

37:028.5

S6762

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
FACULDADE DE LETRAS E ZOOTECNIA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

KEITIANE ALECRIM SOARES

EFEITOS DE SENTIDOS DO/NO LIVRO DIDÁTICO: GESTOS DE LEITURA

UNEMAT	
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA - MT	
BIBLIOTECA REGIONAL	
TOMBO Nº	00 145 723
DATA	03 / 09 / 2015
CONTROLE:	92607947
() COMPRA ☒ DOAÇÃO () PERMUTA	

PONTES E LACERDA - MT
JULHO/2015

KEITIANE ALECRIM SOARES

EFEITOS DE SENTIDOS DO/NO LIVRO DIDÁTICO: GESTOS DE LEITURA

Monografia de conclusão do curso de graduação em Letras, apresentada ao departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para obtenção do título de graduado e licenciado em Letras.

Pontes e Lacerda - MT

Julho/2015

Quero dedicar este trabalho em especial para minha filha Sofia Soares Araújo, que é o motivo de toda minha determinação, a minha irmã Consuelo e minha mãe Belarmina.

Quero agradecer primeiramente a Deus que me concedeu a vida e me deu forças para lutar e realizar mais um sonho. Agradeço a minha mãe que esteve sempre presente na minha vida, me apoiando e cuidando de minha princesa Sofia.

Ao meu amado esposo que sempre me motivou para continuar a lutar, obrigada Fabiano Araújo por fazer parte da minha vida, por me acompanhar por onde quer que eu vá.

Quero agradecer também a minha querida irmã, que sempre acreditou em mim, e sempre esteve ao meu lado, me aconselhando e me ajudando da melhor maneira possível.

Agradeço ao Prof. Me. Weverton Ortiz Fernandes e ao Professor Me. Rogério Martins por terem colaborado de forma significativa para realização desse trabalho. Agradeço também a Silvia Regina Nunes que nesse percurso colaborou de forma significativa para minha formação, obrigada pela atenção e paciência.

Agradeço a todos os colegas que fizeram parte dessa caminhada comigo, Gleice, Henrique, Glaucia entre outros que guardarei sempre como boas lembranças dos momentos vividos na vida acadêmica.

Em especial a Iranildis Cavalcante, uma grande amiga que Deus colocou em meu caminho e que desejo sua eterna amizade. Obrigada a todas as pessoas presentes em minha vida que diretamente e indiretamente fizeram parte da realização de mais essa etapa em minha vida.

Esta monografia foi apresentada a Universidade do Estado de Mato Grosso
(UNEMAT) como requisito parcial do título de licenciado em letras.

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em: ____/____/____.

Orientador: Profa. Dra. Silvia Regina Nunes
Departamento de Letras-UNEMAT

1º Membro: Professor Me. Rogério Martins
Departamento de Letras-UNEMAT

2º Membro: Prof. Me. Weverton Ortiz Fernandes
Departamento de Letras-UNEMAT

Coordenadora TCC: Profa. Ma. Marlene Flores de Souza
Departamento de Letras-UNEMAT

RESUMO

Embasamos este trabalho nas contribuições teóricas de Orlandi (2010), Pêcheux (1990), Indursky (2001), pesquisadores que nos dão suporte para pensar discursivamente as práticas de leitura no material Livro Didático Português: Linguagens, elaborado por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, destinado a alunos do 7º ano, objetivamos compreender como o referido material trabalha as práticas de leitura sobre a produção de texto dos discentes e, se tais práticas contribuem de forma significativa para a passagem do sujeito aluno a passagem do sujeito autor, visto que o livro didático está sempre presente no cotidiano dos alunos, pensamos através da Análise do discurso, compreender se os materiais oferecidos pelo livro produz condições para a constituição da autoria visando compreender também, como é a participação do professor referente às atividades do livro didático direcionada aos alunos.

Palavras-chave: condições de produção, autoria, livro didático, análise do discurso.

ABSTRACT

UNEMAT
Campus Universitário
de Pontes e Lacerda MT
BIBLIOTECA

We support this work on theoretical contributions of Orlandi (2010), Pêcheux (1990), Indursky (2001), researchers who give us support for thinking discursively reading practices in Portuguese Textbook material: languages, prepared by William Roberto Cereja and Theresa Cochar Magalhães, intended for students in the 7th grade, aim to understand how this stuff works the practices of reading on text production of students and If such practices contribute significantly to the passage of the subject the student subject author, because the textbook is always present in the daily life of the students, we think through discourse analysis, comprehending the materials offered by the book produces conditions for the Constitution by seeking to understand too, as is the participation of the teacher concerning textbook activities directed to students.

Keywords: conditions of production, authorship, textbook, Discourse Analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. UM SOBREVÃO SOBRE OS CAMPOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO	10
2. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO/LEGITIMAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	187
3. ANÁLISE: DOS GESTOS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO A PASSAGEM DO SUJEITO ALUNO PARA SUJEITO AUTOR	21
3.1 Gestos de leitura no livro didático Português: linguagens 7 ° ano	21
3.2 Análise: A passagem da posição sujeito aluno para a posição sujeito autor	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	388
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

UNEMAT
Campus Universitário
de Pontes e Lacerda MT
aprovado pelo MEC

O livro didático é um material de ensino aprovado pelo MEC e segue, ao longo de décadas, regendo de modo determinante as propostas para a formação de estudantes nos ensinos fundamental e médio.

Pensarmos o aprendizado em sala de aula mediado pelo livro didático nos faz refletir sobre o modo como se dá a relação aluno/autoria/ensino e se este material pedagógico conduz os alunos a uma prática de leitura que possa contribuir e enriquecer o conhecimento do discente, sendo que o livro é um bom material desde que aliado a ele o professor saiba contribuir com outros recursos para que o aluno consiga interpretar de forma crítica, sem criar o imaginário de que existe apenas uma única e legítima interpretação.

Para a realização desta pesquisa filiamos teoricamente à Análise de Discurso de linha francesa (AD), que toma como objeto de pesquisa o discurso e se interessa por estudar a “língua funcionando para a produção de sentidos”, haja vista, que ela nos permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto. O material que adotamos para a análise é o Livro Didático Português: Linguagens, elaborado por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, destinado a alunos do 7º ano do ensino fundamental. Assim, objetivamo-nos nesta análise compreender se as práticas de leitura no livro didático contribuem de forma significativa para a constituição da autoria; e também compreender como o LD, através do manual do professor, propõe ao docente contribuir para que o discente passe da posição sujeito aluno para a posição sujeito autor.

Este trabalho consiste em três capítulos. O primeiro apresenta as considerações teóricas da Análise de Discurso, desenvolvidas por Michel Pêcheux, por Eni Orlandi, Indursky, Lagazzi. Neste capítulo, a noção a ser trabalhada é a autoria, uma vez que os demais dispositivos teóricos/analíticos e noções mobilizadas, como a relação sujeito/história/ideologia, dentre outras, são também elementos constituintes no processo de autoria. Assim, o segundo capítulo apresenta a descrição/legitimação do material a ser analisado, compreendendo como surgiu o livro didático que foi no século XIX, e como este material era usado no século passado até seu decreto por lei regularizado em pauta até os dias de hoje. E finalmente, o terceiro capítulo que compõe a análise do material, que por sua vez, divide-se em dois tópicos.

No primeiro tópico do capítulo 3 vamos analisar os gestos de leitura no livro didático e seguidamente descrever e fazer uma breve análise dos gestos de leitura na exposição do livro e na estrutura organizacional, denominados *Apresentação* e *Sumário*. No segundo tópico vamos descrever e analisar com mais afinco os exercícios propostos pelo livro a fim de observar se as atividades em questão proporcionam a constituição da autoria, dando passagem a mudança de posição sujeito aluno para posição sujeito autor.

1. UM SOBREVÃO SOBRE OS CAMPOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Embasamos este trabalho nas contribuições teóricas de Orlandi (2010), Pêcheux (1990), Indursky (2001), pesquisadores que nos dão suporte para pensar discursivamente as práticas de leitura, principalmente em relação ao ensino aprendizagem, não apenas mostrar o funcionamento da língua como código, mas problematizando esse funcionamento com as condições de produção do discurso. Nesse sentido se faz necessário pensar a escola como ponto principal para abordar o assunto autoria. Cabe-nos, portanto, questionar: As práticas de leitura no LD contribuem de forma significativa para criação do sujeito autor? É sabido que o LD em sua grande maioria apresenta atividades voltadas para compreensão e interpretação do texto, sendo assim, esse material produz condições para a constituição da autoria? Visando essa problemática buscaremos compreender, também, como fica naturalizada no livro LD o imaginário da participação do professor. Para tanto abordaremos, neste capítulo, alguns dispositivos teóricos/analíticos que nortearão essa discussão como: sujeito, ideologia, memória, sentido, autoria, entre outros.

Tendo em vista que esse trabalho foi realizado a partir da análise do livro didático *Português: linguagens (7º ano)*, propomos focar o modo como o discurso do Livro Didático permite compreender a naturalização de sentidos sobre a relação texto/leitura/escrita/ensino. Desse modo, tomaremos o material de análise propondo-nos à compreensão sobre o modo como a discursividade didático/pedagógica materializada no LD em questão propõe o desenvolvimento da leitura e da autoria.

A leitura para a AD de acordo com Orlandi (2002) não é vista apenas como decodificação:

"[...] procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não aprende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. [...] No momento em que se realiza o processo de leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ORLANDI, 2012, p.49)

A leitura pode ser compreendida também como produção de sentidos, ou seja, no sentido de significar leitura de mundo que no conceito de Paulo Freire "A leitura de

mundo precede a leitura da palavra." Dessa forma, a AD também pensa a leitura de mundo, pois pensar a leitura do mundo é admitir a entrada do que é exterior a língua.

Orlandi nos chama atenção dizendo que a leitura é apresentada como atribuição de sentidos e que existem inúmeras concepções que sustentam a prática de leitura, que pode ser feita diante da fala da balconista ou em um texto de Aristóteles, por exemplo. Na leitura que realizamos de Orlandi (2000, 2004), entendemos que a Análise de Discurso demonstra que a leitura de um texto "[...] implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido." (ORLANDI, 2000, p. 26 e 27). Há outras formas de se compreender a leitura, podendo ser leitura de um texto escolar, leitura de mundo, são inúmeras as leituras que podemos fazer, cada uma de acordo com suas condições de produções.

A leitura constitui-se, então, como momento crítico de uma relação entre autor / texto/ leitor e a interpretação sendo possível porque há o outro na sociedade e na história e é com esse outro que se estabelece uma relação de ligação, de identificação ou de transferência que possibilita a interpretação (PÊCHEUX, 1990, p. 54).

Desse modo, é notável que a leitura não se produz por si só e nem abre espaço para apenas uma interpretação, mas sim com um conjunto de elementos dependentes um do outro. Assim, nas práticas da leitura é possível observar o funcionamento da ideologia.

[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O conceito de ideologia na AD é visto como prática significante, em outras palavras, podemos dizer que os conceitos como língua e história são efeitos ligados a ideologia, que juntos constituem os efeitos de sujeitos e sentidos. (ORLANDI, 2001, p. 46).

Diante disso, temos a impressão de que os sentidos que percebemos são os únicos e inevitáveis para aquele contexto. Há, então, o efeito de evidencia textual que desaparece quando se trata do discurso. Uma evidência de sentidos que cria a impressão de que detectamos para o texto o sentido verdadeiro ou completo. A AD nos permite, portanto, compreender que os sentidos não são exatos, mas produtos de uma relação do sujeito com a língua, com a história, com o social.

É possível compreender, em relação à leitura e a interpretação, que a leitura é um ponto chave para o entendimento do discurso e os movimentos da interpretação, ou seja, tendo conhecimento sobre a linguagem temos mais elementos para

considerar as práticas de leitura. Podemos perceber que a autora expõe pontos sobre diferentes formas de interpretação, ou seja, produção de sentidos e seus deslocamentos, a história de leitura dos leitores, e isso possibilita ao leitor diversas formas de compreensão, segundo Orlandi:

O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. (ORLANDI, 2001, p.62)

Para Indursky (2001), ler e escrever “é mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re)construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor”. Sendo assim, a leitura constitui-se de uma relação interdiscursiva entre autor, texto e leitor, em que outros sentidos são produzidos pelo leitor, dada suas condições de produção, que por sua vez, está relacionada à posição sujeito que ocupa. Em síntese, ler é mobilizar sentidos do texto a partir dos quais construímos conhecimento.

Todas essas considerações acerca da leitura e interpretação faz compreendermos que não existe sentido sem interpretação, vale ressaltar que o sentido é para Orlandi:

UNEMAT
Campus Universitário
de Pontes e Lacerda MT
BIBLIOTECA

[...] Uma relação determinada do sujeito afetado pela língua- com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação de sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. A ideologia e consciente estão materialmente ligados. Pela língua e pelo processo que acabamos de descrever.” (ORLANDI, p.45, 2000)

O Sujeito está ligado ao discurso, que de acordo com Orlandi (2002) “se define como efeito de sentidos entre locutores”, sendo ele o responsável por colocar o discurso em movimento, é ele quem enuncia, é ele quem interpreta, e se institui pela história. Podemos dizer que o sujeito é constituído como tal pelo discurso, a formação discursiva com a qual o sujeito se identifica determina sua maneira de organizar e interpretar o mundo em que vive. Quando o sujeito coloca o discurso em movimento, ele consolida sua formação discursiva, sendo assim o sujeito estabiliza seus gestos de interpretação para os objetos simbólicos que compõem o discurso, estabilizando seus efeitos de sentido.

Para Pêcheux (1975), ao pensar o discurso, este fala em forma sujeito (que é sempre historicamente determinada). A relação com a linguagem, da forma-sujeito, características das nossas formações sociais, é constituída da ilusão (ideológica) de que o sujeito é a fonte do que diz, quando na verdade ele retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas determinadas.

De acordo com Orlandi (2002) as condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com alguns fatores, sendo o primeiro relações de sentido, de acordo com essa noção não há discurso que não se relacione com outros. Orlandi pontua ainda, o mecanismo da antecipação, que por sua vez dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor. E finalmente, a autora pontua a chamada relação de forças, pela qual podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do ele diz. Nesse sentido, Orlandi acrescenta:

Todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias. Assim não são sujeitos físicos nem seus lugares empíricos como tal, isso é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições do sujeito no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição. (ORLANDI, 2002, p.40)

Para AD, mais do que o sujeito, interessam as posições sujeito, sendo que o sujeito é pensado discursivamente como uma posição entre outras. Pois, há, na base de todo discurso, um projeto totalizante do sujeito que o converte em autor. Orlandi (2007, p. 73), esclarece que o “autor é o lugar em que realiza esse projeto totalizante”.

Ao refletirmos sobre as noções de leitura, sujeito e interpretação, pensamos agora como é estabelecida a autoria para AD, visto que esse conceito será norteador da pesquisa, cuja proposta é observar como as sugestões de produção escrita que o compõem dão condições para a constituição do sujeito autor.

Para Orlandi (2001), a autoria é vista como sendo a função do sujeito. Neste caso, a função-autor, que é uma função discursiva do sujeito, estabelece-se ao lado de outras funções, estas enunciativas, que são locutor e enunciador. Diferentemente de Foucault (1996), Orlandi compreende que o “autor é considerado como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência. Segundo Orlandi:

A própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria. Dessa maneira, atribuímos um alcance maior e que especifica o princípio da autoria como necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. Em outras palavras: um texto pode até não ter um autor específico mas, pela função autor, sempre se imputa uma autoria a ele. (2001,p.71)

Sobre autoria, Foucault defende a ideia da “morte do autor”, ou seja, para ele não importa as características do indivíduo que escreve o texto, ele esclarece que:

[...] a escrita é um jogo ordenado de signos que se deve menos ao seu conteúdo significativo do que a própria natureza do significante; mas também esta regularidade da escrita está sempre a ser experimentada nos seus limites, estando ao mesmo tempo sempre em vias de ser transgredida e invertida, a escrita desdobra-se como um jogo que vai infalivelmente para além de suas regras, desse modo as extravasando. Na escrita não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever, nem da fixação de um sujeito numa linguagem; é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito de escrita está sempre a desaparecer. (FOUCAULT, 2009, p.35)

Na concepção de Foucault, o princípio da autoria não vale para tudo nem de forma constante: há discursos, como as conversas, decretos, receitas, contratos que precisam de quem os assine, mas segundo Foucault não de autores. Ele ressalta ainda, que compreender o autor é como uma função e “definir as condições, os domínios que essa função exerce” (FOUCAULT, 1996, p.81)

Diante da posição que Orlandi (1996) coloca, não se pode pensar texto e autoria separados, e sim sempre de “mãos dadas”, pois ambos são necessários para a formação do sujeito autor. De acordo com a autora, o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável, e ancorada nessa concepção, mostraremos o modo como se dá a passagem do sujeito aluno para sujeito autor, compreendendo como esta transformação ocorre.

Lagazzi (2006) ao abordar a autoria, discute em seu texto a questão da equivocidade, também abordada por Pêcheux (2002) que afirma que a equivocidade não traz o sentido de “erro”, comumente interpretado no senso comum. O equívoco é constitutivo da linguagem. A autora também cita Orlandi (2001) e seu conceito sobre equivocidade, a mesma o define como “a falha da língua na história”, ou seja, as palavras em funcionamento são sempre passíveis de sentidos contraditórios de diferentes interpretações, porque os fatos se formulam como razões distintas para as pessoas.

A autoria neste ponto é compreendida como possibilidade de abrir espaço para possíveis formas de se interpretar "é se expor as diferentes formas significantes e, no caso específico da linguagem verbal, se expor às palavras" a autoria está ligada ao trabalho com a equivocidade da linguagem. Essa afirmação permite compreender o texto como espaço de autoria, o que nem sempre é possível dentro do espaço de escolarização.

Então, o significado tem um funcionamento importante para a compreensão sobre texto, segundo Lagazzi "[...] o significado pode ser descolado do pensamento e o texto pode ser pensado como um espaço de possibilidades relacionais, e não mais como um conjunto de ideias do autor". (LAGAZZI, 2006, p. 88)

A autoria se constitui pelo funcionamento discursivo materializado pela língua, instituindo uma posição sujeito, ou seja, a noção de autoria funciona como uma posição materializada na língua. Diante dessa discussão sobre autoria, é relevante esclarecer de que forma ocorre esse processo, e perguntamos: como o sujeito assume o papel de autor? Segundo LAGAZZI

Assumir a autoria colocando –se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente "seu", com começo, meio e fim", que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. É, dessa maneira, responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado. Como ressalta Eni Orlandi, é tornar-se visível e, com isso, ser identificável e controlável. (LAGAZZI, 2006 p. 93)

Sendo assim, percebemos que ser autor é parte de um processo histórico, em que o sujeito autor se constitui na medida em que há a constituição do texto, tanto que, segundo LAGAZZI (2006, p.93)

Da mesma maneira que sujeito e linguagem se constituem mutuamente, também autor e texto mantem entre si uma relação necessária. O autor (se) produz (n) o texto, dá ao texto seus limites e se reconhece no texto. O sentido da autoria depende do efeito de unidade e coesão do texto. Há nesse processo uma tensão constitutiva: **ao mesmo tempo em que um texto precisa ser delimitado por um autor para receber essa denominação, permite ao autor constituir-se como produtor desse texto e assim ser nomeado e/ou nomear-se autor desse texto. A pertença é mutua.** Assim como "a própria unidade do texto é um efeito discursivo que deriva do princípio de autoria", o reconhecimento da autoria deriva do efeito de unidade do texto. (grifos nossos)

Em outros termos, formular um texto, isto é, ser autor, parte de um processo no qual há a necessidade de seguir um princípio, o autor se significa na medida em

que o que ele escreve seja primeiramente passível de compreensão. Conforme ORLANDI (1999.p.76), "o texto precisa ter começo, meio e fim". Neste processo, autor e texto dialogam entre si para que haja a constituição de ambos.

Pensando por esse viés, a autoria está relacionada à prática no processo de aprendizagem, ou melhor, é no trabalho com o texto, seguindo princípios e ou parâmetros que este se compõe e ao mesmo tempo compõe o ser autor.

Nessa perspectiva, consideramos a linguagem e o sujeito, no seu dia a dia, se deparando com diferentes formas de dizer e de produzir sentido, e isso não significa que este dizer irá denominá-lo autor, pois esta é uma condição para que possamos nos relacionar, tendo em vista que "[...] esse cotidiano, em nossa sociedade letrada, demanda por textualização nos diferentes modos de formulação significativa [...] Estamos sob a injunção da textualização, mas negados como autores possíveis". (LAGAZZI, 2006, p.99), pois existe uma injunção que responsabiliza o sujeito quanto ao texto, no entanto, essa injunção se propõe como exigência da responsabilização do sujeito pelo texto, sem nomeá-lo como autor e, nesse sentido, a autoria perpassa "o espaço de reelaborações na injunção da unidade textual".

Sendo assim o sujeito precisa se signifique para que o processo de autoria aconteça, ou seja, o sujeito em contato com o texto precisa ser colocado na autoria de seu dizer, pois de acordo com Orlandi, "[...] é do autor que se exige: coerência, respeito as normas estabelecidas, explicação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância, entre outras coisas, unidade, não contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto." (ORLANDI, 1999, p. 76).

Diante desse quadro apresentado acima, nosso trabalho consiste em mostrar como ocorre a passagem da posição sujeito aluno para a de sujeito autor, e como o LD trabalha a pratica de leitura em sala de aula, visando a escrita do aluno. Para tanto faz-se necessário compreendermos o processo de legitimação do LD.

2. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO/LEGITIMAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

No século XIX, o livro didático surgiu seguindo o modo de formulação da Bíblia. Somente por volta de 1847 os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. "Os primeiros livros didáticos, escritos, sobretudo, para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados". (OLIVEIRA et al, 1997, p. 26)

Livro Didático possibilita a circulação de novos saberes, diferentes daqueles legitimados pelos livros sagrados. Segundo Oliveira et al (1984), foi somente a partir da segunda metade do século XX que começaram a surgir elaborações dos livros didáticos.

Por volta de 1938, no governo do presidente Getúlio Vargas, o livro didático entrou em pauta quando foi instituído por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, criando a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Este decreto estabelece as condições de produção, importação e utilização do LD.

Através do artigo 180 da Constituição, o Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere, decreta no Art. 3º, a partir de 1º de janeiro de 1940, que os livros didáticos que não tivessem autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos da lei, não poderiam ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República. É relevante destacar que o livro didático é um instrumento importante para compreender o modo como se constitui a educação, para se estudar a história da educação, sendo ele responsável por mostrar como as práticas de ensino se constituíram ao longo do tempo. Com isso não podemos deixar de fora o processo político e pedagógico que o norteia.

Primeiro, trata-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social. (CORRE 2000, p. 11)

De acordo com a citação acima nota-se que o livro didático foi de grande valia, pois nele são abordadas questões necessárias para o ensino pedagógico e social. Conforme Coracini "A legitimação do livro didático se daria, então, na escola, instituição a quem é atribuída à função de preparar o cidadão para vida em sociedade,

os valores que essa sociedade reconhece como seus ao mesmo tempo em que os constrói.” (CORACINI, 1999 p. 33). Segundo Balabuch:

A trajetória para que os livros didáticos chegassem até as escolas brasileiras teve início em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional (BALABUCH, 2012, p. 219).

Contudo, o uso do LD tem sido alvo de grande discussão, pois os críticos sugerem que o LD seja acompanhado com outros conteúdos elaborados pelo professor para se trabalhar em sala de aula, uma vez que somente as atividades do LD não permitem ao aluno maior conhecimento, além do já dito do LD. Sendo que o livro é um apoio para as aulas, faz-se necessário o uso de materiais que contemplem as atividades do livro.

O livro Didático tem em sua legitimação um discurso autoritário. Segundo Orlandi (1996),

[...] o discurso autoritário é o discurso do mesmo e isto está refletido, de alguma forma, na concepção de linguagem que temos, na forma dos estudos de linguagem, nos moldes de análise propostos, etc. Este é um deslize ideológico que faz com que se atribua à natureza da linguagem em geral algo que é histórico e se dá em relação à dominância de um tipo de discurso, numa certa formação social. (ORLANDI, 1996, p.23)

Desse modo, acredita-se que o LD é como um livro sagrado a ser sacramentado, e com isso o professor deve decifrá-lo e levar conhecimento ao aluno. Vale ressaltar, que estamos compreendendo o discurso pedagógico do LD conforme Orlandi (1996), que afirma que esse discurso aparece como transmissor de informações que tem o estatuto da cientificidade.

[...] hoje, o discurso pedagógico é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido). (ORLANDI, 1996, p.23)

A escola, com o dever, de levar conhecimento aos alunos teria uma grande parcela de contribuição em formar grandes profissionais. Todavia, decidir o que é melhor para o aluno em relação a forma de trabalho sobre leitura, possibilidade de constituir-se autor sem que este fique preso apenas ao livro já não é de competência

apenas da escola, pois esta fica à mercê de leis, sendo que o processo ideológico de legitimação do livro didático, de certo modo não possibilita que a escola adote diversos caminhos a se fazer para o ensino/aprendizagem do aluno. O professor ao tomar apenas o LD como material pedagógico faz parte desse processo que a escola põe em funcionamento. Contudo, cabe ao professor enquanto administrador de suas aulas romper, quando necessário, com este lugar de submissão quando o livro não possibilitar a autoria. Desse modo, é nesse funcionamento que o LD se constitui embasado em Leis que o põem em circulação através da escola.

Outro fator importante para a constituição do LD traz funcionamentos ideológicos, que estão adjuntas sobre a configuração da noção do material veiculado na escola, ou seja, o que “pode” e “deve” ser dito- escrito-veiculado.

Ancorada no trabalho de Mizael Souza Silva (2013), podemos pensar a legitimidade do LD como sendo realizada pelo Estado, sendo a escola compelida a se submeter as suas metodologias. A “legitimação se dá através de um processo histórico/ideológico institucional, pois, é determinado pelo Estado que se torne um material essencial/ obrigatório nas escolas”, sendo assim, “o sujeito aluno se estabelece no e a partir do entrecruzamento dos discursos jurídico e político nacionalizados nas textualidades decretadas no/pelo discurso do LD”. Desse modo, as condições de produção que constituem o discurso do LD através do mecanismo da antecipação, se coloca no lugar de seu leitor e antecipa-se assim em relação aos sentidos da interpretação do aluno, havendo assim, um processo de apagamento das interpretações possíveis do discente, que por sua vez, ao invés de historicizar irá apenas reproduzir.

A escola, assim como qualquer outra instituição governamental é obrigada por lei a seguir um padrão de ensino. Essa instituição, em seu processo ideológico/histórico, não pode e não tem o poder de estabelecer quais os conteúdos postos no LD são melhores para a prática de ensino nas escolas, mas pode acrescentar a aula materiais didáticos que contribuam para o aprendizado do aluno. Ou seja, o processo histórico/ideológico dita as “regras”, mas cabe ao professor avaliar se apenas o método de ensino do livro é suficiente para o aprendizado do discente

Para Louis Althusser (1974), as instituições dominadas pelo Estado estão sempre atreladas aos dispositivos de sujeição e isso implica nas práticas sociais e no processo de assujeitamento do indivíduo perante as ideologias. Faz-se necessário

uma reflexão sobre o aspecto político presente neste assunto, e refletir na questão do poder envolvido nas instituições, como é o caso da Escola. Althusser, em seu texto *Aparelhos Ideológicos de Estado*, situa a Escola como uma "instituição mantenedora do poder vigente". Diferente das instituições produtoras de sentidos, ou das instituições repressoras, a Escola tem como função transmitir de geração em geração, os sentidos legitimados, mantendo, assim, o *status quo*. Althusser (1985) afirma que:

De fato, a Igreja foi substituída pela Escola em seu papel de Aparelho Ideológico de Estado dominante. Ela forma, com a família, um par, assim como outrora a Igreja o era. Podemos então afirmar que a crise, de profundidade sem precedentes, que abala por todo o mundo o sistema escolar de tantos Estados, geralmente acompanhada por uma crise (...) que sacode o sistema familiar, ganha um sentido político se considerarmos a Escola (e o par Escola-Família) como o Aparelho de Estado dominante, Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua existência pela luta mundial de classes. (ALTHUSSER, 1985, p. 81)

Sendo assim, a escola funciona como um dos principais aparelhos ideológicos de sujeição, pois através dela que norteia todas essas discussões sobre o livro didático, as práticas de ensino, entre outras, através desse processo educacional a constituição da autoria através de atividades do livro didático é uma questão relevante e que abrange várias discussões a serem tratadas.

3. ANÁLISE: DOS GESTOS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO A PASSAGEM DO SUJEITO ALUNO PARA SUJEITO AUTOR

3.1 Gestos de leitura no livro didático Português: linguagens 7º ano

Esta análise consiste basicamente em mostrar através das formações imaginárias, que a partir do direcionamento do *Manual do professor* há uma certa tendência em determinar o modo como o professor deve se posicionar diante dos conteúdos propostos. Objetiva-se também compreender os gestos de leitura no livro didático e a passagem da posição sujeito aluno para a posição sujeito autor. Vale ressaltar, que estamos trabalhando com o imaginário de que a escola pensa a posição sujeito aluno através do mecanismo da antecipação como alguém que deve apenas reproduzir. Vale ressaltar, que:

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não "brota" do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. (ORLANDI, 2002.p.42)

O material de análise ora apresentado trata-se do Livro Didático Português: Linguagens, elaborado por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, destinado a alunos do 7º ano do ensino fundamental. Primeiramente vamos descrever e fazer uma breve análise dos gestos de leitura presente na exposição do livro e na estrutura organizacional, denominados *Apresentação* e *Sumário*. Em seguida vamos descrever e analisar com mais afinco os exercícios propostos pelo livro a fim de observar se as atividades em questão proporcionam a constituição da autoria, dando passagem a mudança de posição sujeito aluno para posição sujeito autor.

Nosso olhar quanto ao LD é voltado às atividades de leitura, compreensão e interpretação de textos, para a partir das formações imaginárias compreender se estas atividades permitem que o aluno constitua um processo de autoria.

Vejamos agora a apresentação do livro:

Na apresentação do LD os autores dizem que *Este livro foi escrito para você. Para você que é curioso, gosta de aprender, de realizar coisas, de trocar ideias com a turma sobre os mais variados assuntos, **que não se intimida ao dar uma opinião... porque tem opinião***. Nesse sentido, os autores pontuam várias utilidades do livro,

afirmando que ele é um livro para aqueles que gostam de viajar em uma brilhante leitura, para aqueles que gostam de trocar ideias com amigos, aqueles que gostam de trabalhar individualmente ou em grupo, causando o efeito de que o livro irá responder a todas as necessidades do aluno. Chama-nos a atenção, de modo especial, a maneira como o livro propõe trabalhar a opinião do aluno. Assim vamos observar se tal proposta se concretiza na parte recortada para a análise.

O referido livro possui uma estrutura organizacional dividida por quatro unidades e cada unidade tem três capítulos, sendo cada um organizado com os seguintes elementos: estudo do texto, compreensão e interpretação do texto, linguagem do texto, leitura expressiva do texto, cruzando linguagens, trocando ideias, ler é reflexão, produção de texto, o poema, a língua em foco, a morfossintaxe: seleção e combinação das palavras, sujeito e predicado, sujeito e o predicado na construção do texto, semântica e discurso, de olho na escrita, acentuação dos ditongos e hiatos, acentuação dos ditongos, acentuação dos hiatos.

Todas as unidades possuem a mesma estrutura para o trabalho com exercícios. Para melhor entendimento vejamos algumas unidades. A unidade I, do capítulo 1 está apresentada da seguinte forma:

UNEMAT
Campus Universitário
de Pontes e Lacerda MT
BIBLIOTECA

SUMÁRIO

UNIDADE I — Heróis

CAPÍTULO I — O nascimento de um herói

1 O dia em que vi Pégaso nascer, Malólia Prieto

Estudo do texto	14
Compreensão e interpretação	14
A linguagem do texto	15
Leitura expressiva do texto	15
Trocando ideias	15
Ler é prazer	16
Produção de texto	18
O mito	18
Para escrever com técnica	22
O narrador	22
A língua em foco	24
O verbo (I)	24
A estrutura do verbo	25
Verbos regulares e irregulares	26
Principais verbos irregulares	27
Formas nominais do verbo	29
Locuções verbais	30
Semântica e discurso	31
De olho na escrita: g ou p (I)	33
Divirta-se	35

Galante Pégaso
Alum/Lavanda



Luiz Rêgo



Vejamos o capítulo 1 da unidade II:

UNIDADE 2 — Viagem pela palavra	
CAPÍTULO 1 — A palavra no reino da ternura	
	Ternura de ternura, Thiago de Melo 70
Estudo do texto	71
Compreensão e interpretação	71
A linguagem do texto	72
Leitura expressiva do texto	72
Cruzando linguagens	72
Trocando ideias	73
Ler é reflexão	74
Produção de texto	74
O poema	74
A língua em foco	79
A morfossintaxe: seleção e combinação das palavras	79
Sujeito e predicado	81
O sujeito e o predicado na construção do texto	84
Semântica e discurso	84
De olho na escrita	88
Acentuação dos ditongos e hiatos	88
Acentuação dos ditongos	89
Acentuação dos hiatos	91
Divirta-se	

A unidade acima coloca exemplos da forma de como as atividades estão distribuídas no LD, mas nem todas as unidades contemplam a mesma atividade, por exemplo, na unidade 1 do capítulo 1, contempla a atividade *Escrever com técnica*, ou seja, este exercício se faz presente na distribuição das atividades. Já na unidade 2 do capítulo 1 essa atividade não é contemplada. Queremos enfatizar que a descrição das unidades foi realizada para que se tenha ciência da forma de como as atividades estão distribuídas no livro, mas para nossa análise selecionamos apenas o capítulo 3 que compõe a unidade 4 *Medo, terror e aventura* do LD. Sendo assim, no capítulo 3, objeto de nossa análise intitulado *A aventura da Criação*, recortamos apenas as atividades relacionadas a leitura, bem como interpretação.

Pensando ainda com relação à organização do LD, enfatizamos sua composição, pois na primeira unidade que traz a temática “Heróis” no capítulo 1 *O nascimento de um herói*, o livro apresenta o texto intitulado *O dia em que vi Pégaso*

nascer de Heloisa Prieto, ou seja, começa com a leitura de um texto e ao final a solicitação da prática de exercícios gramaticais.

Na unidade 2 *Viagem pela palavra*, o capítulo 1 *A palavra no reino da ternura* também começa com um texto, *O caçador de palavras*, de Walcyr Carrasco, e se encerra com exercícios de acentuações de ditongos e hiatos, ou seja, gramática. Reiteramos que todas as unidades estão distribuídas da mesma maneira, diferenciando apenas os conteúdos trabalhados em cada capítulo.

Desse modo, o livro didático estrutura-se em busca de abarcar toda a estrutura da Língua Portuguesa, ou seja, semântica, fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, enfim. O imaginário que se produz é que o livro didático ao trazer esse efeito de completude, configura-se como um material completo para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

As atividades materializam um modo de fazer com que o aluno aprenda em cada unidade determinado conteúdo, por exemplo, as atividades denominadas *Produção de Texto*, visam ensinar diferentes modalidades de texto como carta, entrevista, poema etc, e as atividades denominadas *A Língua em Foco*, centram-se no ensino gramatical. Cada proposta destina-se a um objetivo, ao final de cada unidade o LD traz ainda uma atividade/dinâmica denominada *Divirta-se*. Neste tópico o LD traz charges ou atividades dinâmicas. Nesse sentido, o LD produz o efeito de que enquanto o aluno aprende ele se diverte ao mesmo tempo.

E no que se refere à leitura também há o imaginário de que esta esteja sendo bem explorada, pois como observamos na estrutura organizacional do livro existe a parte específica voltada para tal estudo, intitulada "Compreensão e interpretação", posta após algum fragmento. Neste sentido, cabe questionarmos se o fragmento de texto constitui o arquivo necessário para a constituição da autoria do aluno, visto que para se constituir autor, conforme Orlandi (1999) o texto requer a unidade, não contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto

As propostas de ensino materializadas no/pelo LD se naturalizam como necessárias ao processo de formação do aluno, dado o caráter determinante e autoritário do discurso pedagógico escolar, cujos sentidos são legitimados por propostas curriculares sistematizadas.

Contudo essa proposição nos leva a questionar: que tipo de aprendizagem o livro de Língua Portuguesa prioriza, visto que na forma como este é elaborado há uma grande concentração em práticas estritamente gramaticais, inclusive quando a

abordagem diz respeito a *Compreensão e Interpretação do Texto*. Não que as abordagens gramaticais não sejam necessárias, mas ao pensarmos em autoria, em sujeito autor, o uso do texto somente para fins de treinar a identificação desses elementos textuais e gramaticas limitam a constituição da autoria.

Não estamos dizendo que aprender a ler sem tropeços e embaraços não seja importante. O que tentamos esclarecer é que ainda há uma limitação muito grande nos materiais didáticos quando o assunto é leitura. Vale ressaltar, que a AD compreende que "saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente" (ORLANDI, 2012, p.13) e não apenas decodificar fluentemente as palavras, sem saber o que estas nos revelam. Ou seja, a leitura é apresentada como atribuição de sentidos.

Na perspectiva da AD, o dizer é aberto, Orlandi (2004) afirma ainda, que através desta incompletude na linguagem, é que se pode inferir sentido pela historicização, ou seja, "é por esta abertura que há determinação. O lugar mesmo do movimento é o lugar do trabalho da estabilização e vice-versa." (ORLANDI, 2004, p. 13) Desse modo, o sujeito tem a necessidade de dizer, de determinar os sentidos, de tentar controlar a interpretação. Ou seja, a interpretação pode ser regulada pelas instituições. No caso do livro didático, esta manipulação pode ocorrer de modo a expandir a interpretação ou restringi-la, de modo a obter apenas o que é considerado "legítimo".

Nesse sentido, cabe ao livro, enquanto material didático, a partir do processo sócio/histórico/ideológico, direcionar as práticas de leitura ao professor e aos alunos, além de reger, administrar os sentidos constituídos, tornando as atividades possíveis de entendimento, produzindo os efeitos de sentidos pré determinados, considerando o fato de que também os autores, ao elaborar tal livro, são interpelados pela formação discursiva pedagógica¹. Assim, o LD em sua apresentação produz o efeito de contemplar os pré-requisitos da constituição da autoria, e segue nessa perspectiva, abordando exercícios que contemplam a leitura, interpretação e produção. Contudo, esta proposta encontra-se em contradição, dado que a leitura do fragmento deixa a desejar, no quesito de dar suporte ao conhecimento do aluno, constituindo o arquivo, a memória que o constitui sujeito autor de seu texto.

¹ "A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada- ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio- histórica dada- determina o que pode e o que deve ser dito." (ORLANDI, 1942, p.43)

Em outras palavras restringir-se ao LD é negar essa construção, e não havendo um arquivo que se possa consultar o aluno certamente só saberá reproduzir, por não ter o que dizer. O texto fragmentado não colabora muito com a constituição de um arquivo, desse modo a leitura sendo fragmentada, o conhecimento torna-se fragmentado, pois o aluno não adquire o suporte necessário de conhecimento para realizar uma produção mais rica e argumentativa, haja vista, que a produção e a autoria estão sujeitas a formação discursiva do aluno.

Outro ponto, que merece destaque com relação ao modo como a leitura é conduzida no LD, refere-se ao chamado *Manual do Professor* do livro denominado Português: Linguagens 7º ano fornecido pela editora Saraiva para que os docentes “escolham”, optem por trabalhar com ele, uma vez que este, de acordo com as observações realizadas nas respostas, estaria pronto e “completo”. Todas as atividades do referido manual acompanham respostas prontas e determinadas, conforme a imagem que recortamos acima, principalmente quando se tratam das ditas atividades de interpretação e compreensão textual. Em outras palavras, é como se houvesse apenas um único sentido, não prevendo, dessa forma, os sentidos e posições colocados pelos alunos.

Nesse ponto, cabe salientarmos que tais manuais são de apoio ao docente, porém, nem sempre são apenas um apoio, uma vez que muitos docentes tomam tal material com suas questões e respostas, como únicas e legítimas. Afinal de contas, está no livro didático. A questão da legitimação do LD se faz presente de acordo com um processo governamental, ou seja, é estabelecido por lei que as escolas atribuam o uso do livro didático, e como lei imposta pelo governo, o uso do livro nas escolas é obrigatório, levando alguns professores a seguir rigorosamente apenas o uso do mesmo. Ainda de acordo com Coracini:

[...] a legitimação do livro didático se daria, então, na escola, instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para 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)

Dito de outro modo, cabe ao docente saber lidar com tal material, do contrário, este poderá conceber a leitura com um sentido apenas, negando outras possíveis interpretações, e conseqüentemente, inibindo o sujeito aluno de se posicionar criticamente. Pois, na medida em que o docente considera a “resposta” do livro, o

aluno cria um imaginário de que aquela é a única e possível interpretação. Com isso, ao mesmo tempo em que o professor cobra do aluno para que ele produza, de uma determinada maneira, sustentada pelo Manual sua produção é negada. A esse respeito Pfeiffer esclarece que “sempre se espera muito por parte do aluno, porém esse “muito” é específico, pré-determinado. Apesar de muitas vezes não assumirmos nossa pré determinação como professores” (1995, p.79). Em outras palavras, não se concede ao aluno espaço para dizer, sendo assim, esse dizer fica oculto na literalidade do repetível.

Diante dessas considerações, daremos continuidade a análise, observando as atividades do capítulo 3 da unidade IV do LD, que é o objeto da análise a qual se ocupará o tópico a seguir, no intuito de mostrar se os exercícios propõem a constituição do sujeito autor.

3.2 Análise: A passagem da posição sujeito aluno para a posição sujeito autor

Conforme já salientamos no capítulo 1, a noção do sujeito é importante, porque através dela é que iremos descobrir como o sujeito aluno passa a ser sujeito autor. De acordo com Orlandi, atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. “Ele é materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito e sujeito à. Ele é sujeito a língua e a história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas.” (ORLANDI, 2002: p. 49)

Para nossa análise selecionamos as atividades do capítulo 3 (*A aventura da Criação*) da unidade 4 (*Medo, terror e aventura*) do LD. Assim no capítulo 3 objeto de nossa análise recortamos apenas as atividades relacionadas a leitura, bem como interpretação. Nesse sentido, damos enfoque ao texto de abertura do capítulo intitulado *Frankenstein* e, por conseguinte, as atividades advindas deste.

O texto ora mencionado trata-se de um fragmento do livro *Frankenstein* de Mary Shelley (anexo 1, 2 e 3), este fragmento é dividido em duas partes sendo Texto I e Texto II, porém antes dos textos, há um pequeno texto, como se fosse uma nota explicativa, que ambienta o leitor sobre a história a ser contada nos fragmentos a seguir, como podemos observar na seguinte passagem: “Você vai ler, a seguir, dois fragmentos de uma das obras mais importantes da literatura universal: Frankenstein,

de Mary Shelly, publicada em 1818" (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 216). Assim o LD situa o aluno a partir de um resumo antes de apresentar o fragmento da obra.

Essa ambientação da história a ser lida, é um ponto que podemos considerar como positivo. Ocorre no sentido de situar o leitor sobre os acontecimentos da narrativa, principalmente porque esta apresentada para o aluno em forma de fragmentos, que restringem a leitura, bem como, a compreensão do texto. Desta forma, a ambientação da história torna-se imprescindível para o desenvolvimento da leitura, mas por outro lado, torna-se falha ao não dar elementos que mostrem as condições de produção dessa narrativa, permanecendo apenas na linearidade das informações.

Todavia, ao ambientar a narrativa, ou seja, dizer ao leitor sobre o que a história se trata, nos chamou a atenção o fato de acompanhar o fragmento do texto literário uma cena do filme *Frankenstein*, boxe de apresentação da autora Mary Shelley e boxe do vocabulário inserido, a fim de facilitar o estudo sobre os textos e os exercícios advindos deste denominados *Compreensão e interpretação*. Porém o que não vimos no livro do aluno, nem nas sugestões do Manual do Professor foi a sugestão da leitura integral do texto literário. Dado que o livro tem o caráter pedagógico de tutorear professor e aluno, um material que produz o efeito de sentido de completude e de abranger todas as áreas da linguagem, deveria marcar posição.

Sobre o boxe (anexo 3), no qual contém o vocabulário mostrando imaginariamente, as palavras que julgam serem mais rebuscadas podemos dizer que não é tão necessário, pois para compreender o significado das palavras os alunos poderiam utilizar o dicionário. Ao invés de apresentar um vocabulário condensado ao aluno, o livro, sob suas funções legais de reger, administrar e tutorear o leitor deveria apresentar a sugestão do uso do dicionário, uma ferramenta imprescindível às aulas de Língua Portuguesa e essencial na produção do arquivo que constitui a autoria, ou seja, possibilitando o aluno enriquecer seu vocabulário. Neste sentido, apesar da tentativa de contextualizar os fragmentos do texto literário, o LD falha quando a questão é constituir o arquivo, o que deveria haver no Manual, seria a orientação para que o professor explorasse essas indicações de leitura, a memória constitutiva da posição sujeito aluno.

Após o texto, que introduz a leitura dos fragmentos I e II, os autores trazem em seguida a atividade denominada *Estudo dos Textos – Compreensão e Interpretação*. Essa atividade é composta por 12 (doze) questões. As questões de 1 a 3 dizem

respeito ao narrador do texto, frisa-se a ideia de saber quem é o narrador, qual sua função no texto, etc. Vejamos:

Estudo dos textos

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Observe os verbos e os pronomes empregados pelo narrador e conclua: Quem é o narrador no texto 1? E no texto 2?
2. Ao ter contato com a criatura pela primeira vez, desde que foi criada, o cientista fica surpreso. Com que se surpreende? Por quê?
3. Observe o modo como o narrador se refere à criatura nestes trechos:
 - "Demônio! Como ousa aproximar-se de mim?"
 - "para minha indescritível surpresa, o demônio falou!"
 - "e de forma tão diabolicamente articulada"

a) O que há em comum nos trechos?

b) Qual é a avaliação que o criador faz da criatura? Por que ele a considera dessa forma?

O exercício 1 direciona o aluno a identificar no texto verbos e pronomes empregados pelo narrador a fim de concluir quem é o narrador no texto 1 e no texto 2. Nessa primeira questão o texto torna-se pretexto para o estudo da gramática.

No exercício 2 temos a seguinte questão: *Ao ter contato com a criatura pela primeira vez, desde que foi criada, os cientistas ficam surpresos. Com que se surpreende? Por quê?* No texto encontramos os seguintes trechos capazes de responder à questão: *E, então, para minha indescritível surpresa, o demônio falou! [...] Refeito do susto de ouvi-lo falar [...]. No Manual do Professor temos a seguinte resposta: Surpreende-se com o fato de a criatura falar, uma vez que a linguagem é adquirida com o convívio social.* Nesse sentido, comparando os trechos que possibilitam a resposta para tal pergunta e a possibilidade de resposta do LD podemos dizer que as respostas estão explícitas no texto de forma que não necessita maior esforço por parte do aluno para elaborá-las.

No exercício 3 temos os seguintes enunciados: *"Demônio! Como ousa aproximar-se de mim?"; "para minha indescritível surpresa, o demônio falou! "e de forma tão diabolicamente articulada".* Em seguida a pergunta: *a) O que há em comum nos trechos?* Se observarmos atentamente os enunciados, vemos que há um adjetivo que se repete nas três frases de forma sinonímia. Isto, facilita bastante a resposta, que conforme o *Manual do Professor* seria: *Nos três, o narrador associa a criatura a algo demoníaco, ligado ao mal.* A resposta já está implícita, se é que não podemos

dizer explícita na própria elaboração da questão, não sendo necessário uma retomada ao texto. Na outra questão temos: *b) Qual é a avaliação que o criador faz da criatura? Por que ele a considera dessa forma?* No texto encontramos pistas para a possível elaboração de uma resposta: *"Monstro! Assassino!"* No *Manual do Professor* temos a seguinte resposta: *Ele a considera um monstro assassino por acreditar que ela havia matado seu irmão Willian.*

Quanto às possibilidades do texto e do *Manual do Professor*, para tal questão, nos chamou a atenção o fato de que a informação de que Victor considerava a criatura um assassino por acreditar que ele havia matado seu irmão, não está no fragmento, mas sim no resumo da obra, abordado no LD na ambientação, antes dos fragmentos, o que torna a reforçar a dificuldade de se trabalhar a compreensão e interpretação a partir de um fragmento, lembrando que são 12 questões sobre dois pequenos fragmentos de uma grande obra literária, o que contribui para uma certa redundância e pormenorização da obra literária.

A proposta seria bem produtiva se as questões não transcorressem apenas na linearidade, ou seja, busca-se apenas saber qual o título dos textos, quem são os personagens das duas histórias, pontos comuns entre uma história e outra, enfim, não se abre espaço para que o aluno busque elementos diversos aqueles postos na atividade.

De acordo com Orlandi, a autoria permeia elementos que são necessários para sua constituição, como o sujeito que precisa se significar para que o processo de autoria aconteça, ou seja, o sujeito em contato com o texto precisa ser colocado na autoria de seu dizer, pois de acordo com Orlandi, "[...] é do autor que se exige: coerência, respeito as normas estabelecidas, explicação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância, entre outras coisas, unidade, não contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto." (ORLANDI, 1999, p. 76). Vale ressaltar que estes elementos, não constituíam as atividades de 1 a 3, visto que são exercícios mecânicos, explícitos de mera reprodução de sentidos e não de historicização da memória constitutiva do sujeito e de seu arquivo reprodutor de sentidos.

Quanto à questão 4, diferentemente das questões analisadas até então, esta explora um trecho importante da obra literária que proporciona uma intertextualidade² visando dialogar com outro texto. Vejamos:

4. Releia esta afirmação da criatura:

"Eu poderia ter sido o seu Adão. Mas, em vez disso, sou apenas o anjo caído, expulso de um paraíso onde reina a felicidade."

Nesse fragmento, o texto de Mary Shelley estabelece **intertextualidade** com outro texto, ou seja, o texto dela cita outro conhecido texto.



A criação de Adão (1510), de Michelangelo.

a) Qual é o texto ou a obra citada? De que ele trata? *o livro do Gênesis, da Bíblia, que trata da criação do mundo*

b) O que leva a criatura a comparar-se com Adão? *o fato de que tanto ela quanto Adão teriam sido criados por alguém*

c) Na outra história, quem é o criador? Quem é a criatura? *Na Bíblia, o criador é Deus, e a criatura, Adão*

d) A criatura diz ser, em vez de Adão, um "anjo caído". Quem, na outra história, corresponde ao "anjo caído"? *Satanás, o demônio*

e) Adão foi expulso do paraíso. Levante hipóteses: Para a criatura, o que seria o "paraíso onde reina a felicidade"? *Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Sugestão: Para ele, o paraíso seria poder viver normalmente, relacionando-se com outras pessoas, amar e ser amado*

f) Qual a razão de a criatura ter perdido esse paraíso? *Sua deformidade física, que assusta as pessoas*

A questão 4, como podemos ver acima, traz o seguinte enunciado: *"Eu poderia ter sido o seu Adão. Mas, em vez disso, sou apenas um anjo caído, expulso de um paraíso onde reina a felicidade."* Assim, a atividade traz as questões de a) a f) conforme o quadro acima, respectivamente para tais perguntas. Nas respostas do *Manual do Professor* temos: a) *É o texto do Gênesis, da Bíblia, que trata da criação do mundo*; b) *O fato de que tanto ela quanto Adão teriam sido criados por alguém*; c) *Na Bíblia, o criador é Deus, e a criatura, Adão*; d) *Satanás, o demônio*; e) **Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Sugestão: Para ele, o paraíso seria poder viver normalmente, relacionando-se com outras pessoas, amar e ser amado**; f) *Sua deformidade física, que assusta as pessoas*.

Até então, os exercícios deixavam o aluno na posição sujeito aluno, dado que ainda não havia sido proporcionada ao aluno a produção textual, pois conforme Orlandi (1996) não se pode pensar texto e autoria separados, e sim sempre de "mãos dadas", pois ambos são necessários para a formação do sujeito autor. Todavia, na atividade 4 o LD explora bem a intertextualidade presente no texto literário *Frankenstein*. A atividade proporciona ao aluno estabelecer relação do texto lido com

² Mesmo se tratando de um conceito da linguística textual, optamos pelo termo, pois ele é significativo para mostrar que ocorre a remissão de um texto a outro no exercício.

um outro texto a partir de perguntas simples e objetivas. Na questão e) (*Adão foi expulso do paraíso. Levante hipóteses: Para a criatura, o que seria o "paraíso onde reina a felicidade"*), o LD abre espaço para que o aluno se posicione enquanto sujeito autor. De acordo com Orlandi (idem) o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ancorados nessa concepção, a passagem do sujeito aluno para sujeito autor poderia acontecer através da produção textual, proposta na atividade 4.

Contudo ao trazer a resposta da f), conforme destacamos acima, o LD sugere ao professor uma resposta que direciona a interpretação do aluno. Logo, silencia interpretações possíveis. Por exemplo, a de que o paraíso onde reina a felicidade, seja um lugar no qual o monstro possa se relacionar não com pessoas normais, mas com pessoas de sua espécie, dado que ele propõe no texto fragmentado que o médico crie uma companheira para ele. Nesse sentido o aluno poderia discorrer mais sobre o assunto, organizando suas hipóteses em uma pequena produção textual, onde muitas outras sugestões surgiriam. Todavia, a sugestão dada pelo livro torna-se tendenciosa, funciona implicitamente a moralidade, para que nas respostas possíveis não haja um deslizamento de sentido da palavra "paraíso", pois visto que o monstro tinha uma tendência para o mal, a noção de paraíso poderia ser deslocada, de modo que este lugar se tornasse um espaço para a realização de perversidades o que também poderia trazer a sensação de felicidade para o monstro.

Dentre as atividades de 5 a 12 (anexo 4 e 5), temos apenas os exercícios 10 e 12, que propõem trabalhar a autoria, nessas atividades, assim como na atividade 4, o LD produz o efeito de contribuir para que o discente possa passar da posição sujeito aluno, como um ser que até então apenas reproduz, para a posição sujeito autor, que através do processo parafrástico da linguagem, no qual em todo dizer sempre há algo que se mantém, possa produzir no processo polissêmico, o deslocamento, a ruptura de processos de significação que possibilitam a autoria. Ao abrir espaço para que o aluno dê a sua opinião, abre-se também espaço para a prática da produção textual, através da qual, de acordo com Orlandi, se constitui a autoria. As atividades 10 e 12 da página 220 são exemplos de como as atividades levam o aluno a se posicionar.

Na atividade 10 temos: *Imagine que o velho não fosse cego: a) **Como você acha que ele reagiria diante da criatura?** b) **Na sua opinião, o que as pessoas mais valorizam: a aparência ou as qualidades interiores do ser humano?***

Quando o LD leva o aluno a responder as perguntas acima, possibilita ao aluno produzir algo de sua autoria. Contudo, o *Manual do Professor*, no lugar da resposta

traz uma sugestão, que também, se configura como uma possível resposta, vejamos: a) *Provavelmente reagiria como seus filhos reagiriam*; b) *Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reconheça que a aparência tem grande importância sobre o julgamento que as pessoas fazem umas sobre as outras*. Nesse sentido, o LD ao trazer esta "sugestão" realiza um gesto de leitura, no qual, provavelmente, o professor irá se embasar para nortear os alunos. Desta forma, mesmo nas questões de produção pessoal, o livro, além de opinar, restringe os possíveis gestos de leitura do aluno e do professor. Reiteramos aqui, a questão do LD/discurso pedagógico ser autoritário, pois "[...]sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido). (ORLANDI, 1996, p.23)

Assim, para que a autoria aconteça é necessário que o professor construa um espaço de discussão, suscitando a partir das possibilidades de respostas dos alunos, elementos que deem suporte/arquivo para que o aluno possa se posicionar, sem contudo restringir-se ao gesto de interpretação proposto pelo manual do livro. Portanto, ficar retido apenas a sugestões do livro didático, e não dar ao aluno espaço necessário para debater essas questões, limita a interpretação e fere dois quesitos da autoria, dentre eles o efeito de originalidade e a progressão e duração do texto, negando a possibilidade de autoria, comprometendo o ensino/compreensão do discente.

Na questão 12 temos: *Depois dos fragmentos lidos nos textos 1 e 2, ao concluir sua história, a criatura finalmente apresenta ao criador a proposta que queria fazer desde o início: que lhe criasse uma companheira, como ele. **Você acha legítimo o pedido da criatura? Se você fosse o cientista, atenderia ao pedido da criatura por quê?*** Como sugestão, o Manual do Professor traz: **Resposta pessoal. Professor: Abra a discussão com a classe sob o ponto de vista da criatura, é mais do que legítimo seu pedido, pois um semelhante poderia aplacar a solidão e a exclusão de que ela é vítima. Por outro lado, o cientista já percebeu que não é possível ter controle absoluto sobre a criatura, por isso, criar uma mulher como ela poderia dar origem a uma outra espécie e a problemas inimagináveis.**

O exercício 12, abordado acima, apenas reitera a análise do exercício 10, dado que ambos seguem uma linearidade. Nas atividades 10 e 12 notamos que ao pedir a opinião dos alunos sobre determinado assunto, o LD possibilita a produção e constituição do sujeito autor, acionando a memória discursiva para a produção textual,

para a partir de um já dito sustentado em pré construídos, os alunos possam reformular/produzir sentido em seu texto, dado que não há interpretação sem sentido, nem sentido sem interpretação.

Nesse sentido, o LD cumpre seu papel pedagógico de tutorar o professor e respectivamente o aluno. Porém, ao elaborar algumas sugestões, falha ao dizer que aceita uma resposta pessoal, e é nesse espaço que a autoria pode se constituir também os gestos de leitura e interpretação possíveis. Cabe ao professor fazer uso responsável dessa ferramenta, pois do contrário, assim como o LD, irá restringir o gesto de interpretação do aluno através do direcionamento de sentido dado como único e legítimo. Ao afirmarmos que o LD possibilita a produção e constituição do sujeito autor, ressaltamos que isto se dá devido ao fato de que a autoria perpassa "o espaço de reelaborações na injunção da unidade textual". Ou seja, através da prática de produção, fornecida pelo livro, é que se tira o produto totalizante da posição sujeito autor.

As propostas de atividades são baseadas somente nos fragmentos textuais contidos no LD. E muitas tem como objeto de estudo não o texto em si, mas sim, as questões de ordem gramatical como vemos na atividade 1, ou ainda questões de entonação como podemos ver na atividade do tópico denominado *Leitura Expressiva do Texto*.

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Professor, antes de os alunos lerem o texto, peça-lhes que observem aspectos da pontuação e os parafraseiem uma parte do texto, a fim de que compreendam aspectos da pontuação e os parafraseiem. Depois que eles tiverem a leitura, sugerimos convidar alguns alunos para lerem o texto para toda a classe. Comente os resultados.

Junte-se a um colega e façam a leitura expressiva do texto 1. Desprezem as falas do narrador e se atenham apenas às falas que formam o diálogo entre o criador e a criatura.

Durante a leitura, deem à fala das personagens uma entonação e uma altura de voz adequadas à situação e ao que estão sentindo. O criador, por exemplo, deve mostrar-se espantado e rancoroso. Já a criatura deve mostrar-se ora triste, ora melancólica, ora ameaçadora.

Quando chegarem a uma leitura satisfatória, apresentem-na para a classe.

Notamos que essa proposta de *Leitura Expressiva*, coloca em evidência a leitura do texto com "fluência", isto é, propõe-se ao aluno que ele treine a leitura para que consiga realizá-la sem "tropeços" e "embaraços", em outros termos, propõe-se que ele leia com facilidade e esteja apto a se expressar. A leitura expressiva limita-se a dar ênfase na entonação, ora espantado e rancoroso, ora triste e melancólico, não se trata de uma atividade que oportunize ao aluno localizar informações menos ou

mais explícitas, fazer relações com outras leituras, mobilizando assim, a sua história de leitor, enfim não concede-se ao aluno caminhos para que consiga deslocar os sentidos do texto, e construir sua própria crítica.

Um ponto que podemos considerar como positivo pelo livro didático, é que permeiam as atividades do livro indicações de arquivo, como revistas, jornais, internet, televisão, que operam com o intuito de proporcionar o arquivo necessário para a constituição do sujeito autor. Porém, apesar de ser composto por variados textos que são disponibilizados ao aluno para que ele consiga problematizar os sentidos do texto colocando sua posição, este suporte mostra-se ainda muito limitado caso o professor só cite as possibilidades, mas se ele trazer para a sala de aula esse arquivo, o espaço de constituição de autoria pode surgir.

A parte analisada leva-nos a compreender que a falha do livro didático ocorre pela falta do arquivo necessário a realização da autoria, ou seja, por não oferecer ao aluno a sugestão e incentivo da leitura integral da obra, visto que esta atividade precisa ser realizada em alguma instância do ensino aprendizagem. Vale ressaltar que o questionamento relacionado a não- leitura integral dos textos literários, são a falta de tempo, porém, o professor também poderia tomar posição e driblar esse tempo, ele poderia deixar entrar em sala de aula as sugestões do livro, sem se preocupar em cumprir o livro todo, visto que além de literatura deve-se trabalhar também a gramática, porém o ensino aprendizagem deve se estender para fora da sala de aula, portanto a leitura integral poderia ser realizada em um momento extensivo, por exemplo, como tarefa para casa.

Vale ressaltar ainda que a atividade de gramática e leitura permeiam a atividade de produção, pois conforme Orlandi (1999), os elementos que constituem a autoria incluem "coerência, respeito as normas estabelecidas, explicação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância, entre outras coisas, unidade, não contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto." Ou seja, esses elementos estabelecem uma relação constitutiva com a gramática e a leitura, pois para se escrever com coesão, coerência é preciso ter um certo domínio da gramática e através da leitura, ter arquivo para a progressão textual, tornando possível a autoria. Assim, a atividade de produção merece igual atenção às atividades voltadas a gramática e a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise realizada podemos considerar que, o modo como o LD propõe a relação aluno/autoria/ensino configura um lugar contraditório de produção do saber, ora permitindo, ora restringindo acesso a autoria. Em outras palavras, o trabalho com a leitura se constitui numa tripla contradição entre as atividades que propõe, o discurso do manual e o modo como o professor fica tensionado entre as coerções do sistema escolar como a questão do tempo e a própria necessidade dele também se constituir como autor.

O LD produz o efeito de contribuir para que o discente possa passar da posição sujeito aluno para a posição sujeito autor, pois ao abrir espaço para que o aluno dê a sua opinião, abre-se também espaço para a prática da produção textual. Contudo, o livro, ao direcionar os gestos de leitura nas respostas de cunho pessoal, restringe ao aluno possíveis gestos de interpretação que poderiam se dar através do processo parafrástico da linguagem, no qual o aluno produz no processo polissêmico, o deslocamento, a ruptura de processos de significação que possibilitam a autoria. Vale ressaltar que, as palavras em funcionamento são sempre passíveis de sentidos contraditórios de diferentes interpretações, porque os fatos se formulam como razões distintas para as pessoas.

Nessa abordagem o professor marcado pelo funcionamento escolar e marcado pelo livro didático, é conduzido de modo que dificulta a autoria do aluno e sua própria, visto que quando ele se submete apenas ao uso do livro didático para ministrar sua aula, ele também se encontra na posição de sujeito que apenas reproduz o que o livro didático propõe, tendo em vista que o *manual do professor* vem com todas as respostas das atividades, na medida em que o professor considera a "resposta" do livro, o aluno cria um imaginário de que aquela é a única e possível interpretação. A esse respeito Lagazzi esclarece:

A escolarização cerceia a constituição da memória discursiva através de seu veto implícito produzido pelo uso do livro didático. Quando falamos no livro didático, não estamos nos limitando ao seu uso implícito e concreto; estamos falando de uma prática mais geral que consiste na negação da entrada do professor e do aluno na posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo. O livro didático não precisa estar presente concretamente, pois seu uso em épocas anteriores repercute efeitos, sempre, no processo discursivo escolar! Todo sujeito possui um corpo social discursivo que lhe forma uma memória discursiva (no caso uma memória de leitura), permitindo-lhe que, por

exemplo, na prática de leitura e escrita, formule os sentidos que estão em funcionamento (os implícitos, os estereótipos, os não-ditos etc.) (LAGAZZI, 2006, p. 74).

Para constituir o processo de autoria é necessário que o professor utilize o LD não apenas como um manual a ser seguido e sim inúmeras oportunidades que ele traz para contribuir com o ensino/aprendizagem do aluno, além de trabalhar com boas obras, também sugere sites que levam o discente a mais uma forma de ensino, ou seja, fazendo pesquisa através da internet. Na análise dos exercícios, vemos que, ainda assim, apesar de o LD deixar a desejar em alguns aspectos, há brechas na formulação das questões, que se exploradas pelo professor podem levar à constituição da autoria, por exemplo, o fato de haver nas questões do livro aqueles enunciados como "na sua opinião" que convocam o aluno a se posicionar e podem levá-los a se posicionar enquanto sujeito autor. Nesse sentido, tecemos as nossas considerações na perspectiva da AD, que não visa ser o fechamento, mas sim a abertura à possibilidade, novos sentidos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Presença, Lisboa, 1974.

BALABUCH, Maria de Lurdes R. **Gêneros Discursivos do Livro Didático: Uma Análise Preliminar**: in Trilhos e Desvios da Linguagem: Saberes em Conexão.

CEREJA, William Roberto e MAGALHAES, Thereza Cochar. **Português e Linguagens**. São Paulo: Atual Editora, 2009.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. 1º ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORREA, Rosa Lydia Teixeira. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo. Loyola, 1996.

INDURSKY, Freda. **O sujeito e as feridas narcísicas dos lingüistas**. Gragoatá, Niterói, RJ: EdUFF, n. 5, 1998.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **A política do livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1984.

ORLANDI, Eni. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. – Campinas: São Paulo: Pontes, 2005.

_____. As histórias das leituras. In: **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 41 – 46, 2005.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 2012.

_____. Leitura: questão linguística, pedagógica ou social? In: **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 35 – 40, 2005.

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

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso** (4a. ed.). Campinas, SP: Pontes.

____ (1975). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995

ORLANDI, Eni P, LAGAZZI, Suzy Rodrigues. Texto e Autoria: in **Discurso e Textualidade**. 2º ed. Campinas, SP. (orgs)- Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, E. (orgs.). **Língua e Cidadania: O Português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

UNEMAT
Campus Universitário
de Pontes e Lacerda MT
BIBLIOTECA

ANEXOS

CAPÍTULO

3

A aventura
da criação

*O que é o mundo? Por que existimos? De onde viemos? Para onde vamos?
Essas são algumas das questões que sempre desafiaram o desejo humano de conhecer e
explicar o universo. As vezes, na busca do desconhecido, os cientistas esbarram em certas
fronteiras praticamente intransponíveis, como os limites entre vida e morte.*

Você vai ler, a seguir, dois fragmentos de uma das obras mais importantes da literatura universal: *Frankenstein*, de Mary Shelley, publicada em 1818.

Considerada o primeiro clássico da literatura de horror, a obra narra a história do estudante de química e biologia Victor Frankenstein, que, fazendo pesquisas numa universidade alemã, buscava respostas para a seguinte questão: "De onde vem o princípio da vida?". Em suas investigações, o cientista consegue não apenas responder a essa pergunta, mas também realizar uma façanha impossível: restituir a vida à matéria morta.

Assim, para pôr em prática suas descobertas, ele decide criar um ser humano de 2,5 metros de altura. Durante dois anos, trabalha incansavelmente no projeto, chegando a profanar túmulos a fim de colher material. Finalmente, uma noite, ao concluir o trabalho, Victor pôde ver sua criatura em pé, com vida. Não resistindo à emoção, desmaia, e a criatura desaparece. Meses depois, recebe a notícia de seus familiares, que viviam em Genebra, de que William, seu irmão caçula, tinha sido assassinado a beira do lago da cidade.

O cientista vai para Genebra, onde, nas imediações do lago, avista a criatura, que vem a seu encontro. Victor deduz que a criatura era o responsável pela morte do irmão.

Frankenstein

TEXTO I

Ele se aproximou. Sua cara era um misto de angústia e maldade, por trás de uma feiura quase intolerável para os olhos humanos. Quando se aproximou a poucos metros, não me contive: "Demônio! Como ousa aproximar-se de mim? Para pagar pelo crime, sua miserável existência teria que ser destruída mil vezes!"

E, então, para minha indescritível surpresa, o demônio falou!

"Eu esperava essa reação", ele disse, com voz rouca, mas firme e afiada. "Os homens odeiam os desgraçados, por ser o mais desgraçado entre os seres vivos. Eu por você, meu criador, que está ligado a sua criatura por laços que só se dissolverão pelo aniquilamento de um de nós."

Relato do susto de ouvi-lo falar — e de forma tão habilmente articulada —, atirei-me sobre ele, carregado de toda ansia de vingança de que era capaz. Mas ele se desviou com grande facilidade e continuou a falar:

"Tenha calma. Não tente de novo. Sou muito maior, mais forte e mais resistente — você me fez assim. A vida pode ser apenas uma sucessão de tristezas, mas eu a peço e pretendo defendê-la. Quero apenas que me lembre-se: sou sua criatura. Eu poderia ter sido o seu Adão. Mas, em vez disso, sou apenas o anjo caído, expulso de um paraíso onde reina a felicidade. E por quê? Pelo aspecto repulsivo com que você me criou."

"Monstro! Assassino!", berrei. "Não o crie para provocar a morte e a destruição!"

"Já fui benevolente e bom", ele respondeu. "Minha alma transbordava de amor. Mas a intolerância me ensinou a odiar. Faça-me feliz e eu voltarei a ser virtuoso."

"Virtuoso?", eu ri, histericamente. "Como pode um assassino falar de amor e virtude?"

"Se meu próprio criador me abomina", disse o monstro, "o que posso esperar dos outros? Todos me enchem e me odeiam. As escarpas são o meu refúgio. Meu lar são as cavernas de gelo, em que o homem não ousa penetrar. E, para mim, as tempestades de neve são mais amigas do que qualquer humano. Se a humanidade soubesse de minha existência, faria como você: se armaria para destruir-me."

Enquanto ele falava, eu mal podia olhá-lo. Ele percebeu a minha repulsa.

"Compete a você livrar-se para sempre dessa visão que tanto o repugna", ele continuou. "Ouça a minha história. Então você decidirá. De sua decisão depende o meu destino. Se decidir como espero, deixarei para sempre a companhia dos homens e nunca mais se ouvirá falar de mim. Caso contrário, eu me tornarei o flagelo de todos os seus semelhantes [...]"

(Mary Shelley, *Frankenstein*. História contada por Ruy Castro. São Paulo: Cia. das Letras, 1994, p. 42-3.)

A criatura conta ao cientista tudo o que fez depois de fugir do laboratório: como aprendeu a caminhar, a se proteger e como foram seus primeiros contatos com seres humanos. Durante meses, esteve escondida num chiqueiro de uma propriedade, de onde, por uma fresta, conseguia ver os movimentos de uma família no interior da casa principal e com eles aprendeu a falar e até a ler. No episódio a seguir, a criatura resolve entrar na casa e se apresentar àqueles que considerava a sua família.

Problema: Como o cientista, ao criar o monstro, ageu a respeito de um Subtexto, por não ter se dado conta dos efeitos de suas ações?

TEXTO 2

"Com a chegada do inverno, decidi que era a hora de mostrar-me a meus amigos. Mas não a todos de uma vez. Deveria aproveitar um momento em que o velho estivesse a sós. Tornara-me sagaz o suficiente para planejar aquela estratégia: sendo cego, ele não tomaria conhecimento de minha anormalidade e poderia julgar-me por minhas outras qualidades.

Se conquistasse a boa vontade daquele querido pai, isso influenciaria seus filhos a meu favor.



Cena do filme *Frankenstein* de Mary Shelley (1994), de Kenneth Branagh.

"Num fim de tarde, Felix, Safie e Agatha saíram para um passeio pelo campo. O velho, por sua vontade, ficou sozinho na cabana. Meu coração bateu mais depressa. Era a hora da decisão. Sem pensar mais, deixei o chiqueiro e bati à sua porta.

"Ele me mandou entrar e perguntou quem eu era. Disse-lhe que era um andarilho em busca de alguns minutos de repouso. Ele observou que, pela minha maneira de falar, eu deveria ser francês. Conte-lhe que não exatamente, mas que fora educado por uma família francesa e que esta era minha única língua.

"Disse-lhe também que estava justamente em busca dessa família, já que, não tendo nenhum parente ou amigo no mundo, eram as únicas pessoas que poderiam me confortar. O problema — acrescentei, sem conseguir disfarçar a tristeza na voz — era que não me conheciam e nunca tinham me visto. E, quando me vissem, talvez me julgassem por minha aparência.

"Aquele esplêndido homem estranhou o que eu dizia, mas procurou animar-me. Disse que, de fato, muitas pessoas se deixam levar por preconceitos, mas que o mundo dispõe também de criaturas cujos olhos não se deixam turvar por essas nuvens.

"Respondi-lhe que sabia disso e que julgava ser assim essa família. Mas que, apesar de nunca ter feito mal a alguém e vir observando essa família há algum tempo, temia ser por ela considerado um monstro detestável.

"Voltando lentamente seus olhos vazios em minha direção, ele perguntou como se chamava essa família e onde morava. Estaquei. E, então, nesse instante decisivo para minha futura felicidade ou desgraça, descontrolei-me.

"Comecei a chorar e atirei-me aos seus pés, abraçando-me às suas pernas. Ele se assustou e perguntou: "Meu Deus! Quem é você?". No exato momento em que se dava aquela cena patética, Felix, Safie e Agatha entraram na cabana.

"Por favor, salve-me! O senhor e seus filhos são a família a que me refiro! — era o que eu gritava, em soluços, quando eles me viram. Mas, na confusão, o velho já não me ouvia.

"Agatha desmaiou. Safie saiu correndo pela porta. E Felix, com força sobrenatural, arrancou-me das pernas de seu pai. Enquanto eu o encarava com ar de súplica, ele apanhou um

abominar: detestar, odiar, desprezar.

benevolente: bem-intencionado, amigo, bom.

estacar: deter-se subitamente, parar.

flagelo: castigo, punição, tortura.

sagaz: esperto, perspicaz.

turvar: tornar-se opaco, anuviar-se.

virtuoso: cheio de virtude, de qualidades (morais, sociais, religiosas, etc.).

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

porrete e o vibrou sobre mim [...] e fugi correndo para a floresta.

"Maldito, maldito criador! Por que me fez viver? E por que continuei vivendo, depois de ver frustrada minha esperança? Meus sentimentos agora eram apenas de ódio e de vingança."

[...]

Quem foi Mary Shelley?

Mary Shelley (1797-1851) nasceu em Londres e, aos 17 anos, conheceu o grande poeta Shelley, então com 22 anos, e se apaixonaram. Shelley era casado, e ele e Mary fugiram para a Suíça.

A obra *Frankenstein* nasceu de um pacto entre Mary, Shelley e o amigo dele, o poeta Lord Byron. Numa noite de inverno nos Alpes, Byron propôs que cada um escrevesse uma história de terror. Mary foi a única que cumpriu o pacto. Tinha, então, apenas 17 anos. Dois anos depois, a obra foi publicada.



5. Segundo a criatura, no passado ela tinha sido alguém "benevolente e bom".

- a) Ela reconhece ter mudado? Se sim, o que a levou à mudança? Sim, reconhece que mudou por causa do desprezo dos outros.
- b) Como a criatura se sente num mundo que a trata desse modo? Sente-se profundamente sozinha.

6. A criatura procura o cientista com o intuito de lhe fazer uma proposta. Antes, porém, ela deseja contar sua história. De acordo com a criatura:

- a) O que ela e toda a humanidade ganhariam, caso o cientista aceitasse a proposta? Isolam-se pessoas e elas não se comunicam.
- b) E o que aconteceria, caso o cientista não aceitasse a proposta? Não seria o "fim" da humanidade, ou seja, não haveria uma conexão entre o ser humano e a natureza.

7. Depois de observar uma família por muito tempo, a criatura resolve fazer contato.

- a) Por que ela escolhe o momento em que apenas um homem velho estava na casa? O que essa pessoa tinha de especial? Como esse homem era velho, não possuía deficiência física, a criatura não tem condições de mostrar quem ela é e o que ela faz.

- b) Qual era a esperança da criatura nesse contato? Sentindo o homem, teria muito mais facilidade de se aproximar dele e ter assim uma noção da família.
- c) Ao se referir a esse homem como "esplêndido homem", que sentimento a criatura revela nutrir por ele? Esse sentimento é próprio de um monstro? Apreciação. Não, pois sentindo a presença do ser humano.
- d) Se fizesse parte da família, que papel a criatura provavelmente pretendia desempenhar? Provavelmente o papel de filho desse homem.

8. A criatura diz ter sido educada por uma família, embora essa família não a conhecesse.

- a) Por que a criatura considera aquela família como sua? Porque foi por meio dela, observando-a, que ela pôde aprender tudo o que sabe: a língua, os modos, e felicitá-la os sentimentos.

- b) O que representa, para a criatura, ter uma família? Representa ter alguém a quem amar e por quem se preocupar.

9. Quando os filhos do velho chegam e encontram a criatura junto do pai, têm uma reação de medo e agressividade.

- a) Por que agem desse modo? Porque acham que a criatura está machucando o velho.

- b) E por que pensam assim? Por causa de sua deformidade física.

- c) Por que a criatura maldiz o criador, em vez de se revoltar contra a família que a expulsou? Porque entende como normal a reação da família. Maldiça o criador pelo fato de ele a ter criado como um ser monstruoso.

10. Imagine que o velho não fosse cego.

- a) Como você acha que ele reagiria diante da criatura? Provavelmente reagiria como seu filho reagiu.

- b) Na sua opinião, o que as pessoas mais valorizam: a aparência ou as qualidades interiores do ser humano? Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reconheça que a aparência tem grande importância sobre o julgamento que as pessoas fazem umas sobre as outras.

11. Após o episódio narrado no texto 2, a criatura foge pela floresta e chega ao lago de Genebra, onde encontra William, irmão caçula de Victor. O garoto, assustado, tentando convencer a criatura a soltá-lo, diz que é filho do "monsieur Frankenstein". Percebendo no sobrenome o vínculo familiar entre o garoto e seu criador, a criatura mata o menino.

No último parágrafo do texto 2, ela diz: "Meus sentimentos agora eram apenas de ódio e de vingança". Portanto, que relação existe entre o crime e os sentimentos da criatura?

Ao matar William, a criatura se vinga de seu criador.

12. Depois dos fragmentos lidos nos textos 1 e 2, ao concluir sua história, a criatura finalmente apresenta ao criador a proposta que queria fazer desde o início: que lhe criasse uma companheira, como ele. Você acha legítimo o pedido da criatura? Se você fosse o cientista, atenderia ao pedido da criatura? Por quê?

Resposta pessoal. Professor: Abre a discussão com a classe. Sob o ponto de vista da criatura, é muito do que legítimo seu pedido, pois um ser humano poderia ajudar a solidão e a exclusão de que ela é vítima. Por outro lado, o cientista já percebeu que não é possível ter controle absoluto sobre a criatura, por isso, criou uma mulher como ela poderia dar origem a uma outra espécie e a reações imprevisíveis.

Frankenstein no cinema

A obra de Mary Shelley popularizou-se no cinema, chegando a ganhar mais de dez adaptações. As primeiras produções são de James Whale, *Frankenstein* (1931) e *A noiva de Frankenstein* (1935). A mais recente é *Frankenstein de Mary Shelley* (1994), de Kenneth Branagh.



Robert de Niro no papel da criatura, na versão cinematográfica de Kenneth Branagh.