolhe apenas aquilo que interessa e se deixa as reticências ganharem lugar.

O autor promove um ajuste no intradiscurso determinado pela forma-sujeito autor que, por sua vez, sofre injunções na história para fazer do modo como faz. Portanto, na autoria, o sujeito trabalha para controlar a dispersão dos sentidos. Na medida em que o autor suprime alguns recortes em benefício de outros, ele já o faz na tentativa de direcionar os sentidos que se quer ou que se pode deixar ver, remendando-os de modo que eles apresentem um efeito de unidade e de transparência; em busca de regular possíveis pontos de deriva. Observamos aí, na função-autor, um trabalho de responsabilidade social imposto.

Por conseguinte, e com base nos estudos de Leda Tfouni (2005, p. 130), compreendemos que a autoria é feita de estratégias, por meio das quais o autor procura “formas de contornar a dispersão e a deriva que estão constantemente resvalando pelos

interstícios e tentando instalar-se”. Cumpre ressaltar que, no rearranjo dos enunciados, há algo que sempre escapa pela equívocidade da linguagem. Isto é, na cerzidura do dizer sempre haverá uma fissura entre as palavras. Algo que está em suspenso: o silêncio.

Com efeito, considerando o que viemos circunscrevendo sobre a autoria, na perspectiva discursiva, e ainda de acordo com Leda Tfouni (2005), salientamos que o trabalho de autoria se desenvolve em um duplo eixo, a saber:

por um lado, controlar, através de mecanismos linguísticos adequados, a dispersão, que ameaça – na enunciação – a unidade do texto, o dizer pleno, almejado; por outro lado, procurar mecanismos de ancoragem, que sedimentem e tragam uma ‘naturalidade’ de sentido ao texto, uma linearidade, que faz parecer que ali não existiria deriva possível (ou seja, que aquela era a única maneira de dizer) (LEDA TFOUNI, 2005, p. 129).

Dessa maneira, e dadas as condições de produção que estamos apresentando acerca da autoria com o foco para a constituição do arquivo do livro didático de Língua Portuguesa, na medida em que o consideramos como objeto simbólico, assinalamos que a função-autor é social e que ela representa o limiar do discurso. À vista disso, chamamos a atenção, mais uma vez, para a responsabilidade do autor pela produção-reprodução dos sentidos, pois decorre, desse imaginário, o cuidado em procurar conter a dispersão e a deriva dos sentidos no trabalho de autoria. Assim, de acordo com Mittmann (2016), na autoria, o sujeito articula uma heterogeneidade de posições que leva ao texto o efeito de controle.

Nessa esteira, concebemos a autoria do livro didático como um espaço heterogêneo de saberes, como lugar de gestos de interpretação, frente a diversos conteúdos selecionados por sua relevância considerada pelos Aparelhos Ideológicos, em relação à educação dos jovens. Dessa forma, há, na autoria, certa negociação, a fim de se organizar o direcionamento dos sentidos possíveis, os deslizamentos. São nesses deslizamentos que se estabelece a formulação-atualização do dizer, isto é, instala-se a autoria.

Com o intuito de endossar as nossas considerações, apresentamos um excerto de Souza (1999, p. 28), em que ela aborda a questão da autoridade e da autoria no livro didático. Assim, a referida autora afirma que “[a] autoria do livro didático está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida”. Ainda de acordo com Souza (1999, p. 28), isso se refere à “força do aparato editorial a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto aparelho ideológico do estado”. Dessa forma, a autoria do livro didático configura-se

como o lugar discursivo de funcionamento, de interdição e, ainda, em certas condições, de apagamento do autor.

O trabalho do autor será sempre submetido à avaliação das editoras, tendo em vista que o livro didático, concebido por nós como objeto simbólico, também, caracteriza-se como um produto vendável. Cabe-nos ressaltar que numa relação de verticalidade – interdiscurso – a vinculação do trabalho da autoria não para nas editoras, há ordens ideológicas – sociais, políticas, econômicas, religiosas – nas quais as editoras se filiam, num todo complexo das formações ideológicas. Nesse delineamento, concordamos com Mittmann (2008, p. 02), quando a autora, tratando da figura do autor ao longo da história, esclarece que a autoria “vista como um direito no âmbito mercadológico, assume formas de deveres e interdições no âmbito político-religioso”. A partir dessas considerações, ressaltamos que a heterogeneidade é constitutiva da autoria. Sendo assim, consideremos mais um excerto da referida autora, a seguir:

[a] figura do autor, portanto, no passado e no presente, está envolvida por questões de responsabilidade (e responsabilização), de direitos, de propriedade e de interdições. Trata-se não apenas da relação entre o sujeito e o texto que produz, mas, principalmente, de um imaginário de sujeição às regras sociais, ou seja, o autor é, antes de tudo, “sujeito a” (MITTMANN, 2008, p. 02).

Assim, reconhecemos que a autoria se faz no jogo entre a ilusão de se produzir o dizer livremente e as imposições demarcadas no interior das instituições sociais de poder. Isto é, na autoria, há um sujeito na função-autor que é disperso na instância do funcionamento dos esquecimentos nº 1 e 2; e, ao mesmo tempo, é determinado de forma legitimada. Estamos aludindo ao sujeito de direitos e de deveres inserido na sociedade capitalista. Retomamos, neste ponto, a noção de que os dizeres são heterogêneos, visto que, remetem aos já-ditos (interdiscurso, memória discursiva) de outros sujeitos, realizados em outras condições, alhures.

De acordo com Indursky (2001, p. 28), “[o] trabalho discursivo mobiliza, pois, um discurso que é, em sua própria constituição, heterogêneo”. Na tomada de posição, isto é, na relação do sujeito com a forma-sujeito da formação discursiva dominante, ou ainda, no ato de interpretar, cumpre um movimento de união, de embates, de afastamentos, de agregações ou de denegações, que desvelam a heterogeneidade característica das formações discursivas. A partir da noção de autoria como um gesto que possibilita a formulação-atualização do dizer, sempre haverá outras vozes ressoando no fio do discurso.

Muitas vezes, direcionando para o cerne da nossa pesquisa, a autoria do livro didático é fruto de um trabalho compartilhado<sup>11</sup> próximo à literalidade textual, sem dar foco para um único autor. Mas pelo contrário, institui-se um arquivo formado por um conjunto de textos distintos e de diversos autores. Há casos em que a editora, optando muito mais pela ideia de projeto de ensino menos fragmentado, assume o papel da autoria. Dessa maneira, apaga-se o autor em benefício do corpo editorial, cujo o “seu único poder está em mesclar as escrituras” (BARTHES, 2012, p. 62).

Teríamos aí uma espécie de morte do autor? Em um deslocamento, o nascimento do livro didático é pago com a morte do autor. E, ainda, em função dessa responsabilidade, os saberes vão sendo institucionalizados, instaura-se o controle das discursividades e a legitimação da memória de arquivo. Resta-nos perguntar: onde reside o trabalho de autoria do autor do livro didático? Porventura, esteja na articulação/reacomodação desses textos produzidos fora dessa prática discursiva – jornalística – inscrevendo-os no funcionamento pedagógico, escolarizando-os.

Ressaltamos um funcionamento da autoria próprio do livro didático que aí se inscreve: tomar conhecimentos produzidos em outros domínios e escolarizá-los. Esse é o trabalho de autoria reservado ao autor do livro didático, deslocar os textos de uma formação discursiva para a outra. No que diz respeito à nossa tese, trata-se de transformar um discurso (jornalístico) em outro (pedagógico). Com efeito, os textos que compõem o arquivo do livro didático são (re)arranjados a partir do funcionamento específico da autoria. Em tempo, notabilizamos que esse modo da autoria funcionar confere um lugar de silenciamento ao trabalho autoral do livro didático com o inevitável apagamento do autor.

Com efeito, reiteramos que a noção de autoria está para a ordem do modo em que o sujeito interpreta, à vista de que a interpelação ideológica sucede de maneira específica. Cabe ressaltar que é a partir da interpretação que ocorre a tomada de posição do sujeito, ou seja, é da interpretação que se manifesta a autoria. Segundo Orlandi (2020, p. 77), “a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação”. Assim, salientamos que a autoria surge como um espaço heterogêneo de formas de se mobilizar as redes de sentidos e, portanto, ela se configura como um efeito da interpretação do sujeito na função-autor.

---

<sup>11</sup> Referimos ao eixo da formulação discursiva, ao compartilhamento “quase” literal de textos oriundos de outras formações discursivas e que são instalados na formação discursiva pedagógica.

### 1.3 Da leitura discursiva do arquivo

Em conjunção com os apontamentos teóricos que viemos incursionando nas seções anteriores, seguiremos com uma abordagem discursiva sobre a noção de arquivo, sem perder de vista o efeito de autoria na constituição do arquivo do livro didático de Língua Portuguesa. À luz dos pressupostos teóricos que nos sustentam, adiantamos que a materialidade constitutiva do arquivo é opaca, dessa maneira, interessa-nos observar o funcionamento da sua construção. Nessa medida, Magalhães e Sobrinho (2014) salientam que:

[...] não há neutralidade na composição nem na leitura do arquivo, pois os conflitos de classes seguirão determinando as práticas ideológicas de quem administra, classifica e ordena os documentos, e também de quem consulta os arquivos, em seus gestos de leitura interpretação (MAGALHÃES; SOBRINHO, 2014, p. 125).

Sendo assim, compreendemos que o tratamento (produção-organização) dado a um arquivo se configura como uma prática discursiva atravessada ideologicamente, em que os sentidos estão, por um lado, dispostos para serem divulgados. No entanto, por outro lado, há aqueles sentidos interditados, sobretudo, pela censura. Essa assertiva nos permite associá-la com a questão que estamos assinalando acerca dos textos (re)acomodados no âmbito do livro didático: na instância dos gestos de (re)formulação dos textos oriundos de outras práticas discursivas, inscritas em outras formações discursivas, a escolha ou a exclusão de determinados recortes, que comporão ou não o arquivo do livro didático, sucede em um movimento de identificação e de contraidentificação controlado pela ideologia que interpela o sujeito-autor. A seguir, mencionamos as considerações de Mittmann (2010), que vão na mesma direção do que estamos ponderando. Nas palavras da autora:

[a] mesma função-autor que executa a aderência, sob as determinações da interpelação ideológica, faz ainda o descarte de outros fragmentos que também se aproximaram, mas que não podem ser ditos, e deixa ou não, no fio do discurso, vestígios dos fragmentos ou rastros do processo de exclusão (MITTMANN, 2010, p. 86).

Com base no excerto anterior, e direcionando-nos, mais uma vez, para o foco desta pesquisa, compreendemos que na constituição do arquivo do livro didático ocorre o funcionamento do efeito-autoria com a ilusão do sujeito de poder controlar os sentidos, mostrando certos dizeres ou tentando esconder as interdições. No entanto, Mittmann



(2015, p. 352) nos alerta que “ainda é preciso considerar que o que fica de fora do arquivo ressoa em sua ausência-presença”. Frente a esse entendimento, salientamos que o sujeito na função-autor não é ingênuo, como já elucidamos, é justamente por considerar a opacidade da linguagem, que ele se empenha para operar a contenção da deriva dos sentidos possíveis. Sendo assim, ressaltamos, novamente, que a autoria é instituída a cada recorte alterado, suprimido ou selecionado nos gestos de (re)formulação na elaboração do arquivo.

Nesse sentido, fazemos alusão à perspectiva sustentada por Nunes (2007) quando o autor esclarece que:

[...] o arquivo não é visto como um conjunto de “dados” objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos. O material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de “comprovação”, onde se suporia uma interpretação unívoca (NUNES, 2007, p. 02).

De maneira efetiva, persistimos que a opacidade é constitutiva da linguagem, sendo assim, e tendo em vista que os documentos de arquivo são materializados pela linguagem, enfatizamos que o arquivo é opaco em sua materialidade, portanto, ele é passível de equivocidade. Nessa medida, acentuamos que a contenção dos sentidos em sua completude está para o plano do impossível. Para endossarmos nossa assertiva, ancoramo-nos em um excerto de Guilhaumou e Maldidier (2014), em que os autores apresentam uma nova perspectiva – distinta da análise do discurso clássica –, considerando “a complexidade do fato arquivista”, a saber:

[o] arquivo nunca é dado a *priori*, e em uma primeira leitura, seu funcionamento é opaco. Todo arquivo, principalmente manuscrito, é identificado pela presença de uma data, de um nome próprio, de uma chancela institucional etc., ou ainda pelo lugar que ele ocupa em uma série. Essa identificação, puramente institucional, é para nós, insuficiente: ela diz pouco do funcionamento do arquivo. [...]. Isso porque *o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social*. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2014, p. 170, grifo nosso).

Com base nessa premissa, e em atenção ao que viemos circunscrevendo a respeito da noção de autoria, na perspectiva discursiva, na eminência da produção do arquivo constitutivo do livro didático, concebemos o arquivo como um novo trabalho de interpretação. Isto é, um novo modo de operacionalizar a construção de sentidos; ou,

ainda, um novo meio de regulamentação do que pode ou não pode ser dito. Novo, porque o arquivo emerge a partir de outros gestos de interpretação já estabelecidos, formando-se outro, a memória em formulação-atualização.

Por essa perspectiva, em sua dimensão social, o arquivo não é apenas um documento destinado à consulta, e a apresentação de suas referências institucionais não definem, exclusivamente, o seu funcionamento. Nessas condições, com ancoragem nas ideias foucaultianas que versam sobre a noção de arquivo, compreendemos que o arquivo “faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados” (FOUCAULT, 2008, p. 147-148). Por conseguinte, é pelo procedimento de formulação dos enunciados por meio de um mecanismo de repetição regular que ocorre o deslizamento dos sentidos, no interior do arquivo.

Nessa medida, buscamos respaldo nas considerações de Pêcheux (2014 [1982]) em relação ao tratamento e à leitura de arquivos. O autor em menção produz uma discussão sobre a noção de arquivo, “entendido no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 2014 [1982], p. 59), a partir da qual são elaboradas reflexões sobre os modos como os arquivos são constituídos, e sobre como as discursividades geradas a partir das leituras desses arquivos, dados os seus modos de constituição, são produzidas.

Sendo assim, Pêcheux (2014 [1982], p. 58) esclarece-nos que “na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura ‘espontânea’ reconstituíveis a partir de seus efeitos na escritura”, há gestos de leitura subjacente. Dito de outra maneira, na produção dos documentos de arquivo, instala-se, no interior dos Aparelhos Ideológicos do Estado, uma interpretação implícita, isto é, uma leitura que dá existência a uma memória institucionalizada. Nessa circunscrição, concebemos a noção de arquivo como “*um espaço polêmico das maneiras de ler*” (PÊCHEUX, 2014[1982], p. 59, grifos do autor).

Ainda segundo Pêcheux (2014 [1982], p. 59), há dois aspectos que demarcam a leitura de arquivo: um “consistiria em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam essas leituras, mergulhando a ‘leitura literal’ (enquanto apreensão-do-documento) numa ‘leitura’ interpretativa – que já é uma escritura”. O outro aspecto “trata-se desse enorme trabalho anônimo, fastigioso, mas necessário, através do qual os aparelhos do poder de nossas sociedades gerem a memória coletiva” (PÊCHEUX, 2014 [1982], p. 59). A partir dessa compreensão, ressaltamos que, nesse trabalho, que envolve

a produção e a leitura do arquivo, ocorre um atravessamento ideológico que estabelece a produção de sentidos cristalizados.

Com efeito, sustentamos nossos apontamentos, ainda em Pêcheux (2014 [1982]), quando o autor tece algumas considerações a respeito da divisão social da leitura de arquivo separada entre os campos culturais “literário” e “científico”. Para o referido autor, essa separação não é acidental e constitui o seguinte efeito, a saber:

[...] recobre (mascarando essa leitura de arquivos) uma divisão social do trabalho da leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leitura originais, logo, ‘interpretações’, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando e afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos de tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas ‘intepretações’ (PÊCHEUX, 2014 [1982], p. 60-61).

Nessa divisão (desigual), sentidos escapam frente à multiplicidade de gestos de leitura, que operam para se permitir mostrar o desejável. Salientamos que, ainda que o arquivo constitua uma memória institucionalizada, ele (re)direciona a produção dos efeitos de sentido. De acordo com Pêcheux (2014 [1982], p. 64), esses dois campos culturais – literário e científico – em divisão recusam a “língua como materialidade específica”, isto é, como materialidade inscrita na história. Nessa circunscrição, compreendemos que há um grupo “apto” a produzir o arquivo, direcionando a sua leitura; enquanto há outro grupo “responsável” por manter (ou desfazer) o direcionamento dessa leitura institucionalizada, identificando-se ou se contraidentificando (ato indesejável pela classe dominante) com ela. Vale ressaltar que esse movimento de identificação-contraidentificação institui um espaço de instalação da autoria.

Por essa perspectiva, Guilhaumou e Maldidier (2016, p. 238) elucidam que o arquivo “é um dispositivo não fortuito que constitui figuras distintas, no sentido de que cada dispositivo de arquivo estabelece sua própria ordenação”. Ancorados nesses autores, salientamos que mesmo não sendo possível conter a plenitude dos sentidos, dada a opacidade constitutiva do arquivo, este está distante de ensejar uma leitura múltipla, uma vez que “o arquivo ‘exibe’, de algum modo, um sentido determinado; ele introduz restrições na descrição do semantismo dos enunciados. Do lado da língua [...] através de mecanismos sintáticos e enunciativos que o sentido se produz” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2016, p. 238).

Ante essas reflexões, notabilizamos que na divisão social do trabalho de leitura, no que se refere ao tratamento dado ao arquivo, em princípio, ele está circunstanciado à

organização de dados ordenados, de modo que não se dê espaço para a deriva dos sentidos. A partir dessa compreensão, valemo-nos dos apontamentos de Leite e Carneiro (2021) sobre o tratamento e a leitura de arquivos, que nos ajudam a fundamentar o que estamos entendendo acerca dos processos discursivos concernentes à produção e leitura de arquivos. Vejamos, a seguir, nas palavras dos autores:

[o]ra, no processo de construção de unidade de fatos históricos a partir da leitura de textos de arquivo, em que este, também, é considerado pela perspectiva empírica, sob a ilusão de unicidade, entendemos que *não se permite conferir apreço aos possíveis pontos de deriva no movimento de significação*. Por conseguinte, dada a circunstância apresentada, *mantém-se a regularidade de sentidos, configurando certa rede de implícitos*. Podemos, então, afirmar que *daí se efetua a construção de uma memória de arquivo*, na medida em que se cristalizam sentidos, de forma a configurar uma memória institucionalizada (LEITE; CARNEIRO, 2021, p. 180, grifos nossos).

Com o apoio nessa conjectura, salientamos que, no que se refere ao tratamento e à leitura de arquivos, alguns têm o direito de enunciar ditos e escritos (que já é uma interpretação), constituindo documentos (dizeres, verdades, saberes); ao passo que outros constroem gestos de interpretação, guiados a partir daquilo que já foi estabelecido, constituindo-se, assim, uma memória de arquivo. Sendo assim, compreendemos que “se nos arquivos estão inscritas políticas de alianças e de antagonismos mais ou menos disfarçados, é com essas políticas que temos de lidar” (MARIANI, 2016, p.19). A partir dessa perspectiva, mobilizamos um dos questionamentos elaborado por Derrida (2001, p. 07) na ocasião de uma conferência em que o autor propõe discutir um conceito de arquivo, a saber: “[m]as a quem cabe, em última instância, a autoridade sobre a instituição do arquivo?”.

Impulsionados por essa indagação, e em conjunção com o quadro teórico que viemos apresentando, mobilizamos as reflexões de Orlandi (2003, p. 15), para sustentarmos que o arquivo é uma “memória institucionalizada”, isto é, “estabilização de sentidos”. Ainda ancorados nas ponderações da referida autora, compreendemos que pensar a memória, discursivamente, diz respeito ao saber discursivo da formação discursiva dominante. Desse modo, os dizeres constitutivos de um arquivo fundam um documento de legitimação de sentidos regidos pelo efeito das relações de forças. Nas palavras de Orlandi (2003, p. 15), “enquanto arquivo, a memória tem a forma da instituição que congela, que organiza, que distribui sentidos”.

É importante lembrar que essa estabilização de sentidos se cumpre até certo ponto, tendo em vista que, à medida em que tomamos a linguagem pela perspectiva

discursiva, estamos cientes do seu funcionamento opaco e, portanto, sabemos das possibilidades dos sentidos virem a ser outros. Nessa esteira, Pêcheux (2014 [1982]) esclarece-nos, ainda, que é possível jogar com os sentidos, na medida em que a língua encobre esse jogo discursivo. De acordo com as teorizações do autor, podemos mencionar que a “relação entre *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo” (PÊCHEUX, 2014 [1982], p. 66, grifos do autor).

Em posse dessa assertiva, e a fim de direcionarmos-nos aos objetivos desta pesquisa, consideramos que esse jogo discursivo se estende à linguagem, haja vista que estamos concebendo a tessitura do arquivo tanto pela linguagem verbal como pela linguagem não verbal, e, como tal, ele também é passível de equívocos e de leituras outras que tendem a incidir na dispersão. Com efeito, o cerne da leitura de arquivo advém da articulação que se faz entre a linguagem e a discursividade, isto é, tanto o tratamento como a leitura do arquivo resultam da relação entre as formas materiais do discurso e um conjunto de enunciados que tendem a seguir para a mesma direção de sentidos. Nessa relação, nos gestos de construção e de leitura do arquivo –, engendra-se um efeito de transparência e de unidade.

Segundo Mittmann (2014, p. 32), “[h]á ainda um outro aspecto sobre alguns arquivos que cabe trazer, que é o desejo de acumulação de um (im)possível no formato de um todo”. O arquivo traz esse efeito ilusório de completude, de saturação e ainda de legitimação dos saberes; lugar do verdadeiro, do impossível que seja de outro modo. Constrói-se a ideia de que tudo o que está no arquivo é o que basta. Isso equivale a indicar o modo em que o arquivo vai sendo oficializado, naturalizado, regularizado e reconhecido. No entanto, Foucault (2008, p. 148) nos alerta que “o arquivo não é descritível em sua totalidade”. Desse modo, cumpre-nos ressaltar que o arquivo também é espaço de anotação da ausência, lugar daquilo que falta. Por essa perspectiva, acionamos a esse postulado as concepções de arquivo desenvolvidas por Derrida (2001). Segundo os apontamentos do autor, “o arquivo tem lugar em lugar da falta originária e estrutural da chamada memória. Não há arquivo sem um lugar de consignação, sem uma técnica de reprodução e sem uma certa exterioridade. Não há arquivo sem exterior” (DERRIDA, 2001, p. 22).

A partir desse entendimento, retomamos o arquivo como memória institucionalizada e o tomamos, também, como repositório do dizer e da falta, inscrito no

interdiscurso (exterior). Por conseguinte, sobre o arquivo, Derrida (2001, p. 88) ainda assinala “jamais se poderá objetivá-lo sem um resto. [...] o arquivo não fecha jamais. Abre-se a partir do futuro”. Nessa esteira, retomamos a alusão aos estudos de Orlandi (2007), quando a autora versa que há em todo dizer um não dizer, e este é necessário. Sendo assim, compreendemos que esse lugar de consignação, essa exterioridade, e esse resto corresponde, também, ao silêncio. Abordaremos esse ponto fundamental na próxima seção.

Desse modo, cabe ressaltar que nesse espaço, também, da supressão dos dizeres e dos sentidos; no mecanismo de produção do arquivo, os enunciados estão carregados de não-ditos, seja pelo efeito ideológico, seja pelas interdições da censura. Por essa perspectiva, reiteramos que a produção da memória de arquivo está para a ordem daquilo que está inscrito na memória discursiva. Portanto, sendo a memória reguladora das formações discursivas, no arquivo, há certa regularização do que pode e do que não pode ser dito. Isto é, ele institui uma diretriz de ordenação da memória e do esquecimento. Retomando Foucault (2008, p. 147), “o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito”.

Nessa conjuntura, mencionamos as considerações de Robin (2016), que versa sobre o efeito de arquivo ao tratar do trabalho de Christian Boltanski. Frente a algumas obras do referido artista, a autora o considera um arquivista que opera com a ideia de preservação dos vestígios e de acumulação. Para Robin (2016, p. 317), esse modo de arquivar, por um lado, preserva “uma memória potencial”, no entanto, por outro lado, “essa memória parece inacessível”. Ainda de acordo com a autora (ROBIN, 2016, p. 318), Boltanski “coloca em representação o ato de arquivar, que não é sinônimo de efeito de memória. Poderia ser, ao inverso, uma gigantesca maquinaria de esquecimento através do ato de aprisionar a memória e de fixá-la”. No ensejo, salientamos que a memória de arquivo se refere tanto ao que não se deve esquecer, como também diz respeito ao que não se deve lembrar, isto é, ao que já foi apagado, mas ressoa de algum modo.

Frente aos apontamentos que viemos apresentando sobre o arquivo, salientamos que a concepção empírica de produzir um dispositivo de arquivo que apresenta transparência, unidade e totalidade, destaca a natureza do desejo do sujeito em volver para o passado e apontar para o futuro, reportando-se ao saber pleno que se quer ou que se deixa mostrar. A partir dessa compreensão, para endossar as nossas considerações, fazemos alusão à perspectiva defendida por Derrida (2001), que versa sobre o “mal de arquivo”. De acordo como o autor, esse mal pode significar outra coisa que não sofrer de um mal como essa palavra poderia nomear, propriamente dicionarizada.

Nessa circunscrição, o mal de arquivo pode ser configurado da seguinte maneira: “[é] dirigir-se a ele [ao arquivo] com um desejo compulsivo, repetitivo e nostálgico, um desejo irreprimível de retorno à origem, uma dor da pátria, uma saudade de casa, uma nostalgia do retorno ao lugar mais arcaico do começo absoluto” (DERRIDA, 2001, p. 118). Com base nessa assertiva, entendemos que o mal de arquivo está no desejo do sujeito em alcançar a origem de si e do mundo; está no ensejo de abranger a completude dos sentidos. E, ainda, o mal de arquivo está em fiar-se na imparcialidade dos dizeres obtidos socialmente como efeito de verdade.

Em conformidade com os apontamentos que apresentamos na seção anterior ao referirmos à autoria compartilhada, que o instaurador do arquivo do livro didático de Língua Portuguesa não é o autor dos textos que o constituem, ressaltamos que o arquivo se delinea como espaço de interpretação em que se caracteriza um modo de a autoria funcionar. Nessa circunscrição, destacamos que o mecanismo de apagamento no e do arquivo do livro didático não é neutro. Na produção do arquivo, o autor, “refém” do esquecimento nº 2, e, ainda, do modo de organização do documento arquivista, “escolhe” as palavras ilusoriamente certas, para dar direção aos sentidos em trânsito. Tendo em vista que “do lado do arquivo, o sentido é convocado a partir de uma diversidade máxima de textos, de dispositivos de arquivo específicos sobre um tema, um acontecimento, um itinerário” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2016, p. 238).

Assim, pela função-autor, sucede-se esse gesto de (re)formulação textual no novo arquivo formado pelos recortes de outros arquivos, e instituído em uma nova formação discursiva. “Afinal, é na formação discursiva que os documentos [de arquivo] recebem sentidos, que passam a ser tomados como sempre-já-lá. Este movimento de atribuição de sentidos de uma formação discursiva para outra nos leva à questão da autoria” (MITTMANN, 2014, p. 37). Desse modo, no que concerne ao nosso objeto em estudo, os textos oriundos da formação discursiva jornalística, são deslocados, (re)acomodados, (re)formulados, ressignificados, a partir de outra formação discursiva: pedagógica.

Os textos passam do âmbito do arquivo jornalístico para o âmbito do arquivo pedagógico, nessa mudança de textos de um arquivo para o outro, forma-se um novo arquivo. Isso corresponde à indicação do arquivo como “produtor de um discurso” outro (ORLANDI, 2003, p. 15). Nesse movimento de deslocamento, assim dizendo, no processo de acomodação dos textos oriundos da formação discursiva jornalística para o âmbito do livro didático, ao mesmo tempo em que se estabelece uma memória de arquivo

(o que deve ser dito), institui-se o silenciamento (o que poderia ser dito, mas foi impedido).

Por esse cenário, insistimos que a materialidade constitutiva do arquivo não se restringe à ilusão da transparência da linguagem, em razão de que a interpretação carrega um efeito ideológico. Por conseguinte, dada a incompletude constitutiva da linguagem, vale destacar que não podemos abarcar a totalidade de um arquivo, visto que este configura-se como espaço dos sentidos em curso. O arquivo representa um lugar de circulação dos sentidos, portanto, ele simboliza uma região de ressignificação. Sendo assim, de modo geral, a produção do arquivo é empenhada para mostrar certa plenitude ilusória, em busca de tamponar o recalque que rege em seu interior.

É com fundamento nesse panorama teórico que concebemos o livro didático como um arquivo e, portanto, como memória institucionalizada em que se encontra o caráter político dos sentidos, isto é, em que os sentidos são divididos desigualmente. Nessa circunscrição, tomar o livro didático por essa perspectiva é concebê-lo como uma materialidade simbólica. Ou seja, é considerá-lo como um espaço de múltiplas significações. Sendo assim, salientamos que há um jogo de forças que instala dizeres autorizados a compor o arquivo, a circularem nos livros didáticos, permitindo determinados sentidos e proibindo outros. Com efeito, essa autorização apaga outros dizeres também possíveis, e nesse apagamento estão silenciados os sentidos outros, uma vez que, ao dizer x, deixamos, necessariamente, de dizer y (ORLANDI, 2007).

Nessa conjuntura, compreendemos que as supressões feitas nos textos constitutivos do arquivo do livro didático são regularizadas para além do efeito técnico de extensão do texto em decorrência do espaço disponibilizado nesse livro. É que elas são engendradas pela ideologia em processos discursivos, pelos quais se legitimam certos sentidos, interditando-se outros sentidos possíveis, mas que naquelas condições são indesejáveis. De acordo com Mariani, (2016, p. 15), “[n]a organização dos arquivos, sempre se encontram os efeitos do funcionamento da ideologia, naturalizando alguns processos de significação e, simultaneamente, apagando outros”.

Nessa mesma direção, Mittmann (2014) esclarece que os documentos de arquivo são constituídos por diferentes materialidades (histórica, linguística e imagética – entre outras). Nas palavras da própria autora:

por isso, ali [no arquivo] encontramos o jogo de forças que ocorre tanto na borda, selecionando o que pode entrar e excluindo o que não pode, como na articulação interna através de desnivelamentos, sobreposições, mas também



reacomodações. Por outro lado, o próprio arquivo traz em si os efeitos de estabilidade e de naturalização – efeitos ideológicos fundamentais (MITTMANN, 2014, p. 36).

É, nesse movimento de estabilização e de naturalização da significação, que se imprimem os efeitos de unicidade e de evidência, e, ainda, certa regularidade de sentidos marcada pela relação de forças, que institui uma memória de arquivo; a memória institucionalizada, oriunda do modo em que se procedem as produções e as leituras de arquivo. Isso corresponde a assinalar o sentido que estamos concebendo ao pensar a noção de arquivo para o livro didático: por um lado, como um espaço de consolidação de sentidos, frente à opacidade da linguagem e na iminência do efeito-autoria. Por outro lado, reiteramos que, à respeito da produção dos arquivos de textos, estes não são meros dados quantitativos carregados de informações. Eles são suscetíveis de se deixar produzir novos sentidos, tendo em vista que estes, de tanto se repetirem, podem deslizar.

No arquivo, são compartilhados saberes-dizeres produzidos anteriormente, em outros instrumentos (lugares) de saberes e de informações, por outros sujeitos inscritos em outras formações discursivas. Por essa perspectiva, na reacomodação dos textos no livro didático, isto é, na textualização dos recortes não suprimidos, o autor os organiza em uma nova formulação. Ele arranja os dizeres em gestos de (re)formulação, com alicerce naquilo que o constitui, ideologicamente, delimitando os rumos das possíveis leituras, a partir da operacionalização da ideologia dominante, no interior de um Aparelho Ideológico do Estado. Eis o lugar de autoridade do arquivo: o Estado (DERRIDA, 2001).

Dadas essas considerações, retomamos uma vertente da leitura de arquivo preconizada por Pêcheux (2014 [1982]) por meio da qual se constitui uma leitura em que é imposto o apagamento do sujeito-leitor[autor] no enalço de uma instituição. De acordo com as reflexões do referido autor, a memória discursiva, desde a Era Clássica, estabeleceu-se “sobre esta renúncia a toda pretensão de ‘originalidade’, sobre este apagamento de si na prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma Igreja, de um rei, de um Estado, ou de uma empresa” (PÊCHEUX, 2014 [1982], p. 60).

Neste cenário, ainda amparados pelas elaborações de Pêcheux (2014 [1982]), e considerando o que viemos circunscrevendo a respeito da produção do arquivo constitutivo do livro didático, compreendemos juntamente com o autor que:

[d]esenvolver socialmente “*métodos de tratamento em massa* do arquivo textual com fins estatais ou comerciais, supunha torná-los facilmente comunicáveis, transmissíveis e reproduzíveis: as virtudes de ordem e de seriedade, de limpeza e de bom caráter, relaxados desde o século XIX pela

democratização do ensino (no nível “primário” e “primário-superior”) encontraram aí um de seus empregos: a questão da ‘objetividade’ dos procedimentos e dos resultados tornava-se, do mesmo modo, crucial, a ponto da referência à ‘ciência’ [...] se impor progressivamente como uma evidência (PÊCHEUX, 2014 [1982], p. 60, grifo do autor).

Com fundamento no excerto anterior, entendemos que o tratamento do arquivo em função das instituições sociais de poder o reduz a um dispositivo de transmissão de informações acessíveis, consoante ao que já mostramos, pelo modo como se trabalha os mecanismos sintáticos e enunciativos. Dessa maneira, resulta um documento facilmente reproduzível, que passa pela alta escala de produção. E, ainda, mais especificamente, no caso do arquivo do livro didático, este, também, caracteriza-se como um espaço de propagação de uma pedagogia disciplinar. Assim, o arquivo se configura como objeto simbólico, mas que é utilizado com o objetivo de ensinar aos cidadãos e às cidadãs as regras de constituição do “bom sujeito” (PÊCHEUX, 2014 [1975]).

A partir desse entendimento, gostaríamos de encerrar esta seção, corroborando, mais uma vez, com Pêcheux (2014 [1982]), que estamos frente a uma nova divisão do trabalho de leitura. De acordo com o autor:

[n]o cerne da questão: a ambiguidade fundamental da palavra de ordem mais que centenária ‘aprender a ler e a escrever’, que visa ao mesmo tempo à *apreensão de um sentido unívoco* inscrito nas regras escolares de uma assepsia do pensamento (as famosas ‘leis’ semântico-pragmáticas da comunicação) e ao *trabalho sobre a plurivocidade do sentido* como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento (PÊCHEUX, 2014 [1982], p. 62, grifos do autor).

Neste cenário, compreendemos que o ensino e a aprendizagem de leitura e de escrita sucedem no entremeio da regularidade e do deslizamento dos sentidos. À vista disso, notabilizamos que, no tratamento e na leitura do arquivo do livro didático, os gestos de interpretação estão circunscritos entre o que pode-deve ser lido, dito, escrito, e as diversas possibilidades de produção de sentidos outros. Por conseguinte, acentuamos que o arquivo não se limita a um conjunto de documentos. Desse modo, consideramos que os arquivos, em geral, podem ser lidos de maneiras ilimitadas, dada a noção de autoria e a produção de seus efeitos pela linguagem. Por certo, na construção do arquivo, o efeito-autoria se funda no movimento entre a repetição e a instituição do novo; da regularidade e do deslizamento; do dito e do não-dito. Assim, resultam filiações, oposições, identificações, contraidentificações, exclusões, que, no jogo de forças, regulamentam o direcionamento dos sentidos no arquivo de texto.

#### 1.4 Das formas do silêncio

Sob o quadro teórico que nos ampara, observamos que a materialidade da linguagem é constituída tanto pela memória como pelo esquecimento. Essa premissa requer levar em consideração que todas as formas de manifestações da linguagem instalam, concomitantemente, sentidos que se mostram e sentidos que se escondem. Orlandi (2007, p. 12), ao teorizar sobre os sentidos do silêncio (fundador, constitutivo e local), ressaltou que “todo dizer é uma relação com o não-dizer”. Sendo assim, compreendemos, juntamente com a autora, que o silêncio está nas palavras; as palavras exalam silêncio. Em outros termos, o silêncio transcende a linguagem.

Ainda no âmbito das considerações de Orlandi (2007), o silêncio é a exterioridade da linguagem. Isso implica dizer não que o silêncio está fora, porém, o contrário, o silêncio é intrínseco à linguagem. Nessa perspectiva, ressaltamos que, ao passo que o interdiscurso está para a ordem do dizível (exterior do discurso), o silêncio diz respeito ao indizível (exterior da linguagem). Nessa medida, sempre que enunciamos, invariavelmente, algo fica de fora. O dizer apaga, (in)voluntariamente, outros dizeres possíveis. Desse modo, não conseguimos abarcar a linguagem e o sentido em sua totalidade. Não podemos dizer tudo, isso é da ordem do irrealizável.

Assim, consoante com o que viemos abordando sobre as noções de autoria e de arquivo, cujas considerações teóricas permitem-nos refletir a respeito do modo de constituição desses dois fundamentos, por meio dos quais direcionamos o nosso olhar para a heterogeneidade constitutiva da linguagem, destacamos que o silêncio também é heterogêneo. Isto é, o silêncio é estabelecido na multiplicidade de sentidos. Dessa forma, o silêncio se configura como contingente, pois a sua inscrição está prevista, mas continua em estado de possibilidade até o momento da enunciação. Portanto, na esteira de Orlandi (2007), o silêncio sempre pode ser outro. Ele instaura a heterogeneidade. A autora em menção distingue o silêncio em duas categorias, a saber: 1) o silêncio fundador/fundante; 2) a política do silêncio, que está subdividida em: a) silêncio constitutivo e b) silêncio local.

Em relação à categoria 1), entendemos que o silêncio “é o não-dito”; “não é o nada”; “ele tem significância própria”; “o silêncio não é mero complemento da linguagem”; ele “é garantia do movimento de sentidos”; ” (ORLANDI, 2007, p. 23); e, ainda, “o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras (...) que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar” (ORLANDI, 2007, p. 24). A partir

de então, estamos compreendendo que todas as palavras são carregadas de silêncio, tendo em vista que o discurso só pode ser atualizado no enunciado e, portanto, o silêncio fundador se constitui como diversas possibilidades de enunciação mantidas em certa pendura. Valendo-nos desta compreensão, no mínimo espaço entre o que ainda não é e o que está por ser, funda-se o estado de silêncio. Em outras palavras, na hiância que existe iminente à enunciação, isto é, no instante ínfimo da tomada de posição do sujeito, está o movimento dos sentidos possíveis, o silêncio que é fundante. Visto dessa forma, o silêncio fundador não pode ser apreendido, pois ele está no real, ou seja, no exterior à linguagem.

Para aprofundar as reflexões que estamos viabilizando, ancoramo-nos mais uma vez em Orlandi (2007), quando ela propõe pensar a linguagem como excesso e não o silêncio como a falta. Para a autora, a linguagem corrente já sistematizou essa possibilidade pelo uso de algumas expressões, a saber: “*estar em silêncio/ Romper o silêncio; guardar o silêncio/ Tomar a palavra; ficar em silêncio/ Apropriar-se da palavra*” (ORLANDI, 2007, p. 31, grifos da autora). Nessa perspectiva, Orlandi (2007) assume o silêncio como estado primeiro e a linguagem como categorização do silêncio, na medida em que esta se institui como o recorte da significação. Sendo assim, o silêncio não é transparente, o seu sentido varia (ORLANDI, 2006), ele atravessa as palavras e não disponibiliza evidência. Em suas reflexões sobre o indizível, Mariani (2017, p. 35) aponta que “[n]o silêncio, os sentidos também deslizam, os equívocos também se produzem”. Portanto, o silêncio não é fixo.

No que diz respeito ao silêncio constitutivo, este “nos indica que para dizer é preciso não-dizer” (ORLANDI, 2007, p. 24), isto é, em todo ato enunciativo, há um apagamento necessário para que se possa enunciar. No que concerne ao silêncio local, Orlandi (2007, p. 24) pondera que ele “se refere à censura propriamente”. O silêncio local se remete ao que é proibido de enunciar em uma dada situação, ou seja, ele se reporta ao que não é permitido (re)formular em dadas condições de produção. Assim, a política do silêncio é o silenciamento, ou seja, é pôr em silêncio.

Como já salientamos, todo dizer possui sustentação na memória discursiva, que opera por meio do funcionamento dos apagamentos<sup>12</sup> do e no discurso. Segundo Orlandi (2007, p. 136), essa seria uma forma do silêncio constitutivo: “o apagamento de outras vozes específicas que adquire caráter de evento histórico, institucionalizando o sentido

---

<sup>12</sup> Neste ponto referimos aos esquecimentos nº 1 e nº 2.

(...) e, mais do que isso, estabelecendo o campo do dizível”. Temos, no silêncio constitutivo, um silenciamento fundamental para a constituição do dizer.

No tocante ao silêncio local, vale, ainda, destacar que a censura, segundo Orlandi (2007, p. 139), age sobre o que o sujeito está conjecturado a saber, dado o lugar social que ele ocupa. Consideremos, a seguir, as próprias palavras da autora:

[...] a censura é função da posição do sujeito, ou seja, do seu lugar de produção de sentidos no conjunto do dizível. Pela censura, o sujeito é impedido de ocupar posições consideradas proibidas porque produzem sentidos proibidos. O sujeito é proibido de circular pelas formações discursivas (ORLANDI, 2007, p. 139).

Não é tudo que se permite declarar. Há enunciados que devem ser mantidos em silêncio para, então, “esconderem” sentidos não autorizados. Dessa forma, “o silenciamento, são os sentidos que impõem limites” (ORLANDI, 2015c, p.53). Esse é o mecanismo de produção do silenciamento: ditar o que deve ser dito e silenciar o que não deve ser lembrado. Nesse sentido, o silêncio local apaga o que não se pode anunciar em dada conjuntura. Ele proíbe o estabelecimento de certas posições discursivas. Cumprenos ressaltar que o silenciamento, sobretudo, em relação ao silêncio constitutivo, sucede pelo nível do mecanismo ideológico.

Pela perspectiva lógica, Fabio Tfouni (2013), em busca de verificar as condições para a existência da linguagem, assume que tanto o silêncio como o discurso são criados por uma operação linguística: uma interdição. A partir dessa assertiva, o autor conceitua o interdito como “um impedimento estrutural e estruturante ao dizer completo, impedindo que se diga tudo, e, por isso mesmo, permitindo que se diga algo” (FABIO TFOUNI, 2013, p. 40). Com base em Orlandi (2007), Fabio Tfouni (2013), também, concorda com o estatuto fundador e constitutivo do silêncio, porém, considera necessário o interdito, que, segundo ele, também é constitutivo e fundador do discurso e da linguagem. Dessa maneira, segundo o autor, o movimento de sentidos instituído pelo silêncio só seria possível por meio do corte do interdito.

Desse modo, compreendemos que o interdito surge como um modo de nomear um elemento operacionalizador linguístico, por meio do qual se funda um dizer e um não dizer. Na esteira de Orlandi (2007, p. 70), entendemos que “a linguagem é passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras”. Assim, assinalamos que a proposição de Fabio Tfouni (2013) aponta para certa equivalência de nosso embasamento teórico; diríamos que essa operação, mais do que linguística, é languageira e se refere à

tomada de posição do sujeito, tendo em vista que para enunciar é preciso tomar partido por determinados enunciados e, portanto, “abandonar” outros. Isto é, não dizemos tudo, mas apenas, algo.

Neste ponto, para retomarmos o foco desta tese, é preciso destacar que, quando nos referimos ao tratamento e à leitura do arquivo do livro didático, estamos considerando que a política do silêncio é constitutiva desse processo. Sendo assim, importa destacar que, na medida em que a linguagem está para a ordem da contenção dos sentidos no âmbito da produção do arquivo, o silêncio institui a possibilidade outra da significação. Nessa circunscrição, com respeito ao que viemos mencionando sobre a noção de autoria, ressaltamos que, pela linguagem, o sujeito na função-autor pode significar e, também, não-significar, porque há sempre algo que fica em silêncio ou é silenciado. A partir de então, compreendemos que o que está sendo significado carrega consigo também o que não está sendo significado: as palavras trazem o silêncio consigo, e este não é estático.

Assim, ancorados ao campo epistemológico discursivo, pelo qual compreendemos a constituição do sujeito por meio da interpelação ideológica, retomamos a perspectiva defendida por Althusser (1985, p. 87) em que pela ideologia os homens representam “a sua relação com as suas condições reais de existência”. Não são de fato as suas condições, mas a relação, e esta é imaginária, que se tem com as relações de (re)produção, como já elucidamos, a exploração capitalista. Em outros termos, na ideologia, está representada “a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem” (ALTHUSSER, 1985, p. 87). Por essa perspectiva, assinalamos que o sujeito não consegue alcançar a plenitude dos sentidos no mundo em que habita. Assim, fazemos alusão à noção de real apresentada por Milner (2006) como aquilo que escapa à linguagem, que não pode ser simbolizado, isto é, impossível de ser registrado no mundo, não pode ser totalmente representável pela linguagem. Por conseguinte, não atingimos o real em sua integralidade, porque sempre haverá a falta e a falha.

Consoante com essas ponderações, Mariani (2017, p. 38) afirma que “[o] real aponta para um ponto de não recobrimento do sujeito e da linguagem, do sujeito e dos sentidos, aponta para o que escapa à possibilidade de ser simbolizado”. Nesse sentido, o real está para a ordem da dispersão. Com efeito, essas considerações que estamos apresentando sobre a linguagem e o silêncio permitem-nos ressaltar que a linguagem representa traços do real de maneiras díspares. Portanto, a linguagem transforma as possibilidades de acessar o mundo, em outras palavras, ela manifesta por diferentes modos a representação do imaginário sobre o real. Para tanto, torna-se necessário que

haja um excluído, à vista que não é tudo que pode ser linguagem; para que ela signifique, é primordial a existência do silêncio. Dessa maneira, ainda que o real não seja suscetível à interpretação, ele permanece produzindo efeitos (MARIANI, 2017).

Se o real é aquilo que é impossível de ser capturado pela linguagem, Pêcheux (2015 [1983]) aponta para outra forma do impossível. Nas próprias palavras denotadas pelo autor, “no interior do que se apresenta como o universo físico-humano (...), ‘há real’, isto é, pontos de impossível, determinando aquilo que não pode não ser ‘assim’, (O real é o impossível... que seja de outro modo)” (PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 29). Nessa circunscrição, o real está sendo concebido como aquilo que não pode ser diferente do que é. Temos duas qualidades de impossível para o real, a saber: a primeira refere-se ao instante anterior à enunciação, é o real como o não apreensível de Milner (2006), impossível de ser assimilado em sua universalidade; a segunda relaciona-se ao acontecimento da enunciação, haja vista que, após enunciarmos, não podemos apagar o seu modo resultante, é o real como aquilo que nos deparamos (PÊCHEUX, 2015 [1983]), impossível de ser de outra maneira.

Em conjunção a esses apontamentos, consideramos, ainda, os pressupostos, a seguir:

[...] os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que tem por característica colocar o “dito” e em consequência rejeitar o “não dito”. A enunciação equivale pois a colocar fronteiras entre o que é “selecionado” e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o “universo do discurso”) e o que é rejeitado. Desse modo, se acha, pois, desenhado num espaço vazio o campo de “tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não diz)” ou o campo de “tudo a que se opõe o que o sujeito disse” (PÊCHEUX; FUCHS, 2014 [1975], p. 175).

Como vimos tematizando no decorrer das nossas discussões, no âmbito da enunciação, a linguagem, operada pelo funcionamento dos esquecimentos nº 01 e 02, lança uma separação entre o que é dito e o que não é dito. Nessa fronteira enunciativa, aquilo que é enunciado constitui o impossível de ser de outra forma, a ilusória exatidão do dizer. Enquanto isso, o que não é enunciado permanece em estado de silêncio, sendo impossível de ser apreendido em sua totalidade, mas se torna possível de aparecer em outras conjunturas. Dessa maneira, esse “espaço vazio” mencionado por Pêcheux e Fuchs (2014 [1975]), em uma proposição contraditória, é o silêncio. Em virtude de que o que fica fora da linguagem não é o nada, mas o silêncio (ORLANDI, 2007).

Retomando a alusão à perspectiva defendida por Orlandi (2007, p. 29/33) sobre o silêncio, a autora afirma que “o silêncio é o real do discurso”; é “no silêncio, que está o real do sentido”. Assim, o silêncio permite a movência dos sentidos pela linguagem; à vista de que o real corresponde à impossibilidade de simbolização, e a linguagem não abrange o todo, o silêncio pode, mais uma vez, sempre, ser outro. Isto é, ele mostra a sua natureza heterogênea. Com base nessa assertiva, salientamos que o silêncio é desigual. Portanto, tratam-se de silêncios de qualidades específicas. Por essa perspectiva, evidenciamos que a linguagem apresenta apenas uma versão do real, enquanto há outras versões suscetíveis de existirem, que estão suspensas pelo silêncio fundante, que não é palpável, e que são mantidas pelo silenciamento, passível de ser simbolizado pelo funcionamento ideológico, a partir das manifestações da linguagem.

Nesse território em que nos inscrevemos teoricamente, antes de dizer, o sujeito não diz, ele está em um estado de silêncio. Esse estado não é apreensível pela linguagem, mas só pode ser categorizado por ela. Portanto, compreendemos que o silêncio fundante está no campo do impossível de ser apreendido como um todo. A partir de então, estamos considerando que o silêncio apresenta um funcionamento que nos remete ao real. Nessa mesma vertente, frente à noção de interdiscurso como memória saturada (INDURSKY, 2011), um universo em que todos os dizeres se instalam, parece-nos que o funcionamento do interdiscurso encerra certa similitude com o funcionamento do silêncio fundador, na medida em que ambos operam em um estado de suspensão do dizer.

Assim como o silêncio, o interdiscurso não pode ser apropriado pela linguagem em sua completude, há sempre algo que escapa. À vista disso, podemos afirmar que o interdiscurso em certa medida, também, reflete um modo de funcionar que nos direciona para a noção de real. Cabe-nos ressaltar que o silêncio e o interdiscurso estão ressoando entre os dizeres, aguardando as tomadas de posição acontecerem para, finalmente, em dadas conjunturas, ser autorizados. Assim, conjecturamos que o real do sentido é o silêncio (exterior não específico) e o interdiscurso (exterior específico). Isto é, a produção de sentidos se funda antes pelo silêncio e pelo interdiscurso, em vista de que a possibilidade do dizer e os seus efeitos de sentido se dão no encontro daquilo que já está inscrito na memória (por meio do interdiscurso/impossível de ser de outro modo), só é possível dizer, porque isso já foi dito; e o novo formulado, que pode ser de igual ou diferentes naturezas (em espera no silêncio/impossível de ser apreendido plenamente).

Diante desses apontamentos reflexivos, e com o intuito de elucidar ainda mais as nossas discussões, elaboramos o seguinte esquema:



### Esquema 1 – Silêncio e interdiscurso



Fonte: elaborado pela autora

Dado o esquema 1, acentuamos que a linguagem opera na tentativa de bordear o real. Essa tentativa é falha, porque algo sempre restará inapreensível e indizível. O que a superfície linguageira – o simbólico – apresenta são interpretações das relações sociais do homem, são pistas do que imaginariamente seria o silêncio fundante, o real do discurso, o irrepresentável. Não é tudo do silêncio que pode ser representado, ele acomoda aquilo que a linguagem não alcança. Portanto, o silêncio se configura como um aguardo, na expectativa da tomada de posição do sujeito. Concomitante, não é tudo do interdiscurso que pode ser acessado, visto que ele corresponde ao todo do dizer (a saturação), mas apenas aquilo que for regulado pela memória discursiva. Essa premissa permite-nos salientar que os dizeres em suspensão ficam repercutindo e podem aparecer em outras formações discursivas estabelecidas. Em consonância com as nossas ponderações, fazemos alusão a mais um excerto de Orlandi (2015c), quando a autora discorre sobre memória e censura. Vejamos:

[o] que foi censurado não desaparece de todo. Ficam seus vestígios, de discursos em suspenso, in-significados e que demandam, na relação com o saber discursivo, com a memória do dizer, uma relação equívoca com as margens dos sentidos, suas fronteiras, seus des-limites (ORLANDI, 2015c, p.61).

Sob a perspectiva das concepções de silêncio(s) proposta pela teoria orlandiana, podemos mencionar que o silêncio e a linguagem existem em uma relação de interdependência. Sempre que se enuncia algo, há uma relação com aquilo que não está sendo enunciado, e isso soa entre as palavras, as imagens, os sons e outros sinais (sonoros ou visuais). Nesse sentido, a linguagem também se configura como silenciadora, em

virtude de que “em certas condições, se fala para não se deixar dizer certas coisas” (ORLANDI, 2006, p. 264). Nessa esteira, lembramos que no silêncio constitutivo é necessário apagar para dizer, não se pode dizer tudo (real). Orlandi (2007, p. 73) nos esclarece que é por essa forma de silêncio que “se apagam os sentidos que se quer evitar”. Assim, o silêncio constitutivo se caracteriza como “o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer” (ORLANDI, 2007, p. 74).

Compreendemos que sempre que o sujeito enuncia algo, enunciados outros permanecem em exterioridade. Nesse mecanismo de funcionamento: o silêncio constitutivo, temos que os sujeitos dizem algo para não se deixar dizer determinadas coisas, ou seja, para não se deixar produzir certos sentidos (ORLANDI, 2007). Ou ainda, decorre o silêncio pelo excesso, no qual a linguagem recobre parte do silêncio para tentar evidenciar certos dizeres e, assim, produzir sentidos estabelecidos. Nesse sentido, assim como o silêncio constitutivo implica dizer um para não se deixar dizer outro, o silenciar por excesso da linguagem funda a falta do que não foi dito. É o ato de enunciar e de silenciar, mostrando-se indissociáveis. Desse modo, o discurso é amparado tanto por aquilo que é dizível, aceitável, selecionado, como também por aquilo que é postergado, esquecido, rejeitado.

Um exemplo dessa(s) forma(s) de silêncio(s) que gostaríamos de registrar é o bordão “O Brasil não pode parar”. Ao se denominar dessa maneira uma campanha em defesa da economia do país, lançada pelo Governo Federal<sup>13</sup> (negacionista) brasileiro, para que a classe trabalhadora executasse as suas atividades normalmente, durante um dos auges da pandemia de coronavírus<sup>14</sup> (Covid-19) no Brasil, apagava-se que milhares de brasileiros morreram por falta de medidas de segurança, inclusive por não manterem o isolamento social como medida de prevenção e não proliferação da doença. É assim que estamos considerando o silêncio constitutivo: como aquele que apaga enunciados possíveis, para sustentar outros. É justamente, nesse apagamento, que está o silenciamento dos sentidos. Não se pode tudo dizer, há sentidos arranjados em silêncio,

---

<sup>13</sup> Estamos nos referindo ao Governo Jair Bolsonaro, cujo mandato iniciou em 1º de janeiro de 2019 e está previsto para terminar no dia 31 de dezembro de 2022.

<sup>14</sup> A pandemia de coronavírus se trata de um surto causador de uma síndrome respiratória aguda grave altamente contagiosa, chamada de Covid-19, que provocou a morte de milhares de pessoas no Brasil e no mundo, oficialmente, desde o final do ano de 2019 para início de 2020. Apesar da imunização pela vacina contra o vírus, ainda há casos da doença atualmente, inclusive com variações.

por intermédio do funcionamento dos esquecimentos nº 01 e 02. Esses sentidos ficam em suspenso, em certo estado de silêncio, aguardando um porvir.

De volta ao âmbito das ponderações de Orlandi (2007), reportamo-nos, neste ponto, mais uma vez, ao silêncio local. Este, em seus termos, “é a manifestação mais visível dessa política: a da interdição do dizer” (ORLANDI, 2007, p. 74), da proibição do discurso. A partir dessa premissa, o silêncio ganha estatuto daquilo que é literalmente apagado, recusado, excluído da linguagem. É o silêncio da opressão constituído como uma forma de silenciar os sentidos. O silêncio local concerne à censura, entendida como o “dizível produzido pela intervenção de força nas circunstâncias de enunciação” (ORLANDI, 2007, p. 105), isto é, não se pode dizer o que é dizível, mas foi proibido. Assim, o silêncio está funcionando como forma de coibir o sujeito a manter outro discurso.

Sob esse horizonte teórico, direcionando-nos para o cerne desta pesquisa, dadas as circunstâncias que apresentamos a autoria, bem como o tratamento e a leitura do arquivo do livro didático, os quais se fundam no interior dos Aparelhos Ideológicos do Estado, permite-nos salientar que a censura tem algo externo interditando, proibindo o dizer, instalando um labor sobre o jogo de forças. Com efeito, é no âmbito das instituições de poder “que se dão as lutas, os confrontos e onde podemos observar os mecanismos de imposição, de exclusão e os de resistência” (ORLANDI, 2015c, p. 55). Ora, estamos entendendo que o silêncio local opera efeitos, por exemplo, no movimento daquilo que vai e daquilo que não vai compor o arquivo do livro didático, por certa imposição institucionalizada. Dessa forma, “a censura intervém assim na relação do indivíduo com sua identidade social e com o Estado” (ORLANDI, 2007, p. 107), impondo coerções ao sujeito a partir do seu lugar social, compelindo-o a produzir sentidos estabelecidos direcionados aos seus interlocutores, estes, projetados pelas formações imaginárias.

Desse modo, o silenciamento limita o sujeito no percurso de sentidos. No silenciamento, procura-se esconder os sentidos que não estão autorizados pelas relações de forças ideológicas. No entanto, tendo em vista que a censura “é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas” (ORLANDI, 2007, p. 104), como já elucidamos, ainda que interditados, esses sentidos estão lá, ecoando de algum modo, nas palavras proferidas, nas imagens apresentadas, nos sinais gesticulados, nos sons produzidos, e em dadas formações discursivas, ideológicas e imaginárias, isso ainda pode aparecer de alguma maneira. Ou seja, aquilo que foi silenciado, ainda, pode ser relembrado em outras condições de produção, visto que esses sentidos permanecem no

interdiscurso. Com base em Orlandi (2007), compreendemos que a censura deve ser considerada da seguinte maneira:

como um fato heterogêneo, pois ela pode resultar de processos mais ou menos conscientes e que reportam a diferentes ordens: política, moral, estética, etc. Isso dependerá da ordem de discurso em que se inscrevem as regiões de sentidos proibidos (ORLANDI, 2007, p. 104).

Cabe-nos, ainda, ponderar que estamos considerando o apagamento e o silenciamento de modo estreitamente distintos. No apagamento, recalca-se o que não pode ser (re)lembrado, apaga-se o enunciado e põe-se os sentidos possíveis em silêncio, instaura-se o silenciamento. Por essa perspectiva, o apagamento é o mecanismo de produção do silenciamento. É porque o sujeito apaga, que ele produz silêncio (constitutivo e local). Paradoxalmente, pelo silenciamento teorizado por Orlandi (2007), qualquer que seja ele, é que se institui o apagamento.

Estamos considerando pelo menos duas categorias de apagamento no discurso. A primeira diz respeito ao recalçamento ideológico de dizeres e de sentidos, pelo sujeito inscrito no âmbito de determinada formação discursiva. Sendo assim, correlacionamos este apagamento ao silêncio constitutivo – está para a ordem da constituição do discurso, no eixo vertical do discurso. A segunda categoria refere-se ao apagamento consciente, mas que não é individual, da materialidade discursiva estabelecido pelas relações de forças; proíbe-se, impede-se o sujeito de ocupar uma dada posição e de significar a partir dela. Nesse apagamento, excluem-se literalmente determinados enunciados para não se deixar produzir certos sentidos. Isto é, a supressão material sustenta o silenciamento de múltiplos sentidos possíveis, que, em dadas condições de produção, são proibidos. Estamos aludindo ao silêncio local – o dizer censurado no fio do discurso. Dessa maneira, esse apagamento sucede na esfera do eixo horizontal, isto é, na formulação do dizer.

Por fim, com o intuito de esclarecer o que estamos circunstanciando neste capítulo, formulamos mais um esquema, vejamos:

## Esquema 2 – Autoria e arquivo



Fonte: elaborado pela autora

Com o objetivo de costurar os nossos apontamentos sobre a autoria, o arquivo e o silenciamento, cujos pressupostos teóricos incidem sobre a perspectiva discursiva, compreendemos que o efeito-autoria se funda na medida em que o sujeito projeta as representações do outro e de si mesmo oriundas das formações imaginárias, “selecionando” os recortes que ficam e os que não ficam na instância da enunciação. Isto é, o efeito-autoria se institui na injunção em interpretar, na tomada de posição, na incumbência de produzir sentidos e não sentidos, isto é, linguagem e silêncio. No que diz respeito ao arquivo, tomamo-lo como espaço de estabelecimento de dizeres, de regularização dos enunciados, de ordenamento dos sentidos, de produção do silenciamento, mas também concebemo-lo como lugar da opacidade, do equívoco, da deriva. Em relação ao silêncio, campo de espera da enunciação que se transmuta em silenciamento, essa política do silêncio sinaliza a linguagem como fundadora do dizer e do não se deve deixar dizer. O silenciamento “percorre” pela autoria e perdura na constituição do arquivo.

É com base nesse quadro teórico que propomos versar as nossas considerações metodológicas e analíticas, pensando o livro didático como objeto simbólico, isto é, um objeto suscetível de ser representado de formas diversas, em sua materialidade significante, por meio da qual propomos tecer gestos de leituras possíveis, a partir das suas múltiplas condições de significação.

---

## CAPÍTULO 2 – O PERCURSO METODOLÓGICO

---

Consoante com o que viemos mostrando no capítulo precedente em que propomos fazer uma articulação que relaciona as noções de autoria, de arquivo e de silêncio, assinalamos a nossa ancoragem no quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso de base material. Nessa circunscrição, propomo-nos, neste capítulo, tematizar o percurso metodológico por meio do qual alicerçamos a nossa pesquisa, na instância da análise do nosso *corpus* investigativo. Dessa forma, ressaltamos que, da perspectiva discursiva que nos inscrevemos, para a realização da análise, importa considerar “o lugar social dos interlocutores, a relação de interlocução e as circunstâncias em que se realiza” (ORLANDI, 1984, p. 23-24).

Interessa-nos olhar para a linguagem relacionada com a sua exterioridade. Por conseguinte, direcionamos as nossas ponderações para os processos discursivos em que o arquivo constitutivo do livro didático é produzido, tendo em consideração que, pela abordagem da Análise de Discurso, “[d]e um dispositivo de arquivo a outro, argumentos, categorizações, relações constituem, a partir de agora, o suporte da interpretação” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2016, p. 244). Com efeito, dispomos a nossa atenção para a reportagem e a notícia referidas nas considerações iniciais deste trabalho, que passaram por gestos de (re)formulação quando, foram reacomodadas na formação discursiva pedagógica, constituindo-se, assim, novos processos discursivos.

Nessa mesma direção, aludimos aos estudos do bibliógrafo McKenzie (2018), o qual nos esclarece que as mudanças de forma e de conteúdo dos textos ao longo dos anos estão relacionadas à propagação e à leitura de questões políticas e econômicas. Nas palavras do próprio autor, “essas relações são difíceis de definir, mas elas são poderosas no modo como impedem certas formas de discurso e permitem outras” (MCKENZIE, 2018, p. 11); elas ainda determinam as condições em que os sentidos são estabelecidos, observando as condições sociais e técnicas da produção dos livros. Em termos discursivos, o tratamento dado aos livros, no que se refere à constituição do seu arquivo, está circunscrito às condições sócio-históricas e ideológicas em que eles se inscrevem.

No que diz respeito à forma material dos livros, ela está associada às condições que conduzem às maneiras de constituição, de (re)formulação e de circulação dos textos.

A esse respeito, Chartier (1999), também baseado nos estudos de McKenzie (2018), salienta que o processo de construção do sentido é afetado pelas formas em que os textos são divulgados aos seus leitores ou ouvintes. De acordo com os apontamentos de Chartier (1999), a seguir:

[c]ompreender as razões e os efeitos dessas materialidades (por exemplo, em relação ao livro impresso, o formato: as disposições de paginação, o modo de dividir o texto, as convenções que regem a sua apresentação tipográfica, etc.) remete necessariamente ao controle que editores ou autores exercem sobre essas formas encarregadas de exprimir uma intenção, de governar a recepção, de reprimir a interpretação (CHARTIER, 1999, p. 35).

Essa condição resvala nos livros didáticos em razão de que eles estão circunscritos sob as regulamentações instituídas no interior dos Aparelhos Ideológicos do Estado, isto é, esse controle editorial em face dos modos de conduzir a interpretação é efetuado sob a regulamentação do Estado. Assim, salientamos que os modos de condução dos processos discursivos (destacamos aí os meios de circulação) incidem na produção dos efeitos de sentido. Dessa forma, acentuamos que, pelo viés da Análise de Discurso, a materialidade da linguagem é opaca, portanto, ela está suscetível ao equívoco.

Sendo assim, os sentidos não são evidentes, eles estão sempre em função de vir a ser outros, dada a correspondência entre as especificidades de um discurso no âmbito da sua produção, isto é, de acordo com as condições que estabelecem a produção de determinados efeitos em relação a outros discursos e aos lugares discursivos dos interlocutores. Isso nos permite mencionar que, por todas as formas de direcionamento e de controle de sentidos, sempre haverá o sujeito interpelado ideologicamente, mobilizando os seus modos de leitura e, portanto, a possibilidade de produzir sentidos outros. Dessa maneira, à vista do que propomos para trabalhar os nossos gestos analíticos, asseguramo-nos de que a Análise de Discurso consiste em uma disciplina que “teoriza a interpretação, isto é, que coloca a interpretação em questão”, ou, ainda, ela “visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos” (ORLANDI, 2015b, p. 23/24). Diante desses apontamentos, consideramos pertinente destacar a passagem, a seguir:

[a] análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando ‘o’ sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar – leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito do interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro) (PÊCHEUX, 2015 [1984], p. 291).

Assim, salientamos que, no cenário discursivo, os pesquisadores se propõem a investigar o modo como os sentidos estão sendo produzidos a partir dos gestos de (re)formulação dos discursos e suas relações sócio-históricas. Dessa maneira, a Análise de Discurso sustenta as suas práticas de descrição-interpretação e funda o seu objeto, “ela persegue, na propagação dos discursos, zonas de imobilidade, pontos de identidade, em suma, fragmentos naturais” (COURTINE; MARANDIN, 2016, p. 45). Isso implica ressaltar que ela opera em seu objeto em forma de recorte, cujos sentidos se instauram pelas múltiplas possibilidades de significação em uma relação entre a linguagem, os sujeitos e as condições de produção da enunciação.

Nessa esteira, Orlandi (2007) nos esclarece que a Análise de Discurso não serve para tornar o sentido interpretável ou acessível, mas para compreender a maneira como a linguagem está funcionando em dado recorte. Segundo podemos observar a partir das palavras da própria autora, “a proposta que bem define a análise de discurso é a que pensa como um programa de leitura particular: a que vê em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído mas que o constitui” (ORLANDI, 2007, p. 174). Sendo assim, ainda com base nos estudos de Orlandi (2007), compreendemos que um analista deve considerar o lugar do funcionamento do silêncio nos gestos de leitura (descrição-interpretação), na medida em que “[o] silêncio indica o limite da interpretação e acompanha a concepção do movimento dos sentidos e dos sujeitos: incompletos e abertos para se tornarem outros” (ORLANDI, 2007, p. 175). Assim, a nossa pesquisa se inscreve em uma disciplina interpretativa, porém, que identifica as fronteiras da interpretação, permanecendo à sua margem para compreender os processos de significação e apontar ressignificações.

É importante destacar que o analista desempenha um papel fundamental na produção dos gestos de leitura a respeito dos objetos discursivos em razão de que ele é capaz de mostrar, pelo seu próprio dispositivo analítico, o funcionamento da ideologia. O analista pode apontar como os sujeitos e a produção dos sentidos se constituem em dada conjuntura. Orlandi (2015b) nos explica que isso é possível pelo trabalho de análise que o analista faz e pelo dispositivo que ele constrói, tendo em vista os processos discursivos. Nas palavras da autora, o analista “passa da superfície linguística (*corpus* bruto, textos) para o objeto discursivo e deste para o processo discursivo”, e, dessa forma, ele pode observar “os efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua” (ORLANDI, 2015b, p. 66). Com o intuito de nos direcionarmos para o objeto analítico desta pesquisa, os nossos recortes discursivos, instituídos por textos formados pela



linguagem verbo-visual, fizemos um deslocamento a respeito desses apontamentos de Orlandi (2015b), para tratarmos de uma superfície linguageira, para pensarmos os efeitos da linguagem na ideologia e a realização materializada desta na e pela linguagem.

Na primeira seção, circunstanciamos o modo como elegemos a coleção didática selecionada para a análise. Para tanto, expusemos as premissas que nos guiaram a optar pela coleção escolhida, tendo em vista, pelas necessidades da análise, a circunscrição de um objeto simbólico que nos fornecesse meios para demarcar um *corpus*, subsequentemente. Em seguida, mostramos uma descrição da coleção em investigação, a partir da qual destacamos a subseção intitulada “Foco no texto”, pela diversidade de textos que ela apresenta. Sobretudo, por se tratarem de textos que circulam em outros campos discursivos. Assim, assinalamos a nossa predileção pelos textos que circulam pela formação discursiva jornalística, porque o trabalho em sala de aula com os textos que transitam neste campo está sugerido por documentos oficiais, que versam sobre os assuntos a serem abordados na educação básica.

Neste ponto, insistimos em mencionar que os textos oriundos da formação discursiva jornalística e reacomodados no âmbito dos livros didáticos constituem novos processos discursivos. Sendo assim, salientamos que a organização dos conteúdos disponibilizados no livro didático de Língua Portuguesa está para a ordem daquilo que foi pré-estabelecido pelas instituições responsáveis. Como podemos observar pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, no inciso VII, do Art. 208, da Constituição de 88, é dever do Estado o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de *programas suplementares de material didático escolar*, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988, s/p, grifos nossos).

Na segunda seção, seguimos com os nossos gestos de leitura em relação aos recortes discursivos que estabelecemos frente ao nosso objeto simbólico, o livro didático escolhido para a investigação desta pesquisa, com o intuito de descrevermos o nosso *corpus* analítico. Dessa maneira, trazemos à discussão, primeiramente, a noção de *corpora* para a Análise de Discurso, levando em consideração que a delimitação do *corpus* está suscetível à subjetividade do pesquisador (LEITE, 2015), haja vista que ele também se constitui como sujeito ideológico. Nessa medida, ante a uma materialidade discursiva, podem ser construídos diferentes recortes. Estes, na perspectiva discursiva materialista, configuram-se como representações do discurso (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2016). A partir dessa assertiva, antecipamos que parte do nosso *corpus* se caracteriza na forma de seqüências discursivas circunscritas no interior dos recortes

discursivos suprimidos do livro didático em estudo. Trata-se de dizeres que não estão autorizados nesse campo discursivo.

Com efeito, também demos visibilidade aos recortes que aparecem nesse livro, com a finalidade de proporcionarmos um batimento entre o dito e não dito e, assim, verificarmos, pela materialidade da linguagem, como esses recortes (suprimidos ou não suprimidos) possibilitam a produção de determinados efeitos de sentido. Na sequência, mostramos, ainda nesta seção, os nossos recortes discursivos organizados da seguinte maneira: primeiramente, mostraremos os recortes referentes à reportagem em análise, sendo os primeiros compostos pelo texto em versão (re)formulada direcionada à instituição do arquivo do livro didático de Língua Portuguesa. Nessa esteira, os demais recortes discursivos apresentados dizem respeito aos recortes suprimidos na instância da produção do arquivo do referido livro didático.

Em relação à notícia em investigação, faremos o mesmo procedimento: inicialmente, exibiremos os recortes que foram reacomodados no livro didático para, finalmente, apresentarmos aqueles que foram apagados na iminência da produção da materialidade constitutiva desse livro. Assim como na reportagem, abordaremos os recortes mostrados no e pelo livro didático selecionado em um batimento com os recortes apagados no e pelos processos discursivos em que sucederam a instituição da materialidade constitutiva do arquivo do livro em questão. Em face desses recortes, que integram o todo da reportagem e da notícia em análise, realçamos, também, que os critérios técnicos e as condições sociais de elaboração de uma obra didática para posterior circulação afetam os sentidos. Portanto, é importante destacar o papel das instituições na constituição, na formulação e na circulação dos discursos.

Com o intuito de tematizar as condições em que os textos foram (re)formulados no âmbito do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, na terceira seção, abordamos questões concernentes às regulamentações estabelecidas para a elaboração dos livros didáticos no Brasil. Dessa forma, sem perder de vista o nosso aporte teórico-metodológico, apropriamo-nos do edital de convocação para o processo de inscrição e de avaliação de obras didáticas para o PNLD 2018, com o propósito de verificarmos como as suas normas reverberam na produção do arquivo dessas obras. Em nossas reflexões, compreendemos que há um jogo de relação de forças, pelo qual são permitidas determinadas formulações enunciativas, mas que proíbem outras no âmbito das obras didáticas, com o intuito de se promover um material elegível para uso na escola. Nesse balizamento, estamos considerando que o livro didático é caracterizado como meio de

circulação de saberes e de preceitos inscritos em uma formação discursiva dominante. Assim, é importante destacar que a regularização daquilo que será exposto aos alunos é feita no interior dos Aparelhos Ideológicos do Estado.

Cabe-nos ressaltar que o livro didático se inscreve em um espaço múltiplo de interlocução, dessa maneira, podemos entrever que os autores e os editores trabalham para alcançar essa multiplicidade, com a finalidade de conterem possíveis embates entre as vozes díspares dos seus interlocutores. Frente a esses apontamentos, tomamos o livro didático como um espaço de circulação de dizeres, em que a forma pela qual as discursividades estão sendo (re)formuladas gera implicações no modo em que os sentidos estão sendo produzidos. Se o meio de circulação implica o direcionamento da produção de sentidos, a Análise de Discurso não pode perder de vista os processos discursivos. A partir desse entendimento e com o intuito de alçar um caminho rumo aos objetivos da nossa análise, interessou-nos abordar mais alguns pontos equivalentes entre os estatutos e as leis concernentes às regulamentações que norteiam a educação básica, especialmente, o Ensino Médio, com a finalidade de mostrar como isso reflete no edital de avaliação dos livros didáticos e, conseqüentemente, na produção dos seus arquivos.

Nessa circunscrição, apresentamos, na quarta seção, algumas considerações sobre a caracterização da nossa pesquisa, tendo em vista o modo como circunstanciamos o nosso método analítico. Dada a natureza da nossa investigação, acentuamos a nossa inscrição em um dispositivo interpretativista. Nessa esteira, destacamos que o analista está envolvido no modo em que decorre a interpretação, uma vez que ele, também, caracteriza-se como sujeito e, portanto, assume uma posição entre as etapas de descrição e de interpretação da análise. Ainda nesta seção, arrolamos algumas considerações sobre a noção de Análise de Discurso, pelas quais notabilizamos que o discurso é o seu objeto teórico, enquanto o texto se configura como seu objeto analítico (ORLANDI, 2012a).

Dessa maneira, salientamos que a Análise de Discurso reconhece a opacidade e a equivocidade da linguagem, assim, ela não se propõe a encontrar um sentido absoluto, mas trazer, aos olhos do leitor, sentidos possíveis frente às discursividades em circulação. Desse modo, no processo de produção dos sentidos, é indispensável considerar-se as condições de produção dos discursos. Ademais, sublinhamos que em toda produção discursiva há mecanismos de antecipação (PÊCHEUX, 2014, [1969]), que intervêm nos modos de produção dos enunciados, logo, isso resvala na produção do arquivo. Neste ponto, o arquivo é tomado como memória institucionalizada, espaço de cristalização dos sentidos (ORLANDI, 2012a). Assim, direcionamo-nos para a delimitação do nosso

*corpus* em investigação, considerando, pela perspectiva teórica que nos ampara, que os sentidos estão à deriva, isto é, eles são passíveis de se tornarem outros.

Na quinta e última seção, mostramos a maneira como vamos analisar o nosso *corpus*. Para tanto, ponderamos que o analista opera em um movimento entre a descrição e a interpretação. Dessa forma, enfatizamos a inscrição do nosso trabalho em um procedimento descritivo-interpretativo, haja vista que estamos filiados à Análise de Discurso de base materialista. Assim, em posse da noção de interpretação para a perspectiva discursiva, ressaltamos que os gestos de leitura estão sob dado ordenamento ideológico. Dessa forma, buscamos compreender o funcionamento discursivo do nosso *corpus* analítico pelo tratamento da materialidade das sequências discursivas por nós demandadas, em relação com a exterioridade da linguagem.

Dessa maneira, visamos compreender como o silenciamento de sentidos está funcionando a partir dos recortes suprimidos da reportagem e da notícia em investigação. Nessa circunscrição, partimos da materialidade linguageira para assimilar os processos discursivos e, assim, alcançarmos os possíveis efeitos de sentido. Ainda neste tópico, traçamos o trajeto analítico pelo qual nos baseamos para verificarmos o modo de constituição, (re)formulação-reacomodação e circulação dos nossos recortes discursivos. Para isso, consideramos a noção de que os sentidos produzidos estão sempre à deriva, tendo em vista que eles se constituem em uma articulação entre o dizer e o silêncio.

## **2.1 Dos critérios de escolha da coleção didática**

Para a seleção do nosso material de análise, o livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, baseamo-nos primeiramente em nossa formação acadêmica em Letras, bem como em nossa experiência com o ensino do referido componente curricular no âmbito da Educação Básica. Nessa esteira, circunscrevemos a seleção entre as obras que integravam a lista do Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018, tendo em vista que estas foram aprovadas pelo referido programa, de acordo com os critérios de avaliação apresentados pelo Edital nº 04/2015, cuja convocação versa sobre os parâmetros do processo de inscrição e de avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio.

Nesse cenário, salientamos que foram aprovadas onze coleções direcionadas para uso nas escolas públicas do Brasil, que oferecessem o nível médio de ensino. Entre as onze coleções, todas consideradas aptas para circularem socialmente, elegemos para

análise a coleção “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, datado de 2016, com autoria conferida à William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien e editado pela Saraiva. Essa escolha deve-se ao fato de a coleção contemplar os requisitos mínimos que delineamos para, posteriormente, encaminharmos-nos rumo à constituição do nosso *corpus*, a saber:

- 1) a coleção foi avaliada, aprovada e disponibilizada pelo PNLD 2018; segundo o Art. 6º, do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, “[é] livre ao professor a escolha do processo de utilização dos livros adotados, uma vez que *seja observada a orientação didática dos programas escolares*” (BRASIL, 1938, s/p, grifos nossos).
- 2) pelo menos um volume da coleção apresenta textos que circulam em outra(s) esfera(s) sociais, que não apenas a escola; demos preferência para os textos do campo jornalístico, mais especificamente, para uma reportagem e para uma notícia; tendo em vista que “[é] necessário que o aluno tenha contato com textos – publicitário, *jornalístico*, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – [...] de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos” (BRASIL, 2002, p. 106, grifo nosso).
- 3) pelo menos um desses textos deve versar sobre assuntos polêmicos que tendem a se direcionar para a dispersão dos sentidos, sobretudo no que diz respeito a conteúdos político-sociais; em conformidade com o Art 2º, no § 2º da LDB “[a] educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à *prática social*” (BRASIL, 1996, s/p, grifos nossos).
- 4) os textos selecionados devem possuir recortes fragmentados.

Em razão dessas premissas, sublinhamos que as outras 10 coleções não apresentavam: ou a especificação do requisito 2, ou os requisitos 3 ou 4. Nessa medida, ressaltamos que a coleção selecionada é composta por três volumes, sendo cada um deles destinados a uma série/ano letivo do Ensino Médio. Cada volume está organizado em, quatro unidades. Nessa esteira, todas as unidades estão divididas em três capítulos, que por sua vez, estão organizados em três grandes seções: Literatura; Língua e linguagem; Produção de texto. É importante ressaltar que a subdivisão dessas seções variam entre uma a três subseções.

Chamou-nos a atenção, especialmente, a subseção “Foco no texto”, em virtude

de que nela são trabalhados tipos de textos diversos e, ainda, ela aparece em todas as seções de todos os capítulos. De acordo com as informações apresentadas nos próprios livros didáticos da coleção selecionada, temos que a subseção “Foco no texto” “propicia leitura e análise de textos representativos do assunto trabalhado, com a finalidade de examinar os temas, os procedimentos formais e as características de cada período literário, tópico gramatical ou gênero”, a depender do que será trabalhado (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 05).

Diante do que estamos propondo, aludimos ao Guia do livro didático específico para a Língua Portuguesa, que, com base nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008), nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (2013) e com os PCN+ (2002), mostra-nos que “o ponto de chegada do estudante” seria [ou pelo menos deveria ser] “a apropriação da língua escrita e oral, principalmente das esferas sociais não cotidianas (como a literária, a científica, a *jornalística*, a publicitária, a do trabalho)” (BRASIL, 2017a, p. 9, grifo nosso). Isto é, o trabalho com a escrita, a leitura e a escuta no Ensino Médio aponta para o manuseamento de textos oriundos de esferas de circulação distintas.

Trata-se do livro didático funcionando como um documento pertinente e disponível sobre diversas questões, diria Pêcheux (2014 [1982]). No ensejo, retomamos o edital do PNLD 2018, no anexo III, mais precisamente o trecho concernente aos princípios para a avaliação das obras didáticas destinadas ao Ensino Médio, pelo subitem 1.1.3; reiteramos que essas obras devem representar a sociedade, buscando “proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de **superação de toda forma de violência**, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher” (BRASIL, 2015, p. 32, grifos no original). Essa retomada se deve ao fato de um dos nossos textos em análise tematizar a seguinte questão social: o estupro.

A partir das referidas configurações, retomamos a noção de livro didático como um espaço de circulação de discursos de verdades, neste ponto, aludimos às reflexões de Grigoletto (1999), quando a autora menciona que “[u]m discurso de verdade é aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos” (GRIGOLETTO, 1999, p. 67). Ainda segundo a autora, “[o] modo de funcionamento do [livro didático] como um discurso de verdade pode ser reconhecido em vários aspectos”, entre eles, o seu caráter homogeneizante em que “todos são levados a fazer a mesma leitura”; a “repetição de uma estrutura comum a todas as unidades” e a “apresentação das

formas e dos conteúdos como naturais” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

Sendo assim, no âmbito escolar, o livro didático, considerando a sua estrutura cristalizada, é tomado como um espaço de sentidos legitimados no qual os textos se configuram como fechados em si, com os seus sentidos transparentes já estabelecidos. No ensino, salientamos que, em nosso primeiro tratamento analítico na instância da seleção da coleção didática para investigação, verificamos certa equivalência com as coleções aprovadas pelo PNLD 2018 e as ponderações recém-apresentadas. Dessa forma, compreendemos que o trabalho de autoria sucede em meio a uma predisposição, necessária, ao controle ideológico regulado pelos editais de convocação para inscrição no processo de avaliação dos livros didáticos.

Nessa circunscrição, fazemos menção à perspectiva discursiva que ampara esta tese, com a finalidade de acentuarmos que, pelos pressupostos da Análise de Discurso de base material, a linguagem se constitui na incompletude; os sentidos estão à deriva, isto é, a materialidade da linguagem não abarca a totalidade dos sentidos. Isso está para a ordem do impossível, porque há sempre algo que escapa. Nessa medida, aludimos, também, ao efeito-autoria na produção do arquivo do livro didático. Esse efeito, ora está funcionando como a responsabilidade do autor em abranger aquilo que é considerado essencial, pelas instituições competentes, para ser ensinado/aprendido; ora está funcionando como o desejo do sujeito em alcançar a plenitude dos sentidos, ou, pelo menos, em conter a deriva daqueles sentidos que não estão autorizados em dadas condições. No entanto, é importante salientar que o efeito-autoria, também, funciona no espaço da ilusão da liberdade de poder dizer aquilo que se almeja.

A partir desse entendimento e com o intuito de compreender os procedimentos de constituição e de avaliação do livro didático de Língua Portuguesa em estudo, fazemos alusão aos apontamentos de Souza (1999), quando a autora, ao abordar a questão do papel do PNLD e dos PCN, e acrescentamos, da BNCC, no processo de legitimação do livro didático, revela-nos acreditar o seguinte:

a palavra-chave do texto sobre os critérios eliminatórios dos livros didáticos seja correção e, como toda *correção* pressupõe *erro*, a avaliação dos livros didáticos realizada pelo MEC está fundamentada na ideia de verdade e de não-verdade (SOUZA, 1999, p. 61, grifos da autora).

Dessa forma, o Aparelho Escolar toma esses livros como espaço de saberes indispensáveis, as coisas a saber (PÊCHEUX, 2014 [1982]) sobre determinadas questões, de modo que seja realizada uma abordagem indiscutível, isto é, o tratamento dado aos

livros didáticos é organizado com o intuito de apresentar um material que contenha conhecimentos que produzem o efeito de verdade. São os saberes legitimados. Ainda de acordo com Souza (1999, p. 62), “[a]o transmitir ‘verdades’, o Livro Didático deverá apresentar conteúdos que sejam claros, limpos e transparentes, sem ambiguidades ou equívocos, sem preconceitos, enfim, sem erros”.

Dessa maneira, o livro didático se configura como o guardião da palavra inquestionável; possuidor dos saberes essenciais sobre os conteúdos nele arquivados. Sendo o livro didático visto dessa maneira, salientamos que os mecanismos regulamentadores dos Aparelhos Ideológicos funcionam de tal modo, que nas avaliações institucionais não se imputa tanta dedicação em relação à responsabilidade da autoria, mas ao conteúdo que está sendo veiculado. Há uma prática histórica de silenciamento no livro didático. Com efeito, a autoria se faz entre a unidade, na medida em que se impõe o controle dos efeitos ideológicos; e a dispersão, tendo em vista que o lugar discursivo da autoria é ocupado por um sujeito interpelado ideologicamente.

Referimo-nos aos apontamentos de Ribeiro (2018), que, ao abordar o discurso de sala de aula, referindo-se à Universidade, esclarece que a passagem do conhecimento científico a conteúdo de ensino produz, pela voz da ciência, o sentido do efeito de obviedade. Nas palavras da autora:

[u]m efeito de sentido produzido pelas estratégias adotadas no discurso de sala de aula para realizar o projeto de ensino é o de silenciamento e de qualquer possibilidade de dúvidas, de problemas, no que concerne à verdade de seu conteúdo (RIBEIRO, 2018, p. 147).

Com base em nosso suporte teórico, compreendemos que essa verdade é compartilhada em um espaço no qual a voz do Sujeito Universal é convocada. Efetuamos essa alusão devido ao fato de compreendermos que os processos discursivos que resultaram na (re)formulação desses textos na formação discursiva pedagógica produzem efeitos na maneira como se desempenha o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa na educação básica. Como já salientamos, a forma como os textos foram (re)acomodados no âmbito do livro didático reverbera no modo como os sentidos serão produzidos nas relações de interlocução em sala de aula.

Frente ao que precede, direcionamo-nos para a definição do nosso objeto analítico pela seleção do volume indicado para a 2ª série do Ensino Médio, em atenção a uma reportagem que aborda a questão do estupro e a uma notícia que versa sobre o rompimento de duas barragens em Minas Gerais. A reportagem foi exibida no espaço da



subseção “Foco no texto”, que está assentada na seção “Produção de texto”, que, por sua vez, situa-se no terceiro capítulo da unidade 3, intitulada “em busca da verdade”. No que diz respeito à notícia, também localizada na unidade 3, na subseção “Foco no texto” da seção “Produção de texto”, esta foi reacomodada no capítulo 1 da referida unidade.

Cabe ressaltar que na descrição de cada volume, mostrada logo no início em uma seção denominada “conheça seu livro”, é declarado que os nomes dados às unidades se deve à busca de “contemplar o sentido geral dos conteúdos trabalhados em literatura, gramática e produção de texto” (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 04). Sendo assim, face à organização do nosso material de análise, observamos que, neste volume em particular, na unidade 3, empenhada em alcançar o tratamento da (de uma) verdade, predominam os textos que carregam em seu bojo certa correlação com os fatos sociais. Interessa-nos destacar que prevalecem, nesta pesquisa, aqueles que circulam pela formação discursiva jornalística.

Dessa maneira, sublinhamos que, na seção Literatura, da coleção por nós selecionada, são abordados os textos inscritos no âmbito do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo; a seção “Língua e linguagem” refere a textos diversificados como anúncio, notícia, cartum, tira, canção, que, de modo geral, tematizam valores, normas e estruturas sociais; já na seção “Produção de texto”, cuja finalidade é que o estudante conheça os elementos constitutivos essenciais dos textos apresentados (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016), aparecem a notícia, a entrevista e a reportagem para serem trabalhadas com leitura, com resolução de exercícios escritos e com a produção de textos de igual estrutura.

Choppin (2017) assegura que o livro didático é uma ferramenta pedagógica, em razão de que ele desempenha métodos e técnicas de aprendizagem oficializadas institucionalmente. Como já mencionamos no primeiro capítulo, o livro didático, também, constitui-se como um produto vendável. A esse respeito, compreendemos, com base nos estudos do referido autor, que o nosso objeto simbólico em estudo, quando concebido na forma de mercadoria, adquire as seguintes tipificações:

como objeto de fabricação, difusão e uso, está sujeito às restrições técnicas do momento e forma parte de um sistema econômico, cujas normas e usos, tanto no que diz respeito à produção como ao consumo, influem necessariamente em sua concepção e realização material (CHOPPIN, 2017, p. 85).

Portanto, ressaltamos que o livro didático está inscrito em um espaço mercadológico que possui as suas próprias condições de funcionamento. Assim, ele está

regulamentado tanto por meio da via ideológica, como pela via comercial. É neste cenário que operacionalizamos a delimitação de uma parte do nosso *corpus* analítico: em nossa primeira abordagem de análise para o balizamento do recorte discursivo a ser explorado, frente ao livro didático, temos, primeiramente, uma reportagem composta por dois tópicos com linguagem verbo-visual, duas demarcações com reticências e dois boxes com informações extras sobre o assunto tematizado. Na sequência, tomamos uma notícia também composta por linguagem verbo-visual e que possui um único recorte: até certa dimensão do texto finalizado com reticências.

## 2.2 Da constituição do *corpus*

Pela perspectiva discursiva materialista, entre outras formas, os *corpora* podem ser constituídos por várias sequências discursivas, a partir de arquivos, isto é, a partir de materiais preexistentes (COURTINE, 2014). Nessa esteira, juntamente com Courtine (2014, p. 54, grifos do autor), definimos “um *corpus discursivo* como um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP [condições de produção] do discurso”. Dessa maneira, do nosso horizonte teórico, o *corpus* diz respeito ao objeto que foi selecionado pelo analista para ser investigado, teórico-analiticamente. Nessa mesma direção, Leite (2015, p. 127) esclarece que, ao assumirmos a postura de que o *corpus* é construído pelo analista, impomos considerá-lo como um “fato enunciativo” suscetível à subjetividade do pesquisador, por duas razões, vejamos:

[p]rimeiro, porque essa construção comporta um ato de enunciação, de saída. Segundo, porque o percurso de descrever-interpretar, a partir de dada materialidade, flagra o viés singular em que se baseia esse percurso, em termos de direcionamentos que se produz para os seguintes aspectos: o que e como recortar, o que deixar de fora, como analisar, como inter-relacionar questões teóricas e analíticas etc (LEITE, 2015, p. 127).

Em posse desse entendimento, ressaltamos que o sujeito-analista, como os outros, é interpelado ideologicamente. Isso nos permite sublinhar que nos gestos de descrição-intepretação do pesquisador, que inclui a delimitação do *corpus*, subjaz um conjunto de procedimentos regulamentados, de acordo com a sua filiação teórica e dada a sua inscrição em determinadas formações discursivas. Sendo assim, a regulamentação dos procedimentos analíticos se funda, previamente, na seleção do(s) recorte(s) que serão examinados. Nessa medida, salientamos que “analisar uma materialidade discursiva

supõe estruturar o campo dos arquivos submetidos à análise, o que chamamos, por vezes, a construção do *corpus*” (LÉON; PÊCHEUX, 2015 [1982], p. 165). Com base na abordagem dos referidos autores, e à vista de que a Análise de Discurso trabalha com recortes, compreendemos que a materialidade discursiva imputa ao analista a composição de um material de análise específico.

Por conseguinte, salientamos que, na Análise de Discurso, o *corpus* é uma representação do discurso. De acordo com Guilhaumou e Maldidier (2016, p. 97), “[t]udo repousa definitivamente em uma aposta de representatividade”, à vista disso, ainda segundo os autores, temos as dificuldades de constituição de um *corpus* linguístico em Análise de Discurso. Nessa esteira, Maldidier (2016), ao tratar da fundação da Análise de Discurso, esclarece-nos que o princípio da construção do *corpus* discursivo foi propiciado por Pêcheux (AAD69), juntamente com a definição do discurso, quando o autor relaciona o estado das condições de produção com os processos de produção do discurso. Nessa circunscrição, a autora ainda apresenta os seguintes apontamentos:

[a] relação discurso/*corpus* contribuía para desprender um novo objeto, irreduzível ao enunciado encadeado ou completo dos linguistas, como ao texto, literário ou não, da tradição. O discurso, sempre construído a partir de hipóteses histórico-sociais, não pode ser confundido com a evidência dos dados empíricos, nem com o texto. Quanto ao fechamento do *corpus* discursivo, ele só reproduz o fechamento estrutural do texto para tentar apreender a sua relação com um exterior (MALDIDIÉ, 2016, p. 217).

Nesse cenário, ressaltamos que o *corpus* discursivo se refere aos recortes que abrangem as sequências discursivas apreensíveis, em parte (LÉON; PÊCHEUX, 2015 [1982]), pela materialidade da linguagem. É dessa forma que o texto se constitui como objeto analítico da Análise de Discurso, isto é, a linguagem institui-se como o lugar de operacionalização do texto com a exterioridade. Assim, considerar os aspectos sociais, históricos e ideológicos de uma sequência discursiva é que fornece ao analista a fundamentação para a sua descrição-interpretação. O trabalho com a linguagem e a exterioridade ancoram a produção do discurso, ou seja, a produção dos efeitos de sentido.

A respeito do delineamento do nosso *corpus* analítico, corroboramos com Orlandi (1984, p. 15) que “é preciso determinar, através de recortes, como as relações textuais são representadas, e essa representação não será, certamente, uma extensão da sintaxe da frase”. Em outras palavras, a Análise de Discurso não se prende ao modo como as palavras se relacionam entre si no interior de uma frase ou período (isso está para a ordem da segmentação). Consoante ao que viemos salientando, ela considera a

exterioridade da linguagem. Nessa vertente, ainda de acordo com Orlandi (1984, p. 14), o recorte concerne a “uma unidade discursiva”, esta, por sua vez, entendida como “fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”. E, ainda, ele se efetua pelo princípio da variação dos “tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise” (ORLANDI, 1984, p. 14). Com efeito, esses recortes discursivos podem ser diversificados, ainda que se trate do mesmo objeto simbólico.

Sob a ótica discursiva, Léon e Pêcheux (2015 [1982]), ao abordarem a construção do *corpus* como uma das condições da Análise de Discurso, ponderam o seguinte:

[n]essa perspectiva um *corpus* é um sistema diversificado, estratificado, disjuncto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de informações ou uma justaposição de homogeneidades contrastadas. Em suma, um *corpus* de arquivo textual não é um banco de dados (LÉON; PÊCHEUX, 2015 [1982], p. 165).

A partir desse excerto, sustentamos que o *corpus* possui uma natureza heterogênea, assim como a linguagem, o sujeito e os sentidos. Por conseguinte, ele se constitui como espaço de circulação de múltiplas discursividades. Assim, em face do que viemos circunstanciando e dada a multiplicidade de textos que constituem o nosso arquivo em estudo, foi-nos indispensável delimitar um recorte no interior do nosso objeto de estudo. Para tanto, elegemos nossos recortes discursivos, tendo em vista duas premissas principais: a primeira, os textos a serem analisados deveriam ser oriundos da circulação em uma esfera social diferente do meio escolar; elegemos a esfera da formação discursiva jornalística. A segunda, em pelo menos um dos textos, o assunto tematizado deveria ser considerado polêmico e apresentar discursividades que consistem à ordem da dispersão dos sentidos. Em contrapartida, analisamos, também, um texto que apresenta um assunto que, supostamente, representaria neutralidade.

Cabe-nos salientar que estamos compreendendo a dispersão dos sentidos como aquilo que pode instalar sentidos outros, indesejáveis em dada conjuntura. Eis a outra parte do nosso *corpus*, cuja materialidade é constituída, com o foco, pelo que denominamos recortes apagados. Vale ressaltar, consoante ao que assinalamos no tópico anterior, que o nosso *corpus* analítico também está composto pelos recortes apresentados no e pelo livro didático com o intuito de compreendermos como os sentidos estão sendo produzidos, considerando tanto o não dito como o dito. Dessa maneira, acentuamos que,

a partir do nosso objeto simbólico, procedemos, inicialmente, à delimitação de recortes discursivos para, posteriormente, balizarmos o nosso *corpus* na forma de sequências discursivas.

Nessa medida, destacamos que as razões porque consideramos relevantes as nossas premissas elencadas para a demarcação do nosso *corpus* estão no intuito de alcançar, no mínimo dois pontos principais, a saber: 1) a perspectiva teórico-metodológica que nos ampara; 2) os documentos que correspondem aos saberes exigidos, oficialmente, para a formação dos jovens estudantes brasileiros. Em relação à nossa base teórica e metodológica, enfatizamos que ela se contrapõe à transparência da linguagem e aponta o seu trabalho para a divisão política (desigual) dos sentidos. Assim, atentamos para aquilo que, na instância da seleção do nosso recorte analítico, destoa de certa regularidade apresentada pelo efeito de veracidade do documento de arquivo. No que diz respeito aos documentos oficiais direcionados à educação, demos preferência para aqueles que versam sobre os conhecimentos mínimos considerados indispensáveis para os jovens brasileiros, no campo da educação escolar, com o objetivo de verificar como isso reverbera no arquivo do livro didático.

Frente ao nosso objeto simbólico-analítico, o livro didático direcionado à 2ª série do Ensino Médio, em nosso primeiro tratamento analítico, com vistas à primeira premissa estabelecida para a delimitação do nosso *corpus* analítico, propusemo-nos em observar a variedade de textos que compõem o seu arquivo e que estão em circulação na sociedade por meio de outros campos discursivos, considerando o que eles vinham tematizando. Nessa direção, levando em conta a segunda premissa balizadora, elegemos, inicialmente, a reportagem intitulada “Como silenciemos o estupro”, para compor o nosso primeiro recorte discursivo (RD1). Posteriormente, buscamos a referida reportagem em circulação pela revista Superinteressante, para constituir o segundo recorte discursivo (RD2).

No que diz respeito ao RD1, chamou-nos a atenção as reticências acrescidas de modo alternado, pelas quais fomos impelidos a verificar o que estava sendo excluído naqueles pontos que preenchem o lugar do que designamos “recortes apagados”. Sendo assim, trazemos para o exercício de análise o segundo recorte discursivo (RD2) constituído pelas partes apagadas do texto, na instância de sua (re)formulação no âmbito livro didático. Podemos perceber que nos recortes selecionados para integrar o arquivo do livro didático, no que se refere à reportagem, há um ponto que requer destaque, a saber: nenhuma das sequências discursivas constituídas por linguagem verbo-visual na

formação discursiva jornalística aparece na formação discursiva pedagógica. Há outras imagens no livro didático.

Ao considerarmos as sequências discursivas em investigação como um todo: verbal somado ao não verbal, compreendemos que essa forma de o Aparelho Ideológico do Estado tratar o texto na passagem de uma formação discursiva para a outra, cujas fotos que exibem um foco para o corpo da mulher são apagadas, produz um efeito de que há diferenças entre o verbal e o não verbal, de modo que essas imagens ressoem como excesso, como discursividades não inscritas na formação discursiva pedagógica.

Com efeito, as imagens mostradas no e pelo livro didático não coincidem com nenhuma daquelas expostas no texto apresentado em versão mostrada pela revista Superinteressante. Igualmente, essas imagens são dispostas de modo distinto em relação ao texto verbal, parecendo funcionar como uma ilustração. Em tempo, salientamos que há, ainda, no livro didático um box informativo, que não aparece na revista, alocado ao lado de algumas questões sobre o texto. Do campo epistemológico em que nos inscrevemos, essas alterações refletem no modo como os sentidos serão produzidos.

Para darmos continuidade com a apresentação do nosso *corpus*, salientamos que o terceiro recorte discursivo (RD3) é constituído pelas partes do texto mostradas no e pelo livro didático, agora, referindo à notícia intitulada “Rompimento de barragens atinge dois distritos em Mariana (MG)”. A partir do nosso terceiro recorte formado por linguagem verbo-visual, destacamos que, diferente do modo como foi feito o apagamento alternado de determinadas sequências discursivas na e da reportagem supracitada, a supressão da notícia aconteceu a partir de um ponto determinado do texto e se estendeu até ao final deste. Dessa forma, adiantamos a nossa compreensão de que, modos distintos de apagamento, configuram diferentes modos de produzir sentidos.

O quarto recorte discursivo (RD4), constituído pelas partes apagadas da notícia, também é constituído por linguagem verbo-visual. Em nosso primeiro gesto analítico frente a esse recorte, compreendemos que o modo como ele foi suprimido, aparentemente, produz um efeito de que esse apagamento foi realizado apenas para excluir aquilo que “não cabe” no espaço físico do livro didático. Assim, mantém-se a primeira parte da notícia como dado suficiente para apresentar as informações necessárias sobre o assunto tematizado e para realizar as atividades didáticas propostas no próprio livro. No entanto, ressaltamos que o silêncio local também se estende aos supostos tratamentos imparciais de temas, hipoteticamente, neutros.

Dessa forma, estamos compreendendo que as mudanças instituídas no modo de (re)formulação desses textos não foram realizadas de maneira aleatória, portanto, elas são significativas, na medida em que o texto em investigação passa de uma formação discursiva para outra. Por conseguinte, são outras as condições de sua produção. Importa-nos, ainda, destacar que em nossa análise as imagens possuem um papel relevante na composição do todo, em virtude de que elas não devem ser tratadas como uma legenda da materialidade linguística.

Assim, estamos considerando a parte imagética dos nossos recortes discursivos, juntamente com a parte linguística, como sequências discursivas. A esse respeito, Mittmann (2011, p. 94) nos esclarece que “[a] (re)significação das sequências discursivas de um texto imagético se dá pela circulação, pelo modo como tais sequências são abertas ao simbólico para, em seguida, ser fechadas por ele”, isto é, os elementos que instituem um texto imagético não são evidentes e sim um “efeito do trabalho simbólico”.

É relevante sublinhar que apesar do controle do silêncio local, há que se considerar os deslocamentos, os deslizamentos e as falhas dos sujeitos e da linguagem. Ressaltamos que o funcionamento do silenciamento não está sempre em função da ordem ditatorial. Tratando-se da nossa pesquisa, embora os fios do discurso jornalístico e do pedagógico tenham se cruzado, é preciso considerar que há um modo de funcionamento do discurso pedagógico distinto do funcionamento do discurso jornalístico. É dessa forma que o livro didático constitui um movimento a cargo do discurso pedagógico em práticas discursivas concretas, para fins educativos. Se há algo da formação discursiva jornalística que fica na formação discursiva pedagógica, procuramos compreender quais são as condições de produção que fizeram silenciar ou manter certas especificidades de uma para a outra.

Desse modo, para efeitos de análise, como veremos no capítulo analítico, apresentamos um *corpus* na forma de sequências discursivas em uma dupla configuração que nos viabilizaram a verificar, por um lado, o silenciamento de sentidos possíveis a partir dos recortes suprimidos; por outro lado, os enunciados que se impõe a serem ditos pelos recortes não suprimidos, ambos circunscritos por meio da (re)formulação tanto da reportagem como da notícia mencionadas, as quais correspondem ao todo dos nossos recortes discursivos. É nesse delineamento que estamos concebendo uma sequência discursiva: “são essas reformulações tomadas nas redes dos enunciados e na rede de lugares enunciativos que instauram o sujeito no fio do discurso” (COURTINE; MARANDIN, 2016, p. 51).

Face aos recortes discursivos apresentados e aos fundamentos que viemos ponderando, salientamos que o cerne da nossa análise está circunstanciado no funcionamento das sequências discursivas apagadas, em uma articulação com as sequências discursivas apropriadas pelo livro didático e que podem, em certo ponto da regularidade, encaminhar-se para a desestabilização dos sentidos autorizados em dadas situações. Vale ressaltar que esse funcionamento “não é integralmente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso” (ORLANDI, 2006, p. 117). Por conseguinte, apontamos para a dispersão dos sentidos que vêm sendo estabelecidos e suas implicações para a instituição do arquivo do livro didático, considerando os possíveis efeitos ideológicos que se marcam pelo efeito-autoria materializado pela linguagem.

### **2.3 Das condições de produção da coleção**

Com o apoio das considerações teóricas que viemos mobilizando nesta tese, concebemos o livro didático como um objeto simbólico inscrito em um campo de disputa político, social e econômico. É nesse cenário que o desenvolvimento dos conhecimentos direcionados ao ensino escolar é organizado em forma de documentos de arquivo. Nessa circunscrição, a produção do livro didático sucede em um jogo de relação de forças, pelo qual os dizeres são autorizados ou impedidos de serem produzidos. Na sequência, referenciamos um excerto de Kleiman (2018) em que a autora apresenta reflexões que tocam o que estamos circunstanciando sobre o livro didático. Vejamos as palavras da autora:

[e]le, na verdade, reflete os valores sociais, explicitados nos documentos oficiais que regulamentam os critérios para sua seleção e esperados pelos profissionais e instituições envolvidos em sua edição, em sua avaliação e em sua escolha. É, portanto, ingênuo, ou otimista em demasia, acreditar que será o livro didático (ou seu uso), por si só(s), que reduzirá o preconceito linguístico, racial, ou religioso; que será ele apenas, que influenciará a criação de programas e agendas de pesquisa para suprir inadequações teóricas e melhorar seus conteúdos; que será simples consequência do uso do livro didático o desaparecimento de ideologias homofóbicas, ou racistas; ou que exclusivamente graças a ele serão superadas as restrições impostas ao debate democrático de temas proibidos pela igreja, ou por alguma bancada congressista, ou pelos órgãos oficiais do governo (KLEIMAN, 2018, p. 14).

Frente a essa assertiva, condescendemos que, isoladamente, o livro didático se distancia da ideia de se promover uma qualidade na educação, seja vencendo preconceitos teóricos, sociais ou ideológicos. Cientes dessa questão, ressaltamos o nosso interesse em



investigar o quê e de que modo estão sendo disponibilizados, pelo Aparelho Ideológico Escolar, os assuntos relacionados a determinados valores sociais, sobretudo, aqueles documentados oficialmente, no tocante à formação escolar e social dos jovens brasileiros.

Por essa perspectiva, salientamos que o livro didático se configura como um meio de circulação de princípios morais regidos pela formação discursiva dominante da classe social dominante. Dessa forma, para ser sustentado em sua vigência, ele passa pelo crivo das autoridades institucionais, tendo em vista que os assuntos tematizados nesse objeto estão sob a égide dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Desse modo, realçamos que, antes dos professores e dos alunos terem acesso aos livros didáticos, a qualidade destes, bem como o teor dos seus conteúdos foram submetidos a diversos processos de avaliação. A esse respeito, Silva e Pereira (2018) nos esclarecem que:

[e]sses processos de avaliação, ao qual as obras são submetidas, visam a garantir a qualidade do material didático ofertado aos estudantes e, ao mesmo tempo, balizam as diretrizes no que se referem às expectativas sociais para a formação dos jovens brasileiros. Assim, quando se pensa na distribuição de livros didáticos aos estudantes das escolas públicas, uma série de etapas se cumpre, até que as obras cheguem às mãos dos estudantes (SILVA; PEREIRA, 2018, p. 25-26).

Com base nessa afirmativa, sublinhamos que as condições de avaliação pelas quais os livros didáticos estão subordinados são empreendidas pela ordem ideológica. À vista disso, consideramos os Aparelhos Ideológicos das diversas relações de interlocução desse objeto simbólico, a saber: os documentos oficiais: a Constituição Federal, a LDB, os PCN/ a BNCC nos dias atuais, o currículo; o governo: o Edital do PNLD e o guia do livro didático, o MEC, a SECAD, a COGEAN; a escola: os alunos, os professores, os coordenadores; a sociedade: a sociedade organizada, o movimento negro, o movimento LGBTQI+, a Escola sem Partido, as igrejas, a família.

Como observamos, o livro didático possui muitos interlocutores, a partir dessa compreensão, salientamos que, para alicerçar o seu valor, ele é avaliado direta e indiretamente, por diversas instituições sociais. Sendo assim, acentuamos que, de maneira geral, com o intuito de validar os livros didáticos, torna-se imprescindível aos sujeito-autores e às editoras atentarem ao teor das discursividades que aqueles apresentam, na medida em que se almeja evitar conflitos entre as vozes representantes dessas instituições.

Neste cenário, o trabalho da autoria, que institui o arquivo do livro didático, é realizado sob os olhares institucionais, principalmente, em atenção aos requisitos exigidos pelo processo de avaliação regulamentado pelo Estado, pois é somente com a aprovação

preliminar do governo que a escola recebe as opções de livros para a escolha daquele que será usado em sala de aula. O livro didático está inserido nesse entremeio, subordinado aos preceitos pré-determinados institucionalmente. O tratamento dado ao livro é censurador, na medida em que determinadas discursividades são interditas, porque estão proibidas de circularem sob o domínio discursivo escolar.

Dada a abrangência social que o livro didático atinge, conjecturamos que o apagamento de determinados recortes efetuados em textos oriundos de outros domínios discursivos como, por exemplo, da formação discursiva jornalística, é condição necessária para a sua efetiva circulação e utilização na escola. Isso porque, embora as regulamentações institucionais apontem para uma avaliação técnica que delimita, também, o espaço físico material, consideramos que as supressões textuais não são aleatórias: por que apagar determinadas passagens e não outras?

Portanto, reiteramos que, no movimento de sentidos permitidos pelos Aparelhos Ideológicos do Estado para o livro didático, verifica-se o silenciamento de sentidos possíveis, mas que, pela relação de forças, não estão autorizados. Em consonância com o que estamos ponderando, destacamos os apontamentos de Kleiman (2018), a seguir:

[o] livro didático é símbolo emblemático da contradição intrínseca a todo discurso, ainda mais ao polêmico discurso educacional. Por um lado, por melhor que ele incorpore as descobertas e realizações mais atuais da disciplina, não deixa de ser estático, cristalizado no tempo real de sua produção, cuja materialidade não muda. Por outro lado, exige-se dele dinamismo e abertura capazes de contemplar necessidades e demandas de milhões de alunos e milhares de professores em centenas de cenários. Concomitantemente, os grupos dominantes velam pela preservação de suas tradições e valores no material didático, apesar do discurso pela pluralidade e a diversidade (KLEIMAN, 2018, p. 07).

Dadas as considerações de Kleiman (2018) e levando em conta que o livro didático possui um papel decisivo no processo de ensino e de aprendizagem e na formação da identidade do sujeito no Brasil, sendo considerado o guardador dos conhecimentos a saber, a classe dominante emprega os seus princípios e os seus costumes nas obras didáticas, com o intuito de manter o poder e, assim, regular a sociedade na relação de forças. O livro didático precisa tocar na atualidade, mas ele é limitado. Essa é a condição em que determinados temas ou recortes textuais são silenciados ou não.

O livro didático se constitui como memória institucionalizada, tendo em vista que ele mantém certa regularização no processo de produção dos sentidos, isto é, ele sustenta a cristalização de determinados sentidos. Nesse espaço de conhecimentos a saber, há as diretrizes institucionais, demarcando a superfície, impondo suas convicções

construídas em um decurso histórico e social específico. Em atenção à autoridade atribuída ao livro didático, pela perspectiva empírica, ele se caracteriza como detentor de saberes incontestáveis. E isso contribui para a constituição de gestos de leitura homogêneos, concedidos previamente.

Nessa mesma direção, o livro didático configurado com poderio de conhecimentos fundamentais para a educação escolar e para a formação social de jovens, também, possui uma leitura legitimada por instâncias governamentais, tomada pelos profissionais da educação e pelos alunos, como uma verdade absoluta (SOUZA, 1999). Assim, com o domínio da lisura a que lhe pertence, o livro didático assume o papel de indução dos conteúdos a serem ensinados na escola. No que se refere a esse poderio, Souza (1999, p. 27) nos explica que “[o] caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois, supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada”. Cabe-nos ressaltar que essa premissa decorre do jogo de relação de forças, que gerencia a tomada de partido, pela linguagem, dos sujeitos interpelados ideologicamente.

Ainda de acordo com Souza (1999, p. 28) ao que se parece a função primordial do livro didático é “dar certa forma ao conhecimento; ‘forma’ no sentido de seleção e de hierarquização do chamado ‘saber’”, isto é, o livro didático apresenta uma estruturação dos conhecimentos a serem transmitidos na e pela escola. Da nossa perspectiva teórica, compreendemos que “[a]s razões ideológicas estão associadas à questão da configuração do conhecimento a partir da seleção do conteúdo a ser veiculado na escola. Diz respeito ao que ‘pode’ e ‘deve’ ser dito-escrito-veiculado” (SOUZA, 1999, p. 29). Assim, o livro didático entra como uma linha de força do discurso pedagógico escolar e como tal, todas as instituições envolvidas têm a sua contraparte nesse estado de coisas a ensinar/aprender.

Por certo, essas reflexões remetem ao funcionamento da autoria. Similarmente ao que Pêcheux (2015 [1983]) pontuou sobre a língua como atravessada por uma divisão discursiva entre dois espaços, retomamos, mais uma vez, a ideia do trabalho de autoria pelo qual compreendemos que, assim como a língua, permeia-se nessa divisão tanto o espaço “da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento” (PÊCHEUX 2015 [1983], p. 51) como, também, o espaço “de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações” (PÊCHEUX 2015 [1983], p. 51). Em associação com esses diálogos, estamos levando em

conta a autoria como uma das especificações possíveis da função-sujeito. É o sujeito na função-autor, na qual ele realiza a tomada de posição e institui o efeito-autoria.

Há, nesse processo, um mecanismo de antecipação, cuja referência está no discurso-outro como espaço virtual de leitura na materialidade que representa a sequência discursiva (PÊCHEUX, 2015 [1983]). Nessa medida, a autoria funciona, autenticando a legitimação de alguns sentidos e apagando outros, isso é político e ideológico, tendo em vista que há regiões de dizer que são autorizadas e outras que são censuradas. Ao tratar da noção de autor do livro didático, Souza (1999) afirma o seguinte:

aquele que é responsável pelo que “diz” no livro didático; *pelo conteúdo que seleciona; pela forma de organização do conteúdo selecionado e pela forma de apresentação desse conteúdo*, a sua competência enquanto autor é, geralmente, medida pelo caráter de clareza didática, avaliada em termos da *linguagem utilizada no livro*, linguagem essa capaz de “traduzir” de modo acessível ao aluno, o que disseram “os grandes nomes” do saber (SOUZA, 1999, p. 29, grifos nossos).

Dessa maneira, compreendemos que o livro didático está circunscrito em dada regularização que envolve desde a sua materialidade física (cores, fonte das letras, tamanho, disposição dos conteúdos no papel, etc.) até aos assuntos abordados em seu bojo. Outra observação relevante sobre essa questão: a autoria do livro didático, ao se encarregar da responsabilidade frente aos conteúdos selecionados, às formas de organização e de apresentação e à linguagem utilizada, assume, concomitantemente, o encargo de produzir um arquivo elegível à aprovação pelos Aparelhos Ideológicos do Estado. Com efeito, no jogo entre os conteúdos que vão e aqueles que não vão compor o arquivo do livro didático, instala-se a universalização do saber.

Para endossar as nossas reflexões, fazemos alusão aos estudos de Althusser (1985), quando o autor afirma que há um Aparelho Ideológico que desempenha um papel dominante: o Aparelho Escolar. Segundo o autor, a escola está encarregada das crianças de todas as classes sociais, durante muito tempo, obrigatoriamente, e lhes impõem os saberes inclusos na ideologia dominante. Consideremos, a seguir, as próprias palavras de Althusser (1985):

[é] pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. *Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita*, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa

dominante: *uma ideologia que representa a Escola como neutra*, desprovida de ideologia [...] aonde os professores, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas pelos “pais” [...] conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes “libertárias” (ALTHUSSER, 1985, p. 80, grifos nossos).

Sendo assim, compreendemos que a escola se constitui como um espaço de reprodução da ideologia dominante, organizado de tal modo, a não se deixar ver o poder que lhe é atribuído. Cabe ressaltar que esse poder é sustentado pela forma-sujeito dominante da formação discursiva dominante. Dessa maneira, funda-se um aparelho designado a controlar a produção-reprodução das relações de produção capitalista, mas que é obtido pela família como o refúgio das crianças e dos jovens em formação, frente aos malefícios das ideologias<sup>15</sup>.

Em posse desse entendimento, levamos em conta a relevância de notabilizar que “a legitimação do livro didático se daria, então, na escola, instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo, é evidente, os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói” (CORACINI, 1999, p. 33). Em outras palavras, o livro didático é legitimado no âmbito de uma instituição inscrita em um momento específico; em uma sociedade específica formada por sujeitos filiados a determinadas formações discursivas com uma dominante.

Neste ponto, referimos ao Movimento Escola sem Partido, que foi articulado como ato contra uma hipotética doutrinação esquerdista que estaria sendo implantada pelos professores das e nas escolas públicas do país, cuja base se materializou a partir do Projeto de Lei Escola sem Partido (PL nº 7.180/2014). Este, por sua vez, tem como um dos seus princípios para o ensino a inclusão do “respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (BRASIL, 2014, s/p). Sendo assim, fazemos alusão aos apontamentos propostos por Althusser (1985, p. 80), quando o autor nos esclarece que o Aparelho Escolar é tomado como aquele que representa a “ideologia da Escola universalmente aceita” como se ela fosse livre de ideologias. Isso nos permite compreender que o Projeto mencionado apresenta concepções paradoxais sobre a questão do trabalho com a ideologia, em vista de que há uma proposta de atividade em prol de uma ideologia, a dominante.

---

<sup>15</sup> Ideologia, neste ponto específico, compreendida pelo senso comum como um conjunto de princípios, em sentido estrito de falsa consciência, ilusão.

Nessa mesma direção, o referido Projeto, arquivado em 2018 e desarquivado em 2019, obteve outros projetos adicionados em seu bojo, que propõem a instituição do Programa Escola sem Partido nas escolas públicas dos estados do Brasil. No entanto, as discussões levantadas durante a tramitação dos projetos revelaram o caráter inconstitucional do Projeto e seus apensados, pelo poder legislativo. Nessa circunscrição, destacamos o PL 246/2019, que apresenta a seguinte justificativa:

[é] fato notório que *professores e autores de livros didáticos* vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2019, s/p, grifos nossos).

Dessa forma, salientamos que esse fundamento acusatório em relação aos professores e aos autores dos livros didáticos revela que a concepção da Escola como espaço de neutralidade axiológica, isto é, como um lugar de privação de estudos sobre os valores morais de uma sociedade, tendo em vista um padrão de valores dominantes, não significa ter uma Escola imparcial sobre os quesitos ideológicos. Significa, muito mais, impor essa Escola, exclusivamente, à transmissão de informações que projeta a formação de sujeitos subordinados a manterem as relações de produção-reprodução que atendem o sistema capitalista e o domínio religioso judaico-cristão.

Segundo Dantas (2022), o coordenador do Movimento, Miguel Francisco Urbano Nagib, é um burguês paulista que trabalhava com a disseminação da cultura liberal, o que corrobora que não há neutralidade ideológica, tendo em vista que, segundo o autor, o Movimento apresenta “uma plataforma moralista e tecnicista, típica das posições conservadoras da ultradireita no Brasil” (DANTAS, 2022, p. 18). Dessa forma, o Movimento Escola sem Partido visa espionar, regular e coagir os professores por meio de imposições que regulam o conteúdo e o modo como eles serão trabalhados em sala de aula. Os agentes coercitivos são os alunos e as famílias conservadoras que censuram a parcialidade da comunidade escolar, sobretudo dos professores, promovendo a falta de credibilidade desses profissionais.

Em consonância com o que estamos circunstanciando sobre a Escola e o livro didático, recuperamos, mais uma vez, os pressupostos teóricos althusserianos sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado. De acordo com o que abordamos no capítulo anterior, segundo as reflexões de Althusser (1985), esses Aparelhos funcionam tanto por intermédio da ideologia (em primeiro lugar), como por meio da repressão (em segundo

lugar). Segundo o autor, “a Escola, as igrejas ‘moldam’ por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc... não apenas seus funcionários mas também suas ovelhas. E assim a Família... Assim o Aparelho IE cultural (a censura, para mencionar apenas ela)” (ALTHUSSER, 1985, p. 70). Nessa mesma direção, esse ceticismo lançado aos professores via Movimento Escola sem Partido, em favor de formações ideológicas com uma dominante de extrema direita, remete ao Aparelho Ideológico Cultural da censura.

Como podemos observar, o autor realça, entre outros, a Escola e a censura como um Aparelho Ideológico que delinea, a seu modo, os seus princípios norteadores. Vale lembrar que esses Aparelhos são espaços para a luta de classes se expressarem ideologicamente. Dessa forma, compreendemos que o Movimento Escola sem Partido desqualifica e produz a desvalorização social da categoria docente. A ordem promovida é vigiar e punir em benefício da propagação da ideologia do conservadorismo repressivo para se manter-obter o controle dos sujeitos nas práxis sociais.

Nessa esteira, como podemos observar a partir do excerto da PL 246/2019 em destaque, inclui-se a tarefa de controlar o livro didático, pois ele é um arquivo que veicula os conhecimentos considerados pertinentes à formação dos/das estudantes. Sob o cerceamento do livro, regula-se o que será ensinado/aprendido, isto é, impõem-se limites aos professores e, conseqüentemente aos alunos, privando-os da liberdade, ainda que ilusória, do dizer. Assim, pela perspectiva discursiva, vemos, nos aparelhos ideológicos, um espaço de autorização-desautorização da circulação de determinados sentidos em dadas condições sócio-históricas. São essas as circunstâncias nas quais os livros didáticos estão postos: na interdição das discursividades que poderiam atingir pejorativamente os valores morais e culturais do Estado e precisamente da Igreja cristã; no zelo pelo modo como os conteúdos serão abordados (atividades interpretativas); e no cuidado em selecionar as temáticas tratadas.

Ainda de acordo com Althusser (1985), na Escola, além das técnicas e dos conhecimentos divididos politicamente pelo lugar social ocupado pelo sujeito, aprendem-se, também, a subordinação à ideologia dominante, bem como a capacidade do seu domínio. Consideremos, a seguir, as palavras do próprio autor:

aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a “falar bem o

idioma”, a “redigir bem”, o que na verdade significa (para os futuros capitalistas e seus servidores) saber “dar ordens”, isto é, (solução ideal) dirigir-se adequadamente aos operários (ALTHUSSER, 1985, p. 58).

Dessa forma, relacionamos o exposto na passagem antecedente com a questão das condições de produção do arquivo constitutivo do livro didático, no que se refere à seleção, à organização e à forma de exploração dos seus conteúdos. Pelo modo como a abordagem dos conteúdos do livro vem sendo apresentada, compreendemos que, com o argumento de poder qualificar a prática docente, ele é pensado para atender às necessidades da Escola, que visa preparar os cidadãos e as cidadãs para o convívio social sustentado pelo sistema capitalista. O Aparelho Escolar atua pelo discurso pedagógico, por regulamentos, com a função de reproduzir a força de trabalho garantida pelas regras trabalhistas por meio do salário, e assegurada pelas regras escolares por meio das notas bimestrais.

Em vista disso, fundamentados na perspectiva defendida por Coracini (1999) no final da década de 90 e que, da nossa perspectiva, possui aspectos similares ao funcionamento da Escola nos dias atuais, ressaltamos que seria papel da Escola definir o que é bom ou ruim para o(a) professor(a) e para o(a) aluno(a); o que é um(a) bom(a) ou um(a) mau(a) professor(a) ou aluno(a); o que quer dizer ensinar bem e aprender; enfim “quais as regras de conduta de uns e de outro, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de trabalho do professor, os recortes do conhecimento” (CORACINI, 1999, p. 33).

É pertinente chamarmos a atenção para a importância das ações pedagógicas desenvolvidas na escola, de modo que a partir delas os estudantes desenvolvam a consciência de classe, tendo em vista que se tratam de sujeitos de direitos e de deveres, inseridos em uma sociedade capitalista. Portanto, nas relações sociais de produção-reprodução, faz-se indispensável aos sujeitos identificarem os seus lugares discursivos e sociais, pois, assim, eles serão capazes de se posicionar como cidadãs e cidadãos que possuem responsabilidades, mas são “livres” em seus anseios.

No atual cenário social, político e religioso, com a propagação da falsa ideia de que a escola ideal, apropriada para os estudantes, não tem partido, torna-se fundamental propiciarmos abordagens discursivas da linguagem, com o intuito de oportunizar aos jovens brasileiros o desenvolvimento de uma prática de leitura crítica, na qual eles possam assumir posicionamentos discursivos, produzindo sentidos a partir de múltiplas



linguagens e estando cientes da necessidade de se considerar os lugares sociais e discursivos dos sujeitos.

Nessa medida, articulamos essas considerações com a perspectiva histórica apresentada por Choppin (2008), quando o autor discorre sobre a política dos livros escolares no mundo, vejamos:

[o] manual escolar constitui, assim, um precioso *indicador das relações de força* que estabelecem, *em um dado momento e em uma determinada sociedade, os diversos atores* do sistema educativo, pois *o grau de liberdade que gozam seus redatores e quem os utiliza pode variar consideravelmente* (CHOPPIN, 2008, p. 13, grifos nossos).

A partir dessa passagem, e frente à nossa ancoragem na perspectiva discursiva de base pecheuxtiana, é interessante destacar que não somente os manuais escolares, mas qualquer publicação por meio da qual o indivíduo ocupe a posição sujeito-autor, há sempre regras institucionais/ideológicas que determinam as grades de legitimação da autoria. Com efeito, reiteramos que os livros didáticos são constituídos em condições sócio-historicamente estabelecidas, eles estão sujeitos a um modo de publicação restrito, regulamentado pelas instituições de poder. Essa regulamentação determina os limites do efeito-autoria e, portanto, o modo como esse efeito vai reverberar na produção do arquivo do livro didático.

Dessa forma, uma obra didática não se trata de uma intenção do sujeito-autor ou de uma criação aleatória de uma editora. Neste ponto, evocamos que a educação foi fundada, principalmente, em meio à Igreja judaico-cristã, que nos deixou um legado demarcado por um percurso de normas rígidas e punições (ARIËS, 2012). Nessa mesma direção, entrevemos que o Estado, ainda que se declare laico, trabalha a educação, a civilidade e a formação de cidadãos de “bem”, com a estrutura da valorização dos princípios morais constituídos em uma base religiosa cristã.

Sendo assim, importa-nos mencionar os estudos evidenciados por Cassiano (2013), quando a autora aborda o percurso do mercado editorial brasileiro do livro didático, pensando, principalmente, a sua relação com o Estado. De acordo com a referida autora, “[a] relação oficial entre Estado e livro didático, na perspectiva de uma história recente, foi instituída no Estado Novo, pelo Ministério da Educação, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 dez. 1937” (CASSIANO, 2013, p. 51). Ainda segundo Cassiano (2013), logo em seguida, em 1938, houve a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que “[e]stabelece as

condições de produção, importação e utilização do livro didático” (BRASIL, 1938, s/p). Pela CNLD, o Estado passou a controlar os conteúdos publicados nos livros didáticos, considerando, além de especializações específicas, a escolha de avaliadores com “notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral”, segundo podemos observar pelo Art. 9, § 1º, do Decreto-Lei nº 93, de 21 dez. 1937 (BRASIL, 1938, s/p).

Em conjugação com esses apontamentos, Cassiano (2013) declara que, entre 1938 e 1985, o livro didático passou por diferentes formas de intervenção estatal, cujo controle norteava a produção, a circulação e o uso desse objeto, sobretudo, no período da ditadura militar no Brasil. Posteriormente, em meio à redemocratização do país, foi instituído em 1985 o, até então, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>16</sup>, visando um ensino universal e qualificado para os(as) alunos(as) das séries iniciais – 1ª a 8ª série – das escolas públicas. Neste cenário, a autora esclarece que além dos preceitos, os direcionamentos do PNLD/1985 consistiam no seguinte:

mais do que prescrições, seus direcionamentos continham determinada visão do educando da escola pública e, especialmente, implicavam um projeto de nação a ser empreendido na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas mais gerais (CASSIANO, 2013, p. 53).

No entanto, apenas em 1993, com a publicação do Plano Decenal de Educação para todos, o Estado, por intermédio do PNLD, passou a analisar a qualidade dos livros didáticos. Por esse caminho, desde 1996, quando o Ministério da Educação (MEC) efetivou a avaliação pedagógica dos livros didáticos, “o resultado desse processo passou a ser condensado e divulgado por meio de exemplares denominados *Guias de Livros didáticos*” (CASSIANO, 2013, p. 81, grifos da autora). Assim, esses Guias, por sua vez, constituem um documento elaborado para facilitar a seleção das obras a serem trabalhadas pelos professores. No que diz respeito ao Ensino Médio, apenas em 2006, foi apresentada a expansão do PNLD por meio da criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) instituído pela Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003. Consoante com o Art. 1º, esse programa tem como finalidade “[p]rover as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de

---

<sup>16</sup> O PNLD ganhou nova nomenclatura após o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, pelo qual foram unificadas as ações de aquisição e de distribuição de livros didáticos e literários. Também foram inclusos materiais de apoio à prática educativa como obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e de correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática” (BRASIL, 2003, s/p).

Diante desses esclarecimentos, recobramos a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) direcionados ao Ensino Médio, criados entre os anos 1999 e 2000, com a finalidade de “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” para a realização do seu trabalho (BRASIL, 2000, p. 04). Sucessivamente, em 2002, foram elaborados os PCN+ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com o intuito de “facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” no que se refere à “implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB) (BRASIL, 2002, p. 07).

Nessa mesma direção, em 2017, foi homologada a terceira, e até o momento deste trabalho, a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017b, p. 07). Cientes da existência das leis, dos decretos e dos documentos mencionados, bem como de outros de importância semelhante para o desenvolvimento da educação no Brasil, salientamos que a autorização concedida para que determinado livro didático circule pelas escolas do país sucede de um processo avaliativo-aprovativo. Isto é, a concessão dessa autorização atravessa uma sucessão de etapas direcionadas a averiguar normas que dispõem dos critérios mínimos exigidos para a efetiva aprovação de um documento de arquivo que traz legitimidade social.

A fim de direcionarmos-nos para o foco da nossa pesquisa, referimos o PNLD 2018 Ensino Médio, cujas orientações seguem o edital nº 04/2015 – CGPLI (anterior à implementação da BNCC), a partir do qual o nosso objeto simbólico-analítico foi avaliado. Nessa esteira, ressaltamos que, no documento da Apresentação dos Guias de livros didáticos referente ao PNLD 2018, é explicitado que as obras foram analisadas consoante aos princípios e aos critérios gerais e específicos que integram o referido edital (BRASIL, 2017c). Em outras palavras, as fichas de avaliação dos livros didáticos, que estão registradas no Guia de cada componente curricular, foram elaboradas com base em princípios e em critérios de avaliação elencados, previamente, no edital de convocação para o processo de inscrição e de avaliação de obras didáticas para uso no Ensino Médio, a partir de

2018. Na sequência, apresentamos os princípios gerais norteadores para a avaliação dessas obras, vejamos:

- 1.1.1.** promover positivamente a **imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
- 1.1.2.** abordar a **temática de gênero**, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao **combate à homo e transfobia**;
- 1.1.3.** proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de **superação de toda forma de violência**, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;
- 1.1.4.** promover a **educação e cultura em direitos humanos**, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;
- 1.1.5.** incentivar a ação pedagógica voltada para o **respeito e valorização da diversidade**, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- 1.1.6.** promover positivamente a **imagem de afrodescendentes e dos povos do campo**, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- 1.1.7.** promover positivamente a **cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros**, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- 1.1.8.** abordar a temática das **relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial** e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2015, p. 32, grifos no original).

Em consonância com a passagem anterior, evidenciamos que os livros didáticos inscritos no processo de avaliação do PNL D 2018 devem apresentar conteúdos que respeitem valores, legislações e políticas públicas específicas. Nessa conjuntura, a obra didática é concebida como “mediador pedagógico, [que] proporciona, ao lado de outros materiais pedagógicos e educativos, ambiente propício à busca pela formação cidadã” (BRASIL, 2015, p. 32). E, ainda, um espaço que favoreça aos estudantes a possibilidade de estabelecerem julgamentos, tomadas de decisões e de atuação “consciente”, frente às questões sociais, científicas, tecnológicas, culturais e econômicas. Por conseguinte, destacamos, a seguir, alguns critérios eliminatórios comuns a todas as áreas curriculares:

- Os critérios eliminatórios comuns a serem observados na avaliação são os seguintes:
- a. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;*
  - b. observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;*

- c. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
  - d. respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos;
  - e. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
  - f. observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
  - g. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.
- [...] (BRASIL, 2015, p. 32-33, grifos nossos).

Segundo podemos observar pelo excerto anterior, os parâmetros utilizados para a (possível) exclusão da obra didática possuem um caráter de imposição. Dessa forma, torna-se imprescindível aos autores e aos editores do livro didático atenderem a essas exigências, tendo em vista o objetivo de se instituir um dispositivo que apresente um arquivo elegível para ser trabalhado no espaço da sala de aula. Como podemos perceber, por um lado, temos os enunciados expostos em “a” e “b”, que demarcam ancoragem em legislações e em princípios éticos e sociais. Por outro lado, dispomos de normas materiais técnicas e estruturais. É relevante sublinharmos que os critérios eliminatórios apresentados no edital do PNLD 2018 envolvem questões de arranjos tangíveis e, também, de ordem ideológica. Sendo assim, esses critérios regem o direcionamento do trabalho de autoria dos processos discursivos que instituem o arquivo constitutivo do livro didático, à medida em que eles estabelecem um regime de avaliação e de seleção das obras didáticas.

Na sequência, dispomos os estatutos que devem ser obedecidos ao que corresponde à legislação, às diretrizes e às normas oficiais que regulamentam o ensino médio, sob pena de exclusão da obra didática, são eles:

- a. Constituição da República Federativa do Brasil.
  - b. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis mencionadas a seguir:  
[...]
  - b.8. Lei nº 13.010/2014 – *Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares.*
  - c. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), com as respectivas alterações.
  - d. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 e Parecer CNE/CEB nº 5/2011.
  - e. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 e Parecer CNE/CEB nº 7/2010.
- [...] (BRASIL, 2015, p. 33, grifos nossos).

Diante do exposto, e ancorados na perspectiva teórica da Análise de Discurso, reiteramos que, na medida em que o edital de inscrição e de avaliação do PNLD determina

princípios norteadores, por certo, isso refletirá no direcionamento daquilo que é apresentado nas obras didáticas. À vista de que o não cumprimento dos critérios estabelecidos no edital de avaliação pode ocasionar um parecer que indique a reprovação dessas obras. As obras não aprovadas significam obras não vendidas/compradas. Desse modo, o aparato editorial se empenha em contemplar as normas exigidas para as avaliações empreendidas no âmbito do PNLD, em virtude de que a habilitação dos livros didáticos para a negociação de preços referentes à sua aquisição, para posterior circulação nas redes de ensino público, ocorre após a publicação do resultado da Avaliação Pedagógica.

Se uma obra escapa aos parâmetros exigidos pelo edital de avaliação em que ela se inscreve, o seu destino está predeterminado à eliminação, portanto, não será vendida/comprada. No que diz respeito ao edital nº 04/2015, assinalamos que, para todas as áreas, na etapa de Triagem, deve-se “[v]erificar se algum volume da obra foi excluído. Em caso positivo, toda a coleção será excluída” (BRASIL, 2015, p. 21). Dadas essas considerações e a fim de nos conduzirmos ao cerne do nosso trabalho, interessa-nos expor um recorte dos critérios eliminatórios específicos sobre o eixo da leitura e da escrita, que devem ser obedecidos pelas coleções referentes ao componente curricular Língua Portuguesa (BRASIL, 2015), a saber:

**3.1.1.2.** No tratamento didático dado ao ensino e aprendizagem da **leitura** e da **escrita**, as propostas devem:

- a. contemplar significativamente *as formas de expressão e os gêneros mais estreitamente associados às culturas juvenis*. (poesia lírica, conto, crônica, literatura dramática, romance, novela. Para o trabalho com o texto literário, priorizar a leitura das obras dos diferentes gêneros literários, literatura de cordel, dentre outros), *dispostos, quando possível, na íntegra* (sobretudo, os poemas líricos) e selecionados segundo os interesses e a faixa etária do leitor;
- b. *explorar sistematicamente gêneros próprios de esferas públicas e os mais frequentes no mundo do trabalho;*
- c. *incluir, nas temáticas propostas para a leitura e a produção de textos, as preocupações éticas próprias da condição juvenil, subsidiando os debates com textos opinativos, argumentativos e expositivos;*
- d. [...]
- e. *considerar o impacto dos novos suportes e tecnologias de escrita sobre a construção e a reconstrução dos sentidos de um texto;*
- f. abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos *textos multimodais* e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção (BRASIL, 2015, p. 37, grifos no original e nossos).

Assim, a partir da passagem precedente, considerando o que já circunscrevemos sobre o arquivo no capítulo anterior, e dadas as condições que envolvem a produção, a avaliação e a seleção do livro didático na instância do PNLD 2018, podemos entrever que

o trabalho arquivista se configura em favor daquilo que deve ser exibido no livro didático. Isto é, torna-se necessário selecionar o que aparece no arquivo, em detrimento do que não pode ser mostrado. É mais sobre o que deve, e menos sobre o que não deve ser exibido no livro. Ainda diante do excerto antecedente, consideramos a proposta para o trabalho com textos literários que devem ser “dispostos, quando possível, na íntegra” (BRASIL, 2015, p. 37), um indicativo da noção de recortes do conhecimento, estendido aos demais tipos de texto de diferentes esferas, suportes e temáticas, oriundos de diversos campos discursivos.

Com efeito, no processo de produção do arquivo constitutivo do livro didático, sob o prisma discursivo, podemos verificar um cenário de silenciamentos. Nessa circunscrição e em face do que viemos abordando sobre o que é dito e o que não é dito no livro didático, destacamos um excerto advindo do documento de apresentação do Guia de livros didáticos Ensino Médio referente às obras aprovadas pelo PNLD 2018, a seguir:

[t]odo o livro didático, em sua estruturação e organização, opera a partir de três dimensões elementares: 1) *efetua uma seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos*; 2) *estabelece para esses conteúdos um certo tipo de abordagem e um tratamento didático particular*; 3) *propõe um trajeto próprio para a sua exploração* (BRASIL, 2017c, p. 11, grifos nossos).

Nessa medida, acentuamos que a escolha dos conteúdos disponibilizados no livro didático, bem como o modo em que eles são abordados e roteirizados para os estudos dentro e fora da sala de aula não é contingente. Os conteúdos eleitos e, da mesma forma, o tratamento dado aos textos (recortes, roteiros de leitura, atividades em geral) não são fortuitos. Eles estão inscritos em certas condições de sua produção e sucedem do efeito-autoria demarcado ideologicamente. Dessa forma, o livro didático surge como um objeto facilitador que organiza, de maneira autenticada, o ensino e a aprendizagem. Com o intuito de assegurar os nossos apontamentos, consideremos, a seguir, as ponderações de Coracini (1999) no tocante ao processo de legitimação do livro didático:

todo processo de legitimação provém do reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social. Isso significa que se legitima aquilo que é considerado um valor, isto é, aquilo que, de uma forma ou de outra, constitui um BEM, em oposição a algo que seria negativo, maléfico, assim considerado pelo indivíduo e pelo grupo social a que pertence (CORACINI, 1999, p. 33).

Nessas condições, o valor atribuído ao livro didático é reconhecido a partir das condições sociais e históricas em que ele está inscrito. Ou seja, o que deve ser exposto em uma obra didática é definido pela formação discursiva dominante. Dessa maneira, as (re)formulações

apresentadas no livro didático se configuram como pontos do dizer que representam as relações de forças. Cumpre-nos ressaltar que são nessas relações que se produzem os sentidos. Levando em consideração que a materialidade da linguagem é o espaço de demonstração tanto das relações de forças como dos sentidos, de acordo com Orlandi (2007), é nesse espaço que se refletem os embates ideológicos.

Frente a esses apontamentos reflexivos e ao que viemos apresentando, valemo-nos, mais uma vez, do edital nº 04/2015, com base no qual notabilizamos que as obras didáticas devem ser organizadas por ano e em coleção ordenada “em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular do ensino médio” (BRASIL, 2015, p. 01). Cabe-nos, ainda, assinalar que o número de páginas das obras de cada componente curricular, também, é especificado no referido edital, o que nos remete, novamente, para a compreensão de que a supressão de recortes textuais é fator imprescindível para a produção do arquivo do livro didático.

Em posse do referido edital que versa sobre os critérios para o processo de inscrição e de avaliação de obras didáticas no âmbito do PNLD 2018, verificamos que o seu objeto apresentado é “a convocação de editores, detentores de direito exclusivo de reprodução de obras caracterizadas neste edital, para participar do processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio [...]” (BRASIL, 2015, p. 01). Sendo assim, cumpre ressaltar que o cadastramento das obras didáticas para a avaliação deve ser feito por um editor responsável, precisamente identificado, embora seja indispensável a este “informar no sistema informatizado o nome de todos os autores da obra, assim identificados como pessoa física conforme constam no contrato de edição, na capa do livro e na ficha catalográfica” (BRASIL, 2015, p. 04).

Neste ponto, aludimos a um excerto de Souza (1999), quando a autora afirma que a questão da autoria está ligada à “ilusão necessária mesmo que ela seja dispersa, moldada pelo aparato editorial e determinada pelo prestígio que determinadas editoras já gozam no mercado da produção do livro didático” (SOUZA, 1999, p. 31). A partir dos preceitos que estamos circunstanciando, compreendemos que o referido documento apresenta certa correlação com os apontamentos que já tematizamos no capítulo anterior sobre a noção de apagamento do autor, na medida em que ele é ocultado pelas vozes dos autores dos textos constitutivos do arquivo do livro didático, e este, por sua vez, é validado por um corpo editorial.

É importante destacar o papel das editoras brasileiras para o desenvolvimento do mercado de livros didáticos no Brasil. Com o avanço da qualidade da educação básica,



saindo das meras aulas avulsas nas províncias ricas do país, alguns editores como os responsáveis pela firma “Livraria clássica” (HALLEWELL, 1985, p. 206) apostaram nos livros didáticos adaptados à realidade e aos currículos locais, como o seu principal sustentáculo para uma forma de venda mais segura. Dessa maneira, compreendemos que, diante da expansão da educação básica nacional, os livros didáticos constituem-se, historicamente, como objeto de singular importância econômica, tornando-se uma oportunidade de negócio para as editoras brasileiras que, até então, produziam timidamente os seus livros frente à escala de impressões feitas por países europeus.

Assim sendo, evidenciamos que, no decurso do século 19 no Brasil, o mercado de livros, sobretudo, de livros escolares, ainda era muito pequeno. No que diz respeito à produção de livros dirigidos à educação escolar, Hallewell (1985, p. 143) esclarece-nos que os primeiros livros escolares brasileiros foram impressos pela “Impressão Régia”. Além do mercado escasso, outro fator que desanimava as editoras nacionais, ainda segundo o autor recém-citado, era o fato de que “também os métodos primitivos de ensino usados por muitas escolas dispensavam inteiramente o uso de livros” (HALLEWELL, 1985, p. 144). Por essa razão, os livros escolares eram uma publicação obtida em segundo plano. Nos dias atuais, o cenário é diferente, tendo em vista o que já pontuamos sobre a produção dos livros didáticos; enfatizamos o seu caráter mercadológico, na medida em que eles devem ser elaborados de acordo com o regulamento do seu edital de avaliação para, finalmente, ser distribuídos. Isto é, para circularem pelas escolas, os livros didáticos devem ser comprados pelo Governo e, para tanto, eles precisam ser aprovados pelas normas estabelecidas pelo Estado.

Nessa medida, dadas as considerações que viemos pormenorizando sobre as condições do tratamento dado à constituição do arquivo da coleção selecionada para o nosso trabalho inicial de análise, e tendo em vista a nossa perspectiva teórico-metodológica, acentuamos que as orientações que regem o edital de avaliação dos livros didáticos estão sob a inspeção de Aparelhos Ideológicos autorizados a realizarem o gerenciamento dos saberes disponibilizados aos sujeitos. Neste ponto, sublinhamos que a LDB (1996), ao tratar dos princípios e dos fins da educação nacional, apresenta no Art 2º 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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s/p).

Nessa mesma direção, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, expõe, pelo Art. 12, inciso I, alínea c, que o currículo dessa modalidade de ensino deve assegurar ações que propiciem “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 2013, p. 197). A ideia de língua como instrumento de comunicação faz retornar uma rede de reformulações que a caracteriza como um código fechado em si mesmo, reconfigurando um lugar teórico e prático no ensino de língua portuguesa que remete ao controle dos saberes permitidos, à transmissão dos conhecimentos a serem ensinados. Também destacamos, das Diretrizes Curriculares (2013), um excerto que nos mostra ser imprescindível ao educador tomar o educando em suas múltiplas dimensões: intelectual, social, física e emocional, visto que “tomar o educando em suas múltiplas dimensões tem como finalidade realizar uma educação que o conduza à autonomia, intelectual e moral” (BRASIL, 2013, p. 167).

Posto isso, retomamos o edital nº 04/2015 (PNLD 2018) na seção em que se trata dos critérios eliminatórios comuns das obras didáticas. A partir desse documento, realçamos que os livros direcionados para todos os componentes curriculares devem observar o “respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio” (BRASIL, 2015, p. 32). Nessa esteira, sublinhamos que serão excluídas as obras que, entre outros requisitos, não favorecerem “o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico no que diz respeito aos objetos de ensino e aprendizagem propostos” (BRASIL, 2015, p. 34). Assim, podemos notabilizar o papel das instituições sociais de poder e o seu modo de estruturação na configuração das delimitações dos meios de apresentação de determinadas discursividades em certos campos sociais. Na produção do arquivo do livro didático, o estabelecimento daquilo que aparece e daquilo que não aparece entre os seus textos está regularizado por essas instituições.

De volta ao edital do PNLD 2018, de acordo com o subitem 1.1 do anexo III, que versa sobre os princípios e os critérios gerais para a avaliação de obras didáticas destinadas ao ensino médio, observamos que a avaliação das obras didáticas tem como objetivo “garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola” (BRASIL, 2015, p. 32). Para tanto, estamos compreendendo que as suas normas devem estar de acordo com outros estatutos superiores. Ante a esses apontamentos e com o intuito de endossar o que estamos problematizando sobre as condições que regulamentam a produção do arquivo do livro didático, consideramos, a seguir, as elucidações de Choppin (2008):

[p]odemos dizer, não sem malícia, que os programas representam para os docentes – e para os pais – o que os Textos Sagrados são para os religiosos, com uma pequena diferença: os segundos são, a princípio, imutáveis, enquanto que os primeiros podem ter a tendência de se transformar constantemente. Em tal contexto, os livros de texto<sup>17</sup> assumem uma função próxima a que prega o catecismo no mundo cristão. A comparação é menos iconoclasta do que parece, já que, historicamente, a literatura escolar nasce da religiosa (CHOPPIN, 2008, p. 14).

Estamos diante de um cenário em que os programas educacionais surgem como uma forma de promover a expansão da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar, pensando, sobretudo, a formação de um grupo indispensável para o desenvolvimento econômico do país: a classe trabalhadora. Dessa maneira, o livro didático, por um lado, representa a busca pela melhoria da educação básica; por outro lado, ele se configura como o símbolo de inspeção estatal em relação aos assuntos abordados na escola. Essa assertiva se funda em virtude de que as discursividades não vêm isoladamente, elas estão carregadas de sentidos; elas têm historicidade. Assim, compreendemos que os livros didáticos devem representar as práticas sociais, segundo as regras de organizações temáticas de sua avaliação, oportunizando discussões sobre assuntos diversificados, com a finalidade de melhor desenvolver a cognição dos estudantes. Para que uma obra didática seja autorizada a circular pelas escolas brasileiras, é fundamental que os autores e os editores considerem os princípios que regem a elaboração dos conteúdos que são instalados no bojo do arquivo dessas obras.

## **2.4 Da construção do método**

Em conformidade com o que já pontuamos a respeito da Análise de Discurso como uma disciplina que se propõe a compreender os modos de constituição de sentidos, vale sublinhar que, nela, diante do dispositivo teórico da interpretação, afora a parte sustentada pelo método e a abrangência teórica, há também o analista que possui a sua responsabilidade em relação aos gestos de leitura (ORLANDI, 2015b). É que ele mobiliza os conceitos que vão ancorar os seus gestos analíticos. Segundo Orlandi (2015b), o pesquisador, por meio da formulação da questão que suscita a análise, constrói um dispositivo analítico específico. Ainda de acordo com a autora, “[o] que define as formas do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise” e, ainda, “as diferentes teorias dos distintos campos

---

<sup>17</sup> A nomenclatura “livros de textos” grafada no texto fonte refere-se aos livros didáticos.

disciplinares” (ORLANDI, 2015b, p. 25/26), isto é, o trabalho do analista está em uma forte correlação entre a sua posição discursiva e as condições de uso da linguagem. Assim, consideremos, a seguir, mais um excerto de Orlandi (2015b), quando a autora versa sobre o dispositivo de interpretação:

[p]odemos mesmo dizer que a interpretação aparece em dois momentos da análise:

a. em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto de análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;

b. em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele *trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação* (ORLANDI, 2015b, p.58-59, grifos nossos).

Nesse cenário, para endossar ainda mais as nossas considerações sobre o que estamos evidenciando em relação ao processo analítico, no que concerne à perspectiva da Análise de Discurso, fazemos alusão ao seguinte excerto de Guilhaumou e Maldidier (2016), vejamos:

[L]ugar de encontros interdisciplinares, a Análise de Discurso procede por meio de uma abordagem original. [...] constitui de algum modo seu “referente” no interior mesmo de sua abordagem descritiva. Ela procura, ao descrever os enunciados, mostrar um sentido inédito, uma dimensão do acontecimento que escapa às abordagens clássicas do historiador. A interpretação se constrói no próprio modo como se agenciam os argumentos, os relatos, as descrições. Assim, o sentido não é jamais colocado em relação a um exterior não linguageiro; ele se constrói por dispositivos de arquivo em que se manifesta a materialidade da língua (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2016, p. 237).

Em face da passagem anterior, compreendemos que a Análise de Discurso ganha respaldo em um jogo interdisciplinar, pelo qual direciona a sistematização dos gestos de leitura, e, nessa esteira, ela se estabelece sobre o arquivo, tomando-o como objeto simbólico materializado pela língua; afirmaríamos, pela linguagem. A partir dessas reflexões, concordamos com Orlandi (2012) que o objeto teórico da Análise de Discurso é o discurso, à proporção que o texto é o objeto analítico que funciona como unidade de significação. Vale lembrar que pela incompletude da linguagem, ou seja, pela multiplicidade de sentidos possíveis do discurso, essa unidade de significação também se configura como um universo inacabado; espaço de produção de sentidos em parcialidade. Nesse quadro, ainda de acordo com Orlandi (1984, p. 24), a Análise de Discurso “não se

trata de analisar um maior número de fatos, ou de pegar no foco ‘explicativo’ da teoria um maior número de fenômenos. Trata-se de ir mais fundo na natureza da linguagem”.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, a nossa pesquisa se insere na natureza documental, em razão de que bem como recorreremos às fontes documentais, como o edital do PNLD 2018 e o próprio livro didático. Com a finalidade de obter informações prévias, no tocante ao nosso objeto simbólico-analítico, recorreremos à investigação de dados e de arquivos oficiais, portanto, filiamo-nos à pesquisa documental, cuja característica “é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174).

De volta ao prisma da Análise de Discurso em que o foco está na relação entre a descrição e a interpretação, Guilhaumou e Maldidier (2016, p. 244, grifos dos autores) explicam-nos que “[o] sentido não é dado *a priori*, ele se constrói a cada etapa da descrição. Ele não está nunca pronto em uma estrutura; ele procede *da materialidade da língua* [linguagem] *e do arquivo*, ele é ao mesmo tempo restrito e aberto”. Assim, sabedores da inviabilidade de alcançar qualquer significação absoluta a respeito do nosso arquivo analítico, a partir do quadro teórico que nos ampara no âmbito dessa pesquisa, efetuamos uma articulação entre a descrição e a interpretação, considerando a opacidade e a equivocidade da linguagem; por certo, compreendemos que não há homogeneidade na produção de gestos de leitura e, portanto, os sentidos não são unívocos.

Em conjunção com o que estamos circunstanciando, Pêcheux (2014 [1969], p. 65), ao abordar a questão do sentido circunscrito em um texto, propõe o deslocamento do seguinte fato teórico: “a passagem da função ao funcionamento”. Em vista disso, os textos deveriam ser considerados, não como tendo uma função específica, mas como funcionando nas práxis sociais. Nessa direção, Orlandi (2012b), ao definir a linguagem como um trabalho, explica-nos que esta possui mais importância do que apenas pela sua função referencial. Ainda segundo a autora, a linguagem e a sociedade se constituem reciprocamente. Desse modo, na perspectiva discursiva de base material, “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.” (ORLANDI, 2012b, p. 22). Isso nos permite ressaltar que, em todo processo de significação, as condições de produção dos discursos implicam a instituição dos sentidos. Dessa forma, salientamos que, ainda que o arquivo seja concebido como uma memória institucionalizada, ora os sentidos estão em dada regularidade, ora os sentidos estão na ordem da dispersão; eles estão submetidos ao equívoco.

Somadas às estratégias discursivas que compõem as condições de produção, Orlandi (2012b, p. 23), baseada nos estudos de Pêcheux (2014 [1969]), também nos esclarece que no processo de produção dos discursos há as antecipações, isto é, um mecanismo de “situar-se no lugar do ouvinte a partir do seu próprio lugar de locutor”, em outras palavras, uma forma de regular “a possibilidade de respostas” e dirigir “a argumentação”. Por conseguinte, compreendemos que os interlocutores, inseridos nas práticas sociais em determinadas condições sociais, históricas e ideológicas, e que ocupam certos lugares sociais, que representam a relação de forças, são elementos integradores dos processos de significação.

Desse modo, compreendemos que pelas formações imaginárias, advindas de processos discursivos anteriores, os sujeitos-falantes-escreventes precedem os seus interlocutores. Segundo Pêcheux (2014, [1969], p. 77, grifos do autor), “[e]sta antecipação *do que o outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso”. Sendo assim, em nosso labor descritivo-interpretativo, podemos partir da compreensão do modo como funcionam os processos discursivos e levar em conta diferentes instrumentos teóricos, cujos pressupostos nos ajudam a construir um dispositivo analítico. Ademais, por tratarmos de um documento de arquivo, é importante considerar a instância dos Aparelhos Ideológicos em que aquele está inscrito, tendo em vista que todo arquivo é produzido sob as determinações de uma instituição de poder.

Na sequência, dadas as observações preliminares, e amparados nos pressupostos orlandianos, consideramos relevante, para pensar a prática de operacionalização analítica por meio do panorama discursivo, apresentar a noção de funcionamento definido como “a estruturação de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas, esse determinado não é um, mas o circunscrito à nossa experiência social, de nossa época e grupo social” (ORLANDI, 2012b, p. 30). Na perspectiva discursiva materialista, a probabilidade de suceder a análise “deriva da consideração do discurso como parte de um mecanismo em funcionamento, correspondendo a um certo lugar no interior de uma formação social” (ORLANDI, 2012b, p. 30). Em outros termos, destacamos, mais uma vez, que a produção dos efeitos de sentido se verifica de acordo com as condições de produção desses efeitos.

Com o apoio das considerações que viemos mobilizando no capítulo anterior, em torno do arquivo, retomamos a ideia de memória institucionalizada estabelecida em um jogo de poder nas relações de forças, que consolidam os sentidos cristalizados. No ensejo, reavemos a noção de autoria como um efeito da ação do sujeito na função-autor.

Por certo, ajustamos o foco da nossa retomada à alusão aos apontamentos de Orlandi (2012b) sobre a solidificação dos modos de se produzir sentidos, no excerto, a seguir:

[a] sedimentação de processos de significação se faz historicamente, produzindo a institucionalização do sentido dominante. Dessa institucionalização decorre a legitimidade, e o sentido legitimado fixa-se então como centro: o sentido oficial, literal.

O produto dessa sedimentação, dessa institucionalização, é observado na história da língua: a história dos sentidos cristalizados é a história do jogo de poder da/na linguagem (ORLANDI, 2012b, p. 27).

Frente ao que precede, ressaltamos que o processo de produção de sentidos é histórico, e se faz na relação entre o dizer e o silêncio geridos por uma formação discursiva dominante, que, por sua vez, é regulamentada na instância das práticas sociais empreendidas no interior das instituições sociais de poder. Importa-nos destacar que, segundo Orlandi (1984), a ideia de recorte remete à noção de que os efeitos de sentido são constituídos nos usos da linguagem. Portanto, não há sentido nuclear, “[n]ão há centro, só há margens”, assim, “[p]or definição, todos os sentidos são sentidos possíveis”; isto é, não há um centro e uma margem específica, “[h]á multiplicidade” (ORLANDI, 1984, p. 20/23).

Em posse do entendimento desse conjunto de princípios que delimitamos para circunscrever questões pertinentes à nossa pesquisa, vamos mostrar, pela materialidade da linguagem, o funcionamento discursivo do silenciamento de sentidos a partir do apagamento dos recortes suprimidos de dois textos oriundos da formação discursiva jornalística, sendo uma reportagem e uma notícia que versam, respectivamente, sobre a questão do estupro e do rompimento de duas barragens em Minas Gerais. Nessa circunscrição, também levamos em conta os recortes não suprimidos que estão reacomodados no e pelo livro didático de Língua Portuguesa direcionado para a 2ª série do Ensino Médio, tomado como um arquivo, resultante de um efeito do trabalho de autoria.

Para tanto, tornou-se indispensável construirmos um método de análise pelo qual nos apropriamos, a princípio, dos recortes que foram reacomodados na formação discursiva pedagógica, para, em seguida, tomarmos os recortes apagados dos textos em análise, e, posteriormente, refletirmos sobre os possíveis efeitos de sentido desses recortes, se alocados no âmbito do livro didático. Principalmente, um método que promovesse uma articulação entre os recortes que foram excluídos e aqueles que permaneceram nos textos, então (re)formulados. Notadamente, estamos concebendo um

trabalho analítico em um jogo entre a descrição e a interpretação desses enunciados, por meio de gestos de leitura realizáveis a partir de uma relação de articulação entre o não dito e o dito.

Com base nos estudos de Foucault (2008)<sup>18</sup>, Courtine (2014, p.101) considera a formulação, como “uma reformulação possível” de enunciados no seio de uma rede de formulações “e que vem marcar a presença de enunciados no intradiscurso de uma sequência discursiva dominada por uma FD, na qual” o enunciado “é um elemento do saber”. Com base nessa assertiva, compreendemos que toda formulação institui uma sucessão de elementos do saber, isto é, a formulação do dizer já configura uma reformulação enunciativa, ela se caracteriza como uma representação de sequências de enunciados inscritos na memória discursiva. Portanto, uma reformulação está em uma dimensão horizontal (intradiscurso) e, sobretudo, em uma dimensão vertical (interdiscurso) na rede de formulações. É em razão desse entendimento que viemos grafando “(re)formulação”, no decorrer desta tese, considerando os entrelaces de formulações verticais e horizontais, para tratarmos dos gestos de acomodação de textos oriundos de outras formações discursivas e que são acomodados no livro didático inscrito na formação discursiva pedagógica.

Em conjunção com essas elucidações, compreendemos que essa sucessão de enunciados é caracterizada como uma sequência discursiva. De acordo com Courtine (2014, p. 55), as sequências discursivas são “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”, materialmente variáveis. Em relação aos aspectos desses *corpora*, adiantamos que eles nos permitem examinar, pelas formações imaginárias, o modo como está sendo dito, de qual lugar e em qual conjuntura se diz, determinado discurso (ORLANDI, 2015b). No ensejo, ressaltamos que o *corpus* da nossa pesquisa se constitui como “um sistema de enunciados produzido pela própria abordagem” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2016, p. 97). Sendo assim, considerando a opacidade dos enunciados, uma “sequência discursiva não deve, pois, ser considerada como uma simples articulação de informações elementares, mas como comportando uma série de mudanças de níveis, sintaticamente recuperáveis (ao menos em parte)” (LÉON; PÊCHEUX, 2015, p. 166). Assim, as sequências discursivas não são uma simples forma materializada de transmissão de conhecimentos, elas carregam consigo múltiplas possibilidades de produção de sentidos.

---

<sup>18</sup> Cf. A arqueologia do saber (2008). Michel Foucault.



Desse modo, chamamos a atenção para as práticas de leitura a partir dos documentos de arquivo que, embora se apresentem como uma memória institucionalizada, estão sendo ressignificados sempre que são lidos. Desse modo, o arquivo que constitui a nossa análise também é tomado como um espaço de interpretação, de multiplicidade de sentidos, para o qual atribuímos, juntamente com Orlandi (2015b), as seguintes características:

colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2015b, p. 57).

Isso implica realçar que, à luz da perspectiva discursiva materialista, não se busca encontrar um sentido legítimo, em virtude de que a linguagem possui um funcionamento atravessado pela ideologia, portanto, não se pode abarcar a totalidade dos sentidos. Em outros termos, sempre que se produzem gestos de leitura no tocante ao arquivo, eles podem ser variáveis, tendo em vista que “[t]odo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (PÊCHEUX 2015 [1983], p. 53). Desse modo, no que concerne à análise das sequências discursivas por nós demandadas, estamos considerando a equivocidade e a heterogeneidade constitutiva da linguagem.

## **2.5 Do procedimento analítico**

Para pensarmos a análise das sequências discursivas que circulam em nosso objeto de estudo, é preciso, ainda, abordarmos a tipologia do discurso que, segundo Orlandi (2006, p. 219), “é condição necessária da análise” do objeto; além disso, é importante considerar o princípio organizador que se inscreve nas condições de produção do discurso, “enquanto modelo e enquanto atividade”. Com base nas tipologias destacadas pela autora, estamos considerando aquela que distingue discurso político, religioso, jornalístico e, acrescentamos, o pedagógico. De acordo com Orlandi (2006, p. 224), essa tipologia possui uma variação: “é a que coloca a distinção entre domínios (institucionais) do saber: discurso filosófico, científico, poético, etc.”. Essa variação também se configura como uma tipologia, ambas são consensuais e “partem de distinções

apriorísticas, dadas de acordo com um critério já estabelecido alhures: ou pela sociologia ou pela teoria do conhecimento, etc.” (ORLANDI, 2006, p. 224).

Abordamos o discurso jornalístico e o discurso pedagógico, cujos funcionamentos institucionalizam sentidos instituídos em uma rede de memórias estabilizada. Ambos estão voltados para fins imediatos, objetivam informar sobre algo, valorizam o efeito de neutralidade nas informações de modo que a autoria do texto é apagada, instituindo efeitos de imparcialidade, ainda que a neutralidade/imparcialidade textual seja impossível, pois se tratam de efeitos discursivos. Nessa esteira, salientamos que essas tipologias de discurso se voltam para o direcionamento de efeitos que tendem à homogeneização, à objetividade, pela forma como se diz sobre algo, de modo que interdita, em certa medida, a subjetividade (não subjetiva) das relações de interlocução.

De acordo com Flores e Neckel (2019), o discurso jornalístico, inscrito no interior do Aparelho Ideológico de Informação, representa declarações sobre algo com base em fatos do cotidiano, o que contribui para a produção do efeito de verdade em relação ao que interessa à imprensa. Nessa esteira, baseadas nos estudos de Orlandi (2006) e de Mariani (1998)<sup>19</sup>, as autoras afirmam que a prática jornalística funciona como discurso pedagógico “que determina o que o público deve receber como notícia/informação” (FLORES; NECKEL, 2019, p. 267) e, portanto, decorre daí a delimitação da interpretação por parte do público-leitor, pois a seleção e a maneira de apresentação dos fatos (re-formulação) reverberam no modo como os sentidos serão produzidos. Mais do que dizer sobre algo, o discurso jornalístico representa modos de dizer sobre algo. Não se trata apenas de trazer ao público determinados fatos, o discurso jornalístico produz gestos de interpretação sobre eles.

No que diz respeito ao discurso pedagógico, Orlandi (2006) o caracteriza como um discurso autoritário, no qual, segundo a autora, não há interlocutores, de fato, mas agentes exclusivos como, por exemplo, os professores munidos dos saberes contidos nos livros didáticos, cujo papel está em inculcar os saberes “necessários” aos alunos. Nesse tipo de discurso predominam as paráfrases<sup>20</sup>, a mecanização discursiva, os termos direcionados, os sentidos cristalizados. Na instância escolar, os textos, de maneira geral, são trabalhados sob a perspectiva do (re)conhecimento das tipologias textuais, da fixação das informações transmitidas e na manutenção de um agente do dizer único, um sentido único a ser mostrado/alcançado, não há implícitos ou outros discursos.

---

<sup>19</sup> Cf. O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989. Bethânia Mariani (1998).

<sup>20</sup> Cf. Orlandi (1984; 2015b).

Para nos remetermos aos Aparelhos Ideológicos, por uma ordem social dada institucionalmente, no discurso jornalístico, a imprensa possui os dados, as informações sobre os fatos que, pela mediação do jornalista, devem ser veiculados socialmente para os sujeitos que “precisam” de determinados esclarecimentos, vale salientar que a escolha do que será veiculado configura um posicionamento discursivo. No discurso pedagógico a escola propaga, pela mediação do professor, o saber para o aluno que “precisa” aprendê-lo. Instalam-se os dizeres institucionalizados, trazem ao público os conhecimentos necessários, que ainda não se sabe.

Ante ao arquivo do livro didático, selecionamos a reportagem e a notícia. De acordo com Lage (1985), a notícia é um relato de fatos a partir do fato mais importante ou interessante, ela expõe os acontecimentos, não se trata pontualmente de uma narrativa; já a reportagem se configura como um assunto ou acontecimento a ser tematizado de acordo com uma perspectiva pré-estabelecida, nela pode predominar a investigação, o levantamento de dados ou a interpretação. Para Charaudeau (2009, p. 132, grifos do autor), a notícia é “um conjunto de informações que se relaciona a um mesmo *espaço temático*<sup>21</sup>, tendo um caráter de *novidade*, proveniente de uma determinada *fonte* e podendo ser diversamente tratado”. Sobre a reportagem, o autor afirma que ela “trata de um fenômeno social ou político, tentando explicá-lo” e não está ligada diretamente à atualidade, portanto, é de conhecimento geral (CHARAUDEAU, 2009, p. 220).

Em relação aos textos em análise, salientamos que as diferentes condições de produção da reportagem e da notícia em estudo suscitam mecanismos de antecipação distintos, assim, ambas trabalham em função do sujeito-receptor, precedendo gestos de seleção e modos de transmissão das informações/saberes a serem transmitidos/ensinados e recebidos/aprendidos. A partir desses mecanismos, busca-se um efeito desejado, mas que pode diferir do efeito produzido.

No movimento de acomodação de sentidos de uma formação discursiva a outra, ressaltamos no tratamento dado aos textos tanto na revista Superinteressante, no *site* folha.uol, como no processo de constituição do arquivo do livro didático, o empenho da autoria em alcançar a evidência do que se quer ou se pode dizer para os interlocutores, instituindo no discurso a aparência de neutralidade, de objetividade e de autenticação. Vemos que ambas as tipologias parecem oscilar entre os Aparelhos Ideológicos de Informação e o Escolar, ora atendendo um ou outro funcionamento. Essa premissa nos

---

<sup>21</sup> Sobre espaço temático cf. Charaudeau (2009).

permite certificar, baseados em nossa perspectiva teórica, que a linguagem, as tipologias, as formações discursivas, os sentidos, são em sua essência heterogêneos.

Segundo Orlandi (2006), essa função constitui a escola como lugar de reprodução cultural, isto é, um espaço de reprodução da estrutura da relação de classes e da transmissão de poder. É importante salientar que o discurso jornalístico é reproduzido, no âmbito da formação discursiva pedagógica, assumindo o caráter pedagógico numa relação gradativa de dominância, na medida em que passa da função de informar sobre, para cumprir a outra função ancorada no processo parafrástico de repetir mais do mesmo, no funcionamento cristalizado pela tipologia pedagógica. Dessa forma, e ainda com base nos apontamentos de Orlandi (2006), compreendemos que as tipologias discursivas se definem relativamente às extremidades para as quais se voltam em certas condições de produção; os tipos de discurso cristalizam o funcionamento discursivo com base na relação de interlocução entre os sujeitos.

Para procedermos às nossas ponderações sobre o modo como realizamos a análise do nosso *corpus*, interessa-nos destacar que a descrição e a interpretação são fases distintas no procedimento analítico, mas que oscilam entre si, isto é, há uma alternância contínua entre elas. A esse respeito, Pêcheux (2015 [1983]) considera que é na descrição que o sujeito se identifica e se posiciona, ou seja, ele interpreta. De acordo com os apontamentos do autor, no trabalho da Análise de Discurso, supõe-se, essencialmente, que por meio das descrições se pode verificar “os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 56).

Com base nessa assertiva, compreendemos que interpretar é tomar partido pela enunciação, visto que, ao enunciar, o sujeito seleciona determinados dizeres, à proporção que deixa escapar outros. Vale ressaltar que a tomada de posição não é controlada pelos sujeitos, porém ela é regulada pela ideologia.

Nessa medida, assinalamos, mais uma vez, que a Análise de Discurso se propõe a “compreender como um objeto simbólico produz sentidos” (ORLANDI, 2015b, p. 64), tendo em vista que o cerne dos procedimentos dessa disciplina está ancorado pela ideia de funcionamento da linguagem. Dessa maneira, o nosso trabalho analítico se principia logo no esboço do desenho do *corpus*. De acordo com os apontamentos de Orlandi (2015b, p. 65), o procedimento de análise se inicia no delineamento dos limites do *corpus*, “fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de

análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise”.

Com base nas teorizações de Orlandi (1984), no recorte, as operações de análises se configuram como o lugar que considera a linguagem em correlação com a sociedade, em oposição à segmentação, que visa uma relação linear entre os arranjos dos elementos do texto. Por essa perspectiva, derivamos os nossos gestos analíticos das condições de uso, ou seja, analisamos os nossos recortes em estudo pelo seu funcionamento. Nessa esteira, Lagazzi (2009, p. 68), partindo da noção de recorte, assume “que o dispositivo teórico-analítico discursivo apresenta as condições necessárias para a prática analítica de objetos simbólicos constituídos por diferentes materialidades significantes”. Desse modo, ancorados nesse mesmo dispositivo teórico-analítico, sublinhamos que os nossos recortes discursivos são materialmente heterogêneos. Sendo assim, na mobilização das sequências discursivas investigadas, tomamos a sua materialidade verbo-visual, considerando as suas particularidades em conjunto.

Assim, reiteramos que partimos do nosso objeto simbólico, o livro didático de Língua Portuguesa, do qual extraímos, inicialmente, parte dos nossos recortes discursivos a ser tratada pela Análise de Discurso. Nessa esteira, estamos compreendendo o texto de acordo com Orlandi (2015b), como o lugar em que o analista encontra rastros dos gestos de interpretação, que se tecem na historicidade. Por essa razão, recorreremos à formação discursiva jornalística dessa parte dos recortes (RD2 e RD4) que, em relação à reportagem, aparece em circulação pela revista Superinteressante, versão impressa; no que diz respeito à notícia, exploramos o texto completo pelo *site* folha.uol, versão *online*, com a finalidade de averiguar o todo desses textos e, assim, circunscrever a outra parte dos nossos recortes discursivos: aquilo que falta no livro didático. Com o nosso olhar voltado ao texto como um todo, resgatamos a materialidade que já foi apagada pelo movimento de reacomodação dessas (re)formulações no âmbito do livro didático. Em virtude disso, importa-nos, principalmente, olhar para as sequências por nós selecionadas, pensando o funcionamento da linguagem em correlação com a exterioridade.

Ainda de acordo com Orlandi (2015b), o texto se configura como unidade de análise, apenas porque há uma relação de correspondência com a unidade teórica, o discurso. Assim, estamos compreendendo que o importante para a Análise de Discurso é apreender como o texto significa em determinadas condições; como ele organiza, pela relação do sujeito com o mundo, o modo como se dá a associação da linguagem com a história. Sendo assim, “no procedimento de análise, devemos procurar remeter os textos

ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia” (ORLANDI, 2015b, p. 69). Dessa maneira, ressaltamos que é nesse curso que as etapas da análise são constituídas, na passagem da superfície linguageira ao processo discursivo.

Portanto, trataremos de estabelecer as condições de produção dessas sequências discursivas, descrevê-las e interpretá-las. A fim de alcançarmos possíveis respostas aos questionamentos que contemplam a nossa problematização, concernente ao modo como os textos em estudo estão (re)formulados e foram reacomodados no livro didático de Língua Portuguesa, notadamente, fizemos o seguinte trajeto:

- Descrevemos-interpretamos o modo como a reportagem e a notícia em análise estão (re)formuladas na alçada da sua reacomodação no e pelo livro didático de Língua Portuguesa, a partir daquilo que se deixa/quer mostrar;
- Identificamos e analisamos os efeitos de sentido que poderiam ter sido produzidos no campo discursivo escolar, mas que não se quer deixar ver, a partir dos recortes suprimidos do livro didático de Língua Portuguesa.
- Descrevemos-interpretamos os recortes suprimidos da reportagem e da notícia selecionadas, com a finalidade de averiguar como esses recortes nos permitem vislumbrar a sua filiação ideológica de sentidos;
- Descrevemos-interpretamos o funcionamento do modo como a supressão de certos recortes dos nossos textos em estudo, oriundos de uma formação discursiva jornalística, quando reacomodados na formação discursiva pedagógica, pode promover um (re)direcionamento dos sentidos e uma assepsia do pensamento.
- Descrevemos e verificamos como o efeito-autoria se efetua no trabalho de (re)formulação textual, frente às regulamentações impostas pelos Aparelhos Ideológicos do Estado.

Nessa circunscrição, retomamos a alusão à Orlandi (2015b, p. 65), quando a autora nos esclarece que, na tarefa de analisar, o analista começa “por observar o modo de construção, a estruturação, o modo de circulação e os diferentes gestos de leitura que constituem os sentidos do texto submetido à análise”. Sendo assim, tencionamos verificar o modo de constituição, de (re)formulação-reacomodação e de circulação dos nossos

textos em análise, a partir das nossas sequências discursivas, isto é, visamos compreender o funcionamento dos processos discursivos em que os nossos recortes analíticos (o todo) estão inscritos. Nessa conjuntura, ante à heterogeneidade dos nossos recortes discursivos, interessa-nos realçar que as suas materialidades não se complementam, mas, de acordo com as ponderações de Lagazzi (2009, p. 68), elas “se relacionam pela contradição, cada uma fazendo trabalhar a incompletude na outra. Ou seja, a imbricação material se dá pela incompletude constitutiva da linguagem, em suas diferentes formas materiais”.

Como mencionamos no capítulo anterior, as leituras apresentadas na forma de arquivo apontam para o apagamento do sujeito-leitor-autor, que realiza uma prática silenciosa legitimada em função das instituições sociais de poder. Dessa forma, corroboramos com Courtine (2014, p. 191, grifos do autor), quando o autor elucida que “[o] discursivo representa exatamente no *interior do funcionamento da língua os efeitos da luta ideológica*”. Ainda de acordo com o referido autor, é na relação entre o enunciado e a formulação que está o “contato entre o ideológico e o linguístico na ordem do discursivo” (COURTINE, 2014, p. 191). Dessa forma, a produção de sentidos está sempre em um processo à deriva, isto é, o sentido também é constituído pela possibilidade de vir a ser outro, eles são constituídos pelo que se disse e por aquilo que não se disse, o silêncio.

Assim, ressaltamos que um objeto analítico não se finda com uma descrição, em razão de que ele faz parte de um vasto processo discursivo, mantendo correlação com discursos antecedentes e se direcionando para o porvir. Ele é o espaço de realização de diversos sentidos possíveis inscritos em dadas condições de produção em correspondência com a memória discursiva. Por esses fundamentos, compreendemos que questões como: a legitimação ou o silenciamento de sentidos a partir de determinado texto; o efeito-autoria frente às imposições sociais; a formalização do arquivo constitutivo dos livros didáticos, que sucedem sob uma leitura atestada institucionalmente, quando estão sob o prisma discursivo, podem ser desmistificados, ao menos em parte. Podemos trazer à discussão sentidos cristalizados institucionalmente e alçar sentidos outros, visto que, como já elucidamos, os sentidos estão à deriva.

A partir dos recortes discursivos que nos apropriamos, podemos entrever, pela rede de filiação de sentidos plausíveis em suas relações ideológicas, a responsabilidade desse texto com os dizeres tecidos com base na memória político-social e religiosa. Isso se deve pelo fato de que os enunciados, isto é, as sequências discursivas constituem os seus sentidos a serem produzidos pelos sujeitos, a partir de discursos, ou seja, dos efeitos de sentido estabelecidos anteriormente. Esses efeitos estão para a ordem das formações

imaginárias, permanecendo, até o momento da sua produção, no campo das possibilidades de virem a ser realizados. Este espaço de probabilidades é permitido pelo silêncio que transita entre as palavras e permanece nelas. Temos, neste ponto, a historicidade trabalhando na e pela linguagem. Entre as possibilidades de (re)formulação na instância da reacomodação dos nossos textos em análise, no arquivo do livro didático, apagaram-se determinados recortes e não outros; é assim que os sentidos ali produzidos vão significando em um processo de (contra)identificação que é demonstrado pelo efeito-autoria.



---

### **CAPÍTULO 3 – A (RE)FORMULAÇÃO TEXTUAL NO E PELO LIVRO DIDÁTICO: O QUE (NÃO) PODE E (NÃO) DEVE SER DITO**

---

Neste capítulo, apresentamos os gestos de leitura que produzimos a respeito do *corpus* investigativo selecionado para o desenvolvimento da nossa análise. O cerne dessa investigação está traçado a partir do interesse no modo como os textos – uma reportagem e uma notícia, respectivamente, – intitulados “Como silenciemos o estupro” e “Rompimento de barragens atinge dois distritos em Mariana (MG)”, foram reacomodados no âmbito do livro didático de Língua Portuguesa. De acordo com o que já elucidamos no decorrer desta tese, nesse processo de reacomodação, certos recortes foram apagados dos referidos textos.

A partir da perspectiva discursiva à qual estamos filiados, entendemos que esse apagamento não é aleatório, em vez disso, ele institui um modo de estar no discurso que procura conter as nuances de sentidos. Portanto, compreendemos que esse mecanismo de apagamento institui a circulação da produção de (re)formulações homogêneas e de sentidos unos no interior da formação discursiva pedagógica, isto é, procura-se suspender as probabilidades de se produzir sentidos que podem ser conduzidos para muitas direções, entre essas, aquelas indesejadas.

Dessa forma, empenhamos atenção especial aos recortes suprimidos nesse processo de alteração do meio de circulação dos textos em estudo, considerando, também, os recortes não suprimidos do arquivo que compõe o livro didático. Por conseguinte, buscamos descrever e interpretar as sequências que compõem os recortes apagados, com a finalidade de compreender o funcionamento discursivo do apagamento desses recortes e do silenciamento de sentidos que, supostamente, estão desautorizados a circularem no espaço escolar. Objetivamos, também, mostrar por meio dos recortes apagados, os sentidos que, possivelmente, poderiam ter sido produzidos, mas que, em virtude das relações de forças e da conjuntura sócio-histórica em que eles estão inseridos, foram interditados.

Averiguando o modo como os textos em estudo foram (re)formulados, a partir dos recortes apresentados na formação discursiva pedagógica, lançamos o nosso olhar para aquilo que aparece como o que pode e deve ser dito no âmbito da educação básica em um confronto com os recortes que foram suprimidos. Em ambos os textos, estamos

levando em conta o trabalho de autoria e as suas implicações para a produção do arquivo constitutivo do livro didático em investigação. Nesse funcionamento discursivo, a autoria se constitui como o espaço de trabalho de constituição do livro didático e como toda autoria sofre interdições, esta está fortemente controlada pelos regimes normativos da educação pública, como leis, diretrizes, etc.

Reiteramos que a nossa análise parte do interesse em compreender o funcionamento do silenciamento de sentidos interditados a partir do apagamento de determinados recortes. Sendo assim, é fundamental levar em conta a memória funcionando em ambas as formações discursivas: a jornalística e a pedagógica, tendo em vista que “[a] forma como cada materialidade significativa funciona é importante, mas é no embate, *no laço social, que ela significa*” (NECKEL, 2018, p. 214, grifos nossos). Portanto, por meio dos gestos analíticos, é fundamental considerar o modo como a linguagem está funcionando no curso do seu movimento, que é político, entre as relações dos interlocutores.

Nessas condições, em nossa abordagem inicial, tratamos os textos em análise em separado. Primeiramente, abordamos a reportagem identificada por RD1 (recortes apresentados a partir da formação discursiva pedagógica) e por RD2 (recortes apresentados a partir da formação discursiva jornalística) para em seguida, similarmente, dedicarmos-nos à notícia identificada por RD3 (recortes apresentados a partir da formação discursiva pedagógica) e por RD4 (recortes apresentados a partir da formação discursiva jornalística). Buscamos expor ao leitor uma visualização do conteúdo tematizado nos textos para, posteriormente, nos aprofundarmos aos nossos gestos analíticos. Dessa forma, expusemos as matérias publicadas na formação discursiva jornalística para, subsequentemente, versarmos sobre pontos do dizer que, da nossa perspectiva, instituem efeitos de homogeneidade aos discursos. É relevante salientar que ambos os textos em análise são constituídos por linguagem verbo-visual<sup>22</sup>.

Sublinhamos que as imagens presentes nos textos funcionam como parte constitutiva destes como um todo. Elas instituem parte de um espaço simbólico que desfaz a noção da pura representação do verbal. Nesse sentido, as imagens se configuram como um modo de circulação do discurso. Isso implica ressaltar que as discursividades que são apresentadas pela linguagem não verbal expressam a espessura histórica dos sentidos.

---

<sup>22</sup> No âmbito desta tese, vamos usar a terminologia imagem(ns) ou foto(s) para nos referirmos diretamente ao não verbal.

Dessa forma, propusemos o tratamento do nosso *corpus* na forma de sequências discursivas, cuja abordagem dos recortes apresentados no livro didático em estudo é feita em imbricação com os recortes suprimidos na instância dos processos de reacomodação dos textos oriundos da formação discursiva jornalística para a formação discursiva pedagógica.

Consoante com o que já pontuamos no decurso do nosso recorte teórico, estamos considerando que a supressão de certos elementos que compõem um texto se configura como um efeito de autoria, na medida em que se pode antecipar, com base nas formações imaginárias, efeitos de sentido a serem produzidos no decorrer das leituras realizadas, tendo em vista que cada parte do texto é importante para o seu desenvolvimento como um todo. Dessa maneira, o modo de constituição do arquivo do livro didático está correlacionado com a posição discursiva assumida pelo sujeito que ocupa o lugar de autor ou de editor responsável pela sua (re)produção.

Os processos discursivos pelos quais se originam os textos reacomodados no âmbito do livro didático são instituídos pela tomada de posição do sujeito na função-autor inscrito em determinadas formações discursivas e sob o ordenamento regularizado no interior dos Aparelhos Ideológicos. Cabe-nos ressaltar que, embora esse efeito (de autoria) busque controlar o norteamento dos sentidos, isso não pode ser efetuado de maneira totalizante, haja vista que, da perspectiva discursiva, a linguagem é opaca, portanto, a partir dela, pode-se produzir sentidos múltiplos.

### **3.1 Gestos de leitura sobre a reportagem: da seleção à supressão**

De acordo com o que já pontuamos, parte do nosso recorte analítico é constituída pela reportagem de capa da revista *Superinteressante*, versão impressa, edição número 349, datada de julho de 2015. A revista, que carrega 35 anos de história desde a sua primeira edição em 1987, passou por diversas mudanças, entre elas, a proposta de uma linguagem mais informalizada, a fim de alcançar o maior número de leitores possível. Importa-nos ressaltar que a *Superinteressante* possui um perfil voltado para a divulgação científica. Entre os seus leitores alvo, incluem-se os jovens em idade escolar que estão próximos de realizarem exames de entrada em cursos de nível superior. Os assuntos tematizados pela revista estão direcionados, tanto para oportunizar discussões pertinentes para o público em geral – os leitores da revista – como para propiciar uma forma de os jovens em idade escolar terem contato com os conteúdos que podem ser temas desse tipo

de exame. Dessa forma, entendemos que os autores do livro didático escolheram uma reportagem de uma revista que insere entre os seus leitores, o mesmo público inscrito no Ensino Médio. Vejamos, a seguir, a capa da referida edição:

**Figura 1 – CAPA**



Fonte: SUPERINTERESSANTE, 2015, s/p.

De acordo com o que foi mencionado no editorial da revista nº 349, essa edição trouxe uma reportagem de capa, cuja editora Karin Hueck “comandou um time afiado de repórteres<sup>23</sup> numa missão complicadíssima: quebrar o silêncio sobre o estupro, um dos

<sup>23</sup> Com reportagem de Nana Queiroz, Laura Folgueira e Priscila Bellini.

crimes mais comuns do mundo, e também o mais acobertado” (SUPERINTERESSANTE, 2015, s/p). Da nossa perspectiva teórico-metodológica, esta edição realça um assunto sobre questões político-sociais, que se direciona para a dispersão dos sentidos. Nessa mesma edição, o texto em destaque na capa é constituído por linguagem verbo-visual, de acordo com o que descrevemos subseqüentemente.

É interessante destacar que, por se tratar de uma reportagem de capa, iniciamos a nossa descrição, a seguir, pela capa da revista, na qual é apresentada uma jovem mulher cercada por seis mãos, aparentemente masculinas. A jovem está com os olhos arregalados; a boca com batom vermelho claro está semiaberta; esse conjunto textual indica espanto, medo, em quase pânico pela ameaça das várias mãos, que representam vários homens. O modo como as mãos estão construídas na imagem, especialmente a mão que está na parte superior à direita da foto, cuja sombra esconde o formato dos dedos humanos, remetendo, assim, à mão de um monstro, e o fundo escuro sugere a ideia de filme de terror: uma das mãos segura no cabelo ruivo com franja da moça com o rosto de feições infantis; outra mão está quase alcançando a cabeça/o cabelo dela; outras duas mãos se aproximam do rosto mais para o lado da nuca; uma “quinta” mão segura na gola da camisa da jovem, sinalizando que vai arrancá-la; e, ainda, mais uma mão está apalpando-a sobre o seio direito dela.

Entre as imagens, surge o título, a seguir: “O MAIS ACOBERTADO DOS CRIMES”; “ESTUPRO”, seguido do subtítulo, que, em termos das práticas discursivas jornalísticas, representa o lide da reportagem em questão, característica habitual de determinados textos que estão filiados ao campo jornalístico, vejamos: “Uma em cada cinco mulheres será estuprada. No entanto, até as mais respeitadas instituições – escolas, igrejas, universidades, famílias – varrem a violência sexual para baixo do tapete. Por quê? E até quando?”; ambos título e subtítulo são assinados por Karin Hueck.

Dados esses apontamentos preliminares, descrevemos, a seguir, a reportagem mostrada no âmbito da formação discursiva jornalística:

O texto intitulado “COMO SILENCIAMOS O ESTUPRO” possui dez páginas e é constituído por linguagem verbo-visual; logo no início da reportagem, podemos observar a imagem de parte de um rosto (da metade do nariz até ao queixo), com traços femininos, abrangendo as duas primeiras páginas. O título todo em letras maiúsculas está localizado no centro da imagem entre os lábios, estes pintados com três cores de batom, a saber: rosa claro ligada por uma linha ao tópico explicativo “santa”; rosa escuro ligada ao tópico explicativo “boa moça”; e a cor vermelha ligada ao tópico explicativo “puta”.

Ao lado direito do título aparece um texto em formato escrito na vertical que funciona como um lide. Ao lado esquerdo da imagem, há um box explicativo, esclarecendo o objetivo das imagens apresentadas no decurso do texto, qual seja: mostrar como a culpa da violência sexual é posta no comportamento das mulheres que sofreram ou ainda sofrem esse tipo de violência.

Na página seguinte, aparece uma imagem de fundo escuro, mostrando as pernas cruzadas de uma mulher sentada em uma cadeira com a sua mão esquerda, puxando levemente a saia para cima, aparentemente em um local de festa noturna. Ao longo das pernas, há cinco linhas que demarcam o comprimento da roupa com os seguintes tópicos explicativos, de baixo para cima: próximo ao calcanhar, “frígida”; no meio da canela, “recatada”; abaixo do joelho, “moça de família”; na linha acima do joelho, “assanhada”; no meio das coxas, “tava pedindo”. Junto a isso, no lado inferior esquerdo, há um box intitulado “POR QUE O SILÊNCIO VENCE”, seguido de outra parte com o título “E COMO A CULPA CAI NO COLO DELAS”, em que são apresentados os resultados de pesquisas com percentuais referentes aos motivos pelos quais os crimes de estupro são silenciados, a saber: no caso de violência que acontece em casa, 78% dos brasileiros acham que o que acontece entre um casal não diz respeito aos outros; 63% pensam que os casos devem ser discutidos entre a família; e, além disso, há um percentual sobre como a culpa do crime acaba sendo atribuída às vítimas, qual seja: 59% dos brasileiros concordam que há uma classificação entre as mulheres, sendo algumas para casar e outras para fazer sexo; e 58% acreditam que haveria menos estupros se as mulheres soubessem se comportar.

Ao lado inferior direito, há outro box denominado “Tudo igual”, indicando o modo como leis e culturas lidam com as questões de estupro. São mencionados o Código de Hamurabi, em que entre as mulheres estupradas, aquelas que eram virgens considerava-se um crime contra a propriedade do pai, enquanto as casadas eram executadas junto com o estuprador; e, também, o estupro bíblico no qual o estupro de uma virgem não se configurava como um crime, se o estuprador se casasse com a vítima; e, por fim, nessa mesma direção, o estupro no Brasil, que até 2002 os estupradores podiam se livrar da prisão, caso se casassem com as vítimas.

Prosseguindo, na próxima página, a reportagem segue apenas com texto verbal, cuja redação se inicia com uma “história” ocorrida no século 10, mas que, efetivamente, sucedeu em 1982. Após essa revelação, o texto segue apresentando dados quantitativos de estupros no Brasil e nos Estados Unidos, assinalando os baixos índices de registros de

ocorrências desse crime, por causa do silêncio das vítimas, dos policiais, das famílias e das instituições envolvidas nos casos. Nessa parte da reportagem em estudo, informa-se que, em relação à crueldade, o estupro está atrás apenas do assassinato.

Neste tópico (sem título), aborda-se, também, a inquisição feita às vítimas de estupro quanto a alguns aspectos referentes às circunstâncias do fato ocorrido, como a roupa em que elas estavam usando, o local e o horário do acontecimento e até mesmo o grau de envolvimento da vítima com o agressor, sendo, portanto, aquela julgada juntamente com o criminoso. Ainda neste tópico, no lado inferior esquerdo, há um box chamado “Roma antiga e *Game of Thrones*”, informando que, em Roma Antiga, havia um ritual após a cerimônia do casamento, em que a mulher fingia ter muito medo, e os amigos do marido a arrastavam até os aposentos nupciais. Também, registra-se que esse ritual, reproduzido em cenas da famosa série “*Game of Thrones*”, remete à época em que mulheres eram sequestradas por invasores.

O tópico subsequente, intitulado “O estupro do poder”, diz respeito aos casos de estupro que são negligenciados ou acobertados, porque envolvem instituições sociais como a ONU, os exércitos, as empresas, as famílias, as Igrejas, e as celebridades. Na passagem para a próxima página, entre o primeiro parágrafo e os demais deste tópico, aparece outra imagem ocupando a página inteira. O fundo escuro e a iluminação com meia luz sinalizam um local festivo de funcionamento noturno. Desta vez, aparecem a metade do rosto em posição lateral esquerda (da altura do meio do nariz para baixo), o colo, o punho e a mão direita de uma mulher de frente para o que pressupomos ser um balcão em que está um drinque de cor vermelha em uma taça de vidro ou de cristal. Sobre a taça, há três linhas de demarcações, sugerindo uma relação entre a proporcionalidade da quantidade de bebida ingerida com o comportamento da mulher, pelos seguintes tópicos explicativos, considerando essa proporção de cima para baixo: próximo à borda da taça, “bebeu pouco”; no meio da taça, “ficou divertida”; no fundo da taça, “não se cuidou”.

No canto superior direito da imagem, aparece um box intitulado “NOS EUA”, com o percentual de universitárias que já foram estupradas nos EUA, sendo 20%, entre essa porcentagem, destacam-se os casos efetuados por alguém que elas conheciam, que consistem em 84%; em relação aos casos praticados pelos próprios ficantes ou namorados das vítimas, a porcentagem é de 57%, e, ainda, revelam-se o grande número de mulheres que não achavam que tal ato se tratava de um estupro, o que consiste 73%. No lado inferior direito, há outro box chamado “Dicas medievais – e da música pop”, que

apresenta, por meio de referências a documentos antigos, como a permissão das mulheres não era premissa para o sexo na Idade Média, e, também, como isso reverbera ainda hoje por outros meios como por meio da música.

Na sequência, temos os parágrafos que sucedem à imagem recém descrita, dando continuidade ao que estava sendo tematizado no início do tópico; agora, com foco no modo como a figura do estuprador ou da instituição que ele representa influencia no tratamento dado ao caso. Assim, a credibilidade das mulheres que denunciam esse tipo de crime é posta em dúvida. No tópico seguinte, designado “Perguntar ofende”, apontam-se as dificuldades de se denunciar um estupro, com destaque para a falta de funcionários na delegacia, que saibam lidar com as vítimas desse tipo de crime; a exposição e o constrangimento de se fazer o exame médico; a incerteza de que o caso será levado adiante, principalmente, se a mulher conhecer o criminoso; essas e outras questões que invalidam as vítimas contribuem para que elas desistam de delatar o crime.

Mais uma vez, na passagem de uma página para a outra, surge uma nova imagem, também com o fundo escuro, em que há uma mulher posicionada em perfil do lado esquerdo. Nesta imagem, podemos observar parte do rosto da mulher (da altura do meio do nariz para baixo), a mão direita tocando o seu braço esquerdo na altura do ombro. Neste braço, há uma simulação de tatuagem com o desenho de um coração seguido da frase “Os homens que amei”; na sequência, logo abaixo, estão cinco linhas, com tópicos explicativos, demarcando o status da mulher de acordo com a quantidade de parceiros que já passaram pela sua vida, tendo em vista o rabisco nos quatro primeiros nomes, o quinto, sem riscado, representa o seu parceiro atual, de cima para baixo temos: “~~Saulo~~ – virgem”; “~~Pedro~~ – para casar”; “~~Adriano~~ – experiente”; “~~Sebastião~~ – para pegar”; “Felipe – vagabunda”.

Do lado esquerdo da imagem, há um box intitulado “ENTRE UNIVERSITÁRIOS”, mostrando que 4% do percentual de universitários (dados americanos) já obrigaram mulheres a fazerem sexo com eles, sendo que 63% deles já fizeram isso com em média seis mulheres. Nessa esteira, 83% revelaram embebedar essas mulheres antes do sexo, e 92% já as conheciam. No lado inferior direito, há um box chamado “Não brinque com famosos. Hoje e há sete séculos”, que apresenta uma história ocorrida no século 14, em que uma menina de 11 anos, filha de um limpador de celeiro, foi violentada por um rico mercador. Seu caso foi negligenciado, porque, sendo ele de maior hierarquia, a menina não tinha direito de consentir ou não o ato. De maneira semelhante, ainda neste box, afirma-se que, quando celebridades são acusadas de estupro,



difícilmente, elas são condenadas, o que acontece é uma depreciação em relação à credibilidade da vítima.

Na página seguinte, o tópico “Meu malvado favorito” se refere a um caso brutal de estupro coletivo, cujas vítimas adolescentes, ainda foram espancadas, esfaqueadas e apedrejadas. Frente a esse caso, destacou-se como os crimes bárbaros geram grandes repercussões na mídia, e, assim, a punição dos criminosos acontece. Porém, revela-se que esses casos são a minoria. Dessa maneira, a maioria dos estupradores continuam com sua vida normalmente, inclusive, praticando o mesmo crime. Além disso, aponta-se que boa parte dos crimes de violência sexual ocorrem entre familiares, amigos e parceiros, no interior das casas de famílias e de casamentos com agressores que não aparentam ser estupradores. No lado inferior esquerdo da página, há um box intitulado “Só é violência se tiver marcas”, que aborda o pensamento datado do século 20, cuja crença declarava que a maioria das mulheres tinha a fantasia de ser estuprada. Junto a isso, destaca-se a necessidade de haver marcas físicas de resistência e de violência para provar que o sexo não foi consentido.

No verso da página, surge mais uma imagem, trata-se de uma mulher abotoando a sua camisa branca com as duas mãos. Assim como as demais imagens descritas anteriormente, podemos notar o rosto exibido pela metade (da altura do meio do nariz para baixo); o fundo que aparece mais escuro com meia luz e as linhas com demarcações, agora, a respeito da altura dos botões fechados ou abertos da camisa, sinalizando a personalidade da mulher ou o grau de resistência dessa mulher ao se tentar ter sexo com ela, com os seguintes tópicos explicativos, considerando os botões da camisa fechados de cima para baixo, vejamos: a partir do primeiro, a mulher é “difícil”; a partir do segundo botão, ela é “fácil”; a partir do terceiro, a mulher é “safada”; já a camisa fechada apenas a partir do quarto botão, a mulher “não pode mais mudar de ideia”.

No lado inferior esquerdo da imagem, há um box chamado “NO BRASIL”, apresentando o percentual de estupros no Brasil da seguinte maneira: aqueles que são cometidos por duas ou mais pessoas, sendo 15%; os estupros de crianças de até 13 anos, correspondente a 50%, e os estupros cometidos por pessoas próximas, que equivalem a 65%. No lado direito da imagem, aparece outro box denominado “Você sabe reconhecer um estupro?”, abordando uma cena de estupro que ocorreu entre um casal de noivos em um famoso seriado *Mad Man*, mas que, embora a cena tenha gerado um debate nas redes sociais sobre a violência sexual sofrida dentro dos relacionamentos, muitas pessoas não

consideraram que a cena realmente tratava de um estupro. O box ainda mostra o percentual de brasileiras que são estupradas por seus parceiros, que consiste em 14%.

Para finalizar este tópico, já na página seguinte, também são apresentados alguns exemplos de casos de violência sexual nos Estados Unidos em que os criminosos não foram punidos, bem como as denúncias de estupro que ocorreram nas dependências da USP e que acabaram em uma CPI e no pedido de demissão do professor que coordenava as investigações. Registra-se, ainda, que a negligência das Universidades reforça o silêncio das vítimas, tendo em vista que, em muitos casos, elas não são ouvidas ou a preocupação em não manchar o nome da instituição é mais importante do que qualquer caso de violência sexual mais sutil.

O último tópico da reportagem intitulado “O dilema do pegador”, composto apenas por texto verbal, aborda a questão dos casos de violência sexual entre universitários, que acontecem em ambientes de “pegação” somado ao alto consumo de álcool. De acordo com o que está sendo tematizado na reportagem em estudo, esses casos são comuns e já existem há muito tempo, porém, muitas pessoas não reconheciam essa violência como estupro, e as meninas não sabiam nomear a violência que sofreram. Ainda segundo as informações mostradas neste tópico, apenas uma pequena parcela de rapazes é responsável pelos estupros entre universitários, em razão de que são os mesmos criminosos que atuam contra várias mulheres. Consoante com o relato de um deles, primeiro, as garotas são embebedadas ao extremo, sobretudo, aquelas que não têm experiência com bebidas, para, quando elas “apagarem” ou não tiverem mais sabendo o que está acontecendo, eles sucederem o ato. Para finalizar a reportagem, destaca-se que a cultura do estupro entre os universitários está associada ao que se espera de um rapaz jovem: “pegar o maior número de mulheres possível e não perder nenhuma chance de não fazer sexo” (SUPERINTERESSANTE, 2015, p. 41).

É nessa circunscrição que recortamos a materialidade que constitui o nosso *corpus* analítico: desde há muito tempo, o tratamento dado aos crimes de estupro, tanto pelas autoridades competentes como pela sociedade, de maneira geral, é realizado de modo silencioso, embora nos dias atuais existam leis que criminalizam esse ato.

O livro didático constitui um arquivo considerado institucionalmente como o espaço dos saberes fundamentais a serem construídos em idade escolar, um lugar de estabilização de sentidos legitimados. Ele apresenta uma forma de dizer que está inscrita nas formações discursivas pedagógicas, representando um conjunto que corresponde a todo o conhecimento que deve ser ensinado/aprendido na escola em cada ano letivo.

Dessa forma, como já pontuamos, o discurso pedagógico está inscrito no discurso autoritário, este definido como um dizer institucionalizado, um discurso (aparentemente) neutro, informacional (ORLANDI, 2006). Assim, tendo em vista que esses saberes fundam aquilo que se deve saber, a questão que constituiria a estratégia básica do discurso pedagógico deveria ser a pergunta pelo objeto do discurso (ORLANDI, 2006), ou seja, o que está sendo ensinado na escola.

Pela perspectiva discursiva, é fundamental levar em consideração que na instância da constituição dos arquivos há um atravessamento ideológico pelo qual as regulamentações dos Aparelhos Ideológicos do Estado estão ressoando. É neste cenário que os autores e os editores responsáveis pelos livros didáticos apropriam-se dos textos que circulam ou circularam em diversas formações discursivas. Destacamos, a partir desse funcionamento discursivo, a assunção da autoria ou a posição do sujeito-autor que, orientada pelo imaginário de necessária atualização do livro didático, investe em temas sociais considerados atuais e demandados por outras instâncias do Aparelho Ideológico Escolar, como provas de vestibulares, por exemplo.

O espaço da autoria trabalha na seleção desses temas, justamente porque a autoria se exercita entre a dispersão e a unidade, a coesão. Se, por um lado, o autor do livro didático pode selecionar temas, por outro lado, o Aparelho Ideológico Escolar restringe o que o autor desse livro pode dizer a respeito do tema selecionado, como o estupro, por exemplo. Cabe-nos ressaltar que nesse processo de apropriação decorre um apagamento dos modos pelos quais os textos foram sendo (re)formulados. Assim, eles se tornam parte de um novo arquivo (re)formulado sob a responsabilidade do sujeito-autor que, certamente, faz uma projeção dos seus interlocutores.

Por meio dos nossos gestos de descrição e interpretação entre a formulação textual acomodada na formação discursiva jornalística e suas posteriores ressignificações no processo de reacomodação realizado no âmbito da formação discursiva pedagógica, compreendemos que aquilo que foi apagado da extensão textual (re)formulada para uso na escola reflete o que não é aceitável pelo Aparelho Ideológico Escolar. No recorte discursivo reacomodado no e pelo livro didático em questão, a exclusão dos recortes suprimidos inicia-se logo na parte inicial do texto, quando o sujeito na função-autor apaga a legenda e uma foto que compõem a primeira página da reportagem. Nessa mesma direção, a segunda página do texto também é integralmente excluída. Vejamos, a seguir, o nosso primeiro recorte discursivo (RD1):

## Figura 2 – RD1

### PRODUÇÃO DE TEXTO

## A reportagem

### FOCO NO TEXTO

Leia a reportagem que segue.

PRODUÇÃO  
DE TEXTO

### Como silenciamos o estupro

Todo mundo concorda que estupro é um dos piores crimes que existem. Ainda assim, 99% dos agressores sexuais estão soltos — e eles não são quem você imagina. Culpa de uma tradição milenar: o nosso hábito de abafar a violência sexual a qualquer custo. Entenda aqui por que é tão difícil falar de estupro.

Por Karin Hueck

Luci era uma donzela de 13 anos que, no século X, vivia em um importante vilarejo com seus pais. Certo dia de verão, ela saiu para ir à feira com uma amiga quando sentiu uma vontade enorme de ir ao banheiro. Sem ter aonde ir, entrou no primeiro casebre do caminho e resolveu fazer xixi por lá mesmo. Foi quando um homem de 35 anos a encontrou e decidiu que a tomaria à força. O rapaz a prendeu dentro da cabana e a violentou: foi tanta brutalidade que Luci ficou toda ensanguentada e com as vestes rasgadas. Quando a menina chegou em casa, seu pai se encheu de desgosto — não podia acreditar que a filha não era mais virgem. Ainda assim, a família decidiu buscar justiça e foi falar com o mandatário local para mandar prender o criminoso. O oficial logo encontrou o acusado, que, depois de muito tempo, acabou confessando o crime. Assim, de acordo com a lei da época, o oficial apresentou duas opções para a família: ou o homem ia preso ou assumia a menina e se casava com Luci para resgatar sua “honra”. Como o pai da menina não queria mais saber

daquela filha impura, mandou ela se casar com seu estuprador. Foi o que aconteceu. No dia seguinte, Luci se mudou para a cabana onde foi violentada, onde passou 11 anos ao lado de seu monstruoso marido. Ele a engravidou por cinco vezes e bateu nela todos os dias enquanto permaneceram casados.

A história seria apenas mais um terrível conto medieval, se eu não tivesse esquecido um “X” na data lá em cima. O caso de Luci não aconteceu no século X, mas no século XX — em 1982, para ser exato. O importante vilarejo era a cidade de Guarulhos, em São Paulo, e Luci é Lucineide Souza Santos, uma cabeleireira de 46 anos que, hoje, está separada de seu estuprador. (E, se você ficou na dúvida: sim, até 2002 existia na lei brasileira a possibilidade de o estuprador não cumprir pena caso ele se casasse com sua vítima.)



Patrick Foto/Shutterstock

Segundo o Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, todos os anos cerca de 50 mil pessoas são estupradas no Brasil. Esses são os números oficiais, obtidos a partir da papelada formal. Mas eles não correspondem à realidade. O estupro é um dos crimes mais subnotificados que existem e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada estima que os dados oficiais representem apenas 10% dos casos ocorridos. Ou seja, o verdadeiro número de pessoas estupradas todos os anos no Brasil é mais de meio milhão. Nos EUA, onde existem dados longitudinais, de acordo

com o Center for Disease Control and Prevention, uma em cinco mulheres vai ser estuprada ao longo da vida.

Os casos registrados são baixos porque existe um comportamento persistente que cerca o estupro: o silêncio. Vítimas não denunciam seus agressores, policiais não investigam as acusações, famílias ignoram os pedidos de ajuda, instituições não entregam seus criminosos – esses mecanismos invisíveis fazem com que 90% da violência sexual jamais seja conhecida por ninguém. E isso, sim, é um crime ainda maior do que a soma de cada caso.

Apesar de entendermos o estupro como um dos piores crimes que podem acontecer a alguém – segundo pesquisas sobre percepção de crueldade, ele só perde para o assassinato –, somos estranhamente incrédulos para acreditar que ele realmente acontece. O estupro é o único crime no qual a vítima é julgada junto com o criminoso. Imagine que roubaram o seu celular e você decide fazer um B.O. Agora imagine que o delegado que pegou o seu caso resolve perguntar onde você foi assaltado, que horas eram e se você era conhecido por trocar de aparelho o tempo todo. Depois ele pergunta se você tem certeza de que o assalto realmente aconteceu ou se você não deu o celular ao bandido por vontade própria. Se você então explica que o roubo foi de madrugada e depois de você ter tomado umas cervejas, o delegado decide – por conta própria – que não houve crime algum: você estava na rua e bêbado, quem pode ga-

rantir que você está falando a verdade? Ou então, pior, quem disse que você não queria ter sido assaltado?

Isso acontece com quem foi estupro o tempo todo. Mulheres relatam como são recebidas com desconfiança quando resolvem contar suas histórias para alguém. Pessoas perguntam que roupa ela vestia, onde ela estava, que horas eram, se estava bêbada, se já não havia ficado com o estupro alguém vez, se deu a entender que queria fazer sexo e até se já teve muitos namorados antes. E essas perguntas podem vir de qualquer um. Foi o que aconteceu com a menina Maria, por exemplo, estuprada pelo avô aos 14 anos. Quando ela resolveu pedir ajuda à avó, ouviu que a culpa havia sido dela. “Você saiu do banho de toalha na frente do seu avô, que não sabe controlar os instintos.” O avô seguiu normalmente a vida, e Maria viveu com a culpa de quase ter desestruturado toda a sua família, como insinuou a avó. Comentários assim surgem de amigos, familiares, policiais, médicos, advogados – e até de juízes. Todas as instâncias trabalham para abafar o crime e jogar o assunto para baixo do tapete. Todas mesmo.

[...]

#### Entre universitários

- 4% dos rapazes admitem que já obrigaram alguém a fazer sexo com eles.
- Desses, 63% já fizeram isso com mais de uma mulher (a média é seis vítimas)
- 83% deles têm o hábito de embriagar as meninas antes do sexo.
- 92% conheciam as moças que estuproaram.

#### Perguntar ofende

Não é fácil denunciar um estupro. É preciso ir à delegacia e prestar depoimento para funcionários que nem sempre sabem lidar com vítimas de violência sexual (não há nenhum tipo de treinamento especial para isso aqui no Brasil) e que podem, sim, fazer as perguntas e insinuações que nosso delegado fictício lá atrás fez. Se quiser que o caso tenha continuidade no processo jurídico, a vítima terá de ir ao IML fazer o exame médico (consultas feitas em postos de saúde ou médicos particulares não têm validade legal). O exame é constrangedor: o médico legista examina o corpo inteiro da mulher em busca de fibras ou pelos que possam incriminar alguém, além de vasculhar vagina, ânus e perineo por sinais de laceração, feridas ou esperma. A mulher é apalpada, penetrada por instrumentos e interrogada sobre detalhes do crime, apenas horas depois do ocorrido.

Em seguida, a agredida terá de torcer para que seu caso seja encaminhado para os tribunais: quem decide isso são promotores e juízes, e a maioria deles prefere dar continuidade apenas aos casos que têm maior chance de serem provados nas cortes. Isso quer dizer que, se não houver sinais de esperma, ou se a vítima não tiver sido ameaçada por arma de fogo ou se ela não apresentar machucados porque preferiu ficar imóvel e não apanhar do estupro, as provas ficam mais frágeis. Quem poderá garantir que a relação foi diante de ameaça, afinal? Se a mulher conhecer o criminoso, então, as

chances de seu caso ser levado à frente caem drasticamente. Primeiro, pelo medo de retaliação: muitas preferem nem fazer a queixa para não serem perseguidas pelos seus agressores. E, segundo, porque é quase impossível provar se houve ou não consentimento. Se a vítima chegar à delegacia dizendo que foi estuprada por um namorado, marido, ficante ou amigo, é quase certo que seu caso não vá para frente.

Mesmo se for parar no tribunal, a acusação corre o risco de se voltar contra a mulher, como já vimos. “Os advogados podem usar qualquer tipo de argumento para invalidar a vítima.

Geralmente são argumentos moralistas – e que funcionam”, diz Ana Paula Meirelles Lewin, coordenadora do Núcleo de Defesa dos Direitos da Mulher da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Não é à toa, então, que 90% das mulheres desistam de denunciar o crime: sabe-se lá o que advogados e procuradores vão inventar sobre ela. O estupro acaba silenciado pela vergonha, uma arma efficientíssima. E vergonha é a palavra-chave nesses casos. “O estupro é um crime extremamente íntimo, uma violação profunda, como pouquíssimas outras coisas são. Se as pessoas que lidam com esses casos

– médicos, advogados, policiais – não tiverem respeito por essa violação, elas não vão conseguir ajudar as mulheres”, diz o médico Jefferson Drezett, que atende vítimas de violência sexual no hospital Pérola Byington, em São Paulo.

[...]



Emmanuelle Brisson/Getty Images

(*Superinteressante*, nº 349, p. 32-41. Abril Comunicações S.A.)

**B.O.:** Abreviatura de *boletim de ocorrência*, documento em que um escrivão de uma delegacia policial registra a ocorrência de um crime ou queixa.

2. A introdução situa o tema central do texto e o ponto de vista sob o qual vai ser abordado, apresentando-se ao leitor como um convite para conhecer mais a fundo essas informações.

- Em relação à reportagem lida, responda:
  - Qual é o tema central? O tema central é a falta de rigor com que as autoridades e as pessoas em geral lidam com denúncias de estupro.
  - Qual é a finalidade principal? Apresentar aos leitores dados que mostram como os estupros ocorrem em número muito maior do que os divulgados e por que esses casos não são denunciados.
- Como é comum às reportagens em geral, o texto é aberto com uma introdução. Qual é o papel da introdução na reportagem lida?
- O 1º parágrafo do texto é constituído pelo relato de uma história aparentemente ocorrida na Idade Média.
  - Que palavras e expressões contribuem para criar uma atmosfera medieval para o relato? O emprego de termos como *donzela*, *no século X*, *mandatário*, *lei da época*, *honra*, *filha impura*.
  - Considerando-se a finalidade da reportagem, que função esse relato desempenha?
  - Que outro relato é utilizado no texto? O do caso da neta que é estuprada pelo avô.
- Nas reportagens, é comum haver dados numéricos e estatísticos, como meio de fundamentar cientificamente as informações. De acordo com a reportagem lida:
  - Quanto são provavelmente os casos reais de estupro no Brasil por ano? Cerca de 500 mil casos, segundo levantamento do IPEA.
  - Percentualmente, quantos desses casos são denunciados por ano? Apenas 10%.
  - O que esses números revelam quanto à gravidade do problema?
- Não; o texto apresenta dados impressionantes de estupros ocorridos no meio universitário, em que o nível social e o grau de escolaridade geralmente são altos; além disso, segundo o texto, “92% dos universitários conheciam as moças que estupraram”.

#### Estupro: crime hediondo

O estupro é considerado um dos crimes mais violentos. Pode ser praticado com violência real (agressão) ou presumida (quando se volta contra menores de 14 anos, alienados mentais ou pessoas que não podem oferecer resistência).

Embebedar uma pessoa com a finalidade de estuprá-la – o crime ocorre com frequência em festas universitárias – configura-se como crime de estupro praticado com violência presumida, pois a vítima não pode oferecer resistência.

A pena para estupradores no Brasil é de 6 a 10 anos de reclusão; se houver lesão corporal da vítima ou se a vítima tiver entre 14 e 18 anos pode aumentar e ser de 8 a 12 anos. Se ocorrer a morte da vítima, a pena passa a ser de 12 a 30 anos.

- Quando esclarece que a história aconteceu no século XX e não no século X, o texto deixa claro que vivemos em uma sociedade que ainda tem uma mentalidade medieval em relação ao estupro, conforme é sugerido pela expressão *tradição milenar* empregada no texto de apresentação.
- Revelam que o problema é mais grave do que se imagina, pois atinge um número muito grande de pessoas e, além disso, os casos não são denunciados nem documentados.

Fonte: (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 247-249).

Como podemos observar, a reportagem (re)formulada no âmbito do livro didático apresenta o título e o lide de acordo com os que foram apresentados na formação discursiva jornalística. No primeiro período do lide da reportagem, na SD1 “[t]odo mundo concorda que estupro é um dos piores crimes que existem”, há uma injunção ao leitor a

filiar-se aos efeitos de sentido que essa afirmativa produz. Um efeito discursivo desse gesto é a inscrição de um coletivo indefinido, em formações discursivas que permitem a reprodução dessa discursividade. Mas quem é esse todo mundo que concorda? Há um público específico que classifica o estupro como um dos piores crimes que existe na sociedade? Dadas as discursividades apresentadas no decorrer da reportagem, essa formulação feita de maneira generalizada não se apropria de discursos outros que fazem trabalhar memórias dissemelhantes sobre a questão do estupro e o modo como determinada sociedade lida com ela.

Verificamos pela SD1 o funcionamento do pré-construído de que o estupro é um crime; que além de ser um crime, o estupro é um dos piores que existem; que ninguém discorda que o estupro é um crime; e que ninguém discorda que o estupro é um crime que está entre os piores que existem. A locução pronominal indefinida “[t]odo mundo” homogeneiza a tomada de posição dos sujeitos, produzindo um efeito de unidade, pois se todo mundo concorda, logo, ninguém discorda dessa formulação. Faz-se circular o discurso do “um”, que delimita os espaços de significação. Observamos, aí, uma luta de forças pelo sentido autorizado em um movimento de funcionamento dos mecanismos do silenciamento em que é preciso dizer, para não dizer. Esse movimento apaga, pelo dito, os discursos possíveis que demarcam o posicionamento distinto da noção de que a violência sexual é repudiada por todos os sujeitos em interlocução com a revista e com o livro didático.

Considerando que a revista está direcionada, predominantemente, para um público das classes média e alta e o público-alvo do livro didático se constitui pela classe baixa, porque é a prevalecente nas escolas da rede pública da educação básica, compreendemos certo rigor no silenciamento da luta de classes. Os pré-construídos que aludimos a partir da SD1 reacomodada no livro didático permitem-nos tecer alguns gestos de interpretação, entre outros plausíveis, como, por exemplo: não há diferença de posicionamentos entre as classes; todas as classes estão em oposição à violência sexual contra a mulher; todas as classes sociais colaboram para um bem comum. Por esse delineamento, podemos observar que o livro didático apaga que o funcionamento histórico da mulher é instituído pela via das relações socioeconômicas.

No que diz respeito à formação discursiva jornalística, considerando o arranjo textual com a sua materialidade verbo-visual, cujo foco está no corpo da mulher, supostamente, procedente da classe média ou alta, essa sequência discursiva deixa entrever sentidos que partem para outras direções. Nessa medida, problematizamos a

seguinte questão: se todo mundo concorda que o estupro é um dos piores crimes, por que ainda ocorre? Ao que se parece, concordar não é suficiente para não se praticar.

O discurso dominante silencia, na formação discursiva pedagógica, a disputa pelo poder entre classes, remetendo-se ao imaginário de unidade social. Vale ressaltar que o discurso dominante é constituído por formações discursivas heterogêneas. Portanto, não há uma homogeneização discursiva que define uma exata divisão da produção de discursos entre as classes sociais. Ainda que haja o efeito de homogeneização, assim como em toda formação discursiva, a formação discursiva jornalística e a pedagógica são heterogeneamente constituídas. O que o silenciamento institui é a suspensão da circulação de certos sentidos por diferentes formações discursivas. Nesse sentido, o discurso pedagógico sistematizado pela memória estabilizada, também é marcado pela equivocidade da linguagem. Dessa forma, ele falha no “projeto de homogeneidade do dizer”, porque há algo que sempre fica fora da linguagem produzindo sentidos (à deriva): o silêncio.

Na continuação do lide, considerando a SD2: “[a]inda assim, 99% dos agressores sexuais estão soltos – e eles não são quem você imagina. Culpa de uma tradição milenar: o nosso hábito de abafar a violência sexual a qualquer custo. Entenda aqui por que é tão difícil falar de estupro”, apresentam-se informações que, pelas características estruturais do campo jornalístico, indica-nos o que será abordado ao longo da reportagem, vale reiterar, sob a perspectiva de uma formação discursiva dominante. Especificamente, temos o direcionamento da produção de sentidos relacionados à dificuldade de se tratar o assunto em pauta, sobretudo pelo hábito de encobrir os casos, o que resulta na impunidade dos estupradores, que, de acordo com o enunciado pelo lide, podem ser quem menos se possa imaginar ou quem menos se possa revelar. Voltaremos a essa questão mais adiante.

Considerando a construção do arquivo do livro didático como um documento que contém os conhecimentos a saber – conhecimentos de uso prestigiado da linguagem –, remetemo-nos à autoria como um trabalho que se constitui no entremeio do modo de funcionamento daquilo que Pêcheux (2014 [1982]) designou como divisão social do trabalho de leitura. Na medida em que esse modo da autoria funcionar demarca que o tratamento dado aos textos acomodados na formação discursiva pedagógica se inscreve no interior dos Aparelhos Ideológicos, que promovem a produção de arquivos reproduzíveis com naturalidade. Dessa forma, há, por um lado, os grupos autorizados – instituições sociais de poder – condutores dos saberes que podem e que devem ser



ensinados/aprendidos na escola. Por outro lado, há os sujeitos que reproduzem esses saberes em nome das instituições – autores, professores e alunos.

O processo histórico da produção de sentidos é ideológico. Portanto, parece ser evidente o efeito de verdade constituído nas discursividades apresentadas tanto na formação discursiva jornalística, como na formação discursiva pedagógica. Ambas veiculam um discurso voltado ao autoritarismo em que se impõe a instituição de um sentido legítimo em detrimento da possibilidade da produção de sentidos múltiplos. São discursividades funcionando em formações discursivas distintas, mas que ainda podem produzir novas regularidades em outras formações discursivas. Assim, a filiação em massa de dado saber validado pela classe dominante implica ignorar a luta pela autenticação das formas de saber distintas e que essa luta constitui parte do processo de significação. Importa-nos destacar que o controle do Estado não decorre de uma relação direta de imposições, mas das regulamentações estabelecidas em um processo sócio histórico no interior das instituições de poder organizadas a partir da forma-sujeito dominante.

Consoante com o que já descrevemos no tópico anterior, após a apropriação do título, o recorte reacomodado no e pelo livro didático (RD1) inicia-se pela terceira página da reportagem apresentada no âmbito da revista. Trata-se de uma “história” narrada como se ela tivesse acontecido durante um período específico: a Idade Média, como podemos observar pela sequência discursiva SD3 “Luci era uma donzela de 13 anos que, no século X, vivia em um importante vilarejo com seus pais [...]”. Ao direcionarem-se para determinado período histórico, as sequências discursivas dessa parte do texto sinalizam que os fatos apresentados estão distantes da realidade atual, fazendo emergir o pré-construído de que a violência sexual é “coisa do passado”; que é inaceitável que ela aconteça nos dias atuais; que não se pode acreditar que ainda haja casos de violência sexual nos dias de hoje.

Embora seja revelado, logo em seguida, que os fatos narrados aconteceram no século 20, essa forma de apresentar o texto, optando por esse recorte determinado, cujo aspecto lembra a de um conto medieval, remete-nos a dois pontos: 1 – além de parecer apenas uma ficção, sendo a história antiga, ela pode impactar menos os interlocutores, dado o absurdo do fato, é como se fosse algo distante, portanto, não causa muitos efeitos de repulsa, mesmo após a revelação que o caso não ocorreu no século 10; o que nos leva ao ponto 2 – ainda que o fato tenha ocorrido no século 20, enfatiza-se que o estupro é um crime de um tempo distante, uma vez que a reportagem em análise foi publicada em 2015.

Essa premissa corrobora a ideia de que a violência sexual é um fato que ocorria no passado tão remoto que se torna inadmissível acreditar que atualmente ela faça parte do cotidiano.

Isso permite-nos compreender que a seleção dessas passagens pelo sujeito na função-autor revela que a tematização da violência sexual implica, preferencialmente, um tratamento asséptico ao texto. Assim, o tratamento didático dado à reportagem produz um efeito de que o texto trata de um objeto de reprodução, de comunicação e de transmissão de informações. Estamos considerando a autoria do livro didático como um trabalho social de leitura institucionalizado, como um processo regulamentado da produção-reprodução dos conhecimentos a saber em idade escolar. São autores, editores, editoras, instituições, Aparelhos Ideológicos a serviço do Estado. Aludimos, mais uma vez, a divisão do trabalho de leitura (PECHEUX, 2014 [1982]), compreendendo assim, a autoria como um labor discursivo oriundo do trabalho da leitura em uma relação simultânea, isto é, a autoria institui uma tarefa que se faz no entremeio.

Continuando com as sequências discursivas expostas no RD1, a seguir: SD4 “[...] de acordo com a lei da época, o oficial apresentou duas opções para a família: ou o homem ia preso ou assumia a menina e se casava com Luci para resgatar sua “honra”; SD5 “[e], se você ficou na dúvida: sim, até 2002 existia na lei brasileira a possibilidade de o estupro não cumprir pena caso ele se casasse com sua vítima”; e SD6 “[o]s casos registrados são baixos porque existe um comportamento persistente que cerca o estupro: o silêncio”, ressaltamos que os sentidos são operados no arquivo do livro didático, simulando discursividades pré-formadas a respeito da questão do estupro, que faz repercutir a ideia naturalizada de que, embora ele seja reconhecido como um crime horrendo, esta é uma realidade inacreditável, cuja sociedade pouco ou nada pode fazer para revertê-la. Tão inacreditável que não parece acontecer, provocando, no político, o efeito de dúvida sobre as próprias vítimas e até mesmo sobre os leitores da reportagem.

Dessa condição resulta o silenciamento das mulheres, que se envergonham por serem violentadas e, ainda, terem a sua dignidade questionada. Nessa esteira, revela-se, por essas sequências discursivas, um atravessamento discursivo em que os casos de estupros registrados fazem operar discursividades que desvalidam os relatos das vítimas. Em sequências discursivas como a SD6, por exemplo, também, podemos observar que essas discursividades se direcionam para a inscrição em formações ideológicas com bases machistas e misóginas, cujas práticas são estabelecidas de modo estrutural, na medida em que produzem mecanismos de silenciamento das mulheres pelo funcionamento da

memória que faz ecoar o efeito de desconstrução dos dizeres oriundos de formações discursivas que apresentam discursividades que respeitam a dignidade da pessoa humana.

A naturalização desses efeitos de sentido é reforçada, no âmbito da formação discursiva pedagógica, pela apresentação de sequências discursivas similares, como, por exemplo, a SD7 “[v]ítimas não denunciam seus agressores, policiais não investigam as acusações, famílias ignoram os pedidos de ajuda, instituições não entregam os seus criminosos”; e a SD8 “[a] pesar de entendermos o estupro como um dos piores crimes que podem acontecer a alguém [...], somos estranhamente incrédulos para acreditar que ele realmente acontece”. Essas sequências validam pré-construídos que sustentam discursividades a respeito do estupro como um crime socialmente negligenciado, como: há violência sexual, mas as vítimas permanecem em silêncio pela falta de credibilidade dada a elas; há violência sexual, mas ela é silenciada em diversas instâncias pela falta de agentes crédulos; há violência sexual, mas ela é silenciada, porque ainda que se acredite, é preciso proteger o nome das instituições.

Como podemos observar pelo recorte em análise, o livro didático apresenta sequências discursivas que assinalam, no social, o mecanismo estrutural de silenciamento da maior parte dos casos de violência sexual ocorridas no Brasil. É por meio desse mecanismo que se autoriza a produção de discursividades, que, de modo geral, desvalidam a ocorrência de estupros, sobretudo, entre familiares, conhecidos ou parceiros das vítimas. Esse princípio, ancorado aos pré-construídos recém-apresentados, gera efeitos nocivos no modo como as autoridades competentes lidam com os casos desse tipo de crime, e, ainda, suscita julgamentos, retaliações, condenação, constrangimentos contra as vítimas.

Portanto, se o pensamento genuíno da dúvida sobre os casos de violência sexual está estabelecido, vemos, a partir do funcionamento da formação discursiva pedagógica, o trabalho do silêncio interditando os dizeres que trazem para o fio do discurso, o que, supostamente, possa ser visto como irrelevante em relação à possibilidade de produzir efeitos de sentido indesejados. Evitam-se formulações que facilitem discussões que ponham em questão a idoneidade das instituições, na instância do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. Esse mecanismo coloca em cena até onde a instituição escolar pode ir, que recortes deve fazer, que coisas a saber podem ser mobilizadas da formação discursiva jornalística. Isso oferece a possibilidade de reflexão sobre a memória que a formação discursiva pedagógica atualiza.

Nesse cenário, o livro didático traz (re)formulações de dizeres, que demarcam o imaginário de que o pedagógico tem um compromisso ideológico de mobilizar “saberes higienizados”. Não se deixa ver, diretamente, os operadores – sujeitos e instituições – que participam dessas tomadas de decisões. Produz-se, a partir desse modo de reacomodar o texto, um efeito de que o livro didático apresenta, preponderantemente, informações sólidas e satisfatórias, sem a necessidade de se questionar algo a mais. Assim, mantém-se no social a confiabilidade das instituições de poder. A discussão a ser feita não pode ultrapassar o comentário controlado pelas perguntas do livro didático. Lembremos da discussão de Orlandi (2006) acerca do funcionamento do discurso pedagógico que não ultrapassa a metalinguagem: isso é isso.

Esse funcionamento está aí, também, no processo de (re)formulação dos textos que estamos analisando, basta olhar para o modo como a abordagem produzida no e pelo livro didático dirige e controla a leitura que o aluno deve fazer, também metalinguística; em questões como: “[q]ue fato é noticiado?”, “[q]uando ele aconteceu?”; “[e]m que lugar aconteceu?”, “[q]ual é o tema central?”, “[q]ual é a finalidade principal?”, “[q]ual é o papel da introdução...?”. São perguntas que levam o leitor tão somente à superfície do texto. Mantém-se o foco nas funções do gênero textual. Com essas questões, assegura-se o autoritarismo do discurso pedagógico. Em perspectivas de letramento, esse modo de abordar os textos traz impactos nos efeitos de sentidos produzidos para o(a) professor(a) e para o(a) aluno(a).

Neste ponto, considerando o assunto da reportagem, destacamos o funcionamento do efeito-autoria em uma dupla configuração, em que, por um lado, há a seleção de um texto que aborda um assunto que pode gerar muitas polêmicas tanto dentro, como fora da sala de aula. Por outro lado, esse texto está sob as normas regulamentadoras dos Aparelhos Ideológicos. Ainda que o recurso de suprimir determinados recortes dos textos que serão reacomodados no livro didático produza um efeito de certa adequação às normas institucionais, de modo a instituir uma relação de produção-reprodução específica na produção de sentidos, a autoria ganha espaço na seleção dos textos e, em certa medida, na seleção do assunto tematizado por esse texto, que vai para o âmbito escolar.

É um trabalho de entremeio que ora atende à posição sujeito-autor, ora responde à urgência escolar. Encontramos aí, no movimento de reacomodação, na relação com o movimento do silenciamento, uma maneira da autoria funcionar. Assim, a autoria está na reacomodação de determinados textos e não de outros, assim como, na interdição de determinados recortes e não de outros, considerando que, mesmo estando os discursos

filiados a certa formação ideológica no interior das instituições de poder, as discursividades, os modos de dizer, os sentidos ainda podem ser outros.

A seleção das sequências discursivas que compõem o RD1 produz o efeito discursivo de homogeneização do pensamento a respeito do estupro, como podemos verificar logo pela SD1. Além disso, o imaginário social de que a escola serve para transmitir informações, conhecimentos legitimados, põe em evidência a existência de um saber verdadeiro. Essa premissa corresponde à compreensão de que, no processo de reacomodação desse texto, institui-se a produção de um efeito de unidade, que fazem circular os sentidos almejados e permitidos institucionalmente. A ideia é produzir-reproduzir interpretações em uma mesma direção.

Como podemos verificar na versão (re)formulada do texto no âmbito do livro didático, a preferência pela parte verbal da reportagem é predominante, de modo que não há no livro em estudo nenhuma das fotos mostradas pelo texto no funcionamento da formação discursiva jornalística. Nessa esteira, as duas imagens apresentadas na reportagem reacomodada no e pelo livro didático parecem funcionar como representação do verbal. Elas são de outras fontes, ambas oriundas de bancos de imagens, sendo a primeira do *shutterstock* e a segunda do *getty images*.

Segundo podemos observar, a partir do RD1, a primeira imagem que aparece, denominada por nós como SD9, exhibe um rosto com feições infantis de olhos arregalados. O rosto está tapado até a altura do nariz com duas mãos de aparência adulta, mais velhas, tendo em vista o aspecto rugoso da pele, simulando o abafamento da voz da criança. Compreendemos que a escolha dessa foto não é aleatória, isto é, ela está funcionando como demonstração imagética de parte do texto verbal. Ela pode ser associada ao título da reportagem “Como silenciemos o estupro”; ou às passagens do lide como destacamos em parte da SD2 “o nosso hábito de abafar a violência”; “Entenda aqui por que é tão difícil falar de estupro”. Ou, ainda, pelo contraste entre a aparência das mãos e do rosto, torna-se possível correlacioná-la ao caso apresentado no início da reportagem em que uma garota é estuprada pelo avô aos 14 anos.

Ao mobilizar certa narrativa, o exercício de autoria inscreve um leitor infantilizado no texto, essa infantilização parece escamotear a crueza do estupro. Esse modo de a autoria trabalhar na escolha de outras imagens que apontam para aspectos ilustrativos implica a inscrição do livro didático no funcionamento da formação discursiva pedagógica, que mobiliza a identificação dos sentidos produzidos para certa

direção, sendo endossados pelo reconhecimento de sentidos semelhantes entre tipos textuais distintos.

Nesse cenário, há um jogo entre o verbal e o não verbal, que orienta os gestos de interpretação para a mesma direção. A partir desse princípio, os efeitos de sentido são produzidos por meio dos recursos linguísticos e sustentados pelo imagético no âmbito do livro didático pensado como um arquivo fechado, acabado, com sentidos legítimos estabelecidos institucionalmente para serem produzidos-reproduzidos no espaço escolar, ou seja, constituído como um instrumento de poder. Por essa vertente, o livro didático vincula-se a um discurso de verdade, como se fosse possível alcançar a completude dos sentidos, restringido sítios de significação.

De acordo com o que podemos observar pela segunda imagem, SD10, que aparece no RD1, de modo semelhante, a mulher está sendo, literalmente, silenciada pelo homem. Trata-se de um silenciamento físico em que o homem de pé, pela parte das costas, segura a cabeça da mulher com a mão direita quase na altura da testa, inclinando-a para trás. Enquanto isso, a mão esquerda tapa a boca da vítima, representando o impedimento do dizer, do denunciar. Nessa medida, estamos entendendo que, tal como a SD9, a SD10 pode ser correlacionada a um modo de se fazer referência à parte verbal do texto. Ambas refletem uma forma de demonstrar, pelo não verbal, o silenciamento pelo qual as mulheres e as crianças vítimas de estupro estão submetidas.

Ainda a partir do RD1 aparecem sequências como as seguintes: SD11 “[...] Mulheres relatam como são recebidas com desconfiança quando resolvem contar suas histórias para alguém”; SD12 “[t]odas as instâncias trabalham para abafar o crime e jogar o assunto para baixo do tapete. Todas mesmo”; SD13 “[é] preciso ir à delegacia e prestar depoimento para funcionários que nem sempre sabem lidar com vítimas de violência sexual [...]”; SD14 “[...] Se a mulher conhecer o criminoso, então as chances de seu caso ser levado à frente caem drasticamente”; SD15 “[m]esmo se for parar no tribunal, a acusação corre o risco de se voltar contra a mulher [...]”. Essas sequências discursivas remontam, juntamente com as SD7 e SD8, pré-construídos de que as mulheres que sofrem violência sexual não têm confiabilidade. São (re)formulações que fazem ecoar já-ditos sobre o não-lugar da mulher nas relações sociais de poder, que assinalam a desigualdade de gênero legitimada pela violência emocional contra as mulheres e a sua condição de ser um corpo feminino controlado na sociedade regida pela violência – física e emocional – masculina.

É indispensável assinalar que a seleção dessas passagens (RD1), quando reacomodadas no livro didático, revelam um interesse em se mostrar inegável que a escola promove espaço para a discussão dos mais diversos assuntos, incluindo aqueles que, possivelmente, geram debates polêmicos. A partir dessa premissa, entendemos que esse esforço do trabalho da autoria em mostrar, via obra didática, temas transversais aos conteúdos disciplinares, cujos aspectos podem instituir sentidos para direções distintas, produz, no social, o efeito de que o campo escolar se configura como um espaço da livre expressão do pensamento. No entanto, a transversalidade já é prevista pelas diretrizes educacionais, de modo que o espaço de trabalho da autoria é bastante controlado. Portanto, compreendemos que o apagamento de determinados recortes classifica os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) como consumidores(as) de um produto específico, que deve ser “consumido” de uma forma específica.

Trata-se de uma inscrição na memória das sociedades coloniais, cujo processo de ensino e de aprendizagem é concebido como inculcação, transmissão de informações “úteis” para determinada finalidade. Talvez, mais do que um trabalho que propicie deslocamento de posições-sujeitos alunos(as) face a cultura do estupro, o que parece adquirir proeminência é levar o(a) aluno(a) ao domínio da leitura instrumental, orientada pela racionalidade técnica, aquela que produz sujeitos para uma dada ordem e não para a subversão da ordem. Retomamos, mais uma vez, a noção da função-autoria como uma tarefa realizada entre dois limites: o da tomada de posição-sujeito, “liberdade”, e o da regulamentação institucional, responsabilidade.

Assim, a produção de efeitos de sentido constituídos no âmbito escolar deve ser organizada de modo a parecer homogênea, sem espaço para os outros sentidos, também, possíveis, mas indesejados, instituindo um discurso de verdade pelo qual se exerce o poder. Isso reverbera na forma como sucede a relação do sujeito – professor(a), aluno(a) – com a sociedade e a maneira deles(as) se posicionarem, ou seja, resulta uma forma de ser sujeito nas relações sociais, instituindo a formação da sua identidade de modo regulado pelo Estado. Este decide qual é o(a) cidadão(ã) que ele quer formar.

Portanto, a noção de homogeneidade é instaurada a partir das regulamentações institucionais. É no arranjo institucional que o funcionamento da autoria na instância da produção do arquivo do livro didático institui efeitos de unidade e aspectos do dizer, que mascaram a existência de uma formação discursiva dominante. No entanto, como em todo ritual há falhas (PÊCHEUX, 2014 [1975]) e levando em conta que as formações discursivas são heterogêneas, nesses gestos de reacomodação – seleção e apagamento –

dos textos entre campos discursivos distintos há algo que sempre ficará na exterioridade: o silêncio, significando de algum modo.

Nesse jogo entre dizer e não dizer, os sujeitos na função-autor constituídos pelo efeito da interpelação ideológica produzem arquivos na ilusão da liberdade de poder dizer o que pretendem mostrar, instaurando o livro didático como um objeto empírico a ser manipulado e não como um objeto simbólico em uso, que favoreça a produção do conhecimento. No processo de ensino e de aprendizagem de línguas, o controle e a assepsia do pensamento são realizados por meio dos recursos didáticos em que se constituem os gestos de interpretação direcionados no interior do Aparelho Escolar.

Da perspectiva discursiva, é imprescindível compreender que o texto não verbal é parte constitutiva da totalidade da reportagem em análise. Sendo assim, no que diz respeito à formação discursiva jornalística, a partir do recorte discursivo (RD2) constituído pela reportagem com o seu conteúdo mostrado na e pela revista *Superinteressante*, o texto não verbal não recobre o verbal. Em nossos gestos de interpretação, compreendemos que esse recorte assinala, de modo mais amplo, formulações sobre o comportamento da mulher e a relação desse comportamento com as incidências de estupro. Fazendo menção direta às passagens do RD2, continuamos o nosso movimento análise, conduzindo os nossos gestos de interpretação para o modo como se suscita o mecanismo de silenciamento das mulheres e dos sentidos na passagem da reportagem de uma formação discursiva para outra. Vejamos, a seguir, o nosso segundo recorte discursivo:



Figura 3 – RD2

**CAPA**

**santa**

**boa moça**

**puta**

**A ESCALA DA MOÇA DE FAMÍLIA**  
É comum jogar a culpa da violência sexual no comportamento das mulheres. Nas fotos das próximas páginas, mostramos com é absurda essa noção.

**COMO SILENCIAMOS O ESTUPRO**

Todo mundo concorda que estupro é um dos piores crimes que existem. Ainda assim, 99% dos agressores sexuais estão soltos – eles não são quem você imagina. Culpa de uma tradição milenar: o nosso hábito de abafar a violência sexual a qualquer custo. Entenda aqui por que é tão difícil falar de estupro.

Texto: Karin Hueck  
Foto: Dulla  
Design: Jorge Oliveira

Com reportagem de Nana Queiroz, Laura Folgueira e Priscila Bellini.

tava pedindo

assanhada

moça de família

recatada

frígida

**Tudo Igual**  
A maneira como leis e culturas lidam com o estupro mudou pouquíssimo nos últimos 4 mil anos.

**O Código de Hamurabi**  
Um dos primeiros códigos de leis conhecidos, de 4 mil anos, já falava em estupro. A peculiaridade é que, no caso de uma virgem, o ato era considerado um crime contra a propriedade – do pai dela. Já as mulheres casadas eram executadas junto com os seus estupradores, pois tinham cometido adultério.

**Estupro bíblico – e o do Brasil**  
O Velho Testamento deixa claro: estuprar uma virgem só era crime se o homem não se casava com ela depois. Assim como no Brasil até 2002 – até essa data, estupradores podiam escapar da prisão caso se casassem com suas vítimas.

**POR QUE O SILÊNCIO VENCE:**

<b>78%</b> dos brasileiros acham que o que acontece entre um casal em casa não interessa aos outros.	<b>63%</b> pensam que casos de violência dentro de casa devem ser discutidos somente entre os membros da família.
---	--

**E COMO A CULPA CAI NO COLO DELAS:**

<b>59% dos brasileiros</b> concordam que existe “mulher para casar” e “mulher para a cama”.	<b>58% acreditam</b> que, se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros.
---	---

Fonte: IPEA

SUPERINTERESSANTE, 2015, p. 34.

#### **POR QUE O SILÊNCIO VENCE:**

78% dos brasileiros acham que o que acontece entre um casal em casa não interessa aos outros.

63% pensam que casos de violência dentro de casa devem ser discutidos somente entre os membros da família.

#### **E COMO A CULPA CAI NO COLO DELAS:**

59% dos brasileiros concordam que existe “mulher para casar” e “mulher para a cama”.

58% acreditam que, se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros.

Fonte: IPEA

#### **Tudo Igual**

A maneira como leis e culturas lidam com o estupro mudou pouquíssimo nos últimos 4 mil anos.

#### **O Código de Hamurabi**

Um dos primeiros códigos de leis conhecidos, de 4 mil anos, já falava em estupro. A peculiaridade é que, no caso de uma virgem, o ato era considerado um crime contra a propriedade – do pai dela. Já as mulheres casadas eram executadas junto com os seus estupradores, pois tinham cometido adultério.

#### **Estupro bíblico – e o do Brasil**

O Velho Testamento deixa claro: estuprar uma virgem só era crime se o homem não se casava com ela depois. Assim como no Brasil até 2002 – até essa data, estupradores podiam escapar da prisão caso se casassem com suas vítimas.

**LUCI ERA UMA DONZELA** de 13 anos que, no século X, vivia em um importante vilarejo com seus pais. Certo dia de verão, ela saiu para ir à feira com uma amiga quando sentiu uma vontade enorme de ir ao banheiro. Sem ter aonde ir, entrou no primeiro casebre do caminho e resolveu fazer xixi por lá mesmo. Foi quando um homem de 35 anos a encontrou e decidiu que a tomaria à força. O rapaz a prendeu dentro da cabana e a violentou: foi tanta brutalidade que Luci ficou toda ensanguentada e com as vestes rasgadas. Quando a menina chegou em casa, seu pai se encheu de desgosto – não podia acreditar que a filha não era mais virgem. Ainda assim, a família decidiu buscar justiça e foi falar com o mandatário local para mandar prender o criminoso. O oficial logo encontrou o acusado que, depois de muito tempo, acabou confessando o crime. Assim, de acordo com a lei da época, o oficial apresentou duas opções para a família: ou o homem ia preso ou assumia a menina e se casava com Luci para resgatar sua “honra”. Como o pai da menina não queria mais saber daquela filha impura, mandou ela se casar com seu estupro. Foi o que aconteceu. No dia seguinte, Luci se mudou para a cabana onde foi violentada, onde passou 11 anos ao lado de seu monstruoso marido. Ele a engravidou por cinco vezes e bateu nela todos os dias enquanto permaneceram casados.

A história seria apenas mais um terrível conto medieval, se eu não tivesse esquecido um “X” na data lá em cima. O caso de Luci não aconteceu no século X, mas no século XX – em 1982, para ser exato. O importante vilarejo era a

cidade de Guarulhos, em São Paulo, e Luci é Lucineide Souza Santos, uma cabeleireira de 46 anos que, hoje, está separada de seu estuprador. (E, se você ficou na dúvida: sim, até 2002 existia na lei brasileira a possibilidade de o estuprador não cumprir pena caso ele se casasse com sua vítima.)

Segundo o Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, todos os anos cerca de 50 mil pessoas são esturpadas no Brasil. Esses são os números oficiais, obtidos a partir da papelada formal. Mas eles não correspondem à realidade. O estupro é um dos crimes mais subnotificados que existem e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada estima que os dados oficiais representem apenas 10% dos casos ocorridos. Ou seja, o verdadeiro número de pessoas esturpadas todos os anos no Brasil é mais de meio milhão. Nos EUA, onde existem dados longitudinais, de acordo com o Center for Disease Control and Prevention, uma em cinco mulheres vai ser esturpada ao longo da vida.

Os casos registrados são baixos porque existe um comportamento persistente que cerca o estupro: o silêncio. Vítimas não denunciam seus agressores, policiais não investigam as acusações, famílias ignoram os pedidos de ajuda, instituições não entregam seus criminosos – esses mecanismos invisíveis fazem com que 90% da violência sexual jamais seja conhecida por ninguém. E isso, sim, é um crime ainda maior do que a soma de cada caso.

Apesar de entendermos o estupro como um dos piores crimes que podem acontecer a alguém – segundo pesquisas sobre percepção de crueldade, ele só perde para o assassinato –, somos estranhamente incrédulos para acreditar que ele realmente acontece. O estupro é o único crime no qual a vítima é julgada junto com o criminoso. Imagine que roubaram o seu celular e você decide fazer um B.O. Agora imagine que o delegado que pegou o seu caso resolve perguntar onde você foi assaltado, que horas eram e se você era conhecido por trocar de aparelho o tempo todo. Depois ele pergunta se você tem certeza de que o assalto realmente aconteceu ou se você não deu o celular ao bandido por vontade própria. Se

você então explica que o roubo foi de madrugada e depois de você ter tomado umas cervejas, o delegado decide – por conta própria – que não houve crime algum: você estava na rua e bêbado, quem pode garantir que você está falando a verdade? Ou então, pior, quem disse que você não queria ter sido assaltado?

Isso acontece com quem foi esturpado o tempo todo. Mulheres relatam como são recebidas com desconfiança quando resolvem contar suas histórias para alguém. Pessoas perguntam que roupa ela vestia, onde ela estava, que horas eram, se estava bêbada, se já não havia ficado com o esturpador alguma vez, se deu a entender que queria fazer sexo e até se já teve muitos namorados antes. E essas perguntas podem vir de qualquer um. Foi o que aconteceu com a menina Maria\*, por exemplo, esturpada pelo avô aos 14 anos. Quando ela resolveu pedir ajuda à avó, ouviu que a culpa havia sido dela. “Você saiu do banho de toalha na frente do seu avô, que não sabe controlar os instintos.” O avô seguiu normalmente a vida, e Maria viveu com a culpa de quase ter desestruturado toda a sua família, como insinuou a avó. Comentários assim surgem de amigos, familiares, policiais, médicos, advogados – e até de juizes. Todas as instâncias trabalham para abafar o crime e jogar o assunto para baixo do tapete. Todas mesmo.

### O estupro do poder

O menino de 9 anos começou a chorar quando contou o que havia acontecido com ele. Alguns dias antes, enquanto procurava por comida junto com um amiguinho, encontrou dois adultos que falaram que tinham alguns alimentos sobrando e que poderiam dividir um pouco com eles – em troca de um pequeno favor. O favor? Que os meninos fizessem sexo oral nos adultos. Sem comer há dias, as crianças acabaram cedendo. Depois de ganhar a comida, traumatizados, os pequenos não conseguiram voltar para casa e acabaram abandonando seus lares. A história acima aconteceu em 2014, os meninos de 9 anos eram moradores de um campo de refugiados na República Centro-Africana e os adultos que os extorquiram por comida eram soldados franceses de uma força de paz da ONU. E a história não para por aí: segundo um relatório →

### Roma antiga e Game of Thrones

Em Roma, ao final de um casamento, o casal passava por um pequeno ritual: a mulher fingia ter muito medo e se agarrava à mãe, enquanto

os amigos do noivo a arrastavam à força até os aposentos do marido. É um ritual que lembra a época em que mulheres eram sequestradas por invasores – e que George R. R. Martin reproduz em *Game of Thrones*.

\* Nomes alterados a pedido das vítimas.



**Nos EUA:**  
 20% das universitárias foram estupradas\*. 84% por alguém que elas conheciam. 57% por ficantes ou namorados. **Mas... 73% não achavam que era estupro,** apesar de sentir que tinham sofrido um crime.

**Dicas medievais – e da música pop**  
 Na Idade Média, consentimento não era premissa para o sexo. O bispo de Óstia, Itália, escreveu: “As mulheres sempre estão prontas para o sexo e não precisam de preparação”. Outro documento do século 13 recomendava: “Levante o vestido dela com uma mão e coloque a outra sobre seu sexo. Deixe que ela grite e faça o que quiser com ela”. Parecido com a música *Blurred Lines*, de Robin Thicke, na qual o cantor também não pergunta o que a moça quer: “Eu sei que você quer, eu sei que você quer, do jeito que me agarra, deve querer fazer sacanagem”.

bebeu pouco

ficou divertida

não se cuidou

Fonte: SUPERINTERESSANTE, 2015, p. 36.

\*Desde os 14 anos. Mulheres que responderam “sim” à pergunta se já foram forçadas a fazer sexo.  
 Pesquisa do National Institute of Mental Health.

interno da própria Organização, outras 11 crianças no país africano foram estupradas analmente ou forçadas a fazer sexo oral em membros da força de paz, tudo em troca de comida.

Quase que pior que as histórias de estupro foi o que a ONU fez com o relatório que continha essas denúncias. O documento foi encaminhado de funcionário a funcionário a funcionário – sem que ninguém tomasse nenhuma providência. Repetidamente, o caso foi sendo abafado. Foi apenas quando a papelada caiu nas mãos de Anders Kompass, um oficial de direitos humanos da ONU na Suíça, que alguém agiu. Kompass vazou as informações para o governo francês, que finalmente abriu uma investigação na República Centro-Africana. Ai, sim, a ONU se viu obrigada a tomar uma atitude: afastou Kompass do cargo.

É difícil achar no mundo uma grande instituição que não tenha varrido para baixo do tapete algum caso de estupro. Exércitos, empresas, famílias, universidades e igrejas acobertam estupro rotineiramente. A Igreja Católica foi apenas a mais famosa organização religiosa a fazer isso quando bispos e padres foram acusados de abusar sexualmente de crianças no começo dos anos 2000. Durante muito tempo o Vaticano fingiu que não sabia de nada – e até o papa Bento 16 foi acusado de olhar para o outro lado nos anos em que liderou um departamento que analisava abusos dentro da Igreja. O mesmo aconteceu com os Testemunhas de Jeová na Inglaterra, onde o pastor Mark Sewell foi condenado por abusar de mulheres e crianças ao longo de anos. E acontece também com igrejas evangélicas aqui no Brasil, onde pastores de diversos Estados já foram acusados de abusar de meninas durante supostos “tratamentos espirituais”.

Não são só as igrejas que adotam essa postura obscurantista. Nos últimos meses, o foco dos escândalos sexuais tem sido as universidades, brasileiras e gringas, que mal sabem onde enfiar a cabeça diante de tantas alunas contando que foram violentadas dentro das faculdades – mas já vamos chegar lá.

Outra categoria muito eficiente em abafar casos de estupro é a figura do “homem bem-sucedido”. Basta ser uma personalidade respeitada

que dificilmente a denúncia de violência sexual vai colar. Peguemos o caso de Dominique Strauss-Kahn, o diretor do FMI, que foi acusado por uma camareira de hotel de ter enfiado o pênis em sua boca, arrancado sua roupa e tentado penetrá-la. Apesar de evidências de sêmen no uniforme da mulher, Strauss-Kahn negou a violência. Logo, o caso contra ele enfraqueceu e a queixa foi retirada por “falta de credibilidade da acusadora”; decidiram que ela havia mudado demais a sua história e que, graças a um passado obscuro em seu país natal, a Guiné, ela não era de confiança. Strauss-Kahn acabou renunciando ao cargo no FMI, mas não foi condenado.

Diversas outras figuras famosas também se viram envolvidas em acusações de violência sexual, como os atores Bill Cosby e Arnold Schwarzenegger, os atletas Mike Tyson e Kobe Bryant, e o diretor Woody Allen. O argumento contra pessoas que denunciam celebridades é sempre o mesmo: são indivíduos interesseiros, loucos por fama e dinheiro, que merecem ser demonizados. (A moça que acusou Kobe Bryant, por exemplo, recebeu 70 ameaças de morte.) Pode até ser que todas as mulheres que acusam figurões realmente estejam mentindo (embora pesquisas indiquem que as denúncias falsas de estupro mal cheguem a 8%). Mas também pode ser que não. Na dúvida, as punidas – por terem sua credibilidade questionada e pela falta de justiça – acabam sendo as vítimas mesmo.

Quem acoberta grandes instituições usa sempre o mesmo raciocínio: “não podemos manchar a imagem de ... [insira aqui a sua entidade favorita] pela denúncia de uma mísera... [insira aqui seu xingamento favorito]”. Quando finalmente algumas acusações de pedofilia na Igreja Católica foram confirmadas, não restou ao papa Bento 16 outra opção a não ser admitir que a prioridade do Vaticano havia sido “uma preocupação equivocada com a reputação da Igreja e a contenção de escândalos”. A lógica é perversa: comparam-se anos e anos de fama e respeitabilidade de uma abstrata entidade com a dignidade de uma pessoa particular. Não é de se estranhar que a pessoa acabe levando a pior.

## Perguntar ofende

Não é fácil denunciar um estupro. É preciso ir à delegacia e prestar depoimento para funcionários que nem sempre sabem lidar com vítimas de violência sexual (não há nenhum tipo de treinamento especial para isso aqui no Brasil) e que podem, sim, fazer as perguntas e insinuações que nosso delegado fictício lá atrás fez. Se quiser que o caso tenha continuidade no processo jurídico, a vítima terá de ir ao IML fazer o exame médico (consultas feitas em postos de saúde ou médicos particulares não têm validade legal). O exame é constrangedor: o médico legista examina o corpo inteiro da mulher em busca de fibras ou pelos que possam incriminar alguém, além de vasculhar vagina, ânus e perineo por sinais de laceração, feridas ou esperma. A mulher é apalpada, penetrada por instrumentos e interrogada sobre detalhes do crime, apenas horas depois do ocorrido.

Em seguida, a agredida terá de torcer para que seu caso seja encaminhado para os tribunais: quem decide isso são promotores e juizes, e a maioria deles prefere dar continuidade apenas aos casos que têm maior chance de serem provados nas cortes. Isso quer dizer que, se não houver sinais de esperma, ou se a vítima não tiver sido ameaçada por arma de fogo ou se ela não apresentar machucados porque preferiu ficar imóvel e não apanhar do estupro, as provas ficam mais frágeis. Quem poderá garantir que a relação foi diante de ameaça, afinal? Se a mulher conhecer o criminoso, então, as chances de seu caso ser levado à frente caem drasticamente. Primeiro, pelo medo de retaliação: muitas preferem nem fazer a queixa para não serem perseguidas pelos seus agressores. E, segundo, porque é quase impossível provar se houve ou não consentimento. Se a vítima chegar à delegacia dizendo que foi estuprada por um namorado, marido, ficante ou amigo, é quase certo que seu caso não vá para frente.

Mesmo se for parar no tribunal, a acusação corre o risco de se voltar contra a mulher, como já vimos. “Os advogados podem usar qualquer tipo de argumento para invalidar a vítima. Geralmente são argumentos moralistas – e que funcionam”, diz Ana Paula →

**ENTRE UNIVERSITÁRIOS:**  
4% dos rapazes admitem que já obrigaram alguém a fazer sexo com eles.

Desses, **63%** já fizeram isso com mais de uma mulher (a média é seis vítimas).

**83%** deles têm o hábito de embriagar as meninas antes do sexo.

**92%** conheciam as moças que estupraram.

**Os homens que amei**

- Saulo..... virgem
- Pedro..... para casar
- Adriano..... experiente
- Sebastião..... para pegar
- Felipe..... vagabunda

**Não brinque com famosos. Hoje e há sete séculos.**

No século 14, os livros de história registram uma história de estupro a crianças: é a da pequena Joan Seller, filha de 11 anos de um limpador de celeiros de Londres. Violentada por um mercador rico, o caso dela foi a julgamento, mas o tribunal acabou decidindo que, por seu status, ela não tinha direito de consentir ou não:

estava basicamente à disposição dos homens de maior hierarquia. Assim, seu estuprador ficou livre e seguiu fazendo negócios. Apesar de hoje em dia tribunais não serem tão francos nos veredictos, o desfecho para pessoas que denunciam ricos e influentes por estupro é quase sempre igual. Celebidades acusadas de violência sexual raramente são condenadas e a credibilidade das vítimas sempre acaba em frangalhos.

Fonte: Dados americanos. David Lisak e Paul Miller, "Repeat Rape and Multiple Offending Among Undetected Rapist."

Fonte: SUPERINTERESSANTE, 2015, p. 38.

#### ENTRE UNIVERSITÁRIOS:

4% dos rapazes admitem que já obrigaram alguém a fazer sexo com eles.

Desses, 63% já fizeram isso com mais de uma mulher (a média é seis vítimas).

83% deles têm o hábito de embriagar as meninas antes do sexo.

92% conheciam as moças que estupraram.

Fonte: Dados americanos. David Lisak e Paul Miller, "Repeat Rape and Multiple Offending Among Undetected Rapist"

#### Os homens que amei

Saulo..... virgem

Pedro..... para casar

Adriano..... experiente

Sebastião..... para pegar

Felipe.... vagabunda

#### Não brinque com famosos. Hoje e há sete séculos.

No século 14, os livros de história registram uma história de estupro a crianças: é a da pequena Joan Seller, filha de 11 anos de um limpador de celeiros de Londres. Violentada por um mercador rico, o caso dela foi a julgamento, mas o tribunal acabou decidindo que, por seu status, ela não tinha direito de consentir ou não: estava basicamente à disposição dos homens de maior hierarquia. Assim, seu estuprador ficou livre e seguiu fazendo negócios.

Apesar de hoje em dia tribunais não serem tão francos nos veredictos, o desfecho para pessoas que denunciam ricos e influentes por estupro é quase sempre igual. Celebidades acusadas de violência sexual raramente são condenadas e a credibilidade das vítimas sempre acaba em frangalhos.

Meirelles Lewin, coordenadora do Núcleo de Defesa dos Direitos da Mulher da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Não é à toa, então, que 90% das mulheres desistam de denunciar o crime: sabe-se lá o que advogados e procuradores vão inventar sobre ela. O estupro acaba silenciado pela vergonha, uma arma eficientíssima. E vergonha é a palavra-chave nesses casos. "O estupro é um crime extremamente íntimo, uma violação profunda, como pouquíssimas outras coisas são. Se as pessoas que lidam com esses casos - médicos, advogados, policiais - não tiverem respeito por essa violação, elas não vão conseguir ajudar as mulheres", diz o médico Jefferson Drezett, que atende vítimas de violência sexual no hospital Pérola Byington, em São Paulo.

### Meu malvado favorito

Fazia uma tarde ensolarada de maio quando quatro adolescentes resolveram sair de casa para tirar umas fotos panorâmicas de sua cidadezinha natal. Mas elas deram azar: quando chegaram ao alto do morro, encontraram cinco dos piores criminosos da cidade, completamente drogados. Rendidas com uma arma, elas foram amarradas a uma árvore com suas próprias roupas íntimas. O que seguiu foram horas de espancamento, esfaqueamento e estupro coletivo; uma delas ficou desfigurada de tanto apanhar, a outra teve os mamilos arrancados. Quando se cansaram dos horrores, os rapazes jogaram as meninas de um barranco de 8 metros e, quando viram que elas não haviam morrido ainda, resolveram apedrejá-las. Uma das vítimas, Danielly Feitosa, acabou morrendo 11 dias depois. As outras seguem feridas. Difícilmente voltarão

a ter uma vida normal.

O que aconteceu no último mês em Castelo do Piauí, a 180 km de Teresina, - um dos mais assustadores casos de estupro do noticiário recente - é o tipo de crime que aterroriza o imaginário das pessoas. É o tipo de crime também que costuma receber mais atenção: meninas muito novas atacadas por desconhecidos armados obviamente muito cruéis. São casos horríveis, que todo mundo condena com veemência: os ataques ganham destaque nos jornais, delegados e juízes ficam indignados e especialmente empenhados em punir os criminosos, que, quando chegam à cadeia, precisam até mesmo ser afastados dos outros presos para não serem mortos. A punição é exemplar. Mas, ao contrário do que parece, esse tipo de estupro é também a minoria dos casos.

Primeiro, pelo desenrolar no sistema de justiça. No Brasil não há estimativas exatas, mas nos EUA apenas 0,2% a 2,8% dos casos de estupro terminam com condenações. Graças aos mecanismos que já vimos - a vergonha das vítimas, os procedimentos burocráticos lentos e punitivos para a mulher, o medo de ser julgada e a humilhação nas cortes -, isso quer dizer que 99% dos homens que estupram seguem tranquilamente com suas vidas, sem nenhuma consequência. Dá para imaginar que as estatísticas sejam mais desanimadoras aqui no Brasil.

O crime de Castelo também foge à regra porque na maior parte os casos não são tão extremos: os criminosos não são tão maldosos, as vítimas não são tão indefesas, a violência é mais sutil. De fato, existe um mito de que estupros apenas acontecem de noite, em vielas escuras, por parte de malfeitores

armados e encapuzados que atacam donzelas virginais. A verdade não é bem assim. Provavelmente o dado mais triste sobre estupros no Brasil diz respeito ao perfil das vítimas: segundo o Ministério da Saúde, 70% das esturadas são crianças e adolescentes de até 17 anos (dá umas 350 mil pessoas ao ano, uma Zurique inteira) e a maior parte delas foi violentada dentro de casa por pessoas de confiança, como padrastos ou amigos da família.

Mas, mesmo entre adultos, o mito do esturador maligno desconhecido não passa disso: mito. Na vida real, boa parte dos casos de violência sexual acontece dentro de casas e casamentos, depois de festas ou encontros, no meio de relações sexuais que começaram consensuais, entre pessoas que já se conheciam e com agressores que nem de longe têm o perfil de "esturadores". No Brasil, por exemplo, entre 10% a 14% de todas as mulheres vão sofrer violência sexual por parte de seus parceiros. É o caso de Lucineide, do começo da reportagem. E de Emma, Allison e Kelsey, dos EUA.

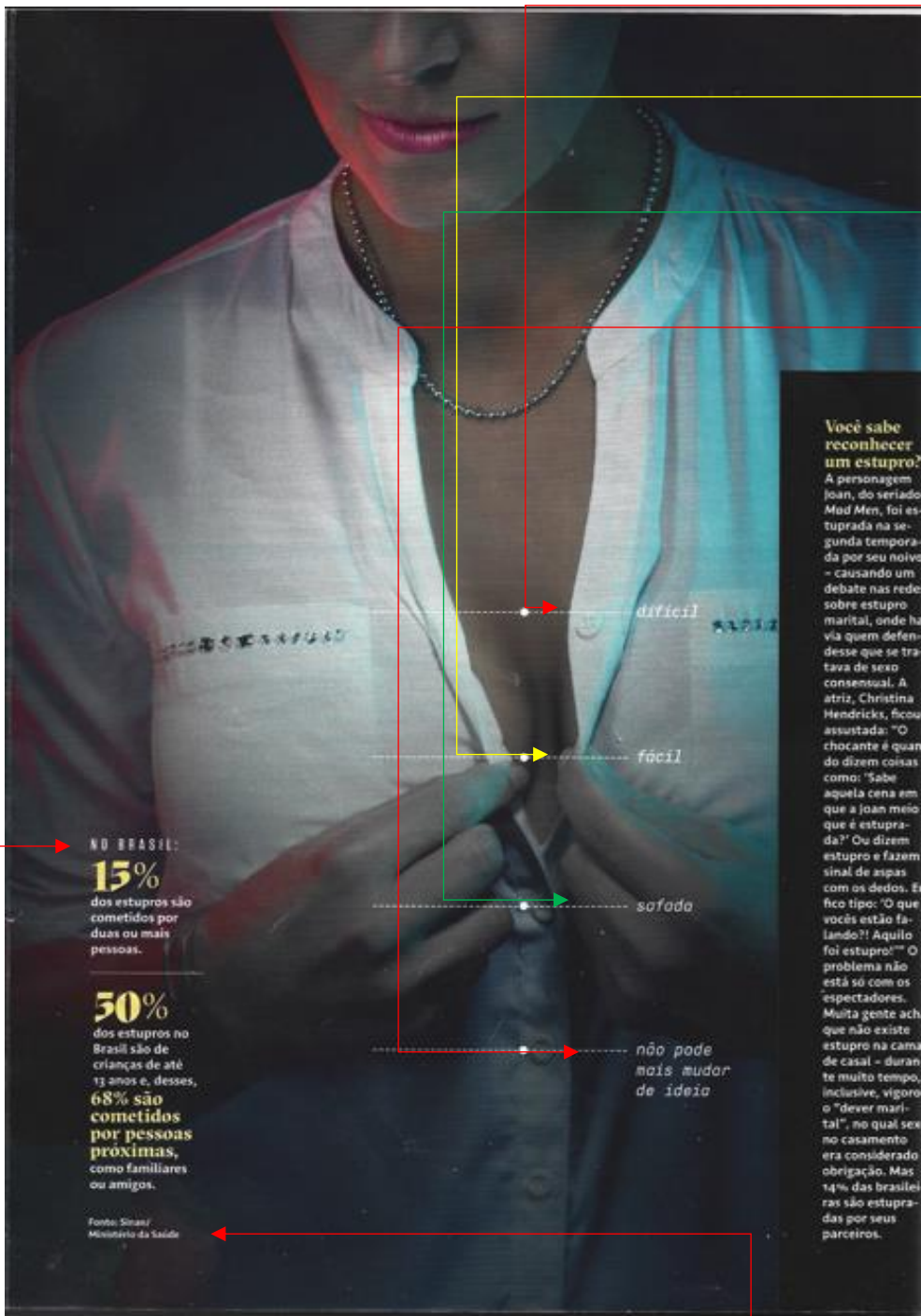
Emma Sulkowicz estava no primeiro dia de seu segundo ano de faculdade na Universidade de Columbia, EUA, quando encontrou Paul, um ex-ficante, em uma festa. Os dois conversaram e começaram a se beijar, e o encontro acabou indo parar no quarto dela. O sexo estava consensual até que, a certa altura da relação, Paul resolveu segurar suas pernas com força, apertar seu pescoço e penetrá-la analmente - tudo enquanto Emma dizia "não, para!". Já Allison Huguet conhecia seu esturador, Beau, desde criança - na verdade, eram tão amigos que ela o chamava de irmão. Em 2010, ambos resolveram ir a uma festa na casa de um conhecido e encheram a cara. Tanto que Allison achou melhor dormir por lá mesmo em vez de voltar de carro. Ela capotou sozinha no sofá, apenas para acordar duas horas depois com as calças e a calcinha na altura dos pés e seu melhor amigo gemendo por cima dela - ele estava fazendo sexo com ela desacordada. Aterrorizada, ela fingiu que estava dormindo. O que aconteceu com Kelsey Beina foi ainda pior. Ela estudava na Universidade de Montana quando resolveu sair com uma amiga. As duas foram até o apartamento do namorado da amiga, onde estavam →

### Só é violência se tiver marcas?

Em meados do século 20, pensadores acreditavam que "a maioria das mulheres têm a fantasia de ser esturadas" e que, afinal, era difícil saber se uma mulher que dizia

"não" realmente não queria sexo. Por isso, "uma mulher precisa transmitir sua resistência com mais que um mero protesto verbal ou uma atitude infantil como o choro". Na prática, até hoje indícios de resistência e marcas de

violência são essenciais para provar se o sexo foi consensual ou não nas cortes. Mesmo com estudos provando que uma das reações mais comuns à violência sexual é a vítima ficar congelada, esperando que tudo acabe logo.



difícil

fácil

safada

não pode mais mudar de ideia

**NO BRASIL:**  
**15%**  
 dos estupros são cometidos por duas ou mais pessoas.

**50%**  
 dos estupros no Brasil são de crianças de até 13 anos e, desses, **68% são cometidos por pessoas próximas, como familiares ou amigos.**

Fonte: Sinan/ Ministério da Saúde

**Você sabe reconhecer um estupro?**  
 A personagem Joan, do seriado *Mad Men*, foi estuprada na segunda temporada por seu noivo – causando um debate nas redes sobre estupro marital, onde havia quem defendesse que se tratava de sexo consensual. A atriz, Christina Hendricks, ficou assustada: “O chocante é quando dizem coisas como: “Sabe aquela cena em que a Joan meio que é estuprada?” Ou dizem estupro e fazem sinal de aspas com os dedos. Eu fico tipo: “O que vocês estão falando?! Aquilo foi estupro!” O problema não está só com os espectadores. Muita gente acha que não existe estupro na cama de casal – durante muito tempo, inclusive, vigorou o “dever marital”, no qual sexo no casamento era considerado obrigação. Mas 14% das brasileiras são estupradas por seus parceiros.

**Você sabe reconhecer um estupro?**

A personagem Joan, do seriado *Mad Men*, foi estuprada na segunda temporada por seu noivo – causando um debate nas redes sobre estupro marital, onde havia quem defendesse que se tratava de sexo consensual. A atriz, Christina Hendricks, ficou assustada: “O chocante é quando dizem coisas como: “Sabe aquela cena em que a Joan meio que é estuprada?”. Ou dizem estupro e fazem sinal de aspas com os dedos. Eu fico tipo: “O que vocês estão falando?! Aquilo foi estupro”.

O problema não está só com os espectadores. Muita gente acha que não existe estupro na cama de casal – durante muito tempo, inclusive, vigorou o “dever marital”, no qual sexo no casamento era considerado obrigação. Mas 14% das brasileiras são estupradas por seus parceiros.

Fonte: SUPERINTERESSANTE, 2015, p. 40.

**NO BRASIL:**  
 15% dos estupros são cometidos por duas ou mais pessoas.  
 50% dos estupros no Brasil são de crianças de até 13 anos e, desses, 68% são cometidos por pessoas próximas, como familiares ou amigos.

Fonte: Sinan/ Ministério da Saúde



quatro rapazes do time de futebol da faculdade. Todos começaram a beber e os rapazes desafiaram as meninas a ver quem tomava mais doses de destilados. Kelsey deve ter virado uns oito copos antes de capotar em um dos quartos. Quando ela voltou a si, percebeu que um dos meninos estava enfiando o pênis ereto em sua boca. A menina tentou se desvencilhar, mas não conseguiu. Nas próximas horas, enquanto acordava e voltava a ficar inconsciente, todos os quatro rapazes se revezaram para penetrá-la. Ela só ficou sabendo o que aconteceu já no hospital, quando uma enfermeira a examinou.

Dos três crimes, só o de Allison terminou com o esturador na cadeia – e isso apenas porque ela conseguiu gravar um telefonema no qual ele confessava o crime. Nos outros dois, a credibilidade das moças foi atacada sem parar depois que elas fizeram a denúncia e o sexo foi considerado consensual – inclusive o de Kelsey: os policiais acreditaram que uma menina inconsciente teria condições de dar consentimento para quatro homens diferentes fazerem sexo com ela.

Os casos acima são americanos porque, por lá, o debate sobre violência sexual nos campi universitários anda aquecido e meninas do país inteiro estão vindo a público para contar suas histórias. Governos e instituições estão batendo cabeça para tentar conter o que é chamado de uma “nova onda de estupro”: pesquisas indicam que 20% das universitárias foram estupradas em suas vidas, e 84% delas por alguém que elas conheciam. “As universidades escondem os crimes porque não há consequências se elas fazem algo errado”, opina Shelby Cuomo, pesquisadora de violência sexual universitária da Universidade George Washington. “Uma investigação concluiu que até mesmo a escola de direito de Harvard não cumpriu todas as exigências da lei na hora de investigar um caso de estupro. Mesmo assim, a escola não foi punida.”

Por aqui, as denúncias também estão começando. As mais famosas envolvem casos de violência sexual na USP, como o da estudante de veterinária que dormiu em uma festa de república e acordou com um colega esturando-a por trás e o da caloura de medicina que foi violentada por um funcionário da faculdade durante uma festa em 2011.

Quando as meninas procuraram ajuda dentro do campus, ouviram de alunos, assistentes sociais e centros acadêmicos que seria melhor não fazer as denúncias: era melhor não manchar a faculdade. Felizmente, o conselho não prevaleceu. As ocorrências foram tantas que, a certa altura a USP não conseguiu mais ignorar as denúncias. O caso acabou virando até uma CPI e causou a renúncia de Paulo Saldiva, o professor que estava coordenando as investigações. “A faculdade se comportou mal e ficou na defensiva sobre as denúncias. Há uma crise de conduta e de valores”, disse ele na saída. O relatório final da CPI incluiu 112 estupros dentro da universidade. Ainda assim, o número está longe da verdade: a aluna de geografia Aline\*, por exemplo, que contou à SUPER como foi esturpada em uma festa da Faculdade de Arquitetura, não relatou seu caso. Ela tinha certeza de que não seria ouvida. É exatamente essa falta de confiança nas instituições que reforça o silêncio.

### O dilema do pegador

A “nova onda de estupro”, porém, não é novidade. Casos como os acima sempre aconteceram, especialmente em ambientes que valorizam a pegação regada a muito álcool – basta conversar com alguma conhecida sua que ela vai saber contar alguma história parecida. Meninas muito bêbadas para consentir ou rapazes que insistem em sexo mesmo depois de a moça dizer que não está a fim existem desde que o mundo é mundo. Antigamente, atos assim eram descartados como “sexo ruim” ou “uma noite para esquecer” ou “ressaca moral”. A diferença é que agora as meninas estão sabendo dar nome à violência que viveram: estupro. “Antes, muitos dos casos apareciam como ‘ele forçou a barra’, ‘eu não queria, mas acabou acontecendo’, ou algo que começa consensual e depois fica violento, e a menina não consegue parar o rapaz. Agora, as meninas estão percebendo esses casos como uma violência, o que é uma grande mudança de perspectiva”, diz Heloisa Buarque de Almeida, professora de antropologia da USP, que montou um grupo de apoio para vítimas de violência sexual no campus.

É muito importante não descreditar esse tipo de estupro entre conhecidos como menos grave do que outros – como

já fizeram figuras famosas, como o biólogo Richard Dawkins, da entrevista na pág. 56. Ser obrigada a fazer sexo à força, mesmo que seja com um conhecido, é traumático e traz consequências para o resto da vida afetiva e sexual da vítima.

Pesquisas também mostram que há um comportamento predatório entre os universitários acusados de violência sexual. De acordo com David Lisak, psicólogo da Universidade de Duke e um dos maiores especialistas em violência sexual entre conhecidos, apenas uma pequena minoria de rapazes é responsável pela vasta maioria de ocorrências de estupro entre universitários – entre 90% e 95% dos casos são cometidos por alguém que já esturpou antes. E esses rapazes cometem os atos repetida e conscientemente. Lisak entrevistou dezenas de rapazes em universidades e pediu para que eles descrevessem como costumam seduzir as meninas, sempre tomando o cuidado de não chamá-los de esturpadores. O relato de um deles, que ele apelidou de Frank, é assustador: “A gente sempre fica de olho nas meninas mais gatas. As mais fáceis são as calouras porque elas não sabem beber ainda, aí a gente convida elas para a festa e serve qualquer bebida muito doce e cheia de álcool. Tem que ter talento pra isso, escolher as gatinhas já durante e semana e jogar o papo. Aí quando elas estiverem muito bêbadas, eu dou o bote. Levo prum quarto e tento tirar a roupa. Elas reagem, dizem que não querem, mas eu insisto e uma hora elas acabam capotando mesmo. Aí eu como elas.” Qualquer semelhança com conversas de vestiário não é coincidência.

O problema aí está, claro, no que se espera de um rapaz jovem. Muitos deles, ao forçar a barra ou fazer sexo com uma moça bêbada demais para saber o que está fazendo, não têm noção de que estão cometendo um crime grave e impondo um grande trauma às meninas. Instigados pela cultura (universitária e generalizada) de pegar o maior número de mulheres possível e não perder nenhuma chance de fazer sexo, acabam ignorando consentimentos não dados ou resistências. A solução está, é claro, em mudar essa cultura. Não cobrar de meninos que sejam pegadores. Nunca culpar uma menina pelo que aconteceu com ela. Entender que sexo só vale a pena quando os dois estão a fim. E que ‘não’ sempre – sempre, sempre – quer dizer ‘não’. ❊

Fonte: SUPERINTERESSANTE, 2015, p. 32-41.

Em nosso segundo recorte discursivo (RD2), observamos, logo de início, a SD16, composta pela imagem da parte inferior de um rosto feminino até a altura do nariz. Na boca tricolor ligada a três tópicos explicativos, o título centralizado em letras garrafais “COMO SILENCIAMOS O ESTUPRO” e o texto localizado ao lado direito da foto, bem como a legenda que aparece ao lado esquerdo indicam do que se trata a reportagem. Como podemos observar, o título em caixa alta posicionado ao centro da boca sugere efeitos de

sentido que remete à ideia de tapá-la, de reprimi-la. As nuances do batom acionam pela memória discursiva a associação dos tons mais claros aos tipos de “comportamentos femininos” considerados mais decentes moralmente. Essa forma de classificar as mulheres produz o efeito de naturalização de que o tipo de comportamento delas se constitui como um fator motivacional para que elas sejam estupradas.

Pelo apagamento das sequências que aparecem apenas com base no RD2, é possível identificar uma interdição em relação ao silenciamento social das mulheres promovido, visualmente, pelas imagens que acentuam, de maneira negativa, a conduta das mulheres pela cor do batom e o tipo de roupa que ela usa, os lugares por onde anda e a quantidade de bebida alcoólica que ela consome. Promove-se, também, um segundo silenciamento, o das discursividades que não aparecem no livro didático. Neste, segundo se pode observar pelo fio do discurso das sequências discursivas apresentadas no âmbito da formação discursiva jornalística, silencia-se o funcionamento da memória discursiva que aborda como os aspectos sociais, históricos e ideológicos demarcados pela aparência visual e comportamental da mulher reverberam, produzindo sentidos que seguem para direções distintas.

Cabe-nos lembrar que as regras de conduta moral são regularizadas pelos Aparelhos Ideológicos, principalmente, pelo Aparelho Religioso e, também, o próprio Estado. Essa conduta moral religiosa também não está muito distante do Aparelho Escolar. A alusão da cor rosa clara ao adjetivo “santa” faz referência ao pré-construído que relaciona a noção de que esse tom de batom é comumente usado por mulheres recatadas. Retoma-se, também, a lógica do mercado capitalista, que direciona essa nuança da cor rosa aos produtos indicados para as meninas mais jovens, demarcando a ideia de inocência juvenil. Portanto, uma mulher, usando esse tom de batom, assemelha-se à aparência angelical, isto é, pura. Em relação ao Aparelho de Informação, destacamos como a formação discursiva jornalística, ao tentar fazer a denúncia, ocupa a mesma posição-moral da sociedade em relação à mulher. Ela não desloca sentidos, pelo contrário atualiza sempre ideologias pautadas em dicotomias categorizadoras da mulher (boa-moça, recatada, decente, santa *versus* assanhada, devassa, vagabunda, puta).

Nessa sequência, temos outra cor de rosa, agora de um matiz mais forte, cujo tópico explicativo apresenta a locução adjetiva “boa moça”. Esse tom está direcionado para o público feminino que já não é mais tão inocente assim, mas, também, não é tão reservado. São mulheres que ocupam o lugar do entremeio, elas não são extravasadas, porém, não são inofensivas. Essas mulheres são boas moças. Com mais uma cor, a

vermelha, nesse tom, temos o tópico explicativo com o adjetivo “puta”, o qual alude ao imaginário reforçado pela mídia de que as mulheres que costumam usar essa cor de batom são aquelas que frequentam, essencialmente, lugares destinados aos prazeres sexuais. Incluem-se as mulheres que não são profissionais do sexo, mas que, pelo uso do batom vermelho, são julgadas e classificadas como putas. Há a construção social do exagero. O vermelho encarnado que chama a atenção. Isso também vale para as unhas. Embora não seja destacado na reportagem, é comum, no Brasil, o fato de a cor do esmalte gerar (pré)conceitos sobre a mulher.

Agregada à SD16, destacamos mais uma formulação suprimida, a saber: “A ESCALA DA MOÇA DE FAMÍLIA. É comum jogar a culpa da violência sexual no comportamento das mulheres. Nas fotos das próximas páginas, mostramos como é absurda essa noção”. Como podemos notabilizar pela sequência em destaque, no que se refere ao assunto tratado na reportagem, considerando a linguagem verbo-visual, ele aponta para a revelação do modo como as vítimas de violência sexual são culpabilizadas a partir da maneira como elas se comportam nos ambientes sociais. Podemos perceber, aí, que a ausência dessa formulação no arquivo do livro didático fomenta a ideia de que os objetivos do texto reacomodado são distintos do texto apresentado no âmbito da revista. Nesta, o texto aponta para a discussão das “consequências” do comportamento da mulher, enquanto, no livro didático, o foco está direcionado para as dificuldades das vítimas em denunciar as agressões sexuais devida à falta de credibilidade dada a elas.

Com base no recorte em análise (RD2), todas as imagens contribuem para a constituição de sequências discursivas que configuram aspectos que revelam o pré-construído de que as mulheres vítimas de violência sexual são da classe média ou alta, com determinado padrão físico. Como podemos observar pelas fotos mostradas na reportagem, a figura da mulher suscetível a ser estuprada é aquela jovem, branca, com um corpo inscrito em um padrão de beleza física específico: malhado, fitness. No que se refere à lógica capitalista, a partir do funcionamento da formação discursiva jornalística, o público da revista é o que pode consumi-la, a reportagem mostra imagens que representam, inclusive, aquelas mulheres que podem assinar ou comprar a revista. Essencialmente, tratam-se de mulheres com poder aquisitivo para comprarem produtos de beleza, frequentar academias de atividades físicas, frequentar bares de médio e alto porte, usar roupas e acessórios sofisticados.

No campo discursivo jornalístico, sublinhamos que a reportagem silencia outras formulações possíveis para os casos da violência sexual, como, por exemplo, não há uma

abordagem que exiba mulheres negras, mulheres sem maquiagem, sem o padrão de beleza fitness e em locais mais reservados, bem como não apresentam homossexuais. Nas sequências discursivas verbo-visuais, a ligação com o social opera uma relação com o impossível de ser de outro modo, que produz um efeito discursivo de que é impossível uma mulher da classe popular com feições distintas daquelas apresentadas no RD2 ser estuprada. E, sob a ilusão do controle de sentidos, escapam outros sentidos: o de que somente mulheres que frequentam a noite usam roupas curtas, coladas ao corpo, com seios à mostra, são objeto de estupros. Novamente, esse gesto interpretativo da revista recoloca a culpa nessa mulher. Esse modo de formular o texto no âmbito da revista estabelece uma disputa entre sentidos positivos para a classe média e alta e sentidos negativos, que significam naturalizando o negligenciamento da violência sexual, na classe baixa e nos grupos de minoria.

Nessa perspectiva, torna-se impossível os casos de estupro não acontecerem apenas entre heterossexuais, cujas vítimas são do gênero feminino ou, ainda, são crianças. Da nossa perspectiva, as sequências discursivas compostas, principalmente pela linguagem não verbal estão direcionadas para a produção de efeitos de sentido, que atestam o pré-construído de que: a classe média e a alta não possuem mulheres negras; se a classe média e a alta têm mulheres negras, essas não sofrem violência sexual; as mulheres da classe baixa não sofrem violência sexual; os homossexuais não sofrem violência sexual, visto que eles não conferem às características demonstradas nas e pelas fotos da reportagem. Em uma visão mais polissêmica, as mulheres da classe baixa e os homossexuais até sofrem violência sexual, mas isso é porque eles não sabem se comportar, eles usam roupas inadequadas, eles não se dão ao respeito, eles bebem demasiadamente, eles andam por lugares estranhos “fora de hora”, são próprio deles, eles merecem, eles pedem por isso.

Nesse panorama, não há o que problematizar sobre isso. É o social brasileiro revelando o pré-construído de que a classe baixa é marginal em duplo sentido – ela é criminosa; ela fica sempre à margem –, lá estão os estupradores da mulher branca da classe média e alta. Inscrito no funcionamento da formação discursiva pedagógica, moralista e religiosa, o livro didático reacomoda esses discursos de modo que, desse gesto, sobressaem informações baseadas nas técnicas de leitura de decifração. Basta voltarmos às questões de interpretação conduzidas pelo livro didático para vermos que a centralidade apresentada não é na formação crítica, na abertura à polissemia, mas à decodificação do que se lê. Efetivamente, não há problematizações que se voltem à

sociedade machista nem aos efeitos de sentido produzidos pela interpretação da sociedade machista pela mídia jornalística.

A partir desses gestos discursivos de passagem do texto jornalístico ao texto do livro didático é que outros efeitos se produzem. O apagamento das sequências discursivas na passagem da reportagem para a formação discursiva pedagógica oculta para a classe baixa, que é o público alvo<sup>24</sup> dos livros didáticos, a existência de uma luta de forças. Essa dissimulação limita o discernimento da consciência de classe. Esse não saber sobre a luta de forças existente entre as classes é um dos mecanismos para o controle da formação da mão de obra necessária para as relações socioeconômicas, e o Aparelho Escolar reproduz um modo da ideologia da transmissão de informações – Aparelho de Informação – funcionar como espaço de dominação.

A imprensa é uma instituição que viabiliza condições para a constituição das relações desiguais de exploração da formação social capitalista, estabelecidas pelas classes de poder. Nessa medida, ela é um Aparelho Ideológico de Informação, que se inscreve em formações discursivas distintas, que constituem um espaço para a luta de classes. A maneira como as representações das mulheres da classe média e alta, em relação às mulheres da classe baixa, são arquitetadas é distinta. Configuram-se aspectos do imaginário brasileiro que reproduz a ideia de que as primeiras são mais reservadas, belas, indefesas, escrupulosas; ao passo que as segundas são muito pouco contidas, sem escrúpulos, não são belas e sabem se defender sozinhas. Em ambos os casos, a ascensão dessas mulheres em determinados lugares sociais não é almejada, pois provoca mais disputas pelo lugar de dominador nas relações de produção-reprodução do sistema capitalista.

Continuando com os modos de se classificar as mulheres, a reportagem segue abordando o assunto, fazendo alusão ao comprimento da roupa, a partir da saia da mulher que aparece na segunda foto apresentada no RD2. Nessa sequência discursiva (SD17), compreendemos, pelos tons de sombreado escuro ao fundo, pela luz e pela cadeira, que se trata de um ambiente noturno. Segundo podemos nos certificar pelos tópicos explicativos alocados ao longo das pernas cruzadas da mulher mostrada na imagem, considerando um local de festa e uma mulher vestida de saia, por exemplo, com o

---

<sup>24</sup> Consideramos essa premissa a partir de informações apresentadas no site do MEC, de que os livros didáticos avaliados e disponibilizados via PNLD são destinados às escolas públicas de educação básica, cuja clientela é, principalmente, composta por estudantes da classe baixa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 02/12/2022.

comprimento próximo ao calcanhar, eles indicam que ela é “frígida”, ela é tão comportada que chega a ser fria. Mas se o comprimento alcançar até o meio da tíbia (canela) essa mulher é vista como “recatada”. No entanto, estando a mulher vestida com uma saia no comprimento logo abaixo do joelho, esta é vista como uma “moça de família”. Já usando uma saia com o comprimento até a linha acima do joelho, a mulher é reputada como assanhada. Todavia, se essa mulher usar uma saia no meio das coxas, considera-se que ela “tava pedindo” para ser estuprada.

Nessa circunscrição, julgar o comprimento da roupa de uma mulher, associando-o à sua personalidade e mais controverso do que isso, acreditar que uma mulher, cuja extensão da saia no meio das coxas define que ela estava pedindo para ser tomada sexualmente, mobiliza sentidos naturalizados em sociedades patriarcais que reproduzem discursividades baseadas em discursos autoritários, que de tanto se repetirem são regularizados. O modo como a questão do estupro está sendo discursivizada alude ao pré-construído de que o tamanho da roupa da mulher implica sua estabilidade moral. Essa forma de associar as mulheres ao tamanho da sua saia marca um funcionamento da memória que é comum aparecer em discursividades sobre as mulheres no âmbito da formação discursiva machista, cujo comprimento da roupa confere o julgamento da integridade feminina. A depender das condições de produção, uma mulher com uma roupa muito curta pode ser considerada como indecorosa, sem decência. Assim, uma mulher com essa característica não tem o direito de decidir se ela vai ser tomada sexualmente ou não.

Esse modo de classificar as mulheres emana de um processo histórico de construção social, cujos princípios assumem a concepção do corpo feminino objetificado. As consequências dessa noção apontam para efeitos negativados, no que diz respeito à figura da mulher em relação com os modos em que ela se porta na sociedade. Com efeito, trata-se de um grupo social, cujas discursividades estão apoiadas no moralismo sexual dissimulado. Cabe-nos realçar que esse moralismo é instituído no interior dos Aparelhos Ideológicos ancorados em um regime de ordenamento patriarcal e religioso. Por conseguinte, o que temos nos últimos quatro mil anos é a ausência das vozes das mulheres frente às situações que concernem ao seu corpo (SUPERINTERESSANTE, 2015).

Por essa convicção moral, usar roupas muito curtas institui um comportamento feminino que resulta no julgamento do caráter dessas mulheres, que, quanto menor é o tamanho da sua roupa, maior é a indicação de que ela deseja ser estuprada como podemos perceber pelo tópico explicativo “tava pedindo”. Nesta passagem da reportagem, ainda

aparecem formulações mostrando que parte dos casos de estupro que permanecem em silêncio no Brasil é devido ao fato de uma grande porcentagem dos brasileiros acreditarem que o que acontece em casa entre um casal não diz respeito aos outros, tendo em vista que eles também acham que os casos de violência que ocorrem em casa devem ser tratados apenas entre os membros da família. Para esses sujeitos, esse tipo de violência ocorre porque a mulher não sabe se comportar. Nesse cenário, ao longo de milênios, o tratamento dado aos casos de violência sexual não tem passado por muitas mudanças, assim, a punição desse tipo de crime continua sendo atribuída à própria vítima.

Na terceira imagem que aparece na reportagem (SD18), pelo que podemos constatar, aparece uma mulher “tomando” um drinque, do qual a taça possui a quantidade de bebida quase pela metade e encontra-se sob um balcão em que essa mulher se encosta, repousando a sua mão direita em um ambiente noturno e festivo. Além do colo, aparece parte do seu rosto em uma posição lateral esquerda do queixo até a ponta do nariz. Neste ponto, salientamos que ela usa um batom de cor rosa com a mesma nuance ligada ao tópico explicativo “boa moça”, que foi apresentado na sequência discursiva SD16. Considerando a cor do seu batom, a mulher mostrada a partir da sequência SD18 está classificada como uma mulher não tão recatada e não tão assanhada, ela ganha espaço no entremeio, na medida em que não se altere a quantidade de bebida alcóolica consumida por ela.

Podemos compreender que os tópicos explicativos que se mostram na imagem remetem-nos ao pré-construído de que as mulheres que sofreram qualquer tipo de violência sexual, estando alcoolizadas, possuem a culpa do crime. Consoante com o que já pontuamos, essa premissa decorre do imaginário social que faz ressoar a memória que associa as ocorrências de estupro com a falta de “bom comportamento” das mulheres ligado à moral instituída e regularizada no interior dos Aparelhos Ideológicos do Estado, sobretudo, o Religioso. Por conseguinte, estamos entendendo que o consumo de bebidas alcóolicas, especialmente, na fração relacionada ao tópico explicativo “não se cuidou”, configura-se como um exemplo desse mal comportamento feminino.

É importante destacar que o consumo de grandes quantidades de bebidas alcóolicas implica a embriaguez e a vulnerabilidade do sujeito; neste caso específico, com base na SD18, essa relação de implicação entre embriaguez e vulnerabilidade parece valer somente para mulheres. Não se diz que o homem fica mais vulnerável quando se embriaga. De todo modo, tudo isso é considerado, pela sociedade patriarcal, como o resultado da desobediência das mulheres que não sabem se comportar. Ainda de acordo

com os dados que aparecem na SD18, ressaltamos que esse entendimento é endossado com a porcentagem apresentada em relação à violência sexual praticada por conhecidos ou por parceiros das vítimas (84% e 57%, respectivamente) em casos que ocorreram desde a adolescência e que muitas vezes essas mulheres não achavam que estavam sofrendo um estupro.

Da perspectiva discursiva, neste ponto, revela-se a filiação dessas mulheres em uma formação discursiva machista, que naturaliza a violência sexual contra elas mesmas. Essas premissas trazem a retomada de um dizer já estabilizado sócio-historicamente, que faz retornar a memória que se reporta para a noção do corpo feminino como objeto utilizado para satisfazer os desejos instintivos dos homens, sobretudo, nos casos que dizem respeito ao “mal comportamento moral” das mulheres. Como veremos, essa conduta exigida sob as mulheres, também, diz respeito ao número de parceiros que ela já teve em sua vida.

Em continuação, a Superinteressante expõe a figura de uma mulher que, em nossa verificação imediata, está usando um batom cor de rosa, que, segundo podemos corroborar com o exposto a partir da SD16, mais uma vez, classifica-a como “boa moça”. De acordo com o exposto nesta sequência discursiva (SD19), o movimento da proporcionalidade do comportamento das mulheres em relação à culpa das ocorrências de estupro, em uma escala de 1 a 5, quanto mais próximas as mulheres estiverem do número 5 de companheiros, menos elas sabem se comportar, portanto, mais elas estão propícias à violência sexual. Por conseguinte, essas mulheres serão categorizadas para obterem o tratamento que lhes é designado, de acordo com a sua posição no *ranking* classificatório que varia entre “virgem”, “para casar”, “experiente”, “para pegar” ou “vagabunda”.

Nessa perspectiva, a imbricação entre a materialidade verbal e a não verbal permite-nos compreender que as mulheres podem ser usadas sexualmente, ainda que não queiram, tendo em vista as posições adjetivadas nas SD18 e SD19, como “ficou divertida”, “não se cuidou”, “para pegar” e “vagabunda”, isto é, a violência sexual está convencionalizada, cumpre à mulher servir aos prazeres sexuais do homem. Essa premissa se torna bem assinalada, quando se trata de homens influentes na sociedade em relação às acusações de estupro por parte de mulheres desprestigiadas socialmente, como podemos verificar por outras sequências discursivas mostradas no RD2, como, por exemplo, a SD20: “[o]utra categoria muito eficiente em abafar casos de estupro é a figura



do ‘homem bem-sucedido’. Basta ser uma personalidade respeitada que dificilmente a denúncia de violência sexual vai colar”.

De acordo com o que estamos descrevendo, assim como a quantidade de bebida alcóolica consumida, o número de parceiros e o lugar social que as mulheres e os seus agressores ocupam, delineiam o modo pelo qual elas são classificadas. Isso se torna possível a partir dos efeitos de sentido engendrados no interior das formações discursivas que se contrapõem à liberdade das mulheres. No movimento dos sentidos constituídos pela regulação da memória discursiva, sublinhamos que o imaginário de que a mulher é concebida como objeto de prazer sexual masculino, independentemente da sua vontade, advém da constituição de sociedades patriarcais filiadas às formações ideológicas representadas pelas formações discursivas machistas.

Com o apagamento das sequências discursivas exibidas apenas no RD2 como as SD19 e SD20, por exemplo, o livro didático não acomoda o funcionamento histórico sobre as mulheres. Na instância do processo de reacomodação dessa reportagem em uma nova formação discursiva, deixa-se escapar pelo mecanismo do silenciamento discursivo, a historicidade a respeito do percurso sócio-político das mulheres em relação aos espaços que elas podem ou não podem ocupar e aos modos de ser sujeito nesses espaços. A passagem do texto para o âmbito escolar deixa de fora o itinerário histórico, social e político que viabilizam e intensificam a desigualdade de gênero, fazendo emergir o efeito-autoria filiado aos discursos legitimados pelas sociedades que sustentam regimes de poder patriarcal, considerando que os arquivos produzidos estão sob olhares institucionais.

Na sucessão da reportagem exibida no RD2, ressaltamos algumas decorrências da relação de poder oriunda a partir de posições assumidas por integrantes de instituições sociais frente a crianças em situação vulnerável, sobretudo, economicamente. Destacamos os relatos que versam sobre os casos em que os soldados franceses de uma força da paz em serviço pela ONU ofereceram-se para dividir os alimentos que tinham com duas crianças de nove anos de idade, moradoras de um campo de refugiados na República Centro-Africana em troca de um favor, como podemos verificar pelas sequências discursivas SD21 “[...] O favor? Que os meninos fizessem sexo oral nos adultos. Sem comer há dias, as crianças acabaram cedendo”; SD22 “[...] outras 11 crianças no país africano foram estupradas analmente ou forçadas a fazer sexo oral em membros da força de paz, tudo em troca de comida”; SD23 “Kompas vazou as informações para o governo francês [...]. Aí, sim, a ONU se viu obrigada a tomar uma atitude: afastou Kompas do cargo”.

Por meio das sequências discursivas SD21, SD22, SD23, podemos observar que, entre os recortes que não foram selecionados para a constituição do arquivo do livro didático, estão aqueles que mostram o teor de casos específicos de violência sexual contra crianças, envolvendo, explicitamente, o nome da ONU. Tratam-se de crianças que dependem dos serviços da referida instituição. São crianças em situação de alta vulnerabilidade. Indefesas. Desprotegidas. Submetidas a “favores sexuais” em troca de comida. A ONU, cuja missão do lugar em que ocupa deveria ser muito mais de “salvar” ou de proteger esses meninos, omite-se frente ao caso em menção. Destacamos que, tão problemático quanto isso, como podemos verificar pela SD23, foi o modo como a instituição agiu diante da difusão das informações para uma possível investigação, afastando um oficial humanitário.

Tendo em vista a função social da ONU, essa medida configura um modo inverso de conduzir a situação àquilo que se espera de uma instituição que defende os direitos humanos. Esse tipo de informação gera efeitos de sentido que não são desejáveis no âmbito escolar, porque são dizeres que não estão inscritos na formação discursiva pedagógica. São dados interditados pelo jogo das relações de forças estabelecidas no interior dos Aparelhos Ideológicos, tendo em vista que eles revelam práticas indecorosas pelos membros de uma instituição que deve(ria) execrar esse tipo de atitude. Na Superinteressante, informações dessa natureza possuem um valor similar. No entanto, o efeito de neutralidade no discurso jornalístico ocorre, também, pelo efeito de imparcialidade, que promove a determinação daquilo que o público-alvo deve receber como informação, de acordo com a filiação ideológica na qual a revista se inscreve, isso permite maior “liberdade” de exposição de dados.

Vale reiterar que temos na autoria do livro didático um lugar social que é responsável pelos dizeres que circulam nesse objeto simbólico. Trata-se da inscrição de sujeitos em formações discursivas reguladas, por formações ideológicas inscritas no interior do Aparelho Ideológico Escolar e do Aparelho Ideológico do Estado, que se configuram em pontos do dizer determinados pela relação de forças e de sentidos. A partir desse princípio e dadas as circunstâncias de produção do livro didático de Língua Portuguesa em análise, por nós apresentadas no segundo capítulo, reiteramos que a autoria empreendida no apagamento de determinados recortes em favor de outros demarca o posicionamento do sujeito com efeitos históricos e ideológicos, isto é, delineia-se a historicidade, que interpela o sujeito-autor ou editor responsável pelo livro didático.

Como podemos observar, ainda a partir das sequências SD21 e SD22, são apresentadas discursividades sobre a violência sexual com a explicitação de palavras não filiadas ao campo das formações discursivas pedagógicas, especificamente: “sexo oral”, “estupradas analmente”, visto que essa nomenclatura sem eufemismo, que refere diretamente aos atos de fazer sexo oral e de estuprar alguém analmente, pode gerar desconforto entre os(as) professores(as), os/as alunos/as, a direção da escola, a família, a Igreja, o Estado, etc. Isso porque tratar de assuntos que tendem a se direcionar para a dispersão dos sentidos, isto é, assuntos que apontam sentidos para muitas direções que estão desautorizadas, implica saber lidar com dizeres, cujo efeito é de heterogeneidade do pensamento e a consequente abertura para discussões que podem levar os/as alunos/as a levantarem questões indesejadas sobre o assunto em pauta, como, por exemplo, “o que é sexo oral?”.

Esse tipo de questão institui a possibilidade de a escola necessitar promover a realização de discussões que a obrigue a tocar no conflito que é a noção de moralidade na sociedade ocidental. Levando em conta que além da consciência cívica e profissional, na escola, também, aprendem-se as “regras de moral” (ALTHUSSER, 1985), ressaltamos que uma questão como essa, se elaborada no espaço de sala de aula, repercutiria o contrário das formas de saberes submissas à ideologia dominante. Essa questão reflete efeitos de sentido antagônicos ao que se intenciona ensinar na escola, visto que o discurso pedagógico corresponde ao discurso autoritário (ORLANDI, 2006). Estamos entendendo que os conhecimentos ensinados na escola são aqueles que se deve saber de acordo com os princípios institucionais do Estado e, também, religiosos. Entre eles, destacamos, por exemplo, o “dialeto de prestígio”, a gramática inquestionável, a literatura canônica, transmitidos por meio do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa utilizada como instrumento de adequação das discursividades dos sujeito-alunos(as) em distintas relações de interlocução.

Vale lembrar que o livro didático está marcado por inúmeras vozes, sendo assim, os processos de apagamento são necessários no jogo das relações sociais, na medida que, no interior da sociedade polarizada, instituem-se mecanismos de silenciamento de sentidos desautorizados a circularem em determinados espaços. Nesta forma de a escola atuar em seu papel institucional dominante de organizar os conhecimentos na sociedade, impõe-se, naturalmente, um efeito de unidade aos conhecimentos a saber, porque pelo silenciamento dessas discursividades, no âmbito do livro didático, instituem-se discursos prontos, interditando algumas possibilidades (visto que os sentidos estão sempre à deriva)

de aparecimento do equívoco, da falha, do mal-entendido, do deslize dos sentidos. Esse mecanismo é camuflado pela ideologia da escola neutra, sem ideologias.

É interessante salientar que a partir do RD2, ainda aparecem sequências discursivas que empregam termos similares aos apresentados nas SD21 e SD22, como, “estuprando-a por trás”, “insistem em sexo”, “sexo ruim”, “fazer sexo à força” e “[a]í eu como elas”, “enfiado o pênis em sua boca”, “penetrá-la analmente”, “fazendo sexo com ela”, “enfiando o pênis ereto”, “revezaram para penetrá-la”; que, por certo, são termos indesejáveis no funcionamento da formação discursiva pedagógica, que está alicerçada no discurso autoritário, cuja base possui qualidades formais de regulamentação institucional. Ressaltamos que o modo como o assunto foi discursivizado no âmbito do livro didático, a partir da supressão desse recorte, configura uma forma dos mecanismos de silenciamento funcionarem, interditando dizeres em prol da propagação de informações autorizadas em certas regiões de dizeres.

As locuções recém-apresentadas ajudam-nos a corroborar que a partir dessa “linguagem não comedida”, em virtude de que, além de causar desconforto ou até mesmo constrangimento entre os diversos interlocutores desse livro, em uma visão restrita, o termo “sexo” poderia gerar a produção do efeito de sentidos que induzem aos alunos apologia à prática sexual. O funcionamento discursivo desse apagamento pode ser apreendido pela seleção de passagens do RD1, propagadas no âmbito escolar como a SD24: “[f]oi quando um homem de 35 anos a encontrou e decidiu que a *tomaria à força*. O rapaz a prendeu dentro da cabana e *a violentou*” e, ainda, SD25 “(...) ou o homem ia preso ou assumia a menina e se casava com Luci para *resgatar a sua ‘honra’*” (grifos nossos). Com base no funcionamento da formação discursiva pedagógica, dá-se preferência pela linguagem cautelosa, com aspectos de seriedade, reforçando o caráter disciplinado dos saberes desenvolvidos no campo escolar.

Essa compreensão do modo como a materialidade languageira vai circulando na escola, via livro didático, produz efeitos de regularização dos sentidos nas relações sociais de interlocução, que vão naturalizando a violência sexual como um costume que ofende a família e não a vítima. Quanto mais sutil é a forma em que ocorre o crime, mais inconsistente é o modo em que esse crime é avaliado, discutido e menor é a possibilidade do agressor ser punido. Não se pensa a vítima, os seus traumas, as cicatrizes que ficaram, mas o que a sociedade vai pensar e concluir sobre a vítima, a vergonha dos familiares. Como observamos pela SD3, no caso do estupro, um tabu em nossa sociedade, reiteramos que, nas práticas discursivo-sociais, o modo como o assunto está sendo tematizado no

campo escolar institui o efeito de que esse tipo de violência é algo raro de acontecer e, praticamente, ficou no passado.

Com efeito, considerando o que já pontuamos sobre as condições de produção em que se inscreve a constituição do arquivo dos livros didáticos, reiteramos que essas questões, que dizem respeito às crianças, aos adultos e ao sexo, não devem refutar os critérios exigidos para a seleção das obras destinadas a circularem pelas escolas do país. Cabe-nos ressaltar que esses critérios são parte da política de avaliação e de seleção das obras inscritas no PNLD. Nesse sentido, do ponto de vista pedagógico, a depender do modo como serão abordados, por exemplo, os aspectos referentes às discursividades que tematizam o abuso de crianças, o texto ou até mesmo todo o livro didático pode ser interditado.

O apagamento de discursividades habilitadas a gerarem infortúnios à educação moral, que trazem em seu bojo, por exemplo, fatos extravagantes a respeito de organizações sociais mundialmente reconhecidas ou de figuras públicas consideradas importantes, como essas apresentadas no RD2, deixa às bordas o espaço para discussões, que ultrapassem as interpretações mais explícitas oriundas do reconhecimento de decodificação da linguagem. Por certo, esses recortes apagados da reportagem, no decurso do processo de sua acomodação no âmbito do livro didático, confrontam a ideia de sentido homogêneo que se quer mostrar no campo da formação discursiva pedagógica, considerando que há um estatuto de verdade na maneira como o arquivo desse livro é produzido. Isso implica dizer que tudo o que vai para o livro didático constitui o efeito de algo verdadeiro.

Assim, torna-se fundamental para o trabalho de autoria de material didático a formulação de discursividades direcionadas para a produção de efeitos de sentido regularizados institucionalmente. Essa compreensão se deve ao fato de que são pelas normas institucionais que regulam os conhecimentos autênticos que se devem saber no campo escolar, que esse material é avaliado, selecionado e comprado, para, finalmente, circular na Escola. Nessa perspectiva, no arquivo constitutivo do livro didático, o percurso da produção dos efeitos de sentido direcionados para a ideia de homogeneização do pensamento desenvolvido sobre determinado assunto inicia-se desde quando o sujeito na função-autor seleciona determinados recortes que, hipoteticamente, não produzirão efeitos de sentido indesejados para a formação discursiva pedagógica. Assim, a tarefa primordial a ser realizada na função-autor é tentar conter a deriva de sentidos, fazendo ressoar no e pelo intradiscurso, o que já está estabilizado pelo discurso pedagógico.

Na definição do que vai e do que não vai para as páginas do livro didático, a autoria está de certo modo, organizando os sentidos de uma forma que levam os seus leitores a produzirem gestos de leitura de determinada maneira, permitindo pouca ou nenhuma outra possibilidade de interpretação sobre o acontecimento em pauta. Igualmente, isso pode ser verificado no âmbito do discurso jornalístico, que traz informações sobre os acontecimentos, de acordo com o posicionamento sócio-político da mídia que ele representa. É dessa forma que tanto o discurso jornalístico como o pedagógico produzem discursividades que promovem o efeito de neutralidade e, portanto, constituem um efeito de verdade.

No que se refere, principalmente, ao arquivo do livro didático, considerando que os sentidos estão naturalizados institucionalmente e carregam um efeito de autenticidade, eles são trabalhados como dados, informações sobre o assunto, sem espaço para discussões aprofundadas sobre determinados pontos, como o principal causador da violência sexual, que é o estupro. Neste ponto, o funcionamento do discurso pedagógico faz trabalhar, predominantemente, a concepção de ensino como transmissão do conhecimento, a imposição de saberes estabelecidos sem questionamentos, de uma maneira que configurem a instituição de um efeito de sentidos pré-concebidos pela repetição que regulariza os dizeres, que omitem, por exemplo, a figura do abusador. Assim como no âmbito da revista os sentidos são empregados com base nas notícias/reportagens/informações que o público deve receber; no livro didático, eles estão inscritos em um modo de funcionar que mostra o que pode e o que deve ser ensinado/aprendido na escola.

Além do apagamento das sequências discursivas SD21, SD22 e SD23, parte do arranjo da homogeneização almejada dos sentidos no discurso pedagógico, pode ser reconhecida pela SD7 “[v]ítimas não denunciam seus agressores, policiais não investigam as acusações, famílias ignoram os pedidos de ajuda, *instituições não entregam os seus criminosos*” (grifos nossos). Concebemos esse gesto de leitura, em razão de que o livro didático, não podendo alargar as discussões, está restrito a uma alusão às instituições que negligenciam os casos de violência sexual que acontecem no seio da sua organização. Os recortes que revelam nomes de agressores e exemplos de casos de estupro no interior de grandes instituições são apagados na acomodação da reportagem no âmbito escolar. Pelas frestas da linguagem, podemos identificar o ruído do silenciamento, revelando o não dito pelo dito, pois a censura está aí, no fio do discurso, no espaço da formulação.

Sendo assim, corroboramos que, no âmbito escolar, há uma interdição no dizer que não autoriza a produção de certos sentidos que se direcionam para a exposição da negligência de instituições importantes, frente à violência sexual. Essa posição discursiva assumida (posição-autor) mantém o apagamento dos casos de estupro ocorridos no interior das organizações que estão sendo retratadas como omissas e obscurantistas diante desses casos. Esse apagamento instala um tipo de silenciamento, o silêncio local, que censura aquilo que pode atingir as instituições que se apresentam como defensoras de direitos humanos, da dignidade humana, da saúde física e mental humana, etc. Temos aí uma das especificidades da autoria do livro didático, a saber: recortar o texto com o intuito de homogeneizar os sentidos.

Considerando o processo de reacomodação em uma relação com o movimento de silenciamento no texto em análise, ponderamos mais um ponto de homogeneização no apagamento das seguintes sequências discursivas: SD26 “[...] a Igreja Católica foi apenas a mais famosa organização religiosa a fazer isso quando bispos e padres foram acusados de abusar sexualmente de crianças no começo dos anos 2000”; SD27 “[o] mesmo aconteceu com os Testemunhas de Jeová na Inglaterra, onde o pastor Mark Sewell foi condenado por abusar de mulheres e crianças ao longo de anos”; SD28 “[e] acontece também com igrejas evangélicas aqui no Brasil, onde pastores de diversos Estados já foram acusados de abusar de meninas durante supostos ‘tratamentos espirituais’”. Essa premissa parte da observação de que essas sequências revelam as instituições religiosas que omitem os casos de estupro contra mulheres e crianças, que ocorreram no seio da Igreja com o intuito de conter os escândalos e de proteger o seu nome.

De maneira similar, o movimento de homogeneização de sentidos é acentuado, no âmbito da formação discursiva pedagógica, também, pela supressão de sequências discursivas que relacionam as universidades a atitudes negligentes em relação aos casos de estupro de meninas, enquanto elas dormem em festas de repúblicas ou que os pedidos de ajuda diante dos casos de violência sexual são respondidos com o conselho para as vítimas desistirem das denúncias. É possível flagrar esse movimento por meio do apagamento de sequências discursivas como as SD29 “[a]s universidades escondem os crimes porque não há consequências se elas fazem algo errado”; SD30 “[u]ma investigação concluiu que até mesmo a escola de direito de Harvard não cumpriu todas as exigências da lei na hora de investigar um caso de estupro”; SD31 “[p]or aqui, as denúncias também estão começando. As mais famosas envolvem casos de violência sexual na USP [...] dormiu em uma festa de república e acordou com um colega

estuprando-a [...]”; SD32 “Quando as meninas procuraram ajuda dentro do *campus*, ouviram de alunos, assistentes sociais e centros acadêmicos que seria melhor não fazer as denúncias: era melhor não manchar a faculdade”.

Nesse cenário, podemos pensar o livro didático como um trabalho da autoria alinhado, prevalentemente, ao empenho em sustentar uma memória estabilizada, cujo bojo está composto por aquilo que é considerado pertinente sobre determinados assuntos, ou seja, pelo que é concebido como único, discurso verdadeiro. Da nossa perspectiva, enquadra-se ao que estamos considerando, como efeito de unidade ao texto reacomodado, a supressão de sequências que revelam discursividades que podem conduzir os gestos de interpretação a gerarem polemizações indesejadas acerca de mais uma instituição: a universidade. Dessa forma, reconhecemos o esforço do exercício autoral estendido ao livro didático, em apresentar sequências discursivas de maneira generalizada como podemos verificar, por exemplo, pelas SD6, SD7, SD11 e SD12.

Considerando que as palavras mudam de sentidos ao passarem de uma formação discursiva para outra (ORLANDI, 2019), sublinhamos que a linguagem institui um lugar de embate ideológico. Na formação discursiva pedagógica, há uma legitimação das formas de dizer na escola, que, ilusoriamente, fazem a linguagem parecer transparente, portanto, portadora de um dizer autêntico. Assim, o(a) professor(a) reproduz o saber desejado socialmente, que, de maneira geral, no âmbito escolar, aparece na forma de conteúdos organizados no arquivo do livro didático, e o(a) aluno(a) reproduz o que aprendeu. Isso é parte das regulamentações da produção-reprodução das relações sociais capitalistas instituídas no jogo de forças da luta de classes. Os saberes que estão sendo difundidos pelo livro didático produzem efeitos de estabilização dos sentidos que se quer deixar ver na constituição da linguagem e da sociedade, na medida em que consideramos, juntamente com Orlandi (2006), que a linguagem é ação social transformadora, isto é, ela é parte do funcionamento da ação social.

Abordando a materialidade apresentada no livro didático em pauta, compreendemos que o seu arquivo é constituído em um espaço de regularização, mas também, de conflitos, de divisões e de inconstância. Com base nessa concepção, salientamos que o silenciamento está atuando em mascarar aquilo que pode desestabilizar o movimento dos sentidos inscritos no estatuto da verdade legitimada, que circula no âmbito escolar. Na divisão política dos sentidos, o silenciamento faz funcionar um modo de dissipar os efeitos de sentido que possam questionar a qualidade de neutro e a autenticidade do discurso pedagógico. No ensino de Língua Portuguesa, essa



materialidade que o livro faz circular na educação básica assinala, em nossas práticas discursivo-sociais, o pré-construído de que o discurso pedagógico é o discurso da verdade. Se há saberes legitimados institucionalmente que emergem como verdadeiros, eles podem e devem ser reproduzidos.

O labor discursivo do sujeito na função-autor do livro didático dedica-se à legitimidade dos saberes que instituem o poder institucional, na luta de forças pelo sentido autorizado, silenciando, sobretudo, para a classe baixa, a consciência de classe. O silenciamento opera no arranjo intradiscursivo, tentando apagar, a princípio, o que pode provocar aspereza nas relações sociais, e, ainda, trabalha em certa região de sentidos para controlar a produção dos gestos de interpretação, promovendo a ascensão dos sentidos autenticados, a partir do efeito (ideológico) de evidência. O princípio da obviedade dos sentidos promove o discurso almejado e possível para o conhecimento escolar: o discurso da subordinação à ideologia dominante consoante com os lugares sociais que serão ocupados no âmbito do ordenamento determinado pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1985). Nesse balizamento, o papel das aulas de Língua Portuguesa é tecer, essencialmente, condições de conscientização e uso da norma culta social para fins das relações de trabalho, contribuindo para o silenciamento de determinados sentidos para que se desponham aqueles “verdadeiros”.

De volta ao RD2, as sequências discursivas que apresentam a figura do homem poderoso *versus* a figura da mulher submissa, que deve se manter à disposição dos homens influentes na sociedade, sobretudo, daqueles que possuem alto valor aquisitivo, também foram suprimidas do arquivo do livro didático. Nesse apagamento, podemos observar o trabalho do silenciamento da produção de efeitos de sentido que evidenciam as situações que incluem a identificação de organizações e de agressores “poderosos”. Como cidadãos comuns, as mulheres violentadas por celebridades não são consideradas íntegras para fazerem um tipo de acusação como essa contra eles, não lhes é atribuída nenhuma credibilidade. Portanto, elas acabam sofrendo duplamente, a culpabilidade fica com a vítima em favor da sujeição ao alto prestígio social dos “homens de poder”. Isso é possível verificar por meio de sequências discursivas, como a SD33 “[...]. Basta ser uma personalidade respeitada que dificilmente a denúncia de violência sexual vai colar”; ou a SD34 “[...]. O argumento contra pessoas que denunciam celebridades é sempre o mesmo: são indivíduos interesseiros, loucos por fama e dinheiro, que merecem ser demonizados”.

Em relação aos cidadãos e às cidadãs ordinárias, os episódios mais cruéis alteram o modo como os crimes de violência sexual são tratados pelas autoridades competentes,

assim como, pela sociedade em geral, visto que a avaliação do ato violento é feita a partir da soma dos modos como a situação aconteceu. Nessa circunscção, compreendemos que não se trata apenas do estupro, mas de um montante de que ele faz parte. Sendo assim, o estupro, acompanhado de outras crueldades como, por exemplo, espancamento, esfaqueamento, mutilação e apedrejamento, ganha mais visibilidade social no quesito aplicar a punição aos criminosos. Os casos de violência sexual conduzidos em conjunto com outros atos de extrema brutalidade escapam às regras de condutas permitidas sócio-historicamente no interior dos Aparelhos Ideológicos.

As formações discursivas em que os Aparelhos Escolar e do Estado estão inscritos não permitem que se exponham os estudantes sobre a intensa violência de um acontecimento como esse. Com efeito, o apagamento dessas sequências silencia discursividades que mostram que, no Brasil, a figura do “estuprador maligno” surge mais eventualmente, podendo ser considerado um mito. Segundo podemos notar pelos dados mostrados na reportagem em estudo, muitos casos de violência sexual, no país, ocorrem no interior dos lares familiares, no íntimo dos casamentos, dentro de festas, no meio de encontros ou de relações sexuais que começaram consensuais. São estupradores sem o perfil idealizado.

É importante sublinhar que a família é um Aparelho Ideológico que há muito tempo constitui o par institucional responsável pela educação das crianças no âmbito da moral estabelecida ao lado do Estado. Dessa forma, o imaginário social que concebe a noção de instituição familiar como um lugar de educação desestabiliza a probabilidade de acontecerem casos de violência sexual nesse espaço de relações de parentescos ou de amizades, limitando a escola a não mostrar esses dados.

Igualmente, ressaltamos que foram suprimidas as sequências discursivas pelas quais se acionam pré-construídos de uma rede de memórias que autoriza o entendimento de que basta as mulheres estarem em estado vulnerável para elas ficarem suscetíveis de serem estupradas. Não é suficiente dizer “não” para um homem, quando ele quer fazer sexo com uma mulher, que ainda pode ser estuprada por amigos, por colegas ou por qualquer homem que a encontre em situação de indefesa, mesmo estando ela inconsciente, um grupo de homens pode estuprá-la consecutivamente.

É preciso que essas mulheres mostrem resistência física em relação a seus agressores, em vista de que, apenas verbalizar que não querem ter ou continuar qualquer tipo de ato sexual com determinado homem, não será o suficiente. Nessa mesma direção e tão incongruente quanto isso, também, deixa-se escapar, por essas supressões, que de

maneira geral os estupradores, quando não muito próximos, possuem alguma relação de amizade ou de coleguismo com as suas vítimas. Esse fato apresenta similitude com os casos recorrentes no âmbito dos grupos familiares, conforme já pontuamos.

Nesse sentido, compreendemos que o livro didático não está autorizado a manter dados que revelam o que não se quer mostrar sobre alguém ou alguma instituição ou até mesmo a maneira como determinados termos estão sendo utilizados. Isso pode ser corroborado com a preferência pela escolha de sequências discursivas que expõem expressões generalizadas, como observamos pela SD12 “[t]odas as instâncias trabalham para abafar o crime e jogar o assunto para baixo do tapete. Todas mesmo”, em lugar de outras sequências que apontam informações, revelando o acobertamento das denúncias de casos de violência sexual como nesta passagem oriunda da SD23: “[...] a ONU se viu obrigada a tomar uma atitude: afastou Kompass [o denunciante] do cargo”; ou a preferência por sentenças cautelosas, como, por exemplo, esta parte da SD24: “[...] prendeu dentro da cabana e a *violentou*” (grifo nosso), em vez da SD35 “[...] uma hora elas acabam capotando mesmo. Aí eu como elas”.

Por conseguinte, excluíram-se sequências discursivas que se direcionam para a produção de efeitos de sentido ligados a qualquer possibilidade de dispersão e de equivocidade do discurso moral. Nessa medida, certificamo-nos que esse apagamento não é contingente, isto é, o recorte suprimido apresenta um direcionamento para a dispersão dos sentidos, aqueles que fogem da homogeneidade e, conseqüentemente, podem produzir sentidos desautorizados. Com efeito, o recorte reacomodado no livro didático assinala a concepção do ensino de Língua Portuguesa como um modo de ofertar acesso à norma padrão aos seus espectadores. Essa é uma forma de se apropriar da língua como uma ferramenta utilizada para adequar as discursividades a situações diversas. Esse processo configura um gerenciamento institucional que regula a relação constitutiva entre professor(a), aluno(a) e a escola.

Continuamos o nosso percurso analítico, voltando-nos, para o RD2. Agora, referindo-nos à sequência discursiva SD36, que mostra a categorização das mulheres pelo decote que ela usa. Segundo podemos observar pelos aspectos não verbais, a imagem simula uma mulher abrindo ou fechando os botões da sua camisa. Nesse cenário, ela é adjetivada, de acordo com o que nos mostram os tópicos explicativos relacionados a cada botão selecionado. Considerando os botões abertos de cima para baixo, do primeiro ao quarto botão, essa mulher é vista como alguém “difícil”, “fácil”, “safada”; ou ela “não pode mais mudar de ideia”. Esses dizeres se marcam pela tomada de partido desses

sujeitos, inscritos em formações discursivas machistas, que assumem, pela linguagem, uma posição discordante da ascensão social feminina, sobretudo, no que diz respeito à liberdade sexual.

Verifica-se um mecanismo de silenciamento das mulheres frente às práticas abusivas sofridas por elas, tendo em vista que, mesmo diante de atos sexuais abusivos entre casais, por exemplo, na sociedade patriarcal esses sujeitos não consideram essa prática como um estupro, e, assim, fazem funcionar a memória de que as mulheres devem cumprir obrigações conjugais sexuais, no tempo do parceiro, ainda que elas não desejem. Com base nas informações apresentadas pela revista, muitas pessoas acreditam que não há estupro no interior das relações maritais. Enquanto isso, os casos de violência sexual no Brasil continuam sendo cometidos por pessoas próximas, como parceiros, familiares ou amigos. É relevante destacar que o rosto exibido pela metade nas imagens que aparecem no RD2 remete à produção do efeito de sentidos que se direciona para o encobrimento da identidade das vítimas de violência sexual, não por medida protetiva, mas para esconder a vergonha moral de ter sido estuprada. É o crime que gera introversão à vítima, o constrangimento está voltado para ela, a culpa permanece alheia ao criminoso.

Igualmente, marca-se a sugestão de que a maioria dos casos de violência sexual ocorre com vítimas que possuem um corpo considerado bonito, tonificado, visto que não aparecem o corpo da criança ou das mulheres desnutridas da África, que são citadas nas sequências, exclusivamente, linguísticas. Dessa forma, compreendemos que, no jogo entre o verbal e o não verbal, o que essas imagens trazem é a representação de um imaginário que significa fortemente, que os casos de estupro acontecem, essencialmente, em certo tipo de local, com dado biotipo de mulher e apenas de acordo com as condições circunscritas pela reportagem.

Com efeito, considerando o que estamos circunscrevendo, vemos como a formação discursiva jornalística permite um modo de produzir discursividades, pelo imagético, cujos efeitos de sentido certificam os pré-construídos de que a maneira em que uma mulher se apresenta, caracteristicamente, o modelo e o comprimento da roupa, a maquiagem, bem como o uso de bebidas alcóolicas e a quantidade de parceiros que ela já se relacionou, é justificativa para a violência sexual. Na formação discursiva pedagógica, referindo-se ao RD1, há outro modo de se trabalhar com esses efeitos de sentido, optando-se apenas pelas materialidades verbais, como observamos pela SD37 “[p]essoas perguntam que roupa ela vestia, onde ela estava, que horas eram, se estava bêbada, se já

não havia ficado com o esturador alguma vez, se deu a entender que queria fazer sexo e até se já teve muitos namorados antes”.

No campo escolar, impõe-se uma aceitação das informações transmitidas sem espaços para questionamentos, limitando-se ao funcionamento linguístico do ensino da Língua Portuguesa. A opção por selecionar apenas as sequências discursivas linguísticas oriundas do campo jornalístico delimita, no campo escolar, o espaço para a abertura de debates mais proveitosos acerca do assunto tematizado. Assim, o silenciamento impede, ou pelo menos reduz, as oportunidades de a Escola promover discussões, que visem a abordar, por exemplo, possíveis soluções para o problema e interdita a possibilidade tanto dos(as) professores(as) como dos(as) alunos(as) de interrogarem os efeitos de naturalização dos sentidos autenticados.

É preciso realçar que, por meio das sequências discursivas destacadas, vemos que as condições de produção do livro didático são diferentes das condições da revista *Superinteressante*, tendo em vista que a abordagem feita no espaço do livro mostra-se muito mais restrita, tanto em relação à extensão do texto, como pelos pontos que foram selecionados para circular no campo escolar. Essa questão é ampliada, principalmente, pela parte não verbal do texto, visto que as imagens exibidas no livro são distintas daquelas divulgadas pela revista. Nessa circunscrição, podemos notar que o texto reacomodado no âmbito do livro didático apaga a dimensão que pode ser alcançada a partir da linguagem não verbal mostrada na reportagem apresentada na formação discursiva jornalística.

Da nossa perspectiva, as imagens circunscritas na formação discursiva pedagógica configuram aspectos diferentes daquelas apresentadas na formação discursiva jornalística, pois, consoante com o que já pontuamos, a materialidade não verbal parece funcionar como uma ilustração do texto reacomodado no âmbito do livro didático, como podemos nos certificar pelo RD1. Esse modo de fazer circular o conhecimento é parte do funcionamento discursivo pedagógico, que opera na reprodução dos saberes no ensino de Língua Portuguesa estabelecido como uma inculcação. Assim, produz-se, no social, o efeito de que o ensino da Língua está, preeminentemente, restrito à materialização da gramática normativa, à ortografia ou à leitura decodificadora, rompendo com outras formas do discurso funcionar, que permitem mostrar efeitos de sentido por meio desses recursos linguísticos e para além deles.

As imagens do corpo da mulher apresentadas a partir do RD2 fazem emergir outros sentidos possíveis, como a compreensão de que essas sequências discursivas, que

põem em foco o corpo e o comportamento da mulher podem simbolizar, também, e de maneira irônica, um movimento de deslocamento de sentidos, que representa a resistência feminina frente às demarcações de lugares que elas são obrigadas a ocupar, pelas sociedades patriarcais movidas pelas discursividades machistas e misóginas. Tendo em vista que mais da metade dos estupros registrados acontecem no interior das famílias, cometidos por pessoas próximas, nesse movimento de deslocamento pela memória discursiva, consideramos que essas sequências refletem o que deveria ser o lugar da mulher na sociedade, a saber: onde ela quiser.

Chamou-nos, a atenção, com base no RD2, uma sequência discursiva, que faz referência à cultura do estupro, de modo que, da nossa perspectiva, absorve os homens frente às suas atitudes violentas para com as mulheres, quando o assunto é violência sexual. Em algumas passagens da SD38, como “[o] problema aí está, claro, no que se espera de um rapaz jovem...”, instaura-se a noção de que, ainda que não haja consentimento, ainda que haja resistências, os rapazes que ignoram esses fatores fazem isso em nome daquilo que a sociedade espera que ele fará, “[...] pegar o maior número de mulheres possíveis” (SD38). Para justificar o comportamento masculino, afirma-se, ainda a partir da SD38, que os rapazes “[...] não têm noção de que estão cometendo um crime grave e impondo um grande trauma às meninas”. Essas sequências discursivas corroboram a presença do atravessamento ideológico, que não é imparcial, homogêneo e neutro, na FD jornalística.

Salientamos que, se a sociedade espera que os homens façam sexo com o maior número de mulheres possível, se isso se configura como uma verdade, questionamo-nos: deveria ser essa verdade passada por cima de todas as mulheres a ponto de estuprá-las? Fazer sexo com o maior número de mulheres produz o efeito de sentidos direcionados para: estuprar o maior número de mulheres? Sustentar que os homens não têm consciência de que praticam o estupro e de que esse ato é crime implica a produção do efeito de que eles são inocentes, não há culpa no ato, tendo em vista que o comportamento deles está sendo considerado um produto oriundo de uma exigência social anterior. Essa posição discursiva assumida na formulação da reportagem no campo jornalístico permite-nos entender que os homens estão saindo ilesos, mais uma vez. Sem culpa, sem responsabilidade, sem punição. Estupro? A culpa é da vítima. Neste ponto, a reportagem não se direciona mais para o fato do silenciamento da violência sexual, mas para o modo de educar os garotos.

Considerando que a sequência discursiva SD38 constitui o último parágrafo da reportagem em análise, ela surge como o efeito de fecho do texto frente a todas as discussões, os dados e os relatos apresentados. Dessa maneira, salientamos que essas discursividades se direcionam para sentidos distintos, que endossam a ausência de culpa dos agressores, em relação às demais informações que aparecem ao longo da reportagem, como aquelas que mostram que eles sabem muito bem o que estão fazendo: SD39 “[e] esses rapazes cometem os atos *repetida e conscientemente*” (grifos nossos). Em termos discursivos, esses estupradores estão inscritos em formações discursivas, pelas quais decorre um mecanismo de silenciamento que denega a ideia de que a mulher pode ou pelo menos deveria ser livre para poder circular pelo lugar que ela quiser, na hora em que ela desejar, vestida com a roupa que ela se sentir bem, sem ser alvo de violência sexual por qualquer motivo.

Como já apontamos, em regra geral, não se discute o estuprador, quando se lembra dele, a questão se torna, exclusivamente, cultural. Esse entendimento faz aflorar outras formas de significar o papel do agressor, ele não é responsável pelo ato, o que garante a sua impunidade. Partindo dessa premissa, é o modo como esses homens foram educados, que os levam a praticar determinadas ações. No entanto, ainda que haja a interpelação ideológica e a inscrição desses sujeitos em formações discursivas machistas, misóginas instituídas no interior de uma sociedade patriarcal, o sujeito possui em sua “livre determinação” a possibilidade de tomar partido nas relações sociais e políticas. Os sujeitos podem se contraidentificar com a forma-sujeito de uma formação discursiva dominante, em um movimento de deslizamento de sentidos e assumir um posicionamento outro, deslocando-se desse lugar discursivo, e optando por não praticar a violência de qualquer natureza.

A Escola representa um espaço para esse movimento acontecer, portanto, o trabalho com a disseminação de opiniões já estabelecidas é problemático, porque restringe discussões, debates, formação de opinião no interior da sala de aula, que é lugar da construção do conhecimento, isto é, o lugar de formação de cidadãs e de cidadãos. O silenciamento impede maior empenho na procura por resoluções desse tipo de conflito, tendo em vista que, por ele, procura-se evidenciar determinados sentidos para que outros sejam interditados. Assim, tanto do discurso pedagógico como do jornalístico dá voz a uma rede de memórias que legitima a violência heteromasculina, sustentando a desigualdade de gênero.

No que diz respeito à formação discursiva pedagógica, tematizar sobre os assuntos que tendem a se direcionar para a dispersão dos sentidos, isto é, para a instituição de sentidos múltiplos, no campo escolar, funda certa aspereza nas relações de interlocução instituídas no interior dos Aparelhos Ideológicos Escolar, Religioso e o Estado. Sendo assim, promovem-se certos gestos de interpretação para se impedir outros, aquilo que não pode ser dito da posição autor ou editor de livro didático deve ser apagado, com o intuito de não se deixar ver e, sobretudo, não se (re)produzir sentidos indesejados. Com efeito, frente às considerações que viemos incursionando sobre a constituição do arquivo do livro didático e sobre o efeito de autoria nos processos discursivos, sublinhamos que os efeitos de sentido apresentados no campo escolar devem ser abordados, de modo que não se oponham às formações discursivas dominantes em um atravessamento ideológico pelo qual as vozes em interlocução fazem ressoar os poderes do Estado.

Nessa medida, compreendemos que os saberes considerados necessários para os sujeitos em formação escolar estão inscritos em condições determinadas, com objetivos determinados pelos Aparelhos Ideológicos específicos. Dessa maneira, esses conhecimentos constituem os saberes institucionalizados, aqueles que devem ser produzidos-reproduzidos. Por conseguinte, no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, o texto passa a ser utilizado como espaço de circulação de conhecimentos a saber, recobrando pelo não-dito aquilo que não se deve saber. Temos aí um silenciamento oriundo das regulamentações institucionais que se referem aos Aparelhos Ideológicos Familiar, Religioso, Escolar, Político e o Estado.

### **3.2 Gestos de leitura sobre a notícia: da seleção à supressão**

Para darmos continuidade aos nossos gestos analíticos, ressaltamos que, nesta seção, mostramos os nossos gestos de leitura a respeito de mais um texto oriundo do campo discursivo jornalístico e que foi reacomodado no mesmo livro didático de Língua Portuguesa em estudo a partir da reportagem apresentada nas seções anteriores. Trata-se de uma notícia que aborda discursividades que, da nossa perspectiva, parece não causar desconforto diante dos Aparelhos Ideológicos Escolar e o Estado, cujo tema é o rompimento de duas barragens em Minas Gerais. Na visão discursiva, a supressão de recortes textuais não é fortuita. Desse modo, destacamos que o silêncio local (silenciamento) também recai no tratamento de textos que versam sobre temas que, hipoteticamente, não desestabilizam a produção dos sentidos regularizados



institucionalmente. Na formação discursiva jornalística, esse texto foi divulgado na página *online* do *site* *folha.uol*, no dia 06 de novembro de 2015, intitulado “Rompimento de barragens atinge dois distritos em Mariana (MG)” e circulou no referido *site*, com acesso livre para os leitores interessados.

Assim, para procedermos a nossa análise, destacamos que, se considerarmos as características estruturais do campo jornalístico, o texto foge do modelo habitual, tendo em vista que não há um lide após o título da notícia em questão. No que se refere à sua dimensão, a depender das configurações do documento, ela pode ter uma extensão entre três ou quatro páginas em um padrão A4. Ressaltamos que o corpo do texto é composto por linguagem verbo-visual. Em seus dizeres, mostra-se um fato em que duas barragens se romperam e atingiram dois distritos de Mariana, deixando um número ainda não divulgado de pessoas mortas ou desabrigadas. Nessa esteira, revela-se que entre 25 a 30 funcionários trabalhavam no momento do ocorrido. Em seguida, temos as informações com o horário e o local específico do acidente, a saber: 15h e 30 minutos em Bento Rodrigues. Ainda na notícia, foi relatado que, inicialmente, a Samarco, mineradora responsável pelas barragens, havia divulgado que apenas uma barragem havia sido rompida.

Na sequência, surge uma imagem, cuja foto foi registrada pelo *GoogleMaps*, expondo um mapa da região com as marcações de distância entre os pontos em que a tragédia aconteceu e as cidades vizinhas. Posteriormente, pode-se observar a informação de que o diretor-presidente da empresa confirmou, por meio de vídeo em rede social, que duas barragens romperam na unidade industrial de Germano. A notícia também informa que a enxurrada destruiu casas, arrastou veículos e caminhões. Apesar da lama ter atingido o distrito de Paracatu de Baixo, os moradores foram avisados pela Guarda Municipal de Mariana e muitas pessoas foram levadas para o abrigo improvisado na Arena Mariana e outras foram para outro abrigo não especificado.

Em continuação, no tópico intitulado “MORTE”, temos no primeiro parágrafo o dado que afirma a morte de um dos funcionários da Samarco no local da tragédia. Logo nos parágrafos posteriores, o texto é direcionado para a questão dos abalos sísmicos que ocorreram na região pouco antes de acontecer o rompimento das barragens, referindo-se aos relatos oriundos da Samarco e dos moradores. Em seguida, informa-se que reforços do corpo de bombeiros de Belo Horizonte e de Ouro Preto, guardas municipais também de outras cidades e homens do Exército foram e outros mais seriam enviados para a cidade

isolada, Mariana. Ainda neste tópico, surge uma foto com diversas pessoas, roupas e colchões em um espaço que indica um dos abrigos.

O tópico subsequente intitulado “ABRIGO” é iniciado com a informação de que a prefeitura (não há indicação de qual cidade) preparou dois espaços para os desabrigados. Nos parágrafos seguintes, abordam-se outras informações como a estimativa do número de pessoas que estavam no local na hora do acidente; a lamentação do diretor-presidente da Samarco via vídeo divulgado na internet; a falta de incerteza sobre as causas e a extensão do ocorrido; e a afirmação de que a empresa responsável havia se mobilizado para atender as pessoas e abrandar os danos ambientais. Por fim, neste tópico, podemos observar o dado de que 15 funcionários ainda não haviam sido localizados pelos bombeiros de Belo Horizonte e de Ouro Preto até a noite daquela quinta-feira.

Em seguida, logo no primeiro parágrafo do tópico “MEIO AMBIENTE”, temos a informação de que a Companhia de Saneamento de Minas concluiu, após vistoria, que o caso não havia afetado nenhum manancial que integra um dos sistemas de abastecimento da região metropolitana de Belo Horizonte. Segundo podemos notabilizar ainda neste tópico, os parágrafos subsequentes se referem ao inquérito aberto pelo Ministério Público de Minas Gerais para apurar as causas do acidente, as responsabilidades e o impacto do rompimento da barragem. Nessa esteira, o promotor Carlos Eduardo Ferreira Pinto descarta se tratar de um acaso. Informa-se, ainda, que a última concessão de licença para a barragem possui data de 2013 e que não havia nenhum problema na época. Na sequência, a notícia anuncia que a presidente – na época – Dilma Rousseff disponibilizou as forças nacionais ao serviço de ajudar no resgate dos desaparecidos.

No último tópico, intitulado “OUTROS CASOS”, trata-se de acidentes anteriores envolvendo outras barragens. Assim, são mencionados o local e o número de mortos dos referidos acidentes, a saber: 2014 em Itabirito (Barragem da Mineradora Herculano), três trabalhadores mortos; 2009 em Cocal (Barragem Algodões 1), oito pessoas mortas; cinco anos antes (2004) em João Pessoa (Barragem de Camará), três pessoas mortas. Por fim, também são relatados alguns transtornos causados pelo rompimento dessas barragens como os deslizamentos e os alagamentos que deixaram milhares de pessoas desabrigadas.

A partir da nossa incursão primeira, no que se refere à notícia recém-descrita, destacamos que na instância do seu processo de reacomodação no âmbito do livro didático, assim como a reportagem analisada nas seções anteriores, há a supressão de

determinados recortes em proveito de outros. No entanto, salientamos que os processos discursivos que regem a reacomodação desses textos partem de ordens diferentes. Compreendemos que o modo como os recortes foram apagados na reportagem diferem do modo de apagamento dos recortes suprimidos da notícia. Isso pode ser observado na medida em que, no que diz respeito à reportagem, os recortes apagados são intercalados, enquanto, na notícia, mantém-se até certa parte dela e o restante é excluído como se o texto tivesse chegado ao fim da sua extensão.

Dessa forma, apresentamos, a seguir, os nossos gestos de leitura frente à segunda parte do nosso *corpus* investigativo, continuando com o mesmo procedimento de análise, começamos com os recortes apresentados no e pelo livro didático, para, posteriormente, analisarmos aqueles recortes que foram apagados com o intuito de mostrarmos como o texto significa com esse apagamento.

De acordo com o que já elucidamos, o arquivo do livro didático é constituído por um conjunto de saberes institucionalizados, isto é, pelos conhecimentos escolares concebidos como indispensáveis à formação do sujeito, segundo às regularizações de Aparelhos Ideológicos, como, por exemplo, o Escolar, o Estado e a Igreja. Nesse cenário, sublinhamos que a seleção daquilo que compõe os saberes direcionados para o campo escolar deve estar inscrito no interior das formações discursivas pedagógicas. Como todo processo discursivo, a instituição, a formulação e a circulação, que constitui a reacomodação dos textos no âmbito do livro didático, possuem um atravessamento ideológico. Assim, como já realçamos, na passagem de uma formação discursiva para outra, os dizeres têm os seus sentidos alterados. Direcionando-nos, para a nossa pesquisa, os textos reacomodados em uma formação discursiva pedagógica instituem a produção do “novo”, ou seja, eles não são mais os mesmos textos formulados na formação discursiva jornalística.

Para continuarmos os nossos gestos analíticos diante do nosso *corpus*, seguimos com a forma de sequências discursivas, pelas quais observamos o modo como está sendo narrado o acidente que aconteceu na região de Mariana em Minas Gerais. Vejamos o nosso próximo recorte:

Figura 4 – RD3

## FOCO NO TEXTO

Leia a notícia que segue.

### Rompimento de barragens atinge dois distritos em Mariana (MG)

DE SÃO PAULO

Ao menos dois distritos de Mariana (116 km de Belo Horizonte) foram atingidos por um “tsunami de lama”, após o rompimento de duas barragens de uma mineradora, na tarde desta quinta-feira (5).

Os bombeiros e a prefeitura da cidade ainda não tinham confirmado número de vítimas nem desabrigados até às 6h30 desta sexta (6), mas havia de 25 a 30 funcionários na empresa.

206

UNIDADE 3 EM BUSCA DA VERDADE

O acidente ocorreu por volta das 15h30, em Bento Rodrigues, a 15 km do centro de Mariana. Inicialmente, a Samarco havia divulgado, em nota, que apenas a barragem de Fundão tinha rompido.

À noite, o diretor-presidente da empresa Ricardo Vescovi informou em um vídeo, publicado em página de rede social, que duas barragens romperam na unidade industrial de Germano, localizada entre as cidades de Mariana e Ouro Preto. Ele disse que a segunda barragem rompida é a de Santarém.

A força da enxurrada destruiu centenas de casas, arrastou veículos e caminhões. Um carro chegou a parar em cima do muro de uma casa.

Na noite desta quinta, a lama já tinha atingido o distrito de Paracatu de Baixo e destruído ao menos 30 casas, segundo informações da Guarda Municipal de Mariana.

A tragédia só não foi maior em Paracatu de Baixo porque a Guarda conseguiu avisar os moradores a tempo de deixarem suas casas.

Muitas pessoas foram levadas ao abrigo improvisado para os desabrigados na Arena Mariana e outras buscaram abrigo em uma região de mata na parte mais alta de Paracatu de Baixo, de acordo com a Guarda Municipal.

[...]

(Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1702906-rompimento-de-barragens-atinge-distritos-em-mariana-mg.shtml>. Acesso em: 15/1/2016.)



PRODUÇÃO DE TEXTO

Fonte: (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 206-207).

No que diz respeito a essa notícia que estamos analisando, observamos, pelo recorte discursivo apresentado no livro didático (RD3), que o apagamento de certas sequências discursivas, aparentemente, não está integralmente associado à preocupação

do conteúdo do texto, tendo em vista que, de modo geral, as informações mostradas correspondem, em maior parte, com aquelas que foram apagadas. Dessa forma, estamos entendendo que os informes apresentados pela notícia em questão, supostamente, não geram, na esfera escolar, tanto incômodo quanto ao que foi tratado na reportagem que analisamos na seção antecedente.

É pertinente notar que, na formação discursiva pedagógica, predominam as sequências discursivas com informações generalizadas, mas que apontam certas especificidades, que, da nossa perspectiva, empenham-se para tornar visível o efeito de “liberdade do sujeito” na função autor no âmbito da produção do arquivo do livro didático, como podemos verificar pela SD1: “[a]o menos dois distritos de Mariana (116 km de Belo Horizonte) foram atingidos por um ‘tsunami de lama’, após o *rompimento de duas barragens de uma mineradora*, na tarde desta quinta-feira (5)”; e pela SD2: “[o]s bombeiros e a prefeitura da cidade ainda não tinham confirmado número de vítimas nem desabrigados até às 6h30 desta sexta (6) mas *havia de 25 a 30 funcionários na empresa*” (grifos nossos). Podemos observar, prontamente, um movimento do trabalho da autoria que, concomitantemente, seleciona passagens de uma notícia, que ora se aproximam do permitido pelas instituições regulamentadoras, ora se mostram imparciais, cumprindo a missão de informar seus interlocutores.

As sequências discursivas, a seguir, ajudam-nos a corroborar esses apontamentos, ao apresentar o nome da empresa e de um dos seus funcionários responsáveis, logo nos parágrafos subsequentes: SD3 “[i]nicialmente, a *Samarco* havia divulgado, em nota, que apenas a barragem de Fundão tinha rompido”; SD4 “À noite, o diretor-presidente da empresa *Ricardo Vescovi* informou em um vídeo, publicado em página de rede social, que duas barragens romperam na unidade industrial de Germano, localizada entre as cidades de Mariana e Ouro Preto” (grifos nossos). Essas sequências, que trazem informações tanto gerais como específicas, possibilita-nos considerar que, hipoteticamente, não há preocupação em se deixar ver dados que provavelmente implicam a tomada de posição dos agentes encarregados pelo tratamento e pela resolução do problema.

Juntamente com esses e outros dados, destacamos, do RD3, mais uma sequência discursiva, a SD5: uma imagem fotografada por satélite mostrada no livro didático, oriunda da notícia exibida na formação discursiva jornalística, que apresenta um mapa da região de Minas Gerais, apontando, por meio de setas e de indicações com os nomes e o distanciamento dos municípios, a localização em que aconteceu o acidente, cujas

barragens haviam tido rompimento. Dessa forma, compreendemos que a foto está sendo usada para ilustrar ao leitor, principalmente, as informações realocadas sobre o local do acidente, como uma forma de afiançar aquilo que foi afirmado pelos recursos linguísticos. É importante ressaltar que o teor dos assuntos tematizados no âmbito das formações discursivas pedagógicas repercute no modo como eles serão abordados.

Esse entendimento parte da observação feita ante à maneira em que o conteúdo foi tratado no espaço da reportagem analisada anteriormente: com recortes alternados; e, à forma na qual as discursividades apresentadas na notícia em questão foram abordadas: com recortes até certa passagem do texto. Sublinhamos, neste ponto, a expressão de dois modos desiguais de se recortar os textos em análise. No entanto, da nossa perspectiva teórica, nesse processo de acomodação dos textos de uma formação discursiva para outra sucede, em ambos os textos, um apagamento não aleatório, tendo em vista, principalmente, os assuntos que tendem a se direcionar para a dispersão dos sentidos. Assim, sublinhamos que não são todos os conteúdos que causam algum tipo de embaraço frente às instituições regulamentadoras do objeto do discurso, mas, essencialmente, o tratamento dado a eles.

Em outras palavras, compreendemos que há assuntos que podem ser tematizados no campo escolar sem, hipoteticamente, exigir maior rigor institucional, no que diz respeito à constituição do arquivo do livro didático. Tratam-se daqueles assuntos que não tocam no ponto melindroso da moral e dos bons costumes religiosos judaico-cristãos. Ainda assim, cabe-nos salientar que há interdição, apagamento, silenciamento, na abordagem de assuntos que, imaginariamente, são concebidos como neutros ou imparciais. Frente ao que estamos circunstanciando sobre o processo de acomodação da notícia em pauta, observemos o nosso próximo recorte discursivo, a seguir:

Figura 5 – RD4

Rompimento de barragens atinge dois distritos em Mariana (MG)

DE SÃO PAULO

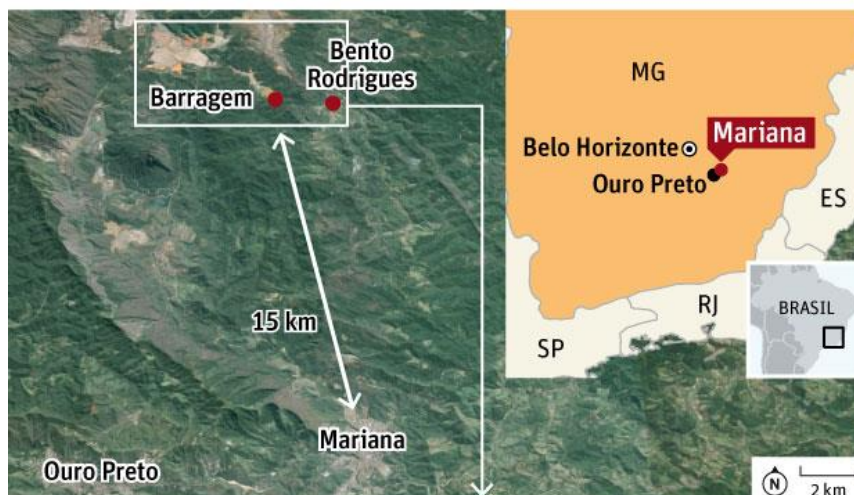
06/11/2015 05h55

Ao menos dois distritos de Mariana (116 km de Belo Horizonte) foram atingidos por um "tsunami de lama", após o rompimento de duas barragens de uma mineradora, na tarde desta quinta-feira (5).

Os bombeiros e a prefeitura da cidade ainda não tinham confirmado número de vítimas nem desabrigados até às 6h30 desta sexta (6), mas havia de 25 a 30 funcionários na empresa.

O acidente ocorreu por volta das 15h30, em Bento Rodrigues, a 15 km do centro de Mariana. Inicialmente, a Samarco havia divulgado, em nota, que apenas a barragem de Fundão tinha rompido.

### ROMPIMENTO DE BARRAGEM EM MARIANA, MG



Imagens: GoogleMaps

À noite, o diretor-presidente da empresa Ricardo Vescovi informou em um vídeo, publicado em página de rede social, que duas barragens romperam na unidade industrial de Germano, localizada entre as cidades de Mariana e Ouro Preto. Ele disse que a segunda barragem rompida é a de Santarém.

A força da enxurrada destruiu centenas de casas, arrastou veículos e caminhões. Um carro chegou a parar em cima do muro de uma casa.

Na noite desta quinta, a lama já tinha atingido o distrito de Paracatu de Baixo e destruído ao menos 30 casas, segundo informações da Guarda Municipal de Mariana.

A tragédia só não foi maior em Paracatu de Baixo porque a Guarda conseguiu avisar os moradores a tempo de deixarem as casas.

Muitas pessoas foram levadas ao abrigo improvisado para os desabrigados na Arena Mariana e outras buscaram abrigo em uma região de mata na parte mais alta de Paracatu de Baixo, de acordo com a Guarda Municipal.

### **MORTO**

Na hora do rompimento, um funcionário da empresa Samarco, responsável pela barragem de contenção de rejeitos, morreu no local. Sofreu uma parada cardíaca, segundo Sérgio de Moura, diretor do Metabase (sindicato dos trabalhadores na indústria de mineração de Mariana).

Segundo Moura, a Samarco disse que houve abalos sísmicos na região às 14h. O observatório da USP registrou, a 22 km do local, tremor de 2,55 na escala Richter, mas considerado de baixo impacto (com até 3 na escala, nem costuma ser sentido pelas pessoas). O rompimento ocorreu uma hora e meia depois.

A Guarda Municipal informou que também ouviu relatos de moradores da região que disseram ter sentido o abalo sísmico seguido de um estrondo. Uma hora depois, a lama tomou conta de tudo.

Sete carros dos bombeiros de Belo Horizonte, dois de Ouro Preto e helicópteros com cães farejadores foram enviados a Mariana, que foi isolada. A cidade não possui bombeiros militares, apenas civis.

Guardas municipais das cidades de Ouro Preto, Contagem, Nova Lima e Betim também seguiram à cidade para prestar ajuda. Homens do Exército serão enviados à região.





### **ABRIGO**

A prefeitura preparou um ginásio esportivo e o prédio de um colégio profissionalizante para os desabrigados.

"Ao menos 30 pessoas estavam no local na hora do acidente, mas não dá pra saber se há mortos. Falar em números agora é precipitado. As cenas são trágicas, foi uma tragédia que aconteceu na nossa cidade", diz o jornalista Roberto Verona, 50, que passou pelo local logo após o rompimento da barragem. Segundo ele, onde se vê agora lama e água havia uma área de reflorestamento.

Na noite desta quinta, o diretor-presidente da Samarco, Ricardo Vescovi, lamentou, em vídeo divulgado na internet, o acidente. Segundo ele, ainda não era possível confirmar as causas e a extensão do ocorrido. A empresa afirma ter se mobilizado para atender as pessoas e mitigar os danos ambientais.

Bombeiros de BH e Ouro Preto dizem que a empresa checkou o total de funcionários resgatados e 15 não foram localizados até a noite desta quinta. Familiares se reuniram no Hospital Monsenhor Horta atrás de notícias.

## MEIO AMBIENTE

Após uma vistoria, a Copasa (Companhia de Saneamento de Minas) concluiu que o caso não afetou nenhum manancial que compõe a bacia do Rio das Velhas, um dos sistemas que abastece a região metropolitana de BH. O monitoramento vai continuar. O Ministério Público de Minas Gerais abriu inquérito, conduzido por cinco promotores, para apurar as causas e responsabilidades. Segundo o promotor Carlos Eduardo Ferreira Pinto, é prematuro tirar conclusões, mas ele descarta se tratar de um "acaso". "Nenhuma barragem se rompe por acaso, isso não é uma fatalidade. Precisamos de rigor nesta apuração."

O Ministério Público enviou uma equipe de técnicos para avaliar o impacto do rompimento. A Secretaria de Meio Ambiente de Minas diz que a última licença para a barragem havia sido concedida em 2013 e que problemas não foram encontrados à época.

A presidente Dilma Rousseff colocou à disposição as [forças nacionais](#) para ajudar no resgate de desaparecidos.

## OUTROS CASOS

Em 2014, um acidente na [barragem da Mineradora Herculano](#), no dia 10 de setembro, em Itabirito (a 58 km de Belo Horizonte), deixou ao menos três trabalhadores mortos. Na época, o rompimento da barragem provocou o deslizamento de um grande volume de rejeitos de minério e lama, que atingiu veículos da empresa e matou os funcionários.

Em 27 de maio de 2009, a barragem Algodões 1, em Cocal (282 km de Teresina), [se rompeu e matou oito pessoas no Piauí](#). O acidente liberou todos os 50 milhões de litros de água armazenados.

Uma comissão independente formada por quatro professores da UFPI (Universidade Federal do Piauí) afirmou na época que a barragem Algodões 1 estava sem manutenção havia cinco anos.

Cinco anos antes, uma inundação decorrente de um vazamento na Barragem de Camará (152 km a oeste de João Pessoa, na Paraíba) [matou ao menos três pessoas, duas em Alagoa Grande e uma em Mulungu](#), além de deixar outras 1.600 desabrigadas nos dois municípios.

Os municípios mais atingidos pela enchente -Alagoa Grande e Mulungu- ficam rio abaixo logo depois da barragem, na região do Estado conhecida como "brejo" -que divide o litoral do sertão.

Alagoa Nova, onde fica a barragem, teve poucos estragos em casas na zona rural, pois a construção fica na parte baixa da cidade.

Araçagi, Alagoinha, Mamanguape e Rio Tinto, as duas últimas já localizadas próximo ao litoral paraibano, também sofreram transtornos.

Com base nas sequências discursivas apresentadas na notícia em estudo, observamos que o modo como o assunto foi exibido no livro didático é similar à forma em que ele foi abordado pela Folha, tendo em vista, principalmente, o efeito de imparcialidade do discurso jornalístico. Porém, embora as informações apresentadas em ambas as formações discursivas pouco difiram uma da outra, ressaltamos que, no processo de acomodação desse texto no livro didático, a supressão de sequências apresentadas pelo RD4, como a SD6 “[n]a hora do rompimento, um funcionário da empresa Samarco, responsável pela barragem de contenção de rejeitos, *morreu no local*”; e a SD7 “[b]ombeiros de BH e Ouro Preto dizem que a empresa checkou o total de funcionários resgatados e *15 não foram localizados até a noite desta quinta*”; remete-nos a uma similitude ao apagamento dos recortes da reportagem que versa sobre o estupro, pois, em nossa compreensão, o foco em se deixar ver uma passagem como esta mostrada pela SD2, “havia de 25 a 30 funcionários na empresa”, promove um empenho para não se deixar dizer/ver/saber, que um trabalhador já estava morto, e 15 funcionários ainda estavam desaparecidos.

É o que compreendemos com o apagamento dessas sequências: interdita-se a confirmação da morte de um trabalhador da empresa responsável pelas barragens, cujo nome foi anunciado, e o desaparecimento de 15 funcionários até o momento da notícia ser divulgada, em razão de que esses informes são mais suscetíveis a produzirem sentidos para muitas direções. O modo de o livro didático fazer circular os saberes coopera para a “limpeza de dados” que possam suscitar a produção de sentidos indesejados. Isso favorece a produção de efeitos discursivos que reverberam sócio-historicamente na legitimação dos dizeres instituídos pela classe dominante e, conseqüentemente, na validação do poder das discursividades produzidas no âmbito escolar. Apresentam-se, na formação discursiva pedagógica, passagens que, supostamente, não parecem ser perturbadoras, mas que não se deixa sobressair, por exemplo, a questão da relação de classes.

Ao considerarmos a educação, de acordo com Orlandi (2012b, p. 47), como “uma educação de classe”, sublinhamos, neste ponto, marcas do efeito de homogeneização dos dizeres nos processos discursivos na instância da acomodação da notícia no arquivo do livro didático. Isso porque ao filiar-se à autenticação de “sentido um”, legitimado pelas classes dominantes, o Aparelho Escolar propicia a produção de um efeito de apagamento e de silenciamento da luta de classes: apaga no eixo da (re)formulação, quando o sujeito na função-autor suprime os recortes interditados; e

silencia na ordem do discurso, quando certos efeitos de sentido são impedidos de ser produzidos devido a essa supressão.

A classe dominada mantém-se alheia e, assim, indiferente ao jogo de forças na luta pelo poder, permanecendo ante à luz da universalização das relações de produção-reprodução-dominação sociais capitalistas administradas pelas classes dominantes. No âmbito da produção do arquivo do livro didático, a autoria trabalha sob o efeito de determinação dos discursos sobre o sujeito, permeado, concomitantemente, pela liberdade e pela responsabilidade da função sujeito-autor filiada aos princípios estabelecidos sócio, histórica e ideologicamente, afetada por regulamentações institucionais.

Continuando com as sequências discursivas exibidas no RD4, destacamos a SD8 “[s]egundo o promotor Carlos Eduardo Ferreira Pinto, é prematuro tirar conclusões, mas ele descarta se tratar de um ‘acaso’. ‘Nenhuma barragem se rompe por acaso, isso não é uma fatalidade. Precisamos de rigor nesta apuração’”. Ao suprimir essa sequência, o livro didático deixa de fora informações que comprometem a responsabilidade dos encarregados de cuidar, supervisionar, as barragens, tendo em vista que há uma investigação oficial acerca do acontecimento. O recorte apresentado na formação discursiva pedagógica está delimitado à SD9 “[m]uitas pessoas foram levadas ao abrigo improvisado para os desabrigados na Arena Mariana e outras buscaram abrigo em uma região de mata na parte mais alta de Paracatu de Baixo, de acordo com a Guarda Municipal”. Não se expõe nada sobre averiguação da tragédia. A notícia é finalizada no livro com a SD9, produzindo um efeito de fecho ao texto e de resolução da situação.

É possível verificar essa ideia de “conflito resolvido”, também, na formação discursiva jornalística pela imagem (SD10), que apresenta um número de pessoas, em sua maioria mulheres, em um espaço coletivo. Pelas malas, pelas roupas, pelos colchões e pelo tipo de movimento capturado pela fotografia, essas pessoas estão se organizando, no que aparenta ser um dos abrigos destinado às pessoas atingidas com o rompimento das barragens localizadas na região próxima à Mariana. As sequências SD9 e SD10 fazem produzir efeitos discursivos que nos permite pensar que, de imediato, o ocorrido está sob controle, as pessoas foram levadas para um local seguro. Dessa forma, entendemos que a foto do abrigo, assim como a imagem do mapa, está sendo utilizada para endossar as informações apresentadas, na notícia, seguindo a mesma lógica de garantir, pela imbricação entre verbal e não verbal, o direcionamento de sentidos.

Esse princípio autoriza-nos mencionar que a aparição da segunda imagem (SD10) exibida na notícia não promoveria, previamente, a produção de sentidos não

filiados ao campo escolar. Sendo assim, dada a maneira em que os apagamentos de outras sequências, como a SD8 foram realizados, no processo de reacomodação dessa notícia no arquivo do livro didático, compreendemos que a supressão da sequência discursiva SD10 produz um efeito de associação exclusiva à questão estrutural do livro didático. Dessa forma, institui-se o regime de apagamento que, imaginariamente, está associado apenas à extensão textual em vez de estar, prioritariamente, atento ao silenciamento de sentidos possíveis, porém, indesejados. Mas isso é apenas efeito. É importante ressaltar que, da nossa perspectiva teórica, associado ou não à extensão textual, há sempre recortes que se configuram como gestos de interpretação atravessados pela posição de autoria, em que a instrumentalização é ideologicamente trabalhada como neutralidade, isenção.

Fomenta-se, aí, o efeito de imparcialidade discursiva no âmbito de ambas as formações discursivas, uma vez que, no livro didático, a SD9 representa, linguisticamente, a SD10, portanto, a supressão desta produz o efeito de aleatoriedade nos processos discursivos de instituição do arquivo que circula no domínio discursivo pedagógico. Em relação à notícia mostrada no *site* da Folha, a SD10 ajuda a sustentar as informações sobre a ação das autoridades competentes frente ao desastre. Como podemos observar a partir do RD4, se na notícia exibida no âmbito da formação discursiva jornalística, esse efeito se materializa no discurso relatado (“Bombeiros [...] dizem que...”; “Segundo o promotor...”), produzindo um distanciamento de quem diz em relação ao que é dito, na formação discursiva pedagógica, há apagamentos de passagens da notícia que produz o efeito de autoridade do livro didático que avalia e decide sobre o que fica e o que retira das coisas a saber.

Com base no que estamos circunstanciando, compreendemos que os apagamentos que sucedem no âmbito da produção do arquivo do livro didático tratam-se, especialmente, de olhar para o que está sendo ensinado, mas, também, para o modo como está se ensinando na escola. A maneira de engendrar os conhecimentos a saber no campo escolar é fruto do trabalho de autoria, que está inscrito no interior dos Aparelhos Ideológicos, que regulam a instituição do efeito de higienização dos conflitos na abordagem dos assuntos tematizados. Dessa maneira, uma das tarefas do sujeito na função-autor é contornar a possibilidade de o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) inscreverem-se em uma posição de sujeitos críticos, que possam fugir do controle da produção de efeitos de sentido estabelecidos institucionalmente.

Aludimos à questão da divisão social de classes, considerando, essencialmente, dois pontos: 1 – os sujeitos atingidos diretamente com rompimento das barragens

representam a classe trabalhadora; 2 – os sujeitos responsáveis pela empresa mantenedora representam a classe dos proprietários, os capitalistas “burgueses”. Com base nesses elementos, salientamos que, no arquivo do livro didático, ficam de fora as sequências discursivas, como, por exemplo, a SD8, que podem fazer submergir discussões que abram brechas para a instituição de reflexões que promovam, para a classe trabalhadora, a consciência de classe. Nas relações de produção-reprodução capitalistas, não é lucrativo para os patrões, os diretores, os chefes, as instituições, de modo geral, que os trabalhadores tenham a perspicácia para entender que há uma divisão de classes e, menos benéfico ainda que eles possuam clareza a respeito da luta pelo poder entre essas classes.

A partir desse princípio e com base na supressão da SD8 no âmbito da formação discursiva pedagógica, salientamos que não se pode deixar em evidência que as vítimas da tragédia ocorrida em Mariana são os trabalhadores; os responsáveis são os patrões, os chefes, os diretores. Passagens como essa da SD8 “[n]enhuma barragem se rompe por acaso, isso não é uma fatalidade”, autorizam-nos conjecturar que, supostamente, a empresa não vinha tomando os cuidados necessários para se manter a segurança máxima dos funcionários. Na acomodação dessa notícia no campo escolar, apagam-se as discursividades que remontam pré-construídos de que os trabalhadores não estão assegurados pelas instituições a que prestam serviços. De certo modo, o silenciamento funciona, neste ponto do livro didático, omitindo para o seu público-alvo a falta de amparo aos direitos da classe trabalhadora.

Considerando que os professores da educação básica são parte dessa classe, salientamos que o arranjo textual acomodado no arquivo do livro didático silencia aspectos que podem consolidar as desigualdades no interior da própria classe trabalhadora, tendo em vista que os professores constituem um grupo discriminado pelas condições sociais nas quais atuam. Por um lado, sustenta-se o estereótipo da figura do docente mal-afortunado; por outro lado, atribui-se, exclusivamente, ao professor a responsabilidade pelo fracasso educacional, no que diz respeito aos índices de avaliação escolar interna e externa. A sistematização engessada do fazer docente produz um esforço para interditar a possibilidade de se alterar o curso do discurso pedagógico e, conseqüentemente, o modo de olhar para o livro didático, passando-o de compilado de informações arquivadas para a reprodução em massa, a objeto mediador dos conhecimentos nas práticas em sala de aula.

Retomando o RD3, no arquivo do livro didático, predominam sequências discursivas que apontam a dedicação do trabalho da autoria em assegurar um efeito de

unidade dos sentidos, como observamos pela SD11 “[a] força da enxurrada destruiu centenas de casas, arrastou veículos e caminhões. Um carro chegou a parar em cima do muro de uma casa”, tendo em vista o empenho em realçar algo que, preliminarmente, dada a importância do fato, parece ser secundário, irrelevante. É apenas mais uma informação repassada, reforçando o efeito de homogeneização dos sentidos que se quer deixar ver/reproduzir no âmbito escolar. Essa premissa faz suscitar, no político, o efeito que há um sentido verdadeiro sobre as coisas a saber, endossando a instituição e o alto valor do sentido central, “um” – das classes dominantes, em oposição à desvalorização dos outros sentidos possíveis.

Esse é um efeito do trabalho da autoria: mostrar neutralidade discursiva, apresentar informações que pareçam imparciais, legítimas, sem necessidade de grandes discussões. Entra aí um jogo de forças de poder, que reflete, na luta de classes, que não pode ser visível no campo escolar. Portanto, a SD11 configura ao texto reacomodado, no livro didático, a função de repassar informações, ao passo que as SD6 e SD8, por exemplo, se (re)formuladas na formação discursiva pedagógica, certamente, romperiam com o efeito de imparcialidade almejado, isto é, ela repercutiria no processo de produção de efeitos de sentido, instalando a probabilidade de se instaurar, aos olhos da classe trabalhadora, sentidos que refletem descaso para com os operários. No que diz respeito à formação discursiva jornalística, essas mesmas sequências discursivas SD6 e SD8 propiciam um efeito reverso, pelo qual a isenção partidária é garantida por mostrar aos sujeitos em interlocução, com o *site* da Folha, o comprometimento em divulgar o maior número de dados possíveis ao seu público.

Essa compreensão corrobora que, na passagem de uma formação discursiva para a outra, os dizeres permitem a produção de efeitos de sentido desiguais. No recorte apresentado pela Folha (RD4), esse tipo de formulação que revela informações que podem produzir sentidos para muitas direções demonstra o interesse em comunicar ao leitor o máximo de detalhes sobre o acontecimento, produzindo, assim, o efeito de credibilidade, de compromisso em relatar os fatos que acontecem, sobretudo, coletivamente. Já, a partir do recorte exibido pelo livro didático (RD3), é o apagamento dessas formulações que favorece a produção de sentidos não almejados, que se promovem os efeitos de autenticidade do discurso pedagógico. Sendo assim, ambas as formações discursivas em destaque, a seu modo, mantêm a função de neutralizar o discurso.

Podemos verificar, com base no RD4, sequências como a SD12 “[e]m 2014, um acidente na barragem da Mineradora Herculano, no dia 10 de setembro, em Itabirito (a

58 km de Belo Horizonte), deixou ao menos três trabalhadores mortos”; a SD13 “[e]m 27 de maio de 2009, a barragem Algodões 1, em Cocal (282 km de Teresina), se rompeu e matou oito pessoas no Piauí”; ou a SD14 “[c]inco anos antes, uma inundação decorrente de um vazamento na Barragem de Camará (152 km a oeste de João Pessoa, na Paraíba) matou ao menos três pessoas, duas em Alagoa Grande e uma em Mulungu”, certa similitude com a tragédia ocorrida em Mariana, como observamos, principalmente pelo fato apresentado pela SD6. Todas essas sequências discursivas não entraram no recorte (RD3), que foi selecionado para compor o arquivo do livro didático, não se deixa ver que nesta e em outras tragédias semelhantes os prestadores de serviço morreram em atividade.

Da nossa perspectiva, ao apagar essas informações, o livro didático busca interditar discursividades que propicie à classe trabalhadora tomar consciência do menosprezo que é atribuído à segurança dos operários, em nome da alta produtividade no interior das relações da produção capitalista. Esse modo de silenciar, impõe aos professores(as) a delimitação das práticas discursivas em sala de aula, cujo foco está em disseminar os conhecimentos apresentados sobre um conteúdo no livro didático, com o intuito de alcançar bons resultados avaliativos. No processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, isso implica a exigência de respostas corretas, o que valida a convicção de que há um sentido verdadeiro, uno, a ser encontrado. Nesse delineamento, o livro didático é concebido como objeto a ser dominado com base nos conhecimentos que devem ser ensinados/aprendidos.

A preferência pela seleção de sequências discursivas como a SD15 “[a] tragédia só não foi maior em Paracatu de Baixo porque a Guarda conseguiu avisar os moradores a tempo de deixarem suas casas”, em vez de mostrar outras passagens de casos semelhantes à catástrofe em foco como esses exibidos a partir da SD12, da SD13 e da SD14, apaga no campo escolar, o outro possível. Esse modo de (re)formular o texto, no livro didático, suprime as brechas que, eventualmente, dariam espaço para a produção de sentidos que, certamente, instituiria uma controvérsia com a diligência que tem se mostrado ser, instituir um efeito de homogeneização ao texto reacomodado no âmbito da formação discursiva pedagógica.

Vimos que no campo escolar a inquietação em empreender a homogeneização dos efeitos de sentido ocorre pela possibilidade de se polemizar o assunto tematizado, isto é, busca-se homogeneizar os efeitos de sentido a partir das discursividades que podem se dispersar do regularizado e produzir dizeres indesejados em regiões de sentidos estabelecidas. Cabe-nos ressaltar que o efeito de engendramento de sentidos está inscrito



nas formações ideológicas em que se filia o trabalho do sujeito-autor, isto é, pela posição discursiva do sujeito na função de autoria filiado ideologicamente a determinados discursos, também, institui-se o direcionamento dos sentidos. É importante reiterar que essa tomada de posição decorre no interior dos Aparelhos Ideológicos. Assim, a escolha dos textos e dos recortes dos textos que instituem o arquivo do livro didático é realizada a partir da identificação do sujeito-autor com determinadas formações discursivas e, concomitantemente, sob a regulação institucional.

A (re)formulação textual promovida no âmbito da formação discursiva pedagógica é responsabilidade da autoria que pelo funcionamento do esquecimento nº 2, trabalha no fio do discurso, para reformular enunciados em uma tentativa de aproximá-los das orientações normativas estipuladas pelo edital de seleção e de avaliação na qual a sua obra didática está inscrita. O sujeito, na função-autor, traz para o livro didático dizeres sobre determinados assuntos, que já estão em circulação social. Dessa forma, ele exhibe o que representa a sua tomada de posição a respeito dos conhecimentos a saber no campo escolar, de um modo institucionalizado, com o intuito de tamponar as discursividades que podem suscitar conflitos entre as diversas vozes em interlocução com o livro didático.

Embora as formações discursivas em pauta possuam formas-sujeito distintas e direcionam-se para públicos diferentes, a (re)formulação de textos que produzem o efeito de completude dos dizeres e a concepção de texto como um objeto fechado são marcas que as aproximam. O Aparelho Ideológico Escolar e o Aparelho de Informação apresentam regimes discursivos similares no que diz respeito à função de relatar algo sobre um assunto, de determinado modo, projetando interlocutores determinados. Essas características inscrevem as formações discursivas pedagógica e jornalística no discurso autoritário, considerando que ambas tendem à reprodução deste, gerida por um agente autorizado – professor(a), jornalista – que domina o assunto.

Os leitores não são expostos à polissemia aberta, tanto pelo objeto notícia quanto pelo texto escolarizado, contendo a tensão constitutiva da relação entre ideologia, sujeito e linguagem. Em ambas formações discursivas, prevalece o caráter transmissivo da informação e não o enfrentamento do objeto. No texto jornalístico já se espera esse funcionamento discursivo, mas, no texto escolarizado, em que se pressupõe objeto desencadeador de interpretações múltiplas, a metalinguagem é o que adquire centralidade, porque ela é própria da instituição escolar (ORLANDI, 2006). A notícia, aí, não é a questão, a questão é obter respostas dirigidas, capazes de serem aferidas como certas ou

erradas. No jogo polissêmico não haveria espaço para o certo e o errado, mas, sim, para a tensão aberta sobre um mesmo objeto.

Partindo das considerações que apresentamos ao longo deste capítulo e as condições que perpassam questões referentes ao processo de ensino e de aprendizagem, realçamos que, de modo geral, o livro didático representa, fundamentalmente, a difusão de um “discurso de verdade”. Essa premissa corresponde ao imaginário cristalizado de que o ensino de Língua Portuguesa se restringe à transmissão de conhecimentos linguísticos, gramaticais e à prática de uma leitura técnica, instituídos pela ideologia dominante. Considerando que o Aparelho Ideológico Escolar também é responsável pela organização dos conhecimentos na sociedade, para que o fazer pedagógico seja mais significativo, faz-se necessário romper com a noção de verdade legitimada, com a evidência demarcada do saber reproduzido para formar sujeitos que ocupem lugares sociais já estabelecidos, cumprindo papéis e suas funções determinadas.

É preciso atentar aos discursos de convicções alienadoras que interditam, no espaço escolar, as oportunidades de se formar sujeito-alunos(as) habilitados(as) para pensar criticamente e apontar a resolução de problemas. Isso implica tecer uma abordagem que favoreça o desenvolvimento de práticas pedagógicas que consideram a Língua mais além dos seus mecanismos linguísticos, desviando da pedagogia do silenciamento de sentidos, desconstruindo padrões cristalizados de que há leitura transparente e um sentido verdadeiro. É imprescindível pensar o ensino como processo discursivo, que possibilite aos professores(as) e aos alunos(as) espaço para reflexões, para questionamentos e para discussões, permitindo o afloramento de sentidos múltiplos.

No processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, é fundamental que a escola promova situações que oportunizem a formação da consciência crítica (tomada de posição) e a circulação de sentidos a partir da mediação entre alunos(as) e professores(as), cujo papel é fomentar condições para que eles(as) possam tomar partido, pela linguagem, no mundo, isto é, assumir um posicionamento discursivo. O livro didático deve ser objeto de colaboração nas práticas desenvolvidas em sala de aula para que esses(as) alunos(as) possam compreender que a leitura de um texto exige levar em conta condições de produção específicas; que não há sentido verdadeiro ou falso, pronto e acabado, mas produção de efeitos de interpretação para determinada direção; que há formações ideológicas distintas, que fazem funcionar discursos diferentes, heterogêneos, no mesmo momento histórico.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

“No começo houve um silêncio, um silêncio tão tangível que quase dava para pegá-lo e apalpá-lo”.  
(EMECHETA, 2019, p. 15)

A partir da ótica teórica-metodológica da Análise de Discurso de base pecheuxtiana que adotamos para fundamentar esta tese e realizar a nossa pesquisa, investigamos o modo como uma reportagem e uma notícia oriundas da formação discursiva jornalística foram reacomodados no âmbito da formação discursiva pedagógica. Apresentamos a nossa compreensão do funcionamento dos gestos de silenciamento produzidos por meio dos processos discursivos de (re)formulação desses textos que ajudam a fundar o arquivo constitutivo do livro didático. Mostramos, a partir das análises das sequências discursivas que constituem o nosso *corpus* investigativo, como certos efeitos de sentido estão sendo produzidos, na passagem da formação discursiva jornalística para a formação discursiva pedagógica. Eis a função do analista de discurso: mostrar ao olhar leitor aquilo que não se vê apenas na e pela intradiscursividade.

Para aludirmos à epígrafe desta tese, destacamos que o olhar do analista apresenta similaridade com os modos de Gigito dizer o mundo: com a “sabedoria de inventar”, na medida em que consideramos que o sujeito-analista apresenta seus gestos de leitura, não como uma verdade ou uma descrição pura do real. Pois esse, já mencionamos, é inassimilável. Como todo sujeito, o analista apresenta naquilo que ele vê, uma versão da representação do real. A partir do nosso suporte encontrado, principalmente, nas teorizações de Pêcheux (2014 [1975]) e de Orlandi (2015a; 2015b), asseguramos que os sujeitos e os sentidos se constituem ideologicamente. Dada a interpelação ideológica do sujeito, referimos à sua individuação instituída pela intermediação do Estado. Nesse processo de intermediação institucional, através de discursos institucionalizados que conduzem as relações de forças, é que se constitui a forma-sujeito do capitalismo.

No âmbito deste trabalho, considerar o livro didático como um documento de arquivo e um objeto simbólico exigiu salientar que tomamos a concepção de arquivo mais do que como um “documento pertinente”, no caso do livro didático, sobre diversas questões que devem ser ensinadas/aprendidas; levamos em conta o arquivo como “espaço polêmico” (PÊCHEUX, 2014 [1982]), como lugar de movência e deriva dos sentidos. Por

certo, assinalamos que pela perspectiva teórica na qual nos ancoramos, a linguagem é opaca, os sentidos não são evidentes e apesar de todos os mecanismos de antecipação geridos pelo trabalho da autoria realizado sob as regulamentações institucionais, sempre haverá algo que escapa, pelo silêncio mantido nesse “quase” demonstrado pela citação que epigrafa essas considerações finais, instituindo a possibilidade de se produzir sentidos outros, não inscritos na formação discursiva pedagógica.

Como demonstramos, os recortes apresentados no e pelo livro didático produzem um efeito de fechamento pela estrutura da linguagem. No entanto, a exterioridade (o silêncio fundador, constitutivo e local) é constitutiva da linguagem, que em razão da sua natureza incompleta, funda um espaço para tudo ainda poder se dizer, inclusive formulações que, dadas as condições de produção, estão mais propícias a produzirem sentidos indesejados em determinadas regiões do dizer. Cabe-nos reiterar que nesse espaço do tudo poder se dizer antes das palavras emergirem, mesmo assim, não se pode dizer tudo. As discursividades apresentadas no livro didático não se iniciam e não se finalizam no arquivo, o desafio dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes é saber lidar com cada situação languageira, articulando os usos formais da linguagem nas relações de interlocução dentro e fora do domínio discursivo escolar.

Retomando o foco deste trabalho, analisamos e problematizamos o modo como está funcionando o silenciamento de sentidos, a partir da reacomodação da reportagem e da notícia analisadas no âmbito do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Mostramos que a (re)formulação desses textos no domínio discursivo pedagógico foi instituída a partir do apagamento de recortes textuais no fio intradiscursivo. Defendemos que esse apagamento não decorre de um processo contingente, pelo contrário, ele é constitutivo do funcionamento do silêncio local. Essa premissa permitiu-nos endossar a ideia da urgência de se promover em sala de aula, um espaço para discussões mais amplas que ultrapassem, por exemplo, os questionamentos estipulados pelas atividades do livro didático. Isso porque, como demonstramos no trabalho de análise, os rearranjos textuais estabelecidos pelos mecanismos de apagamento ressoam no modo como os efeitos de sentido são produzidos, isto é, no modo do sujeito se posicionar. Juntamente com esse princípio, as atividades apresentadas no livro ajudam a restringir professores(as) e alunos(as) à superfície dos textos.

Ao verificarmos como o efeito-autoria se constitui no movimento de reacomodação dos textos em análise, constatamos como as regras de produção do arquivo do livro didático são institucionalizadas e, da nossa perspectiva isso delimita o trabalho

da autoria. Há regulamentações sócio-políticas e ideológicas institucionalizadas como, por exemplo, pela regulação do PNLD, pelo trabalho das editoras, pela escolha do que vai e do que não vai para o livro didático, pelo modo como aquilo que vai para o livro será trabalhado, etc. Assim, no rearranjo constituído institucionalmente pelos mecanismos de apagamento e de silenciamento de sentidos desautorizados a circularem na formação discursiva pedagógica, institui-se discursos pré-estabelecidos, busca-se interditar o aparecimento de falhas, de equívocos, determinando, assim, um efeito de homogeneidade. Dessa maneira, no movimento de silenciamento se estabelece o efeito de unidade e a instituição de sentidos homogeneizados por meio de processos parafrásticos.

Em face das diretrizes institucionais, questionamos como nos gestos de autoria que formam o arquivo do livro didático, o sujeito na função autor articula as diferentes posições presentes como efeito de unidade. Consideramos que essa articulação se inicia desde a escolha das temáticas e dos textos até aos recortes que são selecionados para comporem o livro didático. Nos gestos de autoria, os textos são (re)formulados de modo que, pelo funcionamento do esquecimento nº 2, o sujeito-autor trabalha mecanismos de antecipação, retornando ao texto na tentativa de conter a dispersão instituída pela equivocidade da linguagem.

Corroboramos com os RD1 e RD3 que no trabalho de produção do arquivo, quando o autor “chega” em um ponto que, imaginariamente, poderá produzir efeitos de sentido indesejados, ele põe reticências, instituindo um movimento do silenciamento. Assim, o efeito de unidade vai ganhando contorno nesse movimento de retomada, pelo qual o sujeito-autor procura, ilusoriamente, regular os efeitos de sentido em um processo parafrástico que propõe o fechamento do texto, inclusive, pelo não dito. Com efeito, a partir da nossa perspectiva teórico-analítica e como mostramos em nossos gestos analíticos, não se alcança o fechamento dos sentidos, o que os recortes discursivos apresentam são pretensões regulamentadas a fim de mostrarem transparência, linearidade e naturalidade discursiva.

No decurso da produção do arquivo do livro didático destacamos que, o sujeito na função-autor produz em um trabalho de entremeio pela (não) seleção de determinados recortes, o movimento de apagamento intradiscursivo que estabelece o silenciamento de sentidos. Porém, vale ressaltar que esses sentidos podem emergir de algum modo, pois, considerando a opacidade e a heterogeneidade da linguagem e, conseqüentemente dos sentidos, tendo em vista que é pela linguagem que os sujeitos assumem posições

discursivas, demonstramos frente aos processos discursivos de apagamento e de silenciamento de sentidos, a possibilidade de se produzir no campo escolar, sentidos interditados. Nessa esteira, ressaltamos que o efeito autoria do livro didático sucede no espaço que institui uma articulação entre a posição sujeito e a necessidade escolar: na seleção dos textos e dos recortes, na supressão de recortes, na elaboração dos exercícios.

Ainda pelos RD1 e RD3 verificamos que no espaço escolar se constitui um modo de funcionamento do discurso pedagógico cujo foco está em transmitir informações pré-estabelecidas sem oferecer, de imediato, espaço para discussões, reflexões, embates, questionamentos que fogem do que é proposto pelo livro didático. No movimento de reacomodação, os textos inscritos na formação discursiva jornalística passam para a formação discursiva pedagógica e filiam-se ao discurso pedagógico, tendo em vista a finalidade de (re)produzir determinados saberes sobre um assunto e, partindo dele, realizar a resolução de atividades mecânicas que pouco contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais para as relações entre os sujeitos nas práxis sociais, como a consciência de classe.

Nessa esteira, a partir da perspectiva discursiva materialista pudemos identificar como as mesmas sequências discursivas, na passagem de uma formação discursiva para a outra, estão produzindo efeitos de sentido distintos. É que nos processos discursivos de reacomodação, essas sequências fazem parte da constituição de outras condições de produção dos discursos que envolvem outros lugares sociais e discursivos, outros sujeitos, outras circunstâncias. Ao analisarmos os efeitos de sentido que poderiam ser produzidos a partir das sequências discursivas apagadas, se elas estivessem sido (re)formuladas no âmbito do livro didático, mostramos como as regiões de dizeres são heterogeneamente instituídas e afiançam a possibilidade de produção de sentidos outros entre distintas formações discursivas.

Vimos que o Aparelho Ideológico Escolar representa, para determinados grupos sociais, o imaginário de que a escola é ideologicamente neutra de tal modo que se torna possível instituir um movimento contraditório que prega por essa ideologia. No entanto, a discursividade empregada em busca de imparcialidade, é, com efeito, um jogo de forças na luta pelo poder absoluto que controla o Aparelho Ideológico mais forte da sociedade, segundo Althusser (1985): a Escola. É importante salientar que a noção de Aparelho de Informação (a mídia jornalística) neutro, imparcial, também, é imaginária, pois da perspectiva discursiva, a própria linguagem não é usada apenas para transmitir

informações, ela trabalha a significação. Desse modo, destacamos que na formação discursiva jornalística, também, há formas de silenciamentos.

O ensino de Língua Portuguesa não se trata (não deveria se tratar) de acumular verdades sobre um assunto, mas de produzir discussões que deem espaço para a construção de sentidos instituídos nos processos de interlocução. Porém, a escola ainda está ancorada no discurso autoritário cujo o modo de abordagem feita aos conhecimentos a se ensinar/aprender como, o tratamento dado aos textos reacomodados no âmbito do livro didático, por exemplo, implica no processo de seleção e de avaliação para que esse livro possa circular na comunidade escolar. Por um lado, esse modo de administrar os saberes os delimita; por outro lado, é pertinente admitir que as avaliações sob as obras didáticas engendram a busca pela melhoria do material que circula na escola.

Frente à disciplinarização de ideias inscritas em um discurso autoritário, a Análise de Discurso nos permite compreender que o que nós produzimos são versões de inúmeras possibilidades de sentidos. Como observamos pelas análises, o sentido se constitui naquilo que não se mostra, isso torna a prática docente mais desafiadora, tendo em vista o deslocamento dos modos de pensar a produção de sentidos no interior de um arquivo com saberes direcionados à produzirem efeitos já cristalizados. Vimos que em uma divisão social da leitura, temos uma subdivisão em que de um lado estão os(as) professores(as) e os livros didáticos e do outro lado temos os(as) alunos(as). É importante salientar que ambos os lados constituem o grupo daqueles que compreendem e reproduzem os sentidos pré-determinados por aqueles que têm autoridade de ler e interpretar – as instituições.

Mostramos que os recortes apagados dos textos (re)formulados no âmbito do livro didático permite-nos conjecturar processos de filiação de sentidos impedidos pelos Aparelhos Ideológicos de Estado, na medida em que esses recortes apresentam discursividades que não estão filiadas às formações discursivas pedagógicas, como, por exemplo, o uso de termos e locuções que consideramos como “linguagem não comedida”; ou que revelam o negligenciamento institucional diante de situações que envolvem a classe trabalhadora. Destacamos como certos recortes que são benéficos para a formação discursiva jornalística se tornam percalços na formação discursiva pedagógica, visto que a memória atravessada pela lógica das religiões judaico-cristãs inviabiliza a inscrição de determinados dizeres ao discurso pedagógico.

Em outras palavras, essa memória promove a filiação de determinados sentidos ao campo discursivo escolar em detrimento de outros sentidos que estão interditados e,

consequentemente, reverbera no modo como os textos (o mundo) são significados. É importante destacar que no funcionamento do discurso jornalístico, assim como no pedagógico institucionalizam-se certos sentidos e silenciam outros. Ao olharmos para o modo como os textos foram (re)formulados no âmbito do livro didático observamos o funcionamento do silêncio local, mas isso não significa que os recortes discursivos que circularam na formação discursiva jornalística são imparciais, neutros ou transparentes. Eles operam em função das instituições nas quais estão inscritos.

Por meio dos RD1 e RD2, mostramos que a relação do discurso pedagógico com o texto verbo-visual ocorre de maneira diferente da forma como isso se dá no discurso jornalístico, tendo em vista que no primeiro, essa relação está demarcada pela “comprovação” da linguagem verbal pelo visual. No segundo, consideramos que entre as materialidades verbo-visuais há uma relação em conjunto que viabiliza espaço para a significação. A partir dos RD3 e RD4 corroboramos que os assuntos que, imaginariamente, não provocariam a produção de sentidos indesejados, também passam pelos mecanismos de silenciamento de sentidos. É o discurso pedagógico funcionando em nome da sua legitimidade, por meio da divisão política dos sentidos.

Dada a nossa prática com o livro didático é relevante mencionarmos que a autoridade imputada aos professores e às professoras é efeito do imaginário. Os(as) alunos(as) aprendem (deveriam aprender) o que os(as) professores(as) sabem sobre o que está no livro didático. A falta de formações continuadas em livros didáticos institui ora uma relação de distanciamento; ora uma relação de dependência dos(as) professores(as) para com os livros. Apesar do livro didático geralmente estar presente no cotidiano da nossa sala de aula e regularmente ser o único apoio oferecido aos professores e às professoras do ensino regular, sobretudo no interior do Brasil, sendo aprovados pelo PNLD e chegando na escola, muitas vezes esses livros recebem um tratamento omissivo.

Por um lado há situações em que ele não é utilizado em sala de aula, porque para muitos(as) professores(as), o modo como os saberes estão organizados é estagnado diante dos temas e dos textos abordados. Por outro lado, os livros didáticos se transformam em guias absolutos do trabalho em sala de aula, passando a ser a fonte exclusiva de saberes. É importante reconhecermos que a cada novo edital do PNLD, os avaliadores<sup>25</sup> têm a oportunidade de apontar os aspectos que poderiam ser melhorados, excluídos ou acrescentados nas obras didáticas, isto é, eles podem colaborar com a promoção de livros

---

<sup>25</sup> A equipe avaliadora do PNLD é composta por professores da rede pública da educação básica e superior do Brasil.



cada vez melhores. Entretanto, ressaltamos que apesar das diretrizes do Decreto nº 9.099 do PNLD afirmarem que esse é um programa de avaliação de obras didáticas, que entre os seus objetivos está o de “aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2017d, s/p), os nossos apontamentos partem da compreensão de que esse processo está inscrito no interior das regulamentações institucionais de poder e, portanto, estão atravessados pelos mecanismos de silenciamento.

Desde os primórdios escolares para o acesso popular, o objetivo da escola pública é formar mão-de-obra necessária para manterem as relações de produção-reprodução capitalista. Tendo em vista que os livros aprovados pelo MEC são distribuídos apenas nas escolas públicas, conjecturamos que o seu público-alvo é o povo, a classe trabalhadora, não burguesa, portanto, a classe baixa. Decorre desse entendimento a nossa compreensão para haver a necessidade de se instituir apagamentos e conseqüentes silenciamentos sobre os materiais que serão consumidos por essas escolas. Essa é uma forma de controlar os sujeitos de direito, regulamentando, dirigindo e controlando cada saber adquirido.

Sendo o Ensino Médio uma etapa de conclusão da educação básica, espera-se ao seu final, que os estudantes tenham adquirido uma formação humana integral. Dessa maneira, destacamos o valor e a relevância do ensino de Língua Portuguesa, o qual deve ser conduzido, principalmente, para as distintas formas de vida social. É fundamental que a escola proporcione aos(às) estudantes formados(as) condições para a sua atuação social, política, econômica e cultural no mundo em que vivem, por meio da apropriação da língua escrita, da língua oral e de outras formas de linguagem que instituem distintos textos em circulação, portanto, diferentes modos de produção de sentidos.

Destacamos que a abordagem construída, no âmbito desta tese, emerge como relevante tanto para professores(as) em formação quanto para aqueles(as) que há muito tempo estão em sala de aula, como uma brecha para a reflexão sobre o tratamento dado ao livro didático na escola pública. Principalmente, por mostrarmos parte dos processos discursivos que constituem o arquivo do livro didático em suas tensões, injunções e deslocamentos. Também lançamos luz para pontos específicos como: os sentidos cristalizados no e pelo livro didático estão à deriva; o valor de verdade instituído sob o livro didático pode ser questionado; o efeito de unidade, de imparcialidade e de

neutralidade é ilusório; a produção de sentidos legitimados é fruto do trabalho da memória discursiva, do interdiscurso, de pré-construídos.

Do lugar dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa da educação básica do Tocantins, assinalamos que é indispensável e urgente agregar discussões a respeito do livro didático em nossa formação continuada. Face ao que circunstanciamos nesta pesquisa, propomos que os cursos de formação de professores(as) incluam análises sobre o livro didático, os saberes e as formas de abordagem desses saberes, em sua pauta formativa. Da nossa perspectiva, análises, como a que apresentamos nesta tese, auxiliam os(as) professores(as) a repensarem os modos como os livros didáticos estão sendo utilizados no domínio discursivo escolar. Outro ponto que consideramos fundamental para se ponderar a partir de pesquisas que versam sobre essa temática é a preparação dos(as) professores(as) para as mudanças que vêm ocorrendo na educação há algum tempo como, a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Dada a sua importância para o processo de ensino e de aprendizagem na educação básica, salientamos que o livro didático não é uma questão de tudo ou nada. Tendo em vista que ele institui um ponto de apoio para as nossas práticas pedagógicas, é indispensável termos um olhar mais amplo sobre esse objeto. Se a falta de recursos obriga muitos(as) professores(as) a se prenderem tão somente a ele ou se a falta de apreciação junto ao livro cumpre em desinteresse e na desvalorização desses materiais, ressaltamos a relevância do papel do sujeito professor(a) para que essa situação seja transformada. As regulamentações institucionais apresentam as suas regras e os(as) professores(as) entram em um jogo de mecanismos de “sobrevivência” na seara que é a escola. É importante estarmos firmes para os desafios que ainda virão.

---

## REFERÊNCIAS

---

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre [et. al.]. **Papel da memória**. 4.ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015, 11-20.

\_\_\_\_\_. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014, 261-284.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 20 de set. de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do desporto. **Edital de convocação 04/2015 -CGPLI**. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20/09/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do desporto. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em 20 de set. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do desporto. **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio) Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais** para o Ensino Médio /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 10 de set. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução** nº 38, de 15 de outubro de 2003. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003>. Acesso em: 08 de set. de 2021.

\_\_\_\_\_. Câmara dos deputados. **Decreto-Lei** nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 de set. de 2021.

\_\_\_\_\_. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei** nº 7.180 de 2014. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/internet/comissoes/comissoes-especiais/historico/55/pl718014.pdf>>. Acesso em: 20 de set. de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do desporto. **Língua portuguesa** - Guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do desporto. **Apresentação** - Guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do desporto. **Decreto** nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 03 de dez. 2022.

\_\_\_\_\_. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei** nº 246/ 2019. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037&filenome=PL+246/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filenome=PL+246/2019). Acesso em: 20 de set. de 2021.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na Educação nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. Vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. Trad. Angela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priori. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHOPPIN, Alain. Os livros didáticos de ontem e hoje: o exemplo da França. In: MOREITA, Kênia Hilda; DÍAZ, José Maria Hernández (Orgs.). **História da educação e livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 81-121.

\_\_\_\_\_. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Rev. **História da educação**, asphe/fae/ufpel, pelotas, v. 12, n. 24, jan/abr, 2008, p. 9-28.

\_\_\_\_\_. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 549-566.

CORACINI, Maria José R. Faria. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORANICI, Maira José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999, p. 33-43.

COURTINE, Jean-Jacques; MARANDIN, Jean-Marie. Que objeto para a análise de discurso? Trad. Maria Onice Payer. In: CONEIN, Bernard, [et al.] (Orgs.). **Materialidades discursivas**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2016, p. 33-54.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. Trad. Cristina de Campos Velho Birck [et. al]. São Carlos: Editora EdUFSCAR, 2014.

DANTAS, Diego Fonseca. A educação sob ataque –a educação brasileira em tempos difíceis. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES**, v. 26, n. 50, 2022, p. 7-36. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2873>. Acesso em: 25 out. 2022.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

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

FLORES, Giovana G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi. Silêncio, Memória, Resistência: A política e o político no discurso. In: GRIGOLETTO, Evandra; NARDI, Fabiele Stockmans; SOBRINHO, Elson Flávio da Silva (Orgs.). **Notícia ou informação? Efeito de neutralidade e silenciamentos históricos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 261-274.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo: análise de discurso no lado da história. Trad. Suzy Lagazzi e José Horta Nunes. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014, p. 169-191.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Novos gestos de leitura ou o ponto de vista da Análise de Discurso sobre o sentido. In: GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise; ROBIN, Régine. **Discurso e arquivo: experimentações em análise do discurso**. Trad. Carolina P. Fedatto, Paula Chiaretti. Campinas São Paulo: Editora da Unicamp, 2016, p. 235-246.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Breve crítica para uma longa história. In: GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise; ROBIN, Régine. **Discurso e arquivo: experimentações em análise do discurso**. Trad. Carolina P. Fedatto, Paula Chiaretti. Campinas São Paulo: Editora da Unicamp, 2016, p. 95-114.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. In: **Seminário de Estudos em Análise do Discurso** UFRGS, 2005, Porto Alegre. Anais eletrônicos...Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 154-164. Disponível em: <[www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/.../EvandraGrigoletto.pdf](http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/.../EvandraGrigoletto.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2021.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORANICI, Maira José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999, p. 67-77.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1985.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. A Semântica e o Corte Saussuriano: Língua, Linguagem, Discurso. In: BARONAS, R. L. **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. Trad. Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2007, p. 13

HENRY, Paul. Sentido, sujeito, origem. Trad. Eni Orlandi. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Discurso fundador**. 3. ed. Campinas: São Paulo, 2003, p. 151- 162.

HUECK, Karin. Como silenciamos o estupro. **Superinteressante**, Ed. 349. Jul de 2015, p. 32- 41.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (orgs.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001, p. 23-42.

\_\_\_\_\_. Memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Memória e história na/da análise de discurso**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 67-90.

KLEIMAN, Angela B. Prefácio. In: SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (Orgs.). **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

LAGAZZI, Suzy. O Recorte Significante na Memória. In: INDURSKY, M. C. L. FERREIRA; MITTMANN (Orgs.). **O Discurso na Contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos, SP: Claraluz, 2009, p. 67-78.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1985.

LEITE, João de Deus; CARNEIRO, Felipe Gonçalves. Discurso, arquivo e violência na Amazônia legal: uma análise discursiva do informativo “voz do norte”. **Entreletras**. Araguaína, v. 12, n. 1, jan./abr. 2021, p. 171-190.

\_\_\_\_\_. **Aula de Língua Portuguesa: das identificações do professor à sua prática**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015.

LÉON, Jacqueline; PÊCHEUX, Michel. Análise sintática e paráfrase discursiva. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Trad. Cláudia Pffeifer. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 163-173.

MAGALHÃES, Belmira; SOBRINHO, Helson F. da Silva. Práticas sociais, discurso e arquivo: a mídia e os gestos de leitura subjacentes. **Conexão Letras**, v. 9, n. 11, jan./jun. 2014, p. 123-134.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da Análise de Discurso na França. In: GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise; ROBIN, Régine. **Discurso e arquivo: experimentações em análise do discurso**. Trad. Carolina P. Fedatto, Paula Chiaretti. Campinas São Paulo: Editora da Unicamp, 2016, p. 211-223.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. Da incompletude do arquivo: teorias e gestos nos percursos de leitura. Resgate - **Rev. Interdisciplinar**. Cult. Campinas, São Paulo, v. 24, n. 1 [31] jan./jun. 2016, p. 9-26.

\_\_\_\_\_. (In)dizível, in(dizível), in(visível): linguística, análise de discurso, psicanálise. In: MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa [et. al.] (Orgs.). **Indizível, imperceptível e ininteligível: o sujeito contemporâneo e seus arquivos**. Niterói, Rio de Janeiro: 2017, p. 31-47.

MCKENZIE, DONALD FRANCIS. **Bibliografia e a sociologia dos textos**. Trad. Fernanda Veríssimo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

MILNER, J. C. **Os nomes indistintos**. Trad. Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

MITTMANN, Solange. Apresentação – Princípios fundamentais e questões (não tão) particulares sobre a autoria. In: MITTMANN, Solange (Org.). **Autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016, p. 7-11.

\_\_\_\_\_. O arquivo como gatilho de movimentos de interpretação em torno da palavra “luta”. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (Orgs.). **Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2015, p. 351-363.

\_\_\_\_\_. Formação discursiva e autoria na produção e na circulação de arquivos. **Conexão Letras**, v. 9, n. 11 jan./jun. 2014, p. 31-40.

\_\_\_\_\_. Texto imagético e autoria. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.). **Memória e história na/da análise de discurso**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 91-104.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade constitutiva, contradição histórica e sintaxe. **Revista Desenredo**, v. 6, n. 1, jan./jun. 2010, p. 85-101.

\_\_\_\_\_. Autoria e tradução: da dispersão às identificações. In: MITTMANN, Solange; GRICOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília A. (Orgs.). **Práticas discursivas e identitária: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 1-12 (PDF).

NECKEL, Nádia Régia Maffi. Projeções sensíveis nas inscrições do artístico: a imagem (em) discurso. In: NAVARRO, Pedro; BARONAS, Roberto Leiser (Orgs.). **Sujeito, texto e imagem em discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 213-239.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 01-07(PDF).

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



\_\_\_\_\_. Linguagem e educação social: a relação do sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista Rua**, v. 2, n. 21 nov. 2015a, p. 187-198.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b.

\_\_\_\_\_. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre [et. al.]. **Papel da memória**. 4.ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015c, 53-62.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012b.

\_\_\_\_\_. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Produção e circulação do conhecimento: Estado, Mídia e Sociedade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001, p.21-30.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **A linguagem em seu funcionamento: as formas do discurso**. 4.ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. Ler a cidade: o arquivo e a memória. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas, São Paulo: Pontes, Labeurb/Unicamp, 2003, p. 7-20.

\_\_\_\_\_. Segmentar ou recortar?. In: **Linguística: Questões e Controvérsias**. Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Uberaba: Minas Gerais, 1984.

PÊCHEUX, Michel. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Trad. Eni Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015 [1984], p. 283-294.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. 7.ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015 [1983].

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. Trad. Maria das Graças L. M. do Amaral. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014 [1982], 57-67.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi et. al. 5.ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2014 [1975].

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. HAK, T. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1969], p. 59-158.

\_\_\_\_\_; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (2014 [1975]). In: GADET, F. HAK, T. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1969], p. 159-250.

RIBEIRO, Nilsa Brito. **Práticas discursivas na universidade**: esferas do político, do científico e do ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

ROBIN, Régine. **A memória saturada**. Trad. Cristiane Dias, Greciely Costa. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2016.

ROMPIMENTO de barragens atinge dois distritos em Mariana (MG). Folha.uol, 2015. Disponível em: < <https://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1702906-rompimento-de-barragens-atinge-distritos-em-mariana-mg.shtml>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORANICI, Maira José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999, p. 27-31.

SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves. O livro didático de língua portuguesa e a formação do jovem brasileiro. In: SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (Orgs.). **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático**: desafios e perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 19-43.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 77-97.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. **Revista da Anpoll**, nº 18, jan./jun. 2005, p. 127-141.

\_\_\_\_\_. Autoria e contenção da deriva. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani. **Interdito e silêncio**: análise de alguns enunciados. *Ágora*. Rio de Janeiro v.16 n.1 jan./jun. 2013, p. 39-56.