

APOSTILADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: NOTAS SOBRE AUTORIA E CONSTITUIÇÃO DO INSTRUMENTO DIDÁTICO

Débora Cristina do Nascimento FERREIRA

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Resumo: O artigo tem como objetivo investigar o processo referente à autoria e à constituição de apostilados didáticos de Língua Portuguesa, voltados para o Ensino Médio. O corpus da pesquisa é constituído de três apostilados, da disciplina escolar Redação, de uma escola da rede privada de ensino, da cidade de Belém-PA. O aporte teórico é a Análise do Discurso de linha francesa e os estudos aplicados sobre materiais didáticos e ensino-aprendizagem de língua portuguesa. A análise dos dados sinaliza que a autoria dos apostilados está mais ligada aos atos de selecionar, organizar e adaptar materiais já disponíveis no mercado. Isto, por sua vez, possibilita dar voz a um discurso institucionalizado que, ainda, limita o ensino da produção textual no Ensino Médio para a escrita da Redação de Vestibular.

Palavras-chave: Autoria. Apostilados. Ensino de língua portuguesa.

DIDITICAL MATERIALS OF PORTUGUESE LANGUAGE: NOTES ABOUT AUTHORSHIP AND TEACHING INSTRUMENT

Abstract: The aim of this paper is to research the proceedings on the authorship and the formation of Portuguese language workbook aimed at high school. The corpus of this study is three workbook of 3rd year of school discipline writing in a private school in Belém-PA city. The theoretical approach is French Discourse Analysis and the Applied Linguistic research about Portuguese language teaching. Analysis of the data indicate the workbook authorship is related to select, to organize and to adapt materials already available on the market. This situation allows to give voice to an institutionalized speech that limit the teaching of text production only for writing Vestibular in high school.

Keywords: Authorship. Workbook. Portuguese language teaching.

APOSTILLAS DE LENGUA PORTUGUESA: NOTAS SOBRE AUTORÍA Y CONSTITUCIÓN DE INSTRUMENTO DIDÁCTICO

Resumen: Este artículo se propone investigar el proceso referente a la autoría y elaboración de apostillas didácticas de Lengua Portuguesa, orientadas a la Enseñanza Media. El corpus de esta pesquisa está constituido por tres apostillas relativas a la asignatura Redacción, del 3^{er} año de una escuela de la red privada de enseñanza, localizada en la ciudad de Belém-PA. El referencial teórico que sustenta nuestro estudio es el Análisis del Discurso de línea francesa y los estudios aplicados sobre materiales didácticos y enseñanza-aprendizaje de lengua portuguesa. El análisis de los datos evidencia que la autoría de las apostillas está muy vinculada a las acciones de seleccionar, organizar y adaptar materiales ya disponibles en el mercado, lo que posibilita dar voz a un discurso institucionalizado que limita la enseñanza y el aprendizaje de la producción textual, en el ámbito de la Enseñanza Media, que tiene por objetivo desarrollar la escrita de la Redacción en el examen de acceso a la universidad.

Palabras-clave: Autoría. Apostillas. Enseñanza de lengua portuguesa.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1960, o Brasil vivenciou a chamada democratização do ensino, que propiciou a chegada das classes populares à escola. Este acesso foi resultado de um longo processo de luta dos grupos populares pelo direito à educação formal. Entretanto, o acesso infelizmente não assegurou nem as condições estruturais necessárias para a permanência deste indivíduo na instituição escolar, nem a garantia da qualidade do ensino veiculado por esta. Em decorrência deste processo de democratização, algumas mudanças podem ser observadas, a saber: (i) considerável aumento da população escolar, (ii) processo de recrutamento de professores menos seletivo, (iii) mudança do perfil do alunado, ou seja, uma clientela heterogênea, advinda dos mais diferentes estratos sociais e de letramentos múltiplos e diferenciados, (iv) uso dos manuais didáticos para a organização de conteúdos, proposição de aulas e exercícios, material este outrora formulado e preparado pelos próprios docentes (SOARES, 1996, 2002a,b).

Nesse percurso, o livro didático (doravante LD) torna-se um dos principais instrumentos de trabalho do professor e passa a ser uma demanda na agenda das políticas educacionais brasileiras. A despeito da grande comercialização de LDs, há grupos de ensino que assumem a responsabilidade pela produção e venda de seu próprio material didático. Esta situação conduziu aos seguintes questionamentos:

- Como se constitui o lugar ocupado pelo professor quando assume a autoria do material didático para as aulas de Língua Portuguesa?
- Como os objetivos institucionais destes grupos de ensino são corporificados e materializados na construção desse instrumento didático?

A fim de investigar esta situação em que o professor assume a função-autor do material didático, o artigo tem como objetivo analisar a autoria e a constituição de apostilados¹ da disciplina escolar Língua Portuguesa². Para tanto, realizamos pesquisa de natureza documental, os dados foram obtidos em uma instituição de ensino particular que disponibilizou os apostilados de Redação, do 3º ano, do Ensino Médio (doravante EM), utilizados durante o ano de 2012. Nessa direção, este texto está organizado da seguinte maneira: (i) discorremos sobre autoria a partir da perspectiva teórica da Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa; (ii) traçamos um breve percurso histórico sobre a constituição da disciplina Português no Brasil, interligando-o à produção de materiais didáticos; (iii) descrevemos os procedimentos metodológicos e encaminhamos para a análise dos dados.

1 AUTORIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Há mais de 40 anos, o filósofo Michel Foucault (2001/1969) fez a célebre pergunta: “O que é um autor?”. O questionamento intitula uma de suas célebres obras e levanta uma série de discussões sobre o tema, a saber: uma reflexão que relaciona a figura do autor à noção de obra. Para discorrer sobre a categoria “autor”, Foucault (2001/1969, p. 264) elege como foco de análise a “função-autor” e justifica sua escolha, questionando o fato do apagamento do autor tornar-se tema cotidiano para a crítica daquela época. O pensador defende que o essencial não é constatar o desaparecimento do autor, mas “descobrir, como lugar vazio – ao mesmo tempo indiferente e obrigatório –, os locais onde sua função é exercida”.

¹ São materiais didáticos (utilizados por grupos privados de ensino) que apresentam o conteúdo programático a ser desenvolvido durante todo o ano letivo em cada série escolar (em substituição aos LDs). Eles se dividem em partes denominadas de “módulos”, constituídas por páginas encadernadas.

² Neste contexto, a disciplina Língua Portuguesa é dividida em três frentes: Português, Literatura e Redação, o que caracteriza a dita pedagogia da fragmentação disciplinar, fortemente vinculada ao EM, articulada a uma formação mais especializada voltada ao ensino superior, ao trabalho, dentre outros fins (Mendonça e Bunzen, 2006). Nestas escolas, o ensino da Redação é um campo fértil para acendrar o processo de exploração/ precarização do trabalho docente.

Nesta perspectiva, o filósofo defende que se reconheçam quatro características da função-autor: o nome do autor (o autor não pode ser tratado com um nome próprio comum); a relação de apropriação (o autor não inventa um texto, mas se apropria dele); a relação de atribuição (o autor é aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito). Esta última é a que julgamos mais fecunda para o desenvolvimento deste trabalho.

Foucault (2001/1969, p. 279) defende que há discursos providos da função-autor e define o conceito como “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade”. Nesse sentido, Foucault (2001/1969, p. 274-275) constata que “os discursos começaram a ter realmente autores [...] na medida em que o autor podia ser punido, ou seja, na medida em que os discursos podiam ser transgressores”. O discurso era considerado um ato que se assentava no campo bipolar (sagrado ou profano, lícito ou ilícito, religioso ou blasfemo).

O autor destaca, ainda, que havia tipos singulares de autores, que não são autores apenas de suas obras, pois produzem a possibilidade e a regra de formação de outros textos e estabelecem uma possibilidade infinita de discursos. Ele reconhece que, na ordem do discurso, pode-se ser autor de mais de um livro, de uma tradição, de uma disciplina, no interior dos quais outros autores vão poder tomar lugar.

Possenti (2009) investiga a autoria, tomando como foco a produção textual do aluno, ou seja, refletindo como os discentes podem ser autores de seus textos. Desse modo, a autoria deve ser pensada não só a partir da avaliação de categorias da textualidade e da gramática – como a escola avalia o que é um bom texto – mas também, e, principalmente, a partir da avaliação do texto em termos discursivos. Nessa direção, é necessário pensá-la a partir de indícios (marcas) que sinalizem para sua assunção, justificando que as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso. Tais indícios dizem respeito a algumas atitudes que um sujeito deve tomar para assumir a autoria de seu texto, a saber: dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto e evitar a mesmice.

Consoante Possenti (2009), dar voz a outros enunciadores significa dizer que o autor pode introduzir em seu texto não apenas seu ponto de vista, mas de outras pessoas. Nestas

duas situações, há dois indícios de autoria: “dar voz a outros e incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor” (idem, p.112). Quanto à atitude de manter distância em relação ao próprio texto, trata-se do autor marcar sua posição quanto ao que diz em relação a seus interlocutores, o que pode ser feito de diversas formas: explicar em que sentido está empregando certas palavras; voltar ao que disse para resumir, retomar; definir certas expressões, traduzindo-as, analisando-as ou avaliando-as etc.

Além de relacionar à noção de singularidade a de estilo, Possenti (2009, p. 106) postula a autoria como se tratando “tanto de singularidade quanto de tomada de posição”. Nesse sentido, singularidade relaciona-se com os conceitos de locutor³, “enquanto responsável pelo que diz”, e de singularidade como “uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto” (idem, p.104). Ele destaca que a categoria tomada de posição é constitutiva do autor e defende que locutores/enunciadores se constituem como autores quando marcam sua posição em relação ao que dizem e a seus interlocutores.

Outra especificidade relevante da autoria diz respeito a sua constituição enquanto procedimento de coerção imposto pelo discurso. Nesse sentido, Foucault (2007/1970) assume a premissa de que a autoria constitui um mecanismo interno de controle do discurso – um princípio de coerção que tem um papel positivo e multiplicador, de função restritiva e coercitiva. O autor é entendido “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (idem, p.29).

A partir de uma releitura de Foucault (2007/1970), Orlandi (1999, p. 58) defende que o discurso sofre as coerções impostas pela formação discursiva (doravante FD) em que o autor inscreve seu dizer, pois a FD determina o que pode e deve ser dito numa formação ideológica (doravante FI) dada. Concernente à noção de função-autor, Orlandi (2007, p. 69) apresenta a seguinte definição: “Para nós, a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com progressão, não-contradição e fim”. A função-autor está em funcionamento, assumindo, também, a responsabilidade pelo dizer, que

³ Segundo Possenti (2009), locutores/enunciadores se constituem como autores quando marcam sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores.

é a principal característica entre enunciado e autor, sendo este último o “responsável pela unidade e coerência do seu discurso”(idem, p.79) .

Nesta perspectiva, compreendemos que o professor, como sujeito que assume a função-autor de um dos principais instrumentos didáticos do seu trabalho, enuncia de um lugar social bem definido. Isto é, a partir das reais condições de produção constitutivas da esfera escolar em que está inserido como ator privilegiado. Por conta disso, nosso objetivo é refletir sobre a noção de autoria nesta conjuntura, ou seja, a autoria como instância em que este docente inscreve em seu dizer um discurso de tomada de posição e de coerência e, ao mesmo tempo, sofre as coerções impostas pela dinâmica discursiva do processo em questão.

2 MATERIAIS DIDÁTICOS E AUTORIA

Soares (1996) afirma que o LD teve origem na Grécia antiga e persistiu ao longo dos séculos, estando presente nas instâncias formais de ensino. Os materiais didáticos eram usados como estratégia para a concretização e operacionalização do saber escolarizado: “o saber, para ser ensinado, aprendido, avaliado, sofre um processo de seleção, segmentação, organização em sequências progressivas, é, em síntese, didatizado, escolarizado, elementarizado (grifo nosso)” (SOARES, 1996, p. 55).

A autora relata que os LDs que circulavam nas escolas brasileiras, no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, vinham da Europa, principalmente, da França, que era uma referência social e cultural naquela época. Na primeira metade do século XX, os professores do Colégio Pedro II (fundado em 1837, no Rio de Janeiro) dedicavam-se também ao ensino e contribuíram significativamente para a produção didática no Brasil. Estes docentes produziram gramáticas e antologias renomadas, que foram utilizadas até meados do século XX. Este é o caso da Gramática portuguesa, de João Ribeiro, e da Antologia nacional, de Fausto Barreto e Carlos Laet, entre outras⁴ (RAZZINI, 2000; SOARES, 1996).

⁴ Soares (1996) ressalta que alguns dos autores dos LDs brasileiros, como Lourenço Filho, Olavo Bilac, Aroldo de Azevedo, Carlos de Laet e Fausto Barreto, embora de renome, produziam os conteúdos dos LDs sem ter formação em áreas diretamente relacionadas a estes.

A partir da década de 60, a produção de LDs no país cresce e diversifica-se, extraordinariamente, para atender à nova demanda oriunda do processo de democratização do ensino básico. O processo de expansão dos LDs incorporou, ainda, a concepção de professor da disciplina Português que se tinha à época: “aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos” (SOARES, 2002, p. 166). Sobre esta questão, Belintane (2012, p. 176) afirma:

Saímos das “Seletas” e “Compêndios gramaticais” a partir dos quais os professores exerciam suas funções de leitores, de preparadores de atividades e de avaliadores, chegando a um estado em que a autoria estuda e prevê o não saber do professor e sobre ele decalca seu mercado e sua mercadologia.

A grande circulação de LDs contribuiu, também, para tornar menos comum a prática do professor elaborar o material de suas aulas – o que provavelmente se explica pelo sucesso das políticas que visam a garantir acesso fácil a LDs comerciais, como ilustra Soares (2002, p. 167):

Nos anos 1950 e 1960 [...] os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e tarefa, que os próprios professores passaram a esperar dele.

Sobre as implicações da expansão dos LDs, Antunes (2003, p. 108) destaca as consequências que a transferência da autoria causou: “o professor ‘aprendeu’ a não ‘criar’, a não ‘inventar’ seus programas de aula. Supõe-se que o conhecimento que ele ‘passava’ e ‘repassava’ era sempre produzido por outra pessoa, não por ele próprio”. A autora defende que “o professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística de seus alunos”⁵. Portanto, diante do exposto, fica clara a relevância da autonomia didática do professor.

⁵ Antunes (2003, p. 170).

Por outro lado, apesar da multiplicação e diversificação dos LDs ao longo dos anos e de todo o investimento realizado pelo governo, este instrumento vem perdendo espaço em instituições de ensino particulares que o substituem por material didático próprio – apostilas encadernadas e apostilas avulsas. Conforme Batista (1999), a introdução das apostilas como substitutas do livro didático deve-se, principalmente, ao desenvolvimento do ensino privado nos últimos 20 anos e ao descaso do Estado em relação ao ensino veiculado nestes estabelecimentos. Além disso, cabe lembrar que as formas de reprodução gráficas, como o mimeógrafo, a xerox, o computador aceleraram o processo da “imprensa escolar”, como destaca o autor. A escola volta-se, então, para “a elaboração e confecção de apostilas, particularmente nos grandes sistemas de ensino, nas séries terminais do nível médio e nos cursos pré-vestibulares”.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa é de natureza documental. Os dados foram disponibilizados por uma escola da rede privada de ensino, da cidade de Belém-PA. Trata-se de apostilados (três módulos⁶) da disciplina Redação, do 3º ano do EM, produzidos por um professor de LP da instituição colaboradora. A análise do material foi dividida em duas etapas: a primeira de ordem mais descritiva, para averiguar como se constituem os apostilados, e a segunda caracteriza-se pela análise dos dados, à luz da AD francesa. Nessa direção, elegemos duas categorias de análise, a saber: tomada de posição e coerência e os estudos aplicados que incrementam o olhar para o movimento didático inerente à natureza do escrito.

⁶ O apostilado é dividido em três módulos, os quais são distribuídos ao longo do ano para os alunos. O módulo I apresenta os assuntos a serem abordados na primeira avaliação e parte da segunda avaliação. Parte do módulo II é trabalhado para a segunda avaliação e outra parte para a terceira. O módulo III abrange parte da terceira avaliação e a quarta. No geral, este é o instrumento que o professor deve utilizar nas suas aulas, visto que: (i) o material avulso só é liberado mensalmente, o que se constitui como uma política da instituição para forçar o professor a usar tal recurso; (ii) há uma cobrança dos pais e dos alunos em relação à utilização do apostilado, visto que no ato da matrícula é obrigatório o pagamento da taxa do material, (iii) uma *válvula de escape* usada por muitos professores para o uso de outros materiais é o uso das projeções em data show e do quadro digital para trazer outros textos e materiais para incrementar a aula.

3.1. A ESCOLA, A DISCIPLINA E OS APOSTILADOS...

A escola pesquisada pertence a um grupo de ensino particular de Belém-PA, o qual atende a alunos do ensino infantil, fundamental e médio. Os apostilados são produzidos e consumidos a partir do EF (6º ano). A unidade escolar colaboradora trabalha, especificamente, com turmas do 6º ano do EF ao 3º do EM. Possui um espaço amplo, biblioteca, sala de redação, lanchonetes, salas de aula bem equipadas. Além disso, conta com gráfica e editora do próprio grupo de ensino, os principais dispositivos didáticos utilizados pelos docentes são: apostilados e folhas avulsas.

Neste contexto, a disciplina Língua Portuguesa é dividida em três frentes de trabalho: Português, Literatura e Redação, o que caracteriza a dita pedagogia da fragmentação disciplinar, fortemente vinculada ao EM, articulada a uma formação mais especializada voltada ao *ensino superior*, ao *trabalho* (MENDONÇA e BUNZEN, 2006). Cabe lembrar que, nestas escolas, o ensino de Redação é um campo fértil para acendrar o processo de exploração/precarização do trabalho docente. Pino (2009, p.124) destaca características próximas ao perfil de trabalho do professor nestas circunstâncias, a saber: múltiplas funções, sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, maior separação entre concepção e execução: isolamento e solidão (TARDIF, 2005), dependência de materiais e de “especialistas” externos⁷. Um exemplo que ilustra esta realidade é a oferta de um serviço específico para as turmas do EM, em especial, para as turmas do terceiro ano: uma sala de Redação, para serviços de treinamento, orientação e correção de redações: entenda-se plantão de estagiários e de professores - mão de obra de baixo custo- que, quase sempre, não estabelecem uma interlocução com professor de redação oficial de várias turmas numerosas.

Trata-se de um contexto típico da realidade brasileira: a *escola-usina*, caracterizada por: (i) tratar grupos numerosos de indivíduos, ao longo de vários anos, conforme um padrão uniforme para alcançar resultados parecidos; (ii) subordinar estes sujeitos a “regras impessoais, gerais, abstratas, fixadas por leis e regulamentos” (idem, p.24); (iii) impor um “sistema de vigilância, de punições e recompensas” (idem) que extrapola os limites dos conteúdos a serem

⁷ Para maiores informações a respeito do trabalho de ensino de escrita nesta agência, ver a pesquisa de Portal (2008).

assimilados; (iv) o trabalho escolar- executado pelos agentes escolares: alunos, professores, inspetores- é padronizado, dividido, planejado e controlado (TARDIF e LESSARD, 2009; FERREIRA, 2008).

Neste contexto, os apostilados são materiais didáticos que substituem os LDs e contêm o conteúdo a ser desenvolvido durante todo o ano letivo na escola pesquisada, sendo complementado esporadicamente por apostilas avulsas. Para melhor compreender os apostilados, descrevemos como ocorre sua produção: a escola delega ao professor ou equipe de professores de cada disciplina preparar este apostilado, embora, quase sempre, a própria instituição assuma a autoria do material.

Nesse sentido, é interessante compreender que “apagar” marcas de autoria do professor-autor assegura ao grupo educacional a inexistência de possíveis “donos do apostilado”, e, conseqüentemente: (i) garante a circulação e disseminação do mote, da marca ou logotipo da própria empresa (geralmente como recordista em aprovar nos cursos mais concorridos das instituições de ensino superior); (ii) exige a empresa de dividir a remuneração referente à venda desse material (vendido obrigatoriamente para todos os alunos do grupo no ato da matrícula, para escolas conveniadas da região metropolitana e para instituições de outros municípios do Estado do Pará); (iii) isenta o docente de responder juridicamente em casos de processos jurídicos, uma vez que muitos trechos são copiados literalmente de obras impressas e de sites.

3.2. ANÁLISE DOS DADOS

A fim de apresentarmos um panorama geral dos conteúdos didáticos que compõem a abordagem teórica dos apostilados, descrevemos as unidades temáticas desenvolvidas durante todo o ano letivo referente ao apostilado da disciplina Redação do terceiro ano do EM.

Tabela 1 – Abordagem teórica apresentada nos apostilados.

MÓDULO I	MÓDULO II
TIPOLOGIA TEXTUAL ✓ O texto. • Contexto.	LEITURA, LINGUAGEM E PRODUÇÃO Tipologia textual ✓ Modos de organização textual; ✓ Narração, argumentação (dissertação),

	descrição.
A LINGUAGEM DO TEXTO <ul style="list-style-type: none">• Textos verbais e não verbais;• Língua; fala; código.	O TEXTO QUE DESCREVE: Fundamentos da descrição <ul style="list-style-type: none">✓ A escolha do observador;✓ Esquentar a história;✓ Economia narrativa;✓ Recursos narrativos.
A LÍNGUA VARIA <ul style="list-style-type: none">✓ Variações linguísticas;✓ As variedades socioculturais;✓ As variedades regionais ou geográficas.	O TEXTO QUE CONTA <ul style="list-style-type: none">✓ Tessitura narrativa:<ul style="list-style-type: none">• Personagem;• Psicologicamente ou fisicamente;• O contador de história – o narrador;• O narrador em 1ª pessoa e 3ª pessoa.
AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM E A PRODUÇÃO DE TEXTOS <ul style="list-style-type: none">✓ Função referencial ou denotativa; emotiva ou expressiva; conativa ou apelativa; fática; metalinguística; poética. Nossas redações e as funções da linguagem <ul style="list-style-type: none">✓ A redação e a função referencial;✓ A redação e a função expressiva.	DISSERTAÇÃO <ul style="list-style-type: none">✓ Título, tema, tese;✓ Opinião e argumento;✓ O esquema dissertativo;✓ Argumentação.
	A ARTICULAÇÃO DO TEXTO <ul style="list-style-type: none">✓ Frases nominais;✓ Coordenação de ideias;✓ Subordinação de ideias;✓ Ordem dos termos na oração;✓ Referência e tematização;✓ A coesão e a coerência. Coesão textual <ul style="list-style-type: none">✓ Coesão por retomada ou antecipação;✓ Coesão por encadeamento. Coerência textual <ul style="list-style-type: none">✓ Coerência narrativa;✓ Coerência argumentativa.

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à constituição da abordagem teórica, verificamos que todos os módulos privilegiam apenas o ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua, em detrimento da modalidade oral. Constatamos que são tomadas como objeto de ensino as tipologias textuais, como descrição, narração, dissertação, além do gênero carta. No entanto, isto não

quer dizer que os módulos não apresentem gêneros textuais; pelo contrário, aparecem (conto, crônica, fábula, editorial, entre outros), especialmente, como uma espécie de subsídio, de preparação para as atividades de escrita propriamente dita. Mas, não os elegem como objeto efetivo de ensino e aprendizagem.

Estaríamos, então, diante de **ecos** de uma tradição escolar da **escrita como redação** voltada para trabalhar os tipos textuais (narrativo, descritivo, **dissertativo**), interligada à ideia de clareza, de precisão, de avaliação, em que as condições de produção de textos e os propósitos comunicativos são diluídos em favor de um exercício de escrita para fins institucionais específicos (GOMES-SANTOS, 2010).

Vale ressaltar que não há, na Tabela 1, a descrição da abordagem teórica do 3º módulo, porque este não apresenta conceitualização teórica, mas somente atividades, o que corrobora para ênfase da instância do exercício no material didático (BATISTA, 1997). Observamos nos módulos 1 e 2 que, embora se relacionem a assuntos distintos, os exercícios são enumerados sequencialmente, o que acontece também com as propostas de redação do 1º módulo. Estas obedecem a uma enumeração sequencial “Produzindo texto (1) [...] (2) [...]” etc. Já as propostas de redação do 2º módulo, mesmo que apresentem o mesmo título “Produzindo texto”, não são enumeradas. Descrevemos, a seguir, as atividades propostas em cada módulo e suas respectivas seções.

Tabela 2 – Atividades apresentadas nos apostilados.

SEÇÃO	1º MÓDULO	2º MÓDULO	3º MÓDULO
PARA EXERCITAR	6 questões objetivas 14 questões não objetivas	7 questões objetivas 13 questões não objetivas	PROPOSTAS DE REDAÇÃO** ENEM (2001-2011; 1998 [adaptada]; 2009 [anulada]) (13 propostas)
PRODUZINDO TEXTO (propostas de redação)	3 textos em prosa (argumentativos) 1 texto dissertativo 1 texto narrativo 1 gênero carta argumentativa	3 textos narrativos 2 textos narrativos-descriptivos 2 textos dissertativos 2 textos em prosa (argumentativos) 1 gênero autorretrato 1 gênero apólogo Vestibulares* 4 textos narrativos	

		3 textos dissertativos 2 textos em prosa (argumentativos) 1 gênero carta argumentativa Produzir um texto do gênero à escolha* ✓ crônica, manifesto ou carta de leitor ✓ artigo de opinião, fábu- la ou carta pessoal	
--	--	--	--

* As propostas de produção de textos de vestibulares são das seguintes universidades: UNAMA, CESUPA, IESAM, UFPA, UEPA, UEG, UCG, UFG.

** No 3º módulo só há uma seção, intitulada “Propostas”.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme consta da Tabela 2, as atividades, no 1º e 2º módulos, são divididas em duas seções: *Para exercitar* e *Produzindo texto* em que são apresentados, respectivamente, exercícios com questões objetivas e não objetivas, e propostas de produção textual. As questões dizem respeito a atividades de interpretação de texto, de gramática relacionada ao texto, ou de gramática de forma descontextualizada, já as propostas de produção textual, em sua maioria, seguem um mesmo padrão: há um texto ou uma coletânea sobre o tema a ser desenvolvido na redação, informações sobre a tipologia a ser contemplada e orientações que o aluno deve seguir para produzir seu texto.

O material privilegia a instância das atividades de memorização e de produção de redação escolar, traços bem característicos ao que se chama genericamente de ensino tradicional. Dessa forma, consideramos que o apostilado reflete uma postura tecnicista, bem típica dos chamados “sistemas de ensino”, os quais vêm sendo disseminados no cenário educacional brasileiro, em especial, a partir das décadas de 70 e 80 (BRITTO, 1997). Para Libâneo (1985), esta tendência elege a organização e a operacionalização dos objetivos como o foco principal. O professor seria o “técnico” para propiciar a transmissão do conteúdo e o aluno é aquele a quem é destinada a tarefa de receber, apreender e fixar os saberes.

Quanto à divisão das atividades propostas nos módulos, percebemos que, na seção *Para exercitar*, as questões não objetivas (27) correspondem, aproximadamente, ao dobro das

objetivas (13), sinalizando para a predominância do trabalho com a escrita. No que tange às propostas de produção textual, contemplam-se gêneros textuais (6 – dos quais 2 são cartas argumentativas) e tipologias textuais (2 textos narrativo-descritivos, 8 narrativos, 6 dissertativos e 7 argumentativos). Tal resultado mostra que o suposto projeto didático dos apostilados privilegia as tipologias textuais como objeto de ensino, sobretudo, a dissertação (BUNZEN, 2006; GOMES-SANTOS, 2010).

A supremacia das dissertações argumentativas deve-se ao fato de ser a tipologia mais recorrente nas propostas de produção textual de concursos profissionais e vestibulares. Além disso, esta é a tipologia solicitada pelo ENEM, o que lhe confere ainda mais status, uma vez que serve de “passaporte” para o ingresso nas principais instituições de ensino superior do país. Nesse sentido, o apostilado reforça o ensino e o exercício exaustivo da boa e velha “dissertação argumentativa”, sinalizando assim para o papel do aparelho docimológico (Vestibular, ENEM, Concurso profissionais) como balizador da orientação curricular a ser trabalhada no EM (BRITTO, 1997; SEGANFREDO, 2006), negligenciado assim outras entradas de trabalho, a saber: a didatização de práticas de linguagem oriundas das demais esferas de circulação social necessárias para a formação destes sujeitos.

3.3 ESCRITURA DOS APOSTILADOS

Os apostilados analisados foram produzidos por um professor, que não só é o responsável por sua produção, mas também pela escritura de vários textos neles apresentados, como, por exemplo: poema, crônica, conto, música etc. Em relação à escritura da abordagem teórica, observamos textos cuja fonte é atribuída ao próprio professor, a alguns linguistas e gramáticos e outros sem assinatura. Quanto às atividades, a escritura das propostas de produção textual se divide entre as de responsabilidade de exames e vestibulares, e as que não são referenciadas; ao passo que nenhum dos exercícios (objetivos e não objetivos) possui a fonte responsável por sua escritura.

Na Tabela 3, ilustramos como se constitui a escritura das atividades nos apostilados, atribuindo a responsabilidade há duas instâncias: “equipe de professores”, referente a

atividades sem fonte citada (considerando que a instituição assume a autoria desse material), e “outrem” referente a atividades que apresentam fontes externas à escola.

Os dados descritos na Tabela 3 indicam que os professores elaboram todos os exercícios das questões objetivas e não objetivas. Em relação às atividades de produção textual são constituídas, principalmente, de cópias de propostas de redação de exames vestibulares passados (BRITTO, 1997), ou seja, a elaboração do professor no que tange a este último tipo de atividade ainda é pequena. Vale destacar que o resultado não é exato, visto que há fatores externos que podem influenciá-lo, como a não referência de determinadas atividades ou a referência equivocada de outras.

Tabela 3 – Constituição da escritura das atividades apresentadas nos apostilados.

RESPONSÁVEL	Questões objetivas e não objetivas nos módulos	Total	Produção textual nos módulos			Total
	1º e 2º	%	1º	2º	3º	%
Equipe de professores	40	100	6	11	0	± 40
Outrem	0	0	0	12	13	± 60

Fonte: Elaboração própria.

3.4 FUNÇÃO-AUTOR NOS APOSTILADOS

3.4.1 Tomada de posição

Iniciamos a discussão sobre autoria a partir de dois pontos que chamam atenção nos apostilados analisados: no 1º módulo, há assinatura do professor, assumindo a autoria, já no 3º módulo, há um apagamento do autor. Em relação ao primeiro ponto, o professor inclui a seguinte observação ao fim do módulo: “Material elaborado, compilado e organizado pelo prof. [...]. Todas as fontes são citadas ao término dos textos.” Neste enunciado, observamos dois indícios de autoria: o primeiro diz respeito ao fato do professor assumir, explicitamente, a responsabilidade pelo dizer, ou seja, pela elaboração, compilação e organização do conteúdo dos apostilados.

Conforme Maingueneau (2010, p. 30), a responsabilidade pela autoria é uma instância enunciativa que diz respeito à primeira dimensão da noção de autor, a qual ele denomina de “autor-responsável”: para designar “a pessoa que se dá como fiadora de alguém ou de alguma coisa”, que, “não é nem o enunciador, correlato do texto, nem o produtor de carne e osso”.

O segundo indício de autoria foi observado no enunciado: “todas as fontes são citadas ao término dos textos”. O professor inscreve um discurso de crítica aos produtores de materiais didáticos que não referenciam devidamente os textos usados. Para Possenti (2009), um dos indícios de autoria diz respeito ao uso de um léxico que implique a avaliação do autor, de modo explícito ou com aparência de neutralidade, por isso aqui consideramos que há no discurso do professor indícios de autoria. No entanto, ressaltamos que este enunciado é exterior aos conteúdos apresentados nos apostilados, buscamos indícios que sinalizem para o posicionamento do professor no interior da produção didática, a fim de averiguar “como” ele constrói sua palavra, seu dizer pedagógico.

Quanto ao segundo ponto, destacamos o fato de todo o 3º módulo se constituir apenas de atividades (13 propostas de redação do ENEM), sem abordagem teórica. Observamos, então, que as atividades de produção escrita visam treinar os alunos para produzirem redações de vestibular. A reprodução de várias propostas de redação do ENEM constitui uma questão de importância capital: não considera as condições de produção em que um dado texto é construído. Por exemplo, quando o professor transporta uma proposta de redação de um determinado período para outro, ignora que tal produção foi tecida em um dado contexto sociohistórico/ideológico/político/econômico.

Do ponto de vista didático, este procedimento subjaz “a ideia de que as pessoas aprendem por imitação, repetição e treinamento” (BRITTO, 1997, p. 18), portanto, o exercício é o carro-chefe da estrutura do instrumento didático. Nestes termos, se o conteúdo é a parte central ou essencial do trabalho docente, o exercício é a contraparte quase indispensável (CHERVEL, 1988, p. 37). Assim, o que parece ocorrer na inscrição do dispositivo didático é a diluição de fronteiras entre a instância da aula (exposição de um objeto) e a instância do exercício (solução de tarefa). (GOMES-SANTOS E FERREIRA, 2014). A seguir, apresentamos a análise da unidade temática “A linguagem do texto”, inserida no 1º módulo:

A linguagem do texto

[...]

Ao longo deste módulo você leu vários textos, alguns com palavras e outros não – os **textos verbais e não-verbais**. Como nosso objetivo maior é a **redação**, uma modalidade escrita, iremos nos aprofundar na linguagem expressa dentro de textos verbais. Para isso, definiremos a **língua** em contraposição à **fala**:

Língua é um sistema convencional, que, num determinado momento da evolução cultural, foi estabelecido pelos homens de uma comunidade, para se comunicarem entre si. Ela não é, então, um fato da natureza, mas da cultura. Não está subordinada a cada indivíduo, nem tem existência concreta, sendo de caráter social e abstrato.

Fala é a designação que se dá ao uso da língua. Quando, então, numa situação concreta, um indivíduo – que domina o sistema da língua porque participa da cultura de uma comunidade – utiliza esse código linguístico para elaborar uma mensagem, a fim de comunicar-se, ocorre o ato de fala.

Um conjunto organizado de signos constitui um **código**. Entre os muitos códigos disponíveis, destacam-se as línguas: o português, o francês e o alemão são exemplos de códigos linguísticos.

[...]

(Grifos no apostilado)

No primeiro parágrafo, o enunciado “Como nosso objetivo maior é a **redação**, uma modalidade escrita [...]” sinaliza para dois aspectos importantes: primeiro, o enunciador, ao explicitar o principal objetivo de sua aula – o ensino de “redação” – assume uma posição enunciativa que defende o discurso de que a disciplina Redação visa preparar o aluno para produzir um determinado texto: “redação”, gênero específico do ambiente escolar e cujas características podem sofrer pequenas alterações, dependendo das condições de produção intrínsecas de cada processo seletivo. Um exemplo é a redação solicitada na prova do ENEM, que exige do aluno a formulação de uma proposta de intervenção para o problema social abordado em cada um dos processos.

O segundo diz respeito ao fato do enunciador explicitar seu objetivo em privilegiar a **redação escolar**, afirmando ser também o objetivo do coenunciador, por meio do pronome “nosso”, o que pressupõe que os sujeitos – enunciador e coenunciador – filiam-se a mesma FD. Esta estratégia cria o pressuposto de que o aluno adere ao posicionamento defendido pelo autor (professor), legitimando, assim, o discurso de que o principal objetivo de todos os sujeitos que se constituem na esfera escolar é produzir, satisfatoriamente, o gênero redação, ou seja, os módulos são produzidos para atender aos objetivos do sistema pedagógico.

Conforme Maingueneau (2008), há uma relação crucial entre os enunciados e a instituição em que se constituem. Partindo desta premissa, consideramos que os enunciados dos materiais didáticos relacionam-se com a instituição escolar responsável por sua produção e circulação de tal modo que a palavra da instituição sobrepõe, controla e limita a voz do professor.

Quanto às atividades, observamos que existe uma autoria limitada, restrita, praticamente apagada, visto que uma boa parte dos exercícios dos apostilados possuem o mesmo formato: questões descontextualizadas de múltipla escolha:

PARA EXERCITAR

Leia os períodos abaixo e identifique a ideia encerrada em cada uma das orações destacadas.

1) Quanto mais você tenta, mais se aproxima do sucesso.

- a) consequência
- b) causa
- c) condição
- d) proporção
- e) explicação

2) Seu talento é tão grande quanto sua alegria.

- a) comparação
- b) explicação
- c) proporção
- d) conclusão
- e) finalidade [...]

Nessa atividade, há questões objetivas de metalinguagem cujo objeto de ensino é o período composto. Nos enunciados das questões, é recorrente o uso da expressão “identifique a ideia”. Logo, não exige uma reflexão do aluno ao tratar de questões puramente gramaticais. Por outro lado, este tipo de exercício está relacionado à recorrente e polêmica crença de que a gramática é um instrumento, é uma ferramenta, necessária para a apropriação da escrita (STREET, 2010). Sendo assim, não há uma função-autor nessa atividade, pois, segundo Orlandi (2007, p. 70): “O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer [...] O que só repete (exercício mnemônico) não o faz”.

Além disso, a construção dessa atividade aponta para a dominância de um discurso pedagógico autoritário⁸, o que está em consonância com Orlandi (2009), que defende ser esse o tipo de discurso que predomina na maioria das escolas brasileiras. Nossa afirmação se justifica na medida em que as questões apresentadas no exercício inscrevem um discurso em que há uma voz de autoridade que não permite a abertura à multiplicidade de vozes e sentidos (discurso polêmico), necessários para a constituição do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Orlandi (2009, p. 21), esse tipo de exercício é legitimado pela representação construída pelo docente, por preencher as condições necessárias para o funcionamento discursivo, como estratégia para “resolver” a lei de informatividade, interesse e utilidade. Ademais, as questões de metalinguagem têm um espaço institucional para existir, já que explicam, autoritariamente, sua razão de ser, usando a expressão “é porque é”, e sua cientificidade, elegendo como objetivo a “transmissão de informação e fixação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados sinaliza poucos indícios de “apropriação autoral” nos apostilados. No primeiro módulo, esta apropriação ocorre por meio de alguns movimentos que incluem um discurso de reprovação a materiais didáticos produzidos sem a devida referência. Essa posição enunciativa indica certa tomada de posição, pois manifesta a palavra do autor. Além disso, algumas atividades propostas foram elaboradas pelo professor; todavia, não apresentam singularidade, pois são semelhantes às demais que circulam no ambiente escolar.

⁸ Termo cunhado por Orlandi (2009, p. 15), que defende o pressuposto de que há dois processos discursivos, o parafrástico e o polissêmico, constitutivos da tensão produzida pelo texto, surgindo, dessa relação, três tipos de discursos: o lúdico, o polêmico e o autoritário, cuja distinção é feita tomando como base o referente (objeto) e os participantes do discurso (interlocutores); Nessa perspectiva, ela defende a existência de três tipos de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário, cuja distinção é feita tomando como base o referente (objeto) e os participantes do discurso (interlocutores). Segundo a autora, no *discurso lúdico*, o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta; *no discurso polêmico*, há manutenção da presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o diz, o que resulta na polissemia controlada; e *no discurso autoritário*, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida, esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem.

Quanto à relação entre a abordagem teórica e as atividades propostas, atentamos que não foi estabelecida uma relação de coerência, pois as atividades, geralmente, não levam em conta a abordagem teórica que a precede e nem o conteúdo didático como um todo. Além disso, não houve um trabalho de apropriação autoral propriamente dito, visto que, na adaptação realizada pelo professor, quase sempre, o texto produzido mantém a palavra alheia, sem acrescentar sua própria palavra. Assinalamos assim, o predomínio do discurso pedagógico autoritário, limitando também a pluralidade de sentidos que o aluno pode interpretar no texto, o que, conseqüentemente, silencia a palavra do discente.

Já em todo o terceiro módulo há um silenciamento da palavra do professor, por se constituir apenas de cópias de propostas de redação de vestibular, o que torna a função-autor nula. O conteúdo didático apresentado nesse material se repete na maioria dos materiais didáticos de EM. Logo, a autoria dos apostilados estaria mais ligada aos atos de selecionar, organizar e adaptar materiais já disponíveis do que a criação propriamente dita de materiais originais.

Nestes termos, percebemos que este material não possui um projeto didático específico de ensino-aprendizagem da modalidade escrita da língua, mas funciona como instrumento de treino sistemático para um determinado evento, que é o exame de vestibular ou o ENEM. Estes, por sua vez, concorrem para nortear os conteúdos a serem efetivamente didatizados no contexto pesquisado, o que, em tese, implicaria a preparação dos sujeitos para a possível aprovação neste aparelho docimológico. Podemos, então, atentar que o instrumento avaliativo atua para dois fins: uma função de controle e uma função de verificação de desenvolvimento e de aprendizagem da disciplina. Acerca desse ponto, encontramos o seguinte posicionamento de Chervel (1988, p. 40):

O último ponto importante da arquitetura das disciplinas: a função que ela ocupa nas provas de natureza docimológica. As necessidades de avaliação dos alunos nos exames internos e externos engendraram dois fenômenos que pesam nos cursos das disciplinas de ensino. O primeiro é a **especialização de certos exercícios** que desempenham uma **função de controle**. O ditado ortográfico deve, sem dúvida, sua origem a essa função, mesmo que sua utilização em turmas, no século XIX e XX, extrapole largamente este papel. O **segundo fenômeno** é o peso considerável que as **provas finais** exercem sobre o desenrolar da turma e

sobre o **desenvolvimento** da **disciplina**, ao menos em algumas de suas formas.

Assim, o apostilado é configurado a partir de uma produção discursiva que tem por fim a acumulação de conhecimentos programáticos, direcionados à transmissão de uma dada porção de conhecimento para fins avaliativos. Movimento este que termina por dar voz a um discurso institucionalizado, que mantém seu controle e, de certo modo, restringe o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita no EM ao desenvolvimento de competências necessárias para produção de uma Redação de Vestibular.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 7.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Um objeto variável e instável: Textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, M. (org). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

BELINTANE, C. A autoria didática em rede. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C. (Org.) **Práticas em sala de aula de línguas: Diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

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

_____. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wpcontent/uploads/2009/07/tesefinalmaio2009final.pdf>. Acesso: 10.05.13.

_____. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. In: **Ao pé da letra**. 2001, p. 35-46. Disponível em: http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%203.1/Clecio_BunzenO_antigo_e_o_novo_testamento-livro_didatico_e_apostila_escolar.pdf. Acesso: 15.04.13.

BRITTO, Luis Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de letras, 1997.

CHERVEL, A. L' Histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherches. In: **Histoire d L' Éducation**, n. 38. Paris: Service d 'Histoire de l'Éducation de L' I.N.R.P., 1988, p. 59-119.

FERREIRA, D. C. do N. Aula de português no Ensino Médio: a institucionalização de objetos gramaticais no trabalho docente. **Dissertação** (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos). Belém: Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2008.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação**. 16. ed. São Paulo, Ática, 2006.

FOUCAULT, M. (1970). **A ordem do discurso**. Trad. Laura F. de A. Sampaio. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. (1969). **O que é um autor?** Trad. A. F. Cascais e Edmundo Cordeiro. Portugal: Veja Editora, 2001.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. A escrita nas formas do trabalho docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n.2, p. 445-457, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a02v36n2>. Acesso em 15.04.15.

GOMES-SANTOS, S. N.; FERREIRA, D.C.N. Trabalho docente e objetos gramaticais no Ensino Médio. In: GOMES-SANTOS, S.N et al. **Trabalho docente e linguagem em diferentes contextos escolares**. Belém: Paka-tatu, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

MAUÉS, Olgaíses. (org). **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traco, 2012.

MAINGUENEAU, D. Não há autor sem imagem. Trad. Adail Sobral. In: **Doze conceitos em Análise do Discurso**. SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; POSSENTI, S. (Orgs.) São Paulo: Parábola editorial, 2010.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (orgs.). Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. **Discurso e leitura**. 4. ed. Campinas, SP: Cortez, 1999.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PINO, Mauro A. B. Del; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente, controle e intensificação: câmaras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando et al. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

PORTAL, M. S. Contribuição da avaliação formativa para o ensino/aprendizagem da produção escrita em turmas numerosas. **Dissertação** (Mestrado em Linguística). UFPA, Belém, 2008.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

RAZZINI, M. O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). **Tese de Doutorado**. Campinas: IEL, 2000.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010, p.541-567.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

SEGANFREDO, Eveli. Concursos Públicos como agentes de normativismo e de uma política linguística no Brasil. **Calidoscópico**, vol.4, n.1, p,27-38. jan/abr, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002a.

_____. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002b. p.155-177.

_____. Um olhar sobre o livro didático. In: **Presença Pedagógica**, v. 12, nº 12, Belo Horizonte, Dimensão, nov. dez., 1996, p. 53-63.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes Ltda., 2005.

Débora Cristina do Nascimento FERREIRA

Possui Licenciatura em Letras, habilitação língua portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (2005). É Mestre em Letras (2008), área de concentração em Linguística, pela mesma instituição. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em ensino - aprendizagem de língua portuguesa e formação de professor. Atualmente, é docente efetiva da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e doutoranda em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).