

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

MIZAEL DE SOUZA SANTOS

**O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO AUTOR NA SALA DE AULA:
UM PONTO DE (DES) ENCONTRO**

Pontes e Lacerda – MT
Dezembro / 2013

MIZAEL DE SOUZA SANTOS

**O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO AUTOR NA SALA DE AULA:
UM PONTO DE (DES) ENCONTRO**

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
Dezembro / 2013

MIZAEEL DE SOUZA SANTOS

**O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO AUTOR NA SALA DE AULA:
UM PONTO DE (DES) ENCONTRO**

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: Professor Me. Rogério Martins
Departamento de Letras-UNEMAT

1º Membro: Professora Dr^a. Eliana de Almeida
Departamento de Letras- UNEMAT

2º Membro: Professor Me. Alex Divino
Departamento de Letras-UNEMAT

Coordenador TCC: Professor Me. Joil Antônio da Silva
Departamento de Letras-UNEMAT

Dedico este trabalho aos meus pais e meus irmãos, que ao longo desses quatro anos mim ajudou a seguir em frente e não desistir desse sonho no qual Deus o concretizou em minha vida.

Agradeço primeiramente a Deus o qual foi minha fonte de confiança e inspiração. E por sua grande misericórdia proporcionou mais esta conquista em minha vida. Em segundo lugar agradeço aos meus pais e meus irmãos que durante esse percurso mim apoiaram com suas orações e isso foi à base dessa conquista. Não posso também deixar expressar os meus agradecimentos aos meus queridos amigos e companheiros de sala, que faço questão citar aqui o nome de cada um: Raquel companheira de estágio, Renata, Solange, Luziane, Maraline, Michele, Aristelson, Maurício. O apoio e amizade de vocês mim fez persistir diante das dificuldades e nos momentos difíceis pelo qual passei. Agradeço também o meu orientador Rogério Martins pela dedicação e paciência que teve comigo durante a escrita desse trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. - UM PASSEIO PELOS CAMPOS TEÓRICOS DISCURSIVOS DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	11
1.1- O PROCESSO HISTÓRICO/POLÍTICO E IDEOLÓGICO DE INSTAURAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	15
2. - MEMÓRIA E HISTÓRIA: construção de novos sentidos para a educação.....	18
2.2 - O LIVRO DIDÁTICO: breve apresentação.....	21
3. - ANÁLISE DO MATERIAL.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
BIBLIOGRAFIA.....	37
ANEXOS.....	39

RESUMO

Pelos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, a partir dos conceitos desenvolvidos por Pêcheux (1983 [2008]), Orlandi (2000, 2004) e colaboradores, realizamos esta análise sobre o livro didático *Português Linguagens*, propondo-nos a compreender os modos pelos quais o referido material realiza o processo para a produção textual e, nesse sentido, como dá condições para a formação do sujeito autor na sala de aula. Visto que, o LD é um material que está sempre em contato com os alunos, pensamos em compreender pela a Análise do Discurso, como essa materialidade discursiva possibilita o acesso do aluno ao conhecimento, o acesso à autoria.

Palavras-chave: autoria, condições de produção, legitimação, Análise de Discurso.

ABSTRACT

The theoretical assumptions of Discourse Analysis of French Line, the concepts developed by Pecheux (1983 [2008]), Orlandi (2000, 2004) and colleagues conducted this analysis on the textbook Portuguese Languages, offering us understand the ways in which this material performs the process for production of texts and in this sense, as it gives conditions for the formation of the author subject in the classroom. Since the LD is a material that is always in contact with the students, we understand in the Discourse Analysis, as this discursive materiality allows the student access to knowledge, access to authorship.

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

INTRODUÇÃO

Há muito tempo, o livro didático vem sendo uma ferramenta constantemente utilizada nas escolas públicas do nosso país como pressuposto básico para o conhecimento. Ao longo do processo de aprendizado, o aluno de nível fundamental e médio, utiliza o livro didático em boa parte de seus estudos. E este material se torna um manual de aprendizado, mas, para isso, o professor precisa ultrapassar as suas fronteiras e provocar em seus alunos novas ideias e interpretações.

O livro didático se naturaliza como um instrumento fundamental para a escolarização, pressupondo que, ao tomá-lo para estudos/formação, o sujeito aluno se aperfeiçoe na prática de leitura, escrita, e na produção de suas ideias a partir das leituras que o livro possibilita. Pensando essa relação naturalizada do livro didático com o sujeito aluno, e em como essa relação pressupõe a produção do saber, desenvolveremos um estudo analítico questionando as possibilidades de interpretações que podem ser compreendidas no/pelos textos que circulam no livro didático, bem como a condição da produção imaginária possível em relação à autoria.

Selecionamos o livro didático *Português Linguagens*, de Wiliam Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães publicado em 2009, como objeto de análise para nossa monografia. Sabemos que o livro didático mantém, historicamente, uma relação muito próxima com o ensino e o aprendizado nas escolas. Desde que foi legitimado, como ferramenta para o ensino nas escolas públicas de nosso país, o livro didático (doravante LD), tem se tornado objeto de pesquisa para muitos estudiosos, em especial os da área da linguística e da língua portuguesa.

Diante disso, nosso trabalho foi organizado em três capítulos compreendendo os processos histórico, político e educacional materializado na legitimação do LD, como também, sua influência metodológica no desenvolvimento da autoria para o sujeito aluno (usuário) deste livro.

Dessa forma o primeiro capítulo consiste em uma mobilização, teórica discursiva dos conceitos abordados ao longo do nosso trabalho. Ainda neste capítulo, apresentamos o LD a partir do processo de instauração do mesmo nas escolas públicas brasileiras e as questões jurídicas que determina o seu uso nas instituições escolares.

No segundo capítulo, trouxemos uma breve abordagem sobre o processo histórico da educação brasileira e as formulações de novos sentidos imbricados pela memória. Neste aspecto o que está dito pela história é resinificado pela memória tomando novos sentidos.

A segunda parte deste capítulo traz uma breve descrição do nosso material de análise, nesse caso o LD. Tal descrição se inicia a partir do índice, que por sua vez traz os planos e as metodologias a ser trabalhadas na escola. No entanto, as propostas metodológicas do livro apresentada no índice, se constrói pela sequência de regularidades discursivas que perpassam de uma unidade para a outra, priorizando a questões como: produção de texto, interpretação, e leitura.

Nessa perspectiva, o terceiro e último capítulo é composto pela análise discursiva do material selecionado, o enfoque da análise fica no entorno de dois textos sobre a eutanásia, a partir dos quais são propostas pelo LD que o sujeito aluno produza um texto se posicionando a favor ou contra a eutanásia. São essas condições dadas pelo LD que nos incomoda, uma vez que do ponto de vista teórico que assumimos (a análise de discurso), os sentidos são múltiplos e a linguagem é, por natureza, incompleta. Desse modo, interpelar o sujeito aluno a se posicionar contra ou a favor, pode-se correr sérios riscos de silenciar/apagar a autoria.

1 – UM PASSEIO PELOS CAMPOS TEÓRICOS DISCURSIVOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Para a realização da nossa análise, pretendemos neste capítulo fazer um percurso pelo campo teórico da AD para destacar os conceitos que construirá a base sólida do nosso trabalho. Visto que toda análise, para se sustentar, é necessária que se instala a partir de um quadro teórico. Tomaremos, então, os princípios de Orlandi (2001, 2007, 2010) e Achard (2010), para com seus conceitos, compreender como se dá o processo de formação da autoria no LD.

Dessa forma, começaremos nossa abordagem estudando a noção de memória discursiva, que nos fará compreender a relação/naturalização de sentidos que permeia todo o processo que se estabelece historicamente no LD, como o material legalmente autorizado a circular, e a ser obrigatoriamente utilizado como um manual nas instituições de ensino público brasileiras. Sendo assim, iremos percorrer os campos teórico-discursivos da AD, com as noções de: (história, sujeito, memória, texto e autoria, Ideologia, etc.) como pressupostos teóricos em nosso trabalho.

O conceito de *história* para a AD parte da ordem do discurso, conforme destaca Orlandi (2001), “a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos)”, isto é, ela necessita do discurso para existir, assim como a língua necessita da história para se significar. Para a AD, é preciso pensar a história, na relação com o conceito de *historicidade* que tem a ver, precisamente, com a inscrição da história na língua. Nessa perspectiva, a exterioridade não tem a objetividade empírica daquilo que está “fora da linguagem”, pois constitui-se no próprio trabalho dos sentidos atuando em determinados textos, enquanto discursos.

Orlandi (2001), ainda explica que, se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse possível de ruptura, não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. Essa é uma determinação necessária para o sujeito se significar, e é a partir do equivoco da língua e de suas incompletudes que este se constitui como sujeito.

Por outro lado, o conceito de ideologia é apresentado discursivamente pela AD, como prática significante, e aparece como efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos. Na concepção de Orlandi (2001), o trabalho da ideologia é produzir evidências,

colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

Em outra obra, Orlandi (2001) aborda a ideologia como um processo de significação do sujeito, segundo a autora,

A ideologia por sua vez, nesse modo de conceber, não é vista como um conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há, aliás, realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido (ORLANDI, 2001: p. 48).

Neste aspecto histórico e ideológico em que o sujeito está inserido, não pode ser confundido com conceitos individuais como a autora menciona no início da citação acima, mas deve ser visto a partir de um funcionamento discursivo em que a relação entre ambos os (conceitos) seja fundamental para representar os sentidos entre sujeito, história e língua. A ideologia por sua vez é a prática significativa na constituição do sujeito e de suas práticas discursivas.

Orlandi (2000), refletindo sobre a noção de sujeito, acrescenta que, o sujeito se define historicamente: a relação do sujeito com a linguagem é diferente, por exemplo, na Idade Média, no século XVII e hoje. É por isso que Pêcheux (1975), ao pensar o discurso, 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.

Para AD, mais do que o sujeito interessa, interessam as posições sujeito, uma vez 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”.

Nesse sentido, a memória tem seu papel fundamental na AD. Ela trabalha nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador.

Para Achard (2010), o papel da memória é atribuído da seguinte forma:

A memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo ao termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma outra série sobre a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior (ACHARD, 2010: p. 52).

O conceito de autoria é definido por Orlandi (2001), 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, são locutor e enunciador. Na concepção de Foucault (1996), 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.

Nessa perspectiva, o texto e a autoria são dois conceitos que não podem ser dissociados um do outro, pois ambos são elementos essenciais na formação do sujeito autor. Para a AD, a relação entre texto e autoria se configuram não pelo ensino, mas pela prática que irá estabelecer o sujeito autor. Na concepção de Orlandi (2010: p. 85), a “autoria está ligada ao trabalho com a equivocidade da linguagem. Essa afirmação permite conceber o texto como espaço de autoria, o que nem sempre foi possível”. Portanto, o trabalho com a autoria implica diretamente no processo de significação do sujeito e de sua produtividade se colocando na origem do seu dizer.

De nossa parte, tomaremos o LD enquanto uma materialidade discursiva constitutiva de sentidos, pensando mais especificamente, sua relação histórico/ideológica com o estado e, conseqüentemente, com a instituição escolar. Nessa perspectiva, tomaremos dos procedimentos teórico/analíticos da Análise de Discurso Materialista de linha francesa, a partir das concepções teóricas de Orlandi (2000, 2001, 2002, 2004), e Foucault (2002, 2008), propondo-nos a compreender os modos, pelos quais, o livro didático constrói/promove a relação entre o texto e a autoria no espaço da escola. E ainda, como, no ritual discursivo do LD em questão, se materializa os procedimentos que possibilitam (ou não) a *passagem* – conforme Gallo (1992) – da posição sujeito aluno para a posição sujeito autor?

O que podemos afirmar, é que há um percurso que faz compreender, pelas condições de produção própria da história, que mostra um jogo contraditório do conceito de sujeito autor, a partir das materialidades discursivas como os LD utilizados nas escolas. Orlandi (2001: p. 50), afirma que: “a forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso”. E essa contradição só é percebida no momento em que temos acesso aos textos, principalmente aqueles que estão nos LD.

Nesse sentido, não podemos pensar o LD de forma isolada, ou como o único responsável pela autoria do aluno. A escola, por meio dos deveres imbricados a ela, é vista como detentora do saber. Por esta razão buscamos, em nossa reflexão, compreender os efeitos do processo da injunção estado/escola/livro didático, pois essa relação é determinante para a constituição da forma-sujeito aluno que se tem em nossas escolas: dados à repetição mnemônica, à reprodução de conteúdos, e não à produção do saber.

Nessa direção podemos afirmar que os efeitos que o capitalismo produziu na forma como a Escola é significada pelo Estado, no Brasil, dá visibilidade a um processo de significação que inscreve o sujeito na repetição, uma vez que o domínio do conhecimento metalinguístico que a escola trabalha, produz como efeitos o seu enclausuramento nas teias das regras e normas.

Nessas condições de imposição, o LD é a ferramenta que repete/reproduz o discurso. E nessa condição de reproduzir o que foi determinado pelo estado, o LD se configura a partir de um lugar autoritário, pois ele repassa para o aluno aquilo que foi determinado pelo estado e, ao ser legitimada pelo estado, o LD faz com que o aluno se submeta as regras impostas a ele. Nesse caso, é preciso compreender pela sua historicidade, como ele foi legitimado neste lugar, para, aí sim compreendermos essa ambiguidade da noção de sujeito que (pensa que) determina o que diz, mas que, no entanto é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos sustentados pela memória discursiva. Neste caso, o sujeito aluno é pego pelos dizeres já estabelecidos, o que faz com que ele não produza, apenas repita.

1.1 – O PROCESSO HISTÓRICO/POLÍTICO E IDEOLÓGICO DE INSTAURAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.

O livro didático possui um caráter pedagógico. E seu surgimento, se deu como complemento aos livros clássicos utilizados na escola buscando ajudar na alfabetização e na divulgação das ciências, história e filosofia. Sua instauração nas escolas públicas brasileiras se deu a partir de um processo político de legitimação.

Para compreendermos melhor sobre esse processo, iremos recorrer aos estudos de Coracini (1999). A autora afirma que,

é necessário nos situarmos a questão a partir do pressuposto segundo o qual todo processo de legitimação provém do reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social. A autora ainda ressalta [...] que caberia, pois à escola definir o que é bom e mau para o aluno. Entretanto, a escola não o faz sozinha: ao mesmo tempo que constrói o imaginário discursivo da sociedade a seu respeito, vê também seus valores, interesses e necessidades de toda ordem sendo construídos e modificados por essa mesma sociedade. (CORACINE, 1999: p. 33).

Neste sentido, a injunção estado/escola/livro didático é estabelecida historicamente e se configura a partir do jurídico por meio de decretos de lei que dão legitimidade a esse material (LD) permitindo seu uso nas escolas públicas. Sendo assim, indagamos: Como fica a questão da autoria?

Caberia então, à escola criar condições a partir do material legitimado pelo estado que possibilitasse o papel da autoria, o que não é tão simples, pois o estado ao legitimar o LD, determina que a escola se submeta as metodologias do livro.

Desse modo, não podemos pensar a legitimidade como uma questão de responsabilidade da instituição escola. Há uma ordem jurídica funcionando por meio de uma determinação histórica, que está vinculada ao aparelho ideológico institucional que, ao ser imposta pelo estado, determina que o LD se torne um material obrigatório nas escolas. Dessa forma, o processo de interpelação do sujeito aluno se constitui no/a partir do entrecruzamento dos discursos jurídico e político naturalizado nas textualidades formuladas no/pelo discurso do LD.

Desse modo, podemos pensar a escola como um *aparelho ideológico* do estado que, na concepção de Louis Althusser (1974), as instituições dominadas pelo

estado estão sempre atreladas aos dispositivos de sujeição e isso implica nas práticas sociais e no papel de assujeitamento do indivíduo perante as ideologias.

Diferente do pensamento marxista, Althusser pensa a ideologia não como substância localizada em algum ponto cultural e histórico da nossa sociedade, mas como sendo um artefato, e como tal, possui uma existência concreta, sendo que suas práticas estão presentes nos modos de produção. Assim, Althusser (1974), denomina de aparelhos ideológicos, todas as instituições ligadas ao estado, inclusive a escola. Ou seja, a escola funciona como aparelho de reprodução daquilo que o estado determina. Em outras palavras, a escola configura-se como o lugar privilegiado para que o estado determine o que se pode/deve e o como se pode/deve ser dito. Para 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).

Orlandi (2001: p. 51) aborda outra questão interessante sobre a forma sujeito histórica e o sujeito moderno.

“Com a transformação das relações sociais, o sujeito teve que tornar-se seu próprio proprietário, dando o surgimento ao sujeito de direito, [...]. A subordinação explícita do homem ao discurso religioso dá lugar à subordinação, menos explícita, do homem às leis: com seus direitos e deveres”.

Segundo Balabuch (2012),

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).

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 desta lei, não poderiam ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

Desse modo, Coracini (1999) pontua que:

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, segundo, é evidente, os valores que essa sociedade reconhece como seus ao mesmo tempo em que os constrói. (CORACINI, 1999 p. 33)

Portanto, podemos dizer que esse processo de legitimação se constrói a partir de uma historicidade de acontecimentos discursivos, que envolvem aspectos sociais que implicam na relação entre estado/escola/livro didático.

Nesta perspectiva, a autora ainda ressalta que,

Assumimos, pois, a ética, não como a ciência que se ocuparia do estudo do sistema universal de valores, mas como um conjunto de valores vinculados ao momento histórico-social em que na verdade, se inserem os sujeitos de uma dada formação discursiva, sem esquecer da memória discursiva que coloca uma dada geração em relação com gerações passadas. (CORACINI, 1999: p.33)

Portanto, nessa relação direta com a história, o passado manifesta-se a partir de vínculos sociais presente na memória que constitui em uma formulação do já dito.

Sendo assim, a noção de memória é essencial para compreendermos o processo de legitimação do livro didático nas instituições escolares. Para tanto descreveremos no próximo capítulo a historicidade do processo educacional no Brasil, enfatizando para quem a educação escolar era oferecida no início de sua implantação. Nessa perspectiva, o processo pelo qual se passa a educação, se configura pela criação de espaços que de aos menos favorecidos o direito de estudar.

2 - MEMÓRIA E HISTÓRIA: CONSTRUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS PARA A EDUCAÇÃO

Com os novos paradigmas da educação que foram sendo construídos ao longo dos anos, as mudanças ocorridas no processo de ensino, trouxeram para muitos a oportunidade de frequentar a sala de aula, o que era privilégio para poucos nos séculos passados. Portanto, essas mudanças vão passando por novas formulações e ressignificando na memória, que enquanto prática social, vai se estabelecendo e construindo novos sentidos para a educação.

A memória discursiva segundo Orlandi (2001) “sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos”. Neste caso, podemos pensar essa historicidade já formulada pela memória, mas não pela memória discursiva e sim pela memória de arquivo que formula essa relação do processo de legitimação do LD ao processo histórico da ampliação do ensino público, que não fica mais preso à classe média, atingindo também as classes sociais mais baixas. Visto que, até no início do século XX, a educação esteve centrada em benefício das classes mais favorecidas.

Assim, a educação no Brasil caminhou por veredas tortuosas desde o início, reservada a uma elite dominante e totalmente exploradora, sempre esteve voltada a estratificação e dominação social. Esteve arraigada por diversos séculos em nossa sociedade a concepção de dominação cultural de uma parte minúscula da mesma, configurando-se na ideia básica de que o ensino era apenas para alguns, e por isso os demais não precisariam aprender. (STIGARS e SCHUCK, 2009: p. 2).

Esta citação coloca em questão uma educação direcionada apenas a uma classe, a considerada classe alta. Na história da educação brasileira, encontramos relatos de que por muitos anos o aprendizado foi privilégio de poucos. E só a partir do século XX, que as demais classes passaram a ter acesso ao ensino em escolas públicas. As reformas educacionais e as novas metodologias, políticas e didáticas, ocorridas com o passar dos anos, possibilitaram que as classes menos favorecidas fossem inseridas nas escolas.

Foucault (2002) menciona em seu livro “Verdade e as Formas Jurídicas”,

(...) que seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constituiu no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. E é pela história que compreendemos as formas jurídicas operando no campo do direito o processo de legitimação do próprio livro didático (FOUCAULT, 2002: p. 10).

Todas essas questões fazem parte de um processo de legitimação da educação, que envolve metodologias e materiais didáticos. Filho e Vidal (2000), destacam que:

Apesar de a ação de professoras, alunos (as), diretoras e, mesmo, inspetores nunca ter sido somente de submissão à ordem escolar que se impunha, não podemos deixar de reconhecer que mais e mais a escola foi se constituindo como instituição específica, com seu tempo e espaços próprios, [...]”. (FILHO e VIDAL, 2000, p. 9)

A análise do discurso trabalha esta questão por meio da noção de memória discursiva. Neste caso, podemos trabalhar com a noção de memória de arquivo, que está em funcionamento no processo de re-significação do espaço histórico entre escola tradicional e atual. Nesta perspectiva, Achard (2010: p. 25), destaca que: “Para que haja memória é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância. É preciso que ele conserve uma força a fim de poder fazer impressão”. Ainda sobre essa questão Orlandi (2001), menciona:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando passada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma do pre-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (ORLANDI, 2001: p. 31).

Desse modo, o papel da memória na relação com o interdiscurso possibilita ao sujeito criar um novo dizer a partir do já dito, ou seja, passar da paráfrase para a polissemia e entrar no jogo do já dito ao se dizer.

Sendo assim, o próximo passo deste trabalho consistirá na apresentação das formulações informativas que aparecem no início do LD, visto que, essas informações são fundamentais para o rumo de nossa análise que se estenderá a partir das regularidades que predominam (ou não) no decorrer do material. Em nosso primeiro olhar percebemos que há uma organização sequencial entre as unidades que condiciona o material a uma proximidade com as condições discursivas da autoria.

2.1 – O Livro didático: breve apresentação

O Índice do LD que selecionamos para análise se constitui como um informativo colocado no começo da obra e mostra ao leitor/usuário todos os conteúdos distribuídos ao longo do material. As informações que essa entrada do livro traz são: *estudos dos textos, compreensão e interpretação, leituras, produção de textos* e etc. Por esses aspectos podemos dizer que o índice funciona como um direcionamento ao professor, determinando as maneiras de conduzir, ou aplicar suas aulas.

Tomamos então, esse início do livro *Português Linguagens* como uma das materialidades discursivas significantes, que encenam certa organização do dizer, cujas regularidades são determinantes para delegar às posições envolvidas o sujeito professor e o sujeito aluno, aquilo que pode/deve ser ensinado e aquilo que pode/deve-se aprender na escola, na sala de aula.

A partir das informações apresentadas nas primeiras páginas, percebemos que o livro encena para o leitor, (no caso as posições sujeitos envolvidas nesse jogo – o professor e o aluno), certo efeito de completude, unidade, fechamento, tentativa de domesticação do sentido. Entretanto sabemos que, pela AD, a língua/discurso é incompleta (o) e os sentidos são dados ao deslize. Há uma brecha em cada ponto para que o dizer não feche no um (sentido), mas que se abra para o múltiplo.

O livro didático é composto por quatro unidades, cada unidade contém três capítulos que propõem **leitura e produção**. No decorrer de cada capítulo, é possível perceber que há uma regularidade discursiva específica em funcionamento na obra. Essa regularidade se apresenta dentro de um conjunto, como um ritual discursivo aparentemente organizado, o que aponta para o sentido de que cada capítulo apresenta a mesma proposta de conteúdos.

Pretendemos então, compreender como essa regularidade se materializa discursivamente ao propor-se enquanto uma certa unidade de sentidos no/para o livro didático. Sobre esta questão Foucault (2008), ressalta:

Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos (FOUCAULT, 2008: p. 26).

Para melhor esclarecer o que estamos dizendo, descreveremos abaixo os dois capítulos das unidades 1 e 2 do livro para que a noção de regularidade fique mais nítida em nossa compreensão. Vejamos:

UNIDADE I- Valores

Capítulo I- A dança das gerações

país. Luiz Fernando Veríssimo

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

A linguagem do texto

Leitura expressiva do texto

Trocando ideias

Ler é diversão

Produção de texto

A reportagem

Para escrever com expressividade

O discurso citado nos textos jornalísticos

A língua em foco

As orações subordinadas substantivas

Classificação das orações substantivas

Orações substantivas reduzidas

As orações substantivas na construção do texto

Semântica e discurso

De olho na escrita

Plural dos substantivos compostos

Divirta-se

Unidade 2

Capítulo 1- Amor além das fronteiras Tentação, Clarice Lispector.

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

A linguagem do texto

Cruzando linguagens

Trocando ideias

Produção de texto

O conto (I)

Para escrever com expressividade

O discurso citado: o discurso indireto livre
A língua em foco
As orações subordinadas adverbiais
Classificação das orações adverbiais
Orações adverbiais reduzidas
As orações adverbiais na construção do texto
Semântica e discurso
Divirta-se

O índice do livro, tal como apresentamos acima, traz toda uma descrição de conteúdos direcionada aos alunos, que nos impressionam com as regularidades que o autor abordou em cada unidade. Em cada capítulo os exercícios seguem uma ordem que parece fundamental para que o aluno desenvolva a sua autoria. Portanto, o que nos interessa nesta análise é compreender se essas propostas prevalecem no restante do LD, pois as informações contidas no início nos passam a ideia de que o LD traz regularidades necessárias para o trabalho com a autoria do aluno.

Desse modo a repetição como mecanismo que naturaliza/engessa a prática de língua (gem) tal como é construída. Isso determina o trabalho com e sobre a linguagem. (exemplo; quando o livro passa repetir o trabalho de interpretação do texto apenas com perguntas o aluno passa a ver o texto como fonte de coleta para resposta.) assim o aluno se preocupa mais em responder tais perguntas do que trabalhar/discutir possíveis sentidos do texto.

Sendo assim, nosso olhar analítico será a partir das propostas sugeridas no/pelo sumário do LD, nos deteremos mais especificamente naquelas que focam a leitura e a produção de texto, noções que tomaremos como ponto de partida para a análise.

Com a finalidade de compreender pelo viés discursivo os objetivos propostos, será necessário mobilizarmos algumas noções como a de **texto e autoria** função autor e sujeito autor, que farão parte da construção do processo analítico de nossa pesquisa. Portanto, tais noções serão abordadas em nossa pesquisa ao longo do processo de descrição e análise de nosso objeto.

Dando sequência à descrição do LD, retomaremos a questão das regularidades discursivas que aparecem entre os capítulos. Orlandi (2000) afirma que,

há regularidades e há unidade, mas elas são de outra natureza que funciona a partir de princípios categóricos, ou seja, não

está na ordem do discurso, como diz Foucault (1972), no discurso, o que se encontram são sistemas de dispersão. (ORLANDI, 2000: p. 76).

O primeiro capítulo apresenta uma sequência de exercícios que começa com o *estudo do texto* e finaliza com questões gramaticais, mais especificamente, *plural dos substantivos compostos*. Esta sequência possibilita ao professor explorar em sala um número diversificado de conteúdos como: a leitura e a produção de texto, que é um dos fatores que leva o aluno a se colocar como sujeito autor e ocupar diferentes posições no texto.

Nessa perspectiva discursiva, o LD abrange diferentes formas de abordagens em um mesmo capítulo. Em uma dessas formas, os autores se utilizam de recurso lúdico que aparentemente quebram com o discurso, de que ensinar e aprender é um caminho cheio de obstáculos. De modo dinâmico, é mencionado no primeiro capítulo à ideia de que o conhecimento é algo divertido, (ou seja), o processo de leitura e produção no LD *Português Linguagens* é um caminho que o aluno se diverte ao longo do percurso de seu aprendizado.

Orlandi (2000), discute sobre o jogo de liberdade, entre sujeito e linguagem da seguinte forma:

Particularmente, em sua relação com a linguagem, esse sujeito é capaz de “uma liberdade sem limite a uma submissão sem falhas”, ele pode criar qualquer coisa, contanto que respeite rigorosamente as regras da linguagem. (ORLANDI, 2000, p. 78 apud Haroche, grifos do autor)

Portando, a aparência de discurso lúdico encenado pelo LD produz o efeito de tornar o conteúdo divertido e chamativo para o aluno. Efeito que se segue nos demais capítulos como um ritual ideológico pré-determinado. Ou seja, se o professor seguir tal metodologia em suas aulas, ele estará conciliando diversão e aprendizado. Mas, do ponto de vista discursivo, o que nos incomoda é o modo como esta questão lúdica se materializa discursivamente no texto. E, dessa mesma forma perguntamos como o LD materializa o jogo leitura e produção? Como são conduzidas essas propostas que aparecem tão evidentes no LD?

Pensando na constituição do sujeito, devemos levar em consideração que este está intrinsecamente assujeitado à língua pela ideologia, bem como sua

historicidade. Nesse ponto, podemos dizer que o que vai constituir esse sujeito é a linguagem e, como aponta Orlandi (2002):

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constitui-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível. (ORLANDI, 2002 p. 52)

Nessa perspectiva, vale a pena pensar como em seu ritual discursivo, o LD materializa esse funcionamento da linguagem nos exercícios de “Produção de Texto”, e como sabemos nem a linguagem nem o sujeito estão completos, dando abertura para que esse sujeito se signifique dentro desse dizer proposto pelo LD.

No primeiro capítulo temos:

Estudo do texto, Compreensão e interpretação, A linguagem do texto, Leitura expressiva do texto, Língua em foco, Trocando ideias, Ler é diversão, Produção de texto, Para escrever com expressividade, semântica e discurso.

No capítulo primeiro da unidade 2, ocorre essa mesma sequência de exercícios, a ideia proposta na primeira unidade, continua valendo na segunda, apresentando a mesma sequência de regularidades. Ou seja, o próprio discurso do LD determina-se pela repetição do mesmo. Ao fazê-lo, esse discurso também determina o sujeito aluno à repetição. Por mais que se diga lúdico, o discurso do LD em questão filia-se ao ritual do discurso autoritário, o que impossibilita ao material didático provocar no sujeito aluno as inquietações necessárias para se posicionar como autor.

O conceito de regularidade defendido por Achard (2010) se apoia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido, e a partir daí estabelecer procedimentos para se deslocar e comparar relações contextuais.

Esse reconhecimento é da ordem do formal, e constitui um outro jogo de força, este fundador. Não há, com efeito, nenhum meio empírico de assegurar de esse perfil gráfico ou fônico corresponde efetivamente à repetição do mesmo significante. É preciso admitir esse jogo de força simbólica que se exerce no reconhecimento do mesmo e de sua repetição. Por outro lado, uma vez reconhecida essa repetição, é preciso supor que existem procedimentos para

estabelecer deslocamento, comparação, relações contextuais (ACHARD, 2010: p. 16).

Dessa forma pode se compreender que o jogo de repetição em torno de cada capítulo pode funcionar como uma questão metodológica determinada pelo autor do LD, este que, por sua vez, é determinado pelo estado, no modo como delega que o ensino deve acontecer de uma maneira e não de outra. Desse modo o professor como sujeito interpelado e determinado pelo estado tem nas mãos a ferramenta legitimada que delimita/impõe/conduz o jogo do que pode e do que não se pode trabalhar em sala de aula.

Diante disso, o que nos incomoda é como esse jogo de poder que se sobrepõe em determinações/imposições de uma posição à outra, (do estado sobre o autor, do autor sobre o livro, do livro sobre a escola, da escola sobre o professor), possibilitam (ou não) ao aluno passar da função sujeito enunciator, para a função sujeito autor.

Lagazzi (2010) ressalta que “o autor se constitui à medida que o texto se configura. Desse modo a constituição de um sujeito autor depende das condições de produção de determinado texto”. A autora ainda acrescenta que, “[...] o cerceamento dessa memória discursiva pelo livro didático é um ponto nodal para a discussão da autoria na relação com a escola.” Falar no impedimento à interpretação imposto pelo livro didático ao professor, e não só ao aluno, é fundamental.

Quando pensamos no trabalho pedagógico desenvolvido pela posição sujeito professor em sala de aula, temos em pauta uma série de discussões e, principalmente, quando diz respeito ao livro didático adotado como um manual de trabalho. Nossa discussão não é desmerecer nenhuma metodologia utilizada pelos docentes, até porque nosso objetivo é outro, mas não podemos desassociar a posição sujeito professor de suas metodologias, uma vez que isso implica no imaginário social que envolve essa posição (que, discursivamente sabemos, é determinada pelo estado), na relação com outras posições sujeitos, quais sejam a de aluno, a de cidadão, a de profissionais de diversas áreas, etc.

Nessa perspectiva, vale pensar como o ritual discursivo do LD configura, em suas propostas metodológicas, os caminhos para a chamada produção textual que, de nossa posição epistemológica pensamos como condições de produção para a constituição da autoria.

Pela perspectiva da AD, há, na base de todo discurso, um projeto totalizante do sujeito que o converte em autor. Orlandi (2007: p. 73) afirma que o autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto como unidade, com sua coerência e completude. Na AD, portanto, há uma distinção entre sujeito e autor, assim como se faz entre texto e discurso.

Por outro lado o texto é concebido pela AD, como uma materialização discursiva, a partir das relações estabelecidas com a exterioridade, afetado pelas suas condições de produção. E levar em consideração as condições de produção consiste em ultrapassar os elementos internos ao texto propriamente dito.

Quando pensamos em produção, logo pressupomos alguém que produz alguma coisa, e se tratando da linguagem, é alguém que produz um enunciado e, enunciado como sabemos, é tudo que produz sentido. Pensando em texto, Orlandi (2004: p. 52), afirma que “o texto é uma “peça” de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa”.

Desse modo, tomar o livro didático como materialidade discursiva passível de produção e ressignificação de sentidos, nos interpela a compreender as condições de produção, que o mesmo apresenta em seu contexto. Sendo assim pensar as condições de produção pelo viés da AD, seria compreender fundamentalmente os sujeitos e a situação. Dessa mesma forma, nossa proposta está em dar visibilidade às maneiras como as condições de produção, que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico, constroem/são construídas a/na relação entre o texto e a autoria e quais suas implicações no que tange à produção do conhecimento na junção estado/escola/livro didático.

Sendo assim, tais questionamentos requerem uma investigação mais profunda no escopo do material (LD).

Para Orlandi (2004), “discursivamente não se parte da história para o texto - avatar da análise de conteúdo -, se parte do texto enquanto materialidade histórica”. Para nós, o ponto nodal dessa relação é que a noção de autor já é uma função da noção de sujeito. Sendo que o autor é responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito. Quando falamos de produção e escrita no livro didático estamos falando do processo de

formação do sujeito autor ou na possibilidade de passagem da posição de sujeito aluno para a posição sujeito autor.

3 - ANÁLISE DO MATERIAL

Selecionamos a última parte desse trabalho para desenvolvimento da análise. Essa fundamentada nas noções da análise do discurso de linha francesa. Para isso recortamos do LD *Português Linguagens*, as atividades de produção de texto. Tal atividade apresenta como proposta, *o texto dissertativo-argumentativo: a qualidade dos argumentos*. O conteúdo se constitui por meio de dois textos que abordam questões sobre a *Eutanásia*, ambas colocam para o aluno dois diferentes posicionamentos sobre a eutanásia: o posicionamento ético humanista de um lado e o posicionamento religioso de outro. Ambos constroem seus efeitos de verdade diante da polêmica temática da eutanásia.

Dessa forma, o texto **Eutanásia** que circula no LD passa pelo processo de constituição, formulação, circulação e aceitação social. Portanto pensar essa questão é se colocar no entremeio de diferentes formações discursivas e ideológicas colocando em confronto o sujeito e suas diferentes opiniões acerca de um tema que envolve diferentes instâncias como a religião e a ética humanista e a sociedade que ora acredita na ética, ora acredita na religião.

Sendo assim, antes de iniciar a descrição do processo histórico que deu origem ao termo *Eutanásia* é importante trazer os diferentes posicionamentos, que englobam tal termo e o modo como a memória se materializa e é atualizada/repetida tanto no discurso religioso, quanto no discurso ético humanista.

Pelo discurso histórico, a palavra grega “eutanásia” literalmente significa “morte bonita” ou “morte feliz”. Em uma versão mais moderna, eutanásia quer dizer causar uma morte sem dor a fim de acabar com o sofrimento de vítimas com doenças incuráveis ou desgastantes. Em outras palavras, é matar sob alegação de um sentimento de compaixão.

Dessa forma os que se posicionam a favor da eutanásia defendem o direito de morrer sem sofrer e os que se posicionam contra, principalmente pelo lugar do discurso religioso, defendem o direito de viver independentemente da situação.

Os efeitos e imaginários em relação à eutanásia, ou mesmo a interromper a vida de alguém também repercute no jurídico. Vejamos o texto retirado da *Constituição Federal*.

Art. 1º, III, da Constituição Federal, que reconhece a "dignidade da pessoa humana" como fundamento do Estado Democrático de Direito, bem como o art. 5º, III, também da Constituição da República, que expressa que "ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante", além do art. 15 do Código Civil que expressa que "Ninguém pode ser constrangido a submeter-se, com risco de morte, a tratamento médico ou a intervenção cirúrgica", o que autoriza o paciente a recusar determinados procedimentos médicos, e o art. 7º, III, da Lei Orgânica de Saúde, de nº 8.080/90, que reconhece a "preservação da autonomia das pessoas na defesa de sua integridade física e moral".

Note-se que o discurso jurídico este assume uma certa neutralidade, isto é, instaura-se nas brechas entre o discurso religioso e o discurso ético humanista no que tange à eutanásia. Ao instaurar-se nesse lugar, o texto da Lei garante ao sujeito (indivíduo em segundo grau, pelos procedimentos de individuação do estado – Orlandi, 2009) posicionar-se enquanto a maior autoridade sobre sua vida. Ou seja, submeter-se a tratamentos médicos, em especial quando envolve cirurgia, ou outros tratamentos que podem levar à morte, é pela lei uma escolha individual. Dessa forma o estado se isenta de qualquer responsabilidade quando o assunto envolve a morte do paciente, que por sua conta e risco, resolveu passar pelos atendimentos médicos/hospitalares.

Posição que é questionada no texto do LD. Vejamos um dos recortes que trazemos.

A lição de Terri

[...] como católico e como cidadão, acredito que a eutanásia, isto é, a ação ou a omissão com que se entrega a morte um ser humano inocente com o objetivo de eliminar o sofrimento, é sempre gravemente imoral e condenável.

Observemos nesse primeiro texto que o autor já se posiciona pelo discurso religioso católico e é interpelado/determinado por essa formação discursiva que este questiona, logo no início, o fato de a lei garantir ao próprio ser humano a autoridade de decidir sobre a própria vida, ou seja, aquilo que o discurso jurídico autoriza, o discurso religioso condena.

A posição do autor do texto produzirá seus efeitos na relação com o sujeito aluno, o qual já é interpelado a olhar para a prática da eutanásia a partir do lugar religioso. Desse ponto de vista a eutanásia é sempre olhada como um ato terrorista, destruidora da vida. Em oposição aos sentidos de “morte bonita” ou “morte sem sofrimento” colocados pelo discurso da história apresentado anteriormente.

O segundo texto é intitulado *Eutanásia* e foi escrito por Rubem Alves para a *Folha de S. Paulo*, em 8/01/2008, e, posteriormente colocado em circulação no/pelo LD. Vejamos os recortes.

Como um instrumento musical, a vida só vale a pena ser vivida enquanto o corpo for capaz de produzir música. (...)
Sempre que se fala em eutanásia seus opositores invocam razões éticas e teológicas. Dizem que a vida é dada por Deus e que, portanto, somente Deus tem o direito de tira-la. Eutanásia é matar uma pessoa e há um mandamento que proíbe isso. Assim, em nome de princípios universais, permite-se que uma pessoa morra em meio ao maior sofrimento. Pois eu afirmo: sou a favor da eutanásia por motivos éticos. [...].

Observemos que ao comparar a vida com um instrumento, algo que só tem valor enquanto pode servir, o autor desse texto contradiz a opinião de Terri, autor do primeiro texto. Desse ponto de vista produz-se a ideia de que não vale a pena insistir na vida se o corpo não é capaz de apresentar motivos para estar vivo.

As contradições do discurso ético humanista em relação ao discurso religioso/teológico deixam entender, pelo não dito (que mesmo não evidenciado continua significando), que proibir a eutanásia não é defender a vida, mas defender o sofrimento humano, alegando-se princípios universais. Enfaticamente, pautado no que denomina motivos éticos, o autor arremata seu posicionamento favorável à eutanásia.

Após a exposição desses textos, um contra e outro a favor da eutanásia, o LD convoca o sujeito aluno a produzir seu texto, posicionando-se, a exemplo dos autores, contra ou a favor da Eutanásia. Vamos ao recorte:

Tome uma posição em relação à eutanásia e escreva um texto dissertativo-argumentativo apoiado na seguinte reflexão: A vida é sagrada e inviolável sob qualquer circunstância? Ou, ao contrário, só faz sentido manter alguém vivo enquanto houver resquícios daquilo que é a essência do ser humano: seu jeito de ser, suas memórias,

suas opiniões, sua relação com o mundo? Ao produzir o texto, siga as orientações dadas no capítulo anterior.

Vejamos que o discurso do LD já interpela o sujeito aluno a se posicionar sem lhe dar a possibilidade de um terceiro ou quarto ponto de vista. Aliás, o próprio tema apresentado ao aluno já é em si fechado ao polissêmico. Temos então a configuração de um tema polêmico, no qual os sujeitos disputam os sentidos. Desse modo, o LD apenas encena a possibilidade da autoria, mas esta já aparece domesticando sentidos, obrigando assim o aluno a posicionar-se contra ou a favor da eutanásia.

Nesse caso, a condição de autoria fica presa às regras e determinações do livro, não há liberdade para que o aluno assuma-se enquanto autor. Isso se resume no que a AD chama de assujeitamento.

O fato de não ser possibilitado uma terceira posição sobre a mesma questão (eutanásia) determina o sujeito aluno ao eterno jogo da reprodução, no qual o estado continua reproduzindo a forma sujeito atual, um sujeito livre, mas ao mesmo tempo submisso, que tem liberdades (ilusórias), mas que deve arcar com as consequências. É nesse lugar que compreendemos o posicionamento do estado, o qual se diz pelo texto jurídico que apresentamos acima.

Enquanto ferramenta reprodutora do poder do estado, o discurso do livro didático determina que o aluno ocupe um espaço, se posicione, mas enquanto um sujeito submisso ao texto. Feita tal escolha, formada tal opinião, o sujeito que arque com as consequências. Neste caso a possibilidade da autoria é interrompida pela determinação do próprio texto, ao indicar as opções de resposta que o aluno deve escolher. Esse sujeito, ao entrar em contato com um texto escrito procura, através de gestos de leitura, reconstruir os sentidos dos enunciados e, desta forma, se engaja automaticamente na dinâmica do processo social de produção de sentidos.

Lagazzi (2010: p. 93) ressalta que “o “aprendizado” da autoria é uma prática no processo da textualidade, prática de textualização.” E acrescenta: “prática em concomitância. O autor se constitui à medida que o texto se configura.”

Embora o texto, no qual estamos analisando poderá constituir um sujeito, mas para a AD, o sujeito autor não é apenas sujeito ele desempenha uma função, que é a de autor. Aquele que a partir do texto formula suas ideias e expõe seu ponto de vista. Sobre esta questão Orlandi ressalta que,

A função de autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se construir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é a parte da história e não mero exercício mnemônico (1996, p. 69).

Portanto, para que o sujeito assuma sua função de sujeito/autor ele precisa se significar dentro de sua produção dando sentidos outros para que haja uma significância em construção, e é exatamente nesse ponto que ele se representa como um “eu” no discurso. Dessa forma Orlandi (2002), explica que: “o autor é então considerando como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência” (2002, p.75).

Assim, para que o autor assuma sua autoria, ele não pode ficar preso a uma regra de interpretação, como vem pedindo no exercício de produção de perguntas e respostas, mas ele precisa de espaço para se constituir e se mostrar como autor. Neste caso, o sujeito não vai se significar só fazendo um amontoado de ideias desconexas, na verdade precisa-se seguir uma linearidade para que o seu dizer seja coerente. Discutir a questão da autoria pela responsabilidade de produzir gesto de interpretação para uma relação de sentidos e não para outros.

Saber que sentidos outros estão postos como possibilidade. Orlandi (2008, p. 2011) “Um texto tem em suas margens muitos outros textos; as famílias parafrásticas Pêcheux,(1975) indicam outras formulações- textualizações- possíveis no mesmo sítio de significação mas, que se organizam em diferentes espaços significantes. Cada texto tem os vestígios da forma como a política de dizer inscreveu a memória no interior de sua formulação. Um texto, como dissemos, é sempre um conjunto de formulações entre outras possíveis, movimento do dizer face ao silêncio tomado aqui como horizonte discursivo, o “a dizer” e não o vazio”.

Voltando ao texto sobre a Eutanásia, percebemos que é um tema que possibilita apenas dois posicionamentos sobre o mesmo assunto, desse modo, pode-se apenas pensá-la como algo que alivia o sofrimento do ser humano, ou como um ato criminoso que interrompe o direito de viver.

Ter ideias diferentes é natural, mas é necessário que a escola, nesse caso o LD, possibilite, através das propostas de leitura e produção, textos que se apresentem como uma unidade discursiva que ofereça condições de produção de outros sentidos, sendo assim o texto não pode se constituir como unidade fechada.

Pela análise de discurso compreendemos, a partir de Orlandi (2001, p. 69) “que, se o texto é uma unidade de análise, só pode sê-lo porque representa uma contrapartida à unidade teórica, o discurso definido como efeito de sentidos entre locutores”.

Dessa forma, fica um ponto de reflexão que toca a posição sujeito professor na relação com a autoria: é preciso ultrapassar o lugar do contra ou a favor, do x ou y, condicionado pelo discurso do LD. Sempre há na linguagem a possibilidade de uma terceira via. Essa via não é dada pelo estado, nem pelo LD, mas pode ser direcionada pela posição discursiva, e quem pode assumi-la é o professor, visto que tal posição não é considerada no LD.

Quando nos propomos a trabalhar com a linguagem, precisamos levar em consideração essa linguagem em seu funcionamento, sempre pressupondo um sujeito que está imbricado a ela. Linguagem que é constituída pela equivocidade, pelas falhas, pela incompletude etc. Tudo isso é constitutivo para que o sujeito se signifique nela e por ela.

Nesse caso, é na prática da produção textual que o sujeito vai se determinando como autor de seu próprio dizer. Conforme Lagazzi (2010),

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 (LAGAZZI, 2010: p.92).

Pensando nessa questão, a autora acrescenta que o “aprendizado” da autoria é uma prática constante no processo da textualidade. Sendo assim segunda etapa deste trabalho consistirá pela tentativa de respondermos as questões que problematizamos na primeira etapa. As noções de autoria e sujeito que já mobilizamos desde o início, conduzirá a nossa análise sobre o texto que selecionamos. Visto que não existe análise sem antes ter o objeto para análise, isto é, uma materialidade discursiva neste caso (texto) que a partir dos sentidos do e das condições de produção disponibilizada por ele é que vamos chegar a uma perspectiva de formação do sujeito autor.

Sendo assim, as formas de inserção da autoria apresentada nos textos analisados do LD apresentam contradições que desvinculam das propostas

apresentadas no **índice**. Ou seja, as ideias propostas no início se tornam contraditórias quando examinamos o material em sua dimensão (con) textual. As posições discursivas vão sendo construídas de tal forma que leva o sujeito aluno a seguir as determinações que o LD impõe a partir dos textos e das questões voltadas a ele.

Vimos que a ênfase dos textos em circulação no LD repete opiniões já formadas por outros autores, opiniões que levam o sujeito leitor, neste caso o aluno, ao processo de repetição mnemônica do já dito, ou seja, o sujeito aluno deve reproduzir em seu texto as verdades da religião ou da ética humanista.

Nessa perspectiva o texto se materializa em um espaço de completude sem abrir para o aluno espaço de interpretação que lhe permita gestos de leitura interpretativa.

Dessa forma se não há possibilidade de espaço de interpretação, não pode haver espaço para o sujeito autor em relação a sua produtividade. Neste caso, não haveria a formulação do já dito e sim uma identificação com o texto. No entanto, o essencial não é o sujeito se identificar com texto, mas construir sua identidade como autor através dos mecanismos de interpretação que o material textual possibilita. Pois, ao contrario disso o aluno estaria entrando no processo de submissão as ideias do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado a que chegamos nesta análise não traz tanto estranhamento ao analista, pois o LD em suas dimensões metodológicas se restringe ao processo de repetição do já dito. O sujeito aluno dessa forma, é proibido de refletir sobre o mesmo e dizer de outra forma, pois o livro determina aquilo que deve ser dito e como deve ser feito. Dessa forma a autoria do aluno não se constitui pelo LD, as condições para isso é limitada e a produção de outras interpretações não é permitida. A forma de conceber a autoria é responsabilizar o aluno pelo seu texto e não impedi-lo.

As regularidades entre as unidades textuais que abordamos no início do livro seria um passo importante para a constituição de um sujeito autor, pois as mesmas propostas se repetia em cada capítulo, o que aparentemente promovia o aluno a ter acesso à autoria por meio da produção de texto. Mas o que ocorre na verdade, é a inserção do aluno ao processo de acomodação entre o certo e o errado condicionando o apagamento e silenciamento do autor. Dar condição para a autoria significa abrir espaços interpretativos que possibilita o aluno a formular seu dizer a partir do que está dito, isso seria fugir das determinações do LD.

Em palavras mais duras, podemos afirmar que o LD em questão, ao reproduzir o discurso autoritário do estado, apaga o processo de autoria. Não há espaço para assumir-se autor pelo livro didático analisado.

Essa análise sobre o processo de legitimação do LD nos fez compreender que a historicidade pela qual o livro se constitui como material autorizado a ser trabalhado nas escolas, o coloca como detentor do saber, o qual não permite outras interpretações que não estejam de acordo com suas regras e orientações. Nesse caso, para que o aluno assuma sua autoria ele não pode ficar preso a uma regra de interpretação, como determina o LD, mas ele precisa de espaço para se constituir e se mostrar como autor.

A AD concebe o texto, não como um elemento fechado, mas como uma materialização discursiva, que a partir das relações estabelecidas com a exterioridade é afetado pelas suas condições de produção. Levar em consideração as condições de produção consiste em ultrapassar os elementos internos ao texto propriamente dito.

Podemos então, pensar o texto como um espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o contexto, mas também com outros textos e com outros discursos, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto não deve ser somente em um espaço simbólico.

BIBLIOGRAFIA

ACHARD, Pierre. **Papel da Memória**. 3º ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

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.

FOUCAULT, M. (1969) **O Que é o Autor**. ed Passagens, Lisboa, 1982.

_____ **A Arqueologia do Saber**. 7º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____ **A verdade e as Formas jurídicas**. 3º ed. Rio de Janeiro: nau, 2002.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da Escrita e Ensino**. Campinas, SP. Unicamp. 1992.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. 5º ed. S. Paulo, Cortez. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

_____ **Discurso e Texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____ **Discurso e Leitura**. – 4º ed. S. Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____ **Discurso e Leitura**. 5º ed. S. Paulo, Cortez. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

_____ **Princípios e Procedimentos**. 4ª ed. Campinas, S.P: Pontes, 2002.

_____ **Interpretação: Autoria, Leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4ª ed. Campinas, Pontes, 2004.

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

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. ORLANDI, E. Campinas, SP: Pontes, 2008.

STIGAR, Robson; SCHUCK, Neivor. **Refletindo a história da educação no Brasil**. Disponível em www.opet.com.br. Acesso em 8 de novembro de 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 14, p. 19-34, maio/jul. 2000.

ANEXOS

Produção de texto

O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: A QUALIDADE DOS ARGUMENTOS

Frequentemente ouvimos opiniões do tipo “O povo não sabe votar”, “O brasileiro não tem memória”, “O homem dirige melhor do que a mulher”, “Dinheiro não traz felicidade”, “Homem não chora”, “Os políticos são todos corruptos”, etc.

Essas opiniões fazem parte do **senso comum**, isto é, de um conjunto de ideias que, apesar de serem emitidas como verdades absolutas, são desprovidas de qualquer base científica ou crítica e, por isso, são discutíveis.

Veja como o escritor Leon Eliachar se aproveitou do senso comum para a elaboração de um texto criativo:

Mais valem dois carros na contramão do que uma mulher na mão

Mulher dirigindo é a coisa mais displicente do mundo. Mais displicente do que ela, só mesmo o examinador que lhe deu a carteira de motorista. E só porque tem carteira, a mulher passa a dirigir por autossugestão, isto é, se lhe deram carteira, é porque acharam que ela sabe dirigir. E ela se compenetra disso de tal maneira que sai por aí dirigindo, não o seu carro, mas o trânsito todo.

Por exemplo: mulher nunca sabe qual o sinal que dá passagem, se o verde, o vermelho ou o amarelo. Ela para e anda por simples intuição: alguma coisa no seu íntimo lhe diz que se o carro da frente parou ela também deve parar. Só que a maioria das vezes ela para em cima do outro.

A gente nunca sabe por que a mulher põe o braço pra fora do carro: se para secar as unhas, bater a cinza do cigarro, mostrar as joias, dar adeuzinho para alguma conhecida, virar à esquerda, virar à direita, seguir em frente ou parar. Em verdade, ela mesma também não sabe, e só se convence que estava com o braço pra fora porque as testemunhas do desastre lhe garantem isso, depois.

Mulher tem espírito prático, isso tem. De fato, deve ser inútil esse negócio de usar freio; ela usa mesmo é o para-choque do carro da frente.

Preste atenção, toda vez que o trânsito para mais de meia hora, não pode ser outra coisa: tem mulher colocando carro na garagem. E toda vez que há um desastre, tem mulher metida no meio — se ela não estava dirigindo, estava atravessando a rua.

Grande parte dos acidentes de trânsito verificados com mulher são devidos à sua vaidade: ela pensa que espelhinho é pra se ajeitar toda vez que o vento desmancha os seus cabelos.



A mulher não tem problema de estacionamento, porque nunca procura vaga para estacionar: ela mesma faz a sua vaguinha entre dois carros.

Mas numa coisa a mulher leva vantagem sobre os homens, quando dirige: é incapaz de correr a mais de 120 — e por isso mesmo, quando o ponteiro chega a 110, ela não tira mais os olhos do velocímetro.

(O homem ao quadrado. São Paulo: Círculo do Livro, p. 131.)

1. Observe as afirmações contidas no 3º parágrafo do texto.

- Qual é o sujeito da oração “A gente nunca sabe”?
- Nessa oração, embora o sujeito sintático seja explícito, há algo que determina quem de fato faz essa afirmação?
- Embora não pareça, as afirmações baseadas no senso comum têm autoria. Na sua opinião, socialmente, de quem você acha que é a autoria dessas afirmações?

2. Uma das características do senso comum é a **generalização**, isto é, o procedimento de estender a um conjunto de casos, sem fazer distinção entre situações diferentes, conclusões resultantes da observação de uma situação particular.

- Identifique no texto outros exemplos de generalização.
- Dê exemplos de situações que você conhece e que contradizem as generalizações do texto.

3. Outra característica do senso comum é a **visão parcial** dos fatos, isto é, os fatos são examinados sob um número reduzido de aspectos e pontos de vista. É o que se verifica, por exemplo, nos trechos:

“toda vez que o trânsito para mais de meia hora, não pode ser outra coisa: tem mulher colocando carro na garagem”
“E toda vez que há um desastre, tem mulher metida no meio”

Que outros aspectos relativos aos fatos mencionados nos trechos poderiam ser considerados?

4. No último parágrafo do texto, o autor faz sobre a mulher uma afirmação que revela a imprudência masculina no trânsito.
- Qual é essa afirmação?
 - Por que essa afirmação revela a imprudência masculina no trânsito?
5. Embora trate de questões sérias, como imprudências no trânsito, o texto de Leon Eliachar é humorístico. De que modo foi construído o humor nesse texto?

O texto de Leon Eliachar é construído a partir de opiniões extraídas do senso comum.

Senso comum é um conjunto de ideias quase sempre generalizantes e às vezes preconceituosas, baseadas em opiniões de autoria indefinida. Tais ideias apresentam uma visão parcial da realidade, sem nenhuma base científica ou crítica e, por isso, são geralmente questionáveis.

Ao lado das opiniões sem fundamento, fazem parte do senso comum afirmações como “Fumar é prejudicial à saúde”, “Devemos proteger os animais”, “Ser cuidadoso no trânsito diminui acidentes” e as representadas pela maioria dos provérbios.

Baseadas na evidência, na observação, em experiências de vida e na reflexão, essas afirmações evidenciam bom senso e não precisam de comprovação científica para demonstrar sua validade. Apesar disso, devem ser evitadas como argumento, pois, embora se apoiem em pontos de vista justificáveis, apresentam baixa informatividade.

A verdade sobre as mulheres no trânsito

Por que será que as mulheres pagam até 15% a menos do que os homens ao fazerem o seguro de automóvel? Leia estes dados sobre a mulher curitibana e entenda por quê:

“Com relação a acidentes com vítimas, em Curitiba, no ano de 2007, os homens causaram 8.173 acidentes, enquanto as mulheres provocaram apenas 1.510. Segundo Celso Mariano, diretor de Relações Institucionais da Tecnodata, empresa de Curitiba (PR) especializada em segurança e educação para o trânsito, o fato de a mulher ser mais cuidadosa tem muitas explicações, inclusive uma forte questão cultural. “Elas começam a dirigir com mais cautela já que as ruas eram tidas como um ambiente tipicamente masculino. Além disso, a mulher tem o instinto materno que, no trânsito, se manifesta como um maior cuidado para evitar acidentes e proteger a vida”, acredita.

(www.transitodez.com.br/reportmulherescuidadostransito.html. Acesso em 7/3/2008.)

Agora é a sua vez

Tem o ser humano o direito de interromper a vida de outro ser humano, mesmo quando este deseja morrer ou quando já nem pode mais decidir sobre sua própria vida?

A **eutanásia** — ato de proporcionar morte sem dor a um paciente terminal — é um dos temas mais controvertidos em todo o mundo.

Leia o painel de textos a seguir a fim de se informar melhor sobre o assunto e formar sua própria opinião.

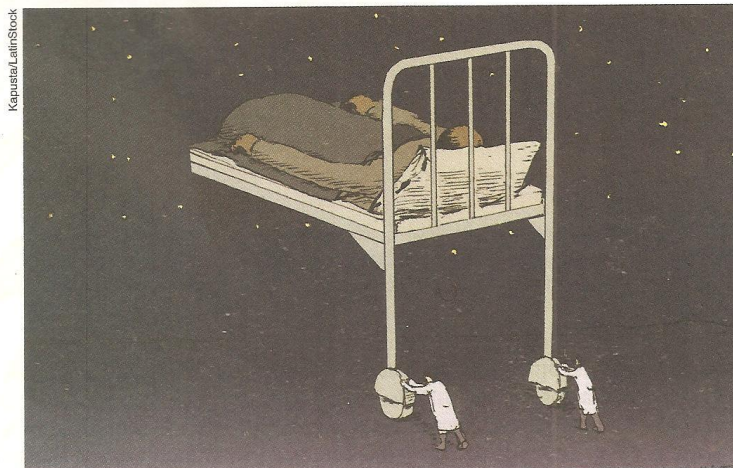
A lição de Terri

[...]

Sim, como católico e como cidadão, acredito que a eutanásia, isto é, a ação ou a omissão com que se entrega à morte um ser humano inocente com o objetivo de eliminar o sofrimento, é sempre gravemente imoral e condenável. Esta opção contra a vida nasce, às vezes, de situações difíceis, ou mesmo dramáticas, de profundo sofrimento, de solidão, de depressão e de angústia pelo futuro. Portanto essas circunstâncias podem atenuar, até mesmo notavelmente, a responsabilidade subjetiva e, consequentemente, a culpabilidade daqueles que realizam tal opção em si mesma criminosa. Contudo o sacrossanto direito a uma morte digna não pode significar o direito de dispor total e absolutamente da vida humana, até porque esse arbítrio contribuiria para difundir na sociedade uma “cultura de morte”.

Na medicina atual, têm adquirido particular importância os denominados “cuidados paliativos”, destinados a tornar o sofrimento mais suportável na fase aguda da doença e assegurar ao paciente um adequado acompanhamento humano. Em algumas situações, quando a morte se anuncia iminente e inevitável, pode-se em consciência “renunciar a tratamentos que dariam somente um prolongamento precário e penoso da vida, sem, contudo, interromper os cuidados normais devidos ao doente em casos semelhantes” (Vaticano, Declaração sobre a eutanásia “Iura et bona”, 5/5/1980). A vida humana é tão preciosa que “todo cuidado é pouco”.

(Francesco Scavolini. Folha de S. Paulo, 26/3/2005.)



ENTENDA OS TERMOS LIGADOS À EUTANÁSIA

Paciente terminal

Aquele que vai morrer em um período curto de tempo, de três a seis meses, independentemente das ações médicas

Eutanásia

Termo provém do grego ("Boa morte") e foi proposto por Francis Bacon em 1623. É o ato de provocar a morte de outra pessoa que está sofrendo em razão de doença grave. Há dois tipos:

Ativa: provocar a morte sem sofrimento. Exemplo: aplicar alta dose de sedativos em um paciente terminal

Passiva: não realização de uma ação terapêutica que teria indicação naquela circunstância. Exemplo: Não "ressuscitar" paciente terminal vítima de parada cardiorrespiratória

Distanásia

Uma forma de prolongar a vida de modo artificial, sem perspectiva de cura ou melhora

Ortotanásia

Ato de retirar, sem dor ou sofrimento, equipamentos ou medicações que servem para prolongar a vida de um doente

Suicídio assistido

Quando alguém solicita a ajuda de outra pessoa para morrer

Fontes: José Maria da Costa Orlando, médico intensivista; Leo Pessini, especialista em bioética.

(Folha de S. Paulo, 20/2/2005.)

EUTANÁSIA

Como um instrumento musical, a vida só vale a pena ser vivida enquanto o corpo for capaz de produzir música

Sempre que se fala em eutanásia, os seus opositores invocam razões éticas e teológicas. Dizem que a vida é dada por Deus e que, portanto, somente Deus tem o direito de tirá-la. Eutanásia é matar uma pessoa e há um mandamento que proíbe isso. Assim, em nome de princípios universais, permite-se que uma pessoa morra em meio ao maior sofrimento.

Pois eu afirmo: sou a favor da eutanásia por motivos éticos. [...]

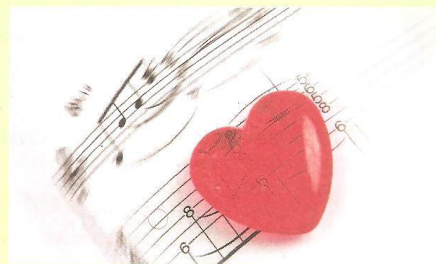
[...] eu pergunto: a vida não será como a música? Uma música sem fim seria insuportável. Toda música quer morrer. A morte é parte da beleza da música. A manga pendente num galho: tão linda, tão vermelha. Mas o tempo chega quando ela quer morrer. A criança brinca o dia inteiro. Chegada a noite, ela está cansada. Ela quer dormir. Que crueldade seria impedir que a criança dormisse quando o seu corpo quer dormir.

A vida não pode ser medida por batidas de coração ou ondas elétricas. Como um instrumento musical, a vida só vale a pena ser vivida enquanto o corpo for capaz de produzir música, ainda que seja a de um simples sorriso. Admitamos, para efeito de argumentação, que a vida é dada por Deus e que somente Deus tem o direito de tirá-la. Qualquer intervenção mecânica ou química que tenha por objetivo fazer com que a vida dê o seu acorde final seria pecado, assassinato.

Vamos levar o argumento à suas últimas consequências: se Deus é o senhor da vida e também o senhor da morte, qualquer coisa que se faça para impedir a morte, que aconteceria inevitavelmente, se o corpo fosse entregue à vontade de Deus, sem os artifícios humanos para prolongá-la, seriam também uma transgressão da vontade divina. Tirar a vida artificialmente seria tão pecaminoso quanto impedir a morte artificialmente, porque se trata de intromissões dos homens na ordem natural das coisas determinada por Deus.

A vida, esgotada a alegria, deseja morrer. [...]

(Rubem Alves. Folha de S. Paulo, 8/1/2008.)



Other Images

O artigo de Rubem Alves estimulou os leitores do jornal a escrever ao editor, seja para apoiar o ponto de vista defendido pelo escritor, seja para discordar dele. Antônio Cícero — poeta, compositor e colunista do mesmo jornal — resolveu entrar no debate e, em sua coluna, discute alguns dos argumentos apresentados pelos leitores do jornal. Leia, a seguir, um trecho do texto de Cícero.

Sobre a eutanásia

[...]

Pois bem, um dos leitores em questão é contra a eutanásia porque lhe parece muito difícil ter certeza de que uma pessoa realmente se encontra em estado terminal. Há, segundo ele, casos que surpreendem. Não duvido disso, mas o fato é que as curas "milagrosas" são raríssimas e que, na medicina (como em toda a vida prática), não é pela expectativa da ocorrência do mais improvável, mas pela expectativa da ocorrência do mais provável, que se devem orientar as decisões humanas.

Sei que "enquanto há vida, há esperança". Mas reflitamos. Enquanto há vida, há esperança de quê? De mais vida. O que importa, porém, é a qualidade dessa sobrevivência. Como dizia o já citado Sêneca, o sábio vive tanto quanto deve, não tanto quanto pode, pois o que lhe importa é a qualidade, não a quantidade da sua vida. Ora, se nem sempre a melhor vida é a mais longa, sempre a mais longa morte é a pior.

Outro leitor acha que só Deus, como um pai, sabe se precisamos de uma morte lenta ou rápida, de modo que só a ele compete decidir e arquitetar a nossa morte. Confesso que me parece escandalosamente sacrílega a ideia de que Deus seja um pai que lentamente torture seu filho. Quanto ao argumento em si, porém, Rubem Alves já o havia previsto, dizendo mais ou menos que, se foi Deus que enviou a doença, não se vê por que a tentativa de prolongar a vida artificialmente seria menos contrária aos desígnios Dele do que a tentativa de abreviá-la; de modo que, se concordássemos com esse leitor, deveríamos abrir mão de toda medicina.

Finalmente, um terceiro leitor pondera que até mesmo as experiências dolorosas podem promover o crescimento espiritual. Quero crer que quem pense assim não seja um monstro, mas apenas alguém que jamais testemunhou o sofrimento, a dor, a aflição, a humilhação, a indignidade de que padece um doente terminal, sem esperança de melhora e, frequentemente, sem controle dos esfíncteres, em meio a fezes e urina, entubado e a respirar com a ajuda de máquinas.

Como pode alguém achar que há "crescimento espiritual" na redução do pensamento humano à mais obscura animalidade, à inescapável obsessão com o puro e impotente pavor da dor física? [...]

(Antônio Cicero. *Folha de S. Paulo*, 26/1/2008.)

Tome uma posição em relação à eutanásia e escreva um texto dissertativo-argumentativo apoiado na seguinte reflexão:

A vida é sagrada e inviolável sob qualquer circunstância? Ou, ao contrário, só faz sentido manter alguém vivo enquanto houver resquícios daquilo que é a essência do ser humano: seu jeito de ser, suas memórias, suas opiniões, sua relação com o mundo?

(Veja, nº 1899.)

Ao produzir o texto, siga as orientações dadas no capítulo anterior na página 209.

Para escrever com coerência e coesão

A ARTICULAÇÃO (II)

O texto a seguir, produzido a propósito do tema **aspectos positivos e/ou negativos da televisão**, apresenta sérios problemas de articulação de ideias. Além disso, por ter sido transcrito de acordo com a redação original, revela inadequações de ortografia, concordância e pontuação em relação à variedade padrão da língua. Leia-o.

Nos dias de hoje, a televisão obtem poder.
Ela é um meio de comunicação que utiliza sons e imagens em movimento.
Seus meios tem força demais para um público fragilizado demais.
A televisão sempre traz ideias novas e proibidas ao público e sempre quer mais audiência.
Além disso, quase sempre há muito apelo para o lado sexual, que não é bom para o telespectador, analisando pelo lado moral do ser humano.

A imagem age diretamente no subconsciente do telespectador. Exemplo: ao ver uma propaganda de quem fuma uma determinada marca de cigarro, tem estatus, poder, estilo, ela vai em busca daquilo que a imagem lhe sugere. Os programas de televisão, diz o que devemos ler, ouvir, etc. quer dizer a televisão tira conclusões e pensa pelas pessoas.

Um dos pontos positivos que podemos observar na televisão são os noticiários, programas culturais, música, teatro, etc. mantendo-nos constantemente informados sobre tudo que acontece no mundo.

Se analisarmos a televisão como um meio de comunicação mundial, concluímos que ela tem muitos pontos positivos, como negativos depende de cada um decidir o que realmente é bom ou ruim para si próprio.

(Redação de aluno – 9º ano do ensino fundamental.)

Conforme você deve ter notado, falta **coesão** entre os primeiros parágrafos, o que resulta num texto desarticulado, quase um não texto.

As ideias dos oito parágrafos em que o texto está estruturado podem ser assim esquematizadas:

- 1º parágrafo: o poder da tevê
- 2º parágrafo: a tevê utiliza sons e imagens
- 3º parágrafo: a tevê tem força de mais
- 4º parágrafo: a tevê veicula ideias novas e proibidas
- 5º parágrafo: a tevê traz apelos sexuais, o que não é bom para o espectador
- 6º parágrafo: a tevê influencia o comportamento e os valores das pessoas e não as deixa pensar
- 7º parágrafo: a tevê é uma fonte de informações mundiais atualizada
- 8º parágrafo: há pontos positivos e negativos na tevê; cabe a nós decidir o que é bom ou ruim

Os exercícios a seguir têm por objetivo ajudar a criar articulação entre as ideias acima e, assim, dar uma noção de como um texto precisa ser estruturado a fim de apresentar **coesão e coerência**.

EXERCÍCIOS

1. O texto se propõe a defender o ponto de vista apresentado no 1º parágrafo, que é o de que a televisão tem um grande poder de influência sobre as pessoas. Todos os argumentos expostos nos parágrafos seguintes visam comprovar essa opinião, com exceção do 7º parágrafo e da conclusão (último parágrafo). Por que esses dois parágrafos estão em desacordo com o ponto de vista que o texto se propõe a desenvolver?
2. Para que a introdução do texto seja compatível com o 7º parágrafo e com a conclusão, há duas saídas possíveis: ou se altera a introdução, adequando-a ao encaminhamento dos aspectos positivos e negativos da tevê, ou elimina-se o 7º parágrafo e adapta-se a conclusão, reiterando-se a referência aos aspectos negativos dela. Suponha que você opte por modificar a introdução do texto, prevendo nela a possibilidade de também demonstrar os aspectos positivos da tevê. O texto seria, então, organizado mais ou menos assim:

Introdução: a tevê apresenta aspectos positivos e negativos

Desenvolvimento: a) aspectos negativos

b) aspectos positivos

Conclusão: cabe a cada um decidir o que é bom para si e, de acordo com esse critério, selecionar sua programação de tevê

Com base nesse esquema:

- a) Dê outra redação ao 1º parágrafo, defendendo o ponto de vista de que a tevê tem esse duplo caráter.
 - b) Releia os parágrafos de 2 a 6. Além de serem feitas afirmações sem fundamentação (por exemplo, não se explica por que o público é fragilizado, que tipo de ideias novas a tevê traz, nem por que o apelo sexual não é bom para o telespectador, etc.), há ideias que se repetem. Reúna as informações mais importantes desses parágrafos e, com elas, redija um ou no máximo dois parágrafos que demonstrem os aspectos negativos da tevê. Se necessário, acrescente novas informações ou desenvolva melhor aquelas já apresentadas.
 - c) O autor desenvolveu apenas um parágrafo para apontar as qualidades da tevê e, mesmo assim, ressaltando apenas um aspecto: a informação. Discuta com o professor e com os colegas: Os noticiários são sempre de boa qualidade? Os programas relacionados à cultura em geral oferecem apenas informação ou também oferecem lazer? Em seguida, reescreva o 7º parágrafo, apontando outros aspectos positivos da tevê. Se necessário, escreva um novo parágrafo para apresentar outras qualidades da tevê.
3. Depois de reestruturado o texto, é necessário observar se ele apresenta as articulações necessárias nos diferentes níveis.
- a) Verifique se existem entre as frases elementos de coesão que tornem claras as relações com palavras já expressas, como relações de oposição, causalidade, temporalidade, etc.
 - b) Verifique se existem entre os parágrafos elementos de coesão que garantam uma sequência coerente entre as partes do texto.
 - c) Releia o texto, observando se as partes principais do texto — introdução, desenvolvimento e conclusão — se articulam de forma lógica e natural, ou se há contradição entre elas, se há informações de sobra que necessitem ser cortadas, e assim por diante. Se necessário, acrescente elementos de coesão como Apesar disso, Por outro lado, É importante lembrar ainda que, Dessa forma, Em segundo lugar, Embora, etc.

A língua em foco

A REGÊNCIA — A CRASE

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Laerte:

