

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

FÁBIA CRISTINA SALES NEVES

GLOSSÁRIO EM LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DISCURSIVA DO LÉXICO

CÁCERES-MT

2021

FÁBIA CRISTINA SALES NEVES

GLOSSÁRIO EM LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DISCURSIVA DO LÉXICO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação do professor Dr. Flávio Roberto Gomes Benites.

CÁCERES-MT

2021

NEVES, Fábica Cristina Sales.

N511g Glossário em Livro Didático: Análise Discursiva do
Léxico/ Fábica Cristina Sales Neves – Cáceres, 2021.

104 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2021.

Orientador: Flávio Roberto Gomes Benites

1. Livro Didático. 2. Função-Autor. 3. Efeito-Leitor. 4.
Glossário. 5. Léxico. I. Fábica Cristina Sales Neves. II. Glossário
em Livro Didático: Análise Discursiva do Léxico: .

CDU 81'4

FÁBIA CRISTINA SALES NEVES

GLOSSÁRIO EM LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DISCURSIVA DO LÉXICO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Roberto Gomes Benites
Orientador – PPGL/UNEMAT

Prof^ª. Dr^ª Joelma Aparecida Bressanin
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Prof^ª. Dr^ª Verli Fátima Petri da Silveira.
Avaliadora Externa – UFSM

APROVADA EM: 30/03/2021

*Com todo meu amor aos meus filhos: Rudimar,
Fabriela e meu pequeno Miguel, vocês são a minha
base e sustentação.*

*Rudimar, meu esposo, pela compreensão e incentivo.
Meus pais, d. Ilda e seu Hugo, minha fonte de
inspiração e exemplo.*

*Meus irmãos e sobrinhos, primos, enfim, à minha
família, pela torcida. Amo-os.*

AGRADECIMENTOS

O percurso foi longo, uma jornada árdua, muitas vezes solitária, angustiante, cheia de percalços, talvez somado a outros acontecimentos que soaram de forma trágica em nossas vidas, um dos mais difíceis até aqui. Muitas vezes pensei em *Desistir*, me lembrava de Pêcheux e trocava a primeira letra da palavra por *Resistir* e assim trilhava essa estrada, galgada em outro verbo que refletia *Persistir*. Nesse jogo de palavras, um mantra: ~~Desistir~~ – *Resistir* – *Persistir*, às vezes, nosso maior inimigo somos nós mesmos, mas, entre lutas e batalhas, estou aqui.

Sei que não consegui chegar até aqui sozinha, para a realização desta dissertação,

Agradeço:

A *Deus*, pois sem Ele eu não sou nada, que me acompanha, por me sustentar em cada momento que duvidei da minha capacidade, que pensei que não conseguiria, continuei, não somente pela minha vontade, mas pela Dele, por ser a minha fortaleza, imprimindo em mim, toda a força para que eu persistisse.

À *minha família*, meu porto seguro, pelo amor incondicional, pelo zelo, sempre celebrando minhas pequenas e grandes vitórias. Com todo meu amor à minha mãe, Ilda, minha maior inspiração e exemplo de luta. Meu pai, Hugo, com todo jeitinho, sempre torceu pelas minhas vitórias. Meus irmãos *Fabiane, Paulo, Flávia*, pela força e coragem, todo o meu carinho, amor e afeto.

Meus sobrinhos *Fábio, Vinícius, Larissa, Nathalia, Felipe, Fernando, Lorena, Maria Fernanda, Sarah, Hugo, Maria Luísa e Vinicius*, pelas boas vibrações.

Às primas *Silvia, Ana Cássia, Maurinho, Anna Klara*, mesmo nos momentos tristes, estavam torcendo por mim. Palavras me faltam...

Ao *Geraldo Prado (in memorian)*, que partiu de nossas vidas de uma maneira tão cruel, vou sempre me lembrar da sua alegria, do modo como via a vida. À *tia Maria (in memorian)* nossa matriarca, sempre nos passava grandes ensinamentos, carregava consigo uma fé inabalável, de uma humildade, generosidade enorme. Nosso exemplo! Ao *Victor (in memorian)*

com seu jeito angelical, afável, foi embora de forma tão abrupta. A saudade escorre pelos olhos, ficam conosco as boas lembranças e recordações.

Aos meus amados filhos, os quais amo incondicionalmente: *Rudimar Júnior* (meu grande homem), *Fabriela* (tão independente) e meu pequeno *Miguel*, que veio nos brindar, proporcionando-nos um novo colorido em nossas vidas. Sofreram com minha ausência física e afetiva durante o tempo da construção desta dissertação. Essa conquista é para vocês, meu coração fora de mim.

Meus infinitos agradecimentos, em especial, ao meu esposo, *Rudimar*, companheiro das horas mais incertas, sempre me apoiou e amparou nos momentos de fraqueza/ fragilidade e desespero, me deu a mão, muito amor e compreensão para que eu conseguisse concluir mais esta etapa da minha vida. Acreditava mais em mim do que eu mesma, meu grande incentivador, compartilho com você essa tão sonhada/ almejada alegria. Esse momento também é seu. Meu amor e gratidão.

À *Leidilene Rodrigues*, minha amiga, comadre, companheira de estudo e de viagem de Porto Esperidião à Cáceres, meu afeto, carinho, gratidão.

À *Edineia Teixeira*, minha amiga de longa data, pelo incentivo e forças para continuar, por acreditar em mim, nossa amizade é eterna.

À *Rejane Centurion*, parceira de longa data, uma das primeiras pessoas a me orientar a dar o primeiro passo a trilhar esse caminho. Gratidão.

Ao professor e orientador doutor *Flávio Roberto Gomes Benites*, que aceitou orientar a minha dissertação de mestrado revelando-se uma especial delicadeza no trato e, por considerar as minhas condições de produção no desenvolvimento desta pesquisa. Os seus conselhos e sugestões, bem como a permanente valorização do trabalho desenvolvido foram determinantes para o resultado final alcançado.

À querida professora doutora *Joelma Aparecida Bressanin*, da minha banca examinadora, que me acompanhou, orientou do modo mais afetuoso, me fez ver/conhecer e me encantar com a teoria, compartilhou comigo seu conhecimento com paciência e dedicação. O

seu gesto de afeto, compreensão em cada momento da minha vida, atravessou-me, não somente pela admirável profissional e pesquisadora que é, mas também pela delicadeza, afeto, olhar o outro, a sensibilidade, a solicitude e a confiança em mim depositada. Os laços e minha admiração ultrapassam a vida acadêmica, será sempre para mim uma referência, em minha vida profissional e como ser humano. Gratidão.

À professora doutora *Verli Fátima Petri da Silveira* que gentilmente atendeu ao nosso convite para compor a banca examinadora, se disponibilizou e, principalmente, nos deu o privilégio em tê-la como leitora deste trabalho. Pela leitura extremamente atenta e refinada, possibilitou riquíssimas contribuições para avançarmos neste trabalho de pesquisa. Tê-la como banca, deixa, sem dúvida, uma marca imensurável em minha história acadêmica.

Às companheiras *Lourdes Serafim, Jaqueline, Patrícia, Rose, Bruna, Thalia*, obrigada pelas contribuições e amizade.

Ao *Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística*, ao corpo docente, pelo conhecimento transmitido, através de suas valiosas aulas e contribuições, essenciais na minha formação, contribuíram na minha leitura, reflexão e produção desta dissertação. Ao *Douglas Ehle Nodari*, pela atenção, sempre que precisei tratar sobre assuntos administrativos, atendeu de forma solícita.

À *Secretaria Municipal de Educação de Porto Esperidião*, por conceder o afastamento para a capacitação profissional.

À *Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUCMT*, por proporcionar minha Licença Qualificação Profissional.

Aos companheiros e amigos de trabalho das escolas “*13 de Maio*” e “*Maria Gregória Ortiz Cardoso*”.

A todos que participaram e fazem parte da minha vida, ou que, de alguma maneira, cruzaram meu caminho, de certa forma, conseguiram potencializar minha vontade de estudar e concretizar esse projeto, me incentivaram a seguir, marcaram momentos e deixaram suas contribuições.

À Unemat, que me recebeu, me acolheu desde a graduação e me disponibilizou essa oportunidade de formação.

A todos vocês, um grande abraço e muitíssimo obrigada!

Gratidão!

*Posso, tudo posso Naquele que me fortalece
Nada e ninguém no mundo vai me fazer desistir
Quero, tudo quero, sem medo entregar meus projetos
Deixar me guiar nos caminhos que Deus desejou pra
mim
E ali estar
Vou perseguir tudo aquilo que Deus já escolheu pra
mim
Vou persistir e mesmo nas marcas daquela dor
Do que ficou, vou me lembrar
E realizar o sonho mais lindo que Deus sonhou
Em meu lugar estar na espera de um novo que vai
chegar
Vou persistir, continuar a esperar e crer
E mesmo quando a visão se turva e o coração só chora
Mas na alma há certeza da vitória
Tudo Posso /Celina Borges*

*Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de
gigantes.*

Isaac Newton.

RESUMO

Inscrita na área de concentração Estudos de Processos Linguísticos e vinculada à linha de pesquisa Estudos de Processos Discursivos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, esta dissertação tem como objetivo compreender como os livros didáticos trabalham e/ou organizam o ensino do léxico a partir dos glossários. Leva-nos a refletir sobre o processo de produção de sentido inscrito nesses glossários e o que essas palavras constroem para o sujeito-aluno. Outro aspecto a ser considerado é a maneira como o sujeito-autor se posiciona perante o LD: ele considera as formações discursivas dos sujeitos-alunos ao inscrever sentidos no glossário? Quais movimentos interpretativos podem ser feitos em relação à função-autor e ao efeito-leitor de glossários? As discussões são arroladas tendo como pressuposto teórico e metodológico a Análise de Discurso (AD) iniciada por Michel Pêcheux, na França e Eni Orlandi, no Brasil, articulada à História das Ideias Linguísticas (HIL). Analisamos o ensino do léxico de três livros didáticos: Português Linguagens, Singular e Plural e Projeto Teláris, trabalhados no sexto ano do Ensino Fundamental de três instituições de ensino localizadas no município de Porto Esperidião-MT, para compreendermos os mecanismos de produção e efeitos de sentido nesses discursos. Observamos durante nossos estudos que os glossários dos livros didáticos analisados ainda são trabalhados na perspectiva de análise de texto, como retorno de um mesmo, e, em diversos momentos, os sentidos das palavras do glossário ficam reduzidos ao espaço em que se encontram, não proporcionando ao aluno condições de atravessarem as barreiras estruturais linguísticas para dar sentido através de seus gestos de interpretação.

Palavras-chave: Livro didático; Função-autor; Efeito-leitor; Glossário; Léxico.

ABSTRACT

Enrolled in the Linguistic Process Studies concentration area and linked to the Discursive Process Studies research line of the *Stricto Sensu* Graduate Program in Linguistics at the State University of Mato Grosso - UNEMAT, this dissertation aims to understand how textbooks work and / or organize the teaching of the lexicon based on glossaries. It leads us to reflect on the process of producing meaning inscribed in these glossaries and what these words build for the student-subject. Another aspect to be considered is to observe the way the subject-author positions himself before the LD: does he consider the discursive formations of the subject-students when inscribing meanings in the glossary? What interpretive movements can be made in relation to the author function and glossary reader effect? The discussions are listed based on the theoretical and methodological assumption of Discourse Analysis (AD) initiated by Michel Pêcheux, in France and Eni Orlandi, in Brazil, articulated to the History of Linguistic Ideas (HIL). We analyzed the teaching of the lexicon of three textbooks: Portuguese *Linguagens, Singular e Plural* and *Projeto Teláris*, worked in the sixth year of Elementary Education from three educational institutions located in the municipality of Porto Esperidião-MT, to understand the mechanisms of production and effects of meaning in these speeches. We observed during our studies that the glossaries of the analyzed textbooks are still worked on from the perspective of text analysis, homogeneity, as a return of the same, and, in several moments, the meanings of the words in the glossary were reduced to the space in which they were found, silenced, not providing the student with conditions to cross the linguistic structural barriers to make sense through his gestures of interpretation.

Keywords: Textbook; Author function; Reader effect; Glossary; Lexicon.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD: Análise de Discurso

AIE: Aparelho Ideológico do Estado

DP: Discurso Pedagógico

FD: Formação Discursiva

HIL: História das Ideias Linguísticas

LD: Livro Didático

LDLP: Livro Didático de Língua Portuguesa

L1: Livro Português Linguagens

L2: Livro Singular & Plural

L3: Livro Projeto Teláris

MEC: Ministério da Educação

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PPP: Projeto Político Pedagógico

R: Recorte

SD: Sequência discursiva.

SEDUC: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – L1 Livro Português Linguagens.....	24
Figura 2 – L2 Livro Singular & Plural.....	26
Figura 3 – L3 Livro Projeto Teláris.....	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

ESPAÇO E <i>CORPUS</i>: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA.....	21
1.1 Veiculação dos livros didáticos: corpus discursivo.....	24
1.2 O município de Porto Esperidião como espaço discursivo.....	30
1.3 A organização do espaço discursivo escolar	32
1.3.1 Porto Esperidião e o <i>Locus</i> da pesquisa: as escolas pesquisadas.....	32

CAPÍTULO II

DESDOBRAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	41
2.1 Um percurso sobre a instituição dos instrumentos linguísticos no Brasil.....	42
2.1.1 História das Ideias Linguísticas.....	42
2.1.2 Processo de gramatização	43
2.2 Período de gramatização do português do Brasil.....	46
2.3 Os instrumentos linguísticos: o livro didático, o dicionário e o glossário.....	50
2.4 A noção de sujeito: função-autor e efeito-leitor de livro didático.....	57

CAPÍTULO III

MOVIMENTOS INTERPRETATIVOS: ANÁLISE DISCURSIVA DO LÉXICO.....	62
3.1 Função-autor: as cartas de apresentação do LD e o que dizem os seus autores.....	62
3.1.1 Primeiros gestos analíticos: apresentação/prefácio dos livros didáticos.....	63
3.2 A função-autor no LD e glossários e o nosso gesto de interpretação.....	67
PARA UM EFEITO DE FECHAMENTO.....	89

REFERÊNCIAS	92
--------------------------	-----------

ANEXOS.....	97
Anexo I – As três penas	97
Anexo II – Feliz de quem tem cem perninhas.....	100
Anexo III – Inclassificáveis.....	102

Anexo IV – Malala.....	104
------------------------	-----

INTRODUÇÃO

O livro didático, doravante LD, está presente no cotidiano escolar como um importante instrumento linguístico de apoio constante ao professor na prática pedagógica. Podemos dizer que é na escola, o lugar onde se encontra o “*saber*” que será transferido através da escola-professor a fim de dispor “*conhecimento*” ao aluno. Tendo em vista que na escola o saber sobre a língua é instituído, sobretudo pelo livro didático, escolhemos o referido material como nosso objeto de estudo, de modo a compreender esse instrumento linguístico, em especial, o modo como trabalha os glossários.

Segundo Coracini (1999, p. 11), “os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas”.

Corroborando com o que diz a autora e, apesar de essa fala ter sido dita há alguns anos, ainda se torna contemporânea, pois o LD é um componente de relevância destinado ao ensino-aprendizagem no meio escolar de todo país, sendo uma das principais fontes de transmissão do conhecimento institucionalizado, em que estabelecem de forma decisiva o que se ensina e como se ensina o que se ensina, ou seja, um norteador das decisões pedagógicas do professor em sala de aula.

Para realizar a presente pesquisa, tomaremos como materialidade discursiva o livro didático de Língua Portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental, doravante LDLP, como objeto de estudo, escolhido no ano 2016, sob o processo de seleção do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD 2017, 2018 e 2019 do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação-FNDE do Ministério da Educação-MEC como componente curricular de Língua Portuguesa, adotado por três escolas localizadas no município de Porto Esperidião – MT.

Nessa perspectiva, objetivamos compreender como os livros didáticos trabalham e/ou organizam o ensino do léxico a partir dos glossários. Interessa-nos refletir sobre o processo de produção de sentido dos glossários e o que esses verbetes constroem para o sujeito-aluno. Outro aspecto a ser considerado é a maneira como o sujeito-autor se posiciona perante o LD; ele considera as formações discursivas dos sujeitos-alunos ao inscrever sentidos no glossário? Quais os movimentos que o autor utiliza na sua função-autor e efeito-leitor de glossários?

Assim, estudamos de que modo se propõe o ensino do léxico nos livros didáticos de três instituições de ensino localizadas no município de Porto Esperidião-MT, para compreender os mecanismos do processo de produção e efeitos de sentido nesses discursos, através de um olhar mais reflexivo acerca de como os livros didáticos proporcionam a interpretação no

glossário e a maneira que o autor do livro didático movimenta através de sua função-autor. Nessa busca, trazemos várias inquietações a respeito do sujeito-autor de livro didático, conforme exposto abaixo.

O autor de LD, ao trabalhar com o léxico, propõe trabalhar a produção de sentido das palavras entre os interlocutores? Ao investigar o modo como o autor propõe o trabalho com o léxico, é possível que haja direcionamento de significado?

Pêcheux (2014, p. 146) nos lembra que, “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico.”

Como sabemos, na Análise de Discurso pecheuxtiana, as palavras mudam de sentido de acordo com as diferentes posições que o sujeito ocupa ao passar de uma formação discursiva para outra. Essa visão teórica se afasta dos pressupostos pragmáticos, da resposta pronta, imediata, e se importa com o processo discursivo, na produção dos discursos.

Nessas condições, esta pesquisa foi suscitada em virtude de uma inquietação, reflexão e de questionamento da posição-sujeito professora de Língua Portuguesa das redes municipal e estadual de educação, para compreender, nesse movimento de buscas e descobertas, o modo como o livro didático constrói sentidos a partir do glossário de forma a contribuir com o percurso enquanto professora da referida disciplina do Ensino Fundamental II (6º e 7º ano).

Essas inquietações nos mobilizaram de tal modo a problematizar e refletir se a Escola através do LDLP possibilita ao sujeito-aluno a uma construção linguística atrelada ao seu contexto sócio-histórico.

É na escola que o livro didático desempenha seu papel principal, reina como se veiculasse através dele todo o “saber”, acabado, completo, não podemos deixar de dizer que constitui de grande importância para a escola, um importante instrumento linguístico, porém não só ele é capaz de todo o trabalho em sala de aula, depende também de outros componentes linguísticos.

Quando falamos em instrumentos linguísticos, podemos retomar o conceito de gramatização proposto por Auroux (1992, p. 65) ao afirmar que “[..] entendemos por gramatização o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

Nesse contexto, o livro didático toma o gesto de instrumento linguístico ao incorporar os saberes metalinguísticos em sua constituição: a gramática e o dicionário.

Coracini (1999, p. 23), mais uma vez corrobora com nosso trabalho, ao afirmar que “analisando o livro didático como Foucault analisa o documento histórico: a verdade aí está contida; o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido ali se encontra.”

Esta afirmação nos permite refletir que o LD indica todo o percurso que deve ser trilhado por professores e alunos, na forma de estabelecer o conteúdo, a metodologia e os procedimentos que serão utilizados para desencadear o processo de ensino na escola.

Nesse viés, a movimentação que se desenrola para que a produção e os efeitos de sentido surjam e façam com que os sujeitos inscritos como autores e leitores se filiem a determinadas formações discursivas e não a outras que vamos discorrer com mais detalhes ao longo deste trabalho.

Para tanto, considerando os passos a serem dados, nosso texto foi construído da seguinte maneira:

No capítulo I, tratamos do *Espaço e corpus: Condições de produção da pesquisa*, abordamos o modo como foi desenvolvida, como se deu o processo de análise - os procedimentos metodológicos, a apresentação dos livros, o *Locus* da pesquisa, a cidade e a escola como espaços discursivos, e a construção do *corpus* discursivo.

No capítulo II, apresentamos *Os desdobramentos teórico-metodológicos*, partindo da perspectiva da instituição dos instrumentos linguísticos, o processo de gramatização e seus períodos, para chegarmos aos instrumentos linguísticos: o livro didático, o dicionário e o glossário. Trazemos para reflexão a função-autor e efeito-leitor dos glossários de livros didáticos, ponderamos que tanto autor como leitor são sujeitos do discurso. “A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”. (PÊCHEUX, 2014, p. 150).

No capítulo III, *Movimentos interpretativos: análise discursiva do léxico*, contemplamos nosso gesto analítico a partir da apresentação dos autores dos LDs, movimentando a função-autor desses livros. Em seguida, apresentamos os recortes discursivos a partir dos quais percorremos por nosso gesto analítico com o objetivo de compreendermos os movimentos interpretativos que o autor utiliza em relação à função-autor e efeito-leitor de glossários.

Para efeito de fechamento, nas nossas considerações finais, observamos pelas análises que fizemos no decorrer deste trabalho de pesquisa, que os sentidos dos glossários não levam em conta a historicização das palavras trabalhadas, ele direciona/marca/estabiliza os sentidos, deixa de abrir espaço para que outras palavras possam ser observadas no texto, controla os

sentidos, limita e delimita as palavras e os efeitos que podem ter na leitura do texto, de forma a naturalizar esses sentidos. Assim, quanto a nós, professores, enquanto sujeitos mediadores, por estarmos nessa esteira, no chão da sala de aula, é preciso ousar ultrapassar as fronteiras através do modo como o livro didático constrói sentidos a partir do glossário, problematizando o funcionamento do livro e do glossário, mostrando uma outra alternativa e trabalhar de forma positiva para o conhecimento do aluno, transcendendo os limites que o livro didático trabalha, utilizando-o como recurso e não como um manual que deve ser seguido com rigor durante o ano inteiro.

CAPÍTULO I

ESPAÇO E CORPUS: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos as condições de produção da pesquisa, os procedimentos metodológicos - como se deu o processo de análise -, a apresentação dos livros, o *Locus* da pesquisa, a cidade e a escola como espaços discursivos, e a construção do *corpus* discursivo.

É importante considerar as condições de produção e como elas contribuem para o processo de produção de sentidos, segundo a teoria da Análise de Discurso. Nesse caso, pensar em condições de produção do discurso nos faz refletir sobre sujeito, situação, memória, história e ideologia.

Pêcheux (2014 [1969]), ao trabalhar com as condições de produção, se distancia dos pressupostos pragmáticos que consideram o contexto imediato envolvendo os interlocutores (sujeitos empíricos), concebe a relação da linguagem com a exterioridade, considera as relações que envolvem os sujeitos com a linguagem e o mundo, sua constituição sócio-histórica.

Orlandi (2012) ressalta sobre as condições de produção que envolvem os sujeitos e a situação em dois sentidos: estrito e amplo. Em sentido estrito, compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. “No sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”. (ORLANDI, 2012, p. 28-29)

Desse modo, sentido estrito e sentido amplo são indissociáveis, não funcionam separadamente. Ainda, segundo Pêcheux (2014, p. 82), nessas condições de produção, as formações imaginárias desencadeiam imagens que o falante tem de si e de seu ouvinte.

Sob essa perspectiva, temos então, o contexto imediato desta pesquisa que são o espaço escolar – o urbano e o rural – do município de Porto Esperidião. O contexto mais amplo, que vão desde a gramatização, a produção de gramáticas no período de colonização brasileira, especificamente a gramatização brasileira que diz respeito ao modo como os livros didáticos foram adentrando o espaço escolar, a necessidade de ter esse material como auxílio para o professor e sua inserção de forma gratuita; e os sujeitos que compreendem essas condições que são o autor do livro didático, o professor e o aluno.

Os procedimentos metodológicos partem da leitura e análise dos glossários dos livros didáticos do professor utilizados nas turmas de 6º ano da Escola Estadual 13 de Maio, Escola Estadual do Campo São Geraldo e Escola Municipal Theodoro José Duarte, localizadas na zona urbana e zona rural de Porto Esperidião, com o *corpus* formado por recortes dos glossários desses livros didáticos. É importante ressaltar que a escola na qual trabalho é a 13 de Maio, situada na zona urbana do município, no entanto, para observarmos se os glossários também

faziam presentes em outros LDs, propomos analisar os livros didáticos dessas outras escolas que também se localizam no município de Porto Esperidião.

O dicionário que vamos abordar nesta pesquisa é o Mini Aurélio, por ser o dicionário ao qual os alunos têm acesso na Escola. Vale destacar que, de um lado, temos o glossário e de outro, contamos com os minidicionários que a Escola recebe, ou seja, na escola não temos acesso a outro tipo de consulta material.

Optamos pela seleção dos recortes retirados dos capítulos iniciais das obras em análise por considerarmos o gesto do autor mais marcado nesses capítulos, em que ele sugere como proceder em cada atividade a ser desenvolvida no livro didático.

Ao escolhermos os glossários dos livros didáticos de Língua Portuguesa como objeto de estudo, respaldamos de uma inquietação/ dúvida que surgia toda vez que manuseávamos as páginas do livro didático no trabalho de leitura e interpretação, às vezes, mal terminávamos de ler, quando no glossário já trazia o significado de algumas palavras. Esse gesto nos intrigava, surgiam várias dúvidas em querer saber por que o autor antecipava ou pensava que era aquela palavra que os alunos poderiam não conhecer/saber, como também, poderia ser na direção de determinar o que o sujeito aluno deveria saber, num certo vocábulo, trazer sentidos específicos, unilaterais, deixando de abrir espaço para que outras palavras pudessem ser observadas, pensadas pelos alunos.

O que se mostra e o que se esconde nesse jogo de alteridade? Questionamento feito por Medeiros (2019), explicando que é como se singularizasse certas palavras e as fizesse desaparecer como se pertencessem a um já-sabido, e lançasse luz à outras palavras que o autor queira mostrar.

Tentando atender melhor nossa inquietação, estudamos em Medeiros (2019) que corrobora ao dizer sobre o funcionamento do glossário:

O funcionamento de um glossário [...] é distinto [...]. Nele se dá relevo a algumas palavras – poucas ou muitas - mas não a todas. Marcam-se umas e não outras. Dito de outro modo, seleciona-se aquilo que se deve ou precisa se definir ou explicar. Lança-se assim luz sobre certas palavras, ao mesmo tempo, em que se joga uma sombra sobre aquelas que não se marcam. É como se, ao salientarem-se aquelas que devessem ser glossarizadas, fosse apagada a alteridade das demais. (MEDEIROS, 2019, p. 2012-2013).

Assim, como num jogo discursivo, espaço de disputas, podemos notar que na palavra a ser “glossarizada” pelo autor do LD, pode haver um certo direcionamento para aquilo que o autor quer definir/explicar para o aluno.

Na tentativa de sanar essa dúvida e tantas outras que pairavam sobre o ensino, foi possível retornar aos bancos acadêmicos, inicialmente, participando do Grupo de Estudos do Centro Oeste GEPELCO, coordenado pela professora Dra. Joelma Bressanin, em que me fez refletir sobre outros olhares, através da AD para o meu material de trabalho, o LD; daí ousei me inscrever para o processo de seleção de Mestrado em Linguística, em que coloquei essa angústia no papel e transformou-se neste projeto de pesquisa.

A partir desse movimento, começamos nossa pesquisa, primeiramente, pela observação dos livros das escolas em que trabalho Escola Estadual 13 de Maio e Escola Municipal Maria Gregória Ortiz Cardoso. Tendo em vista que as duas escolas adotam o mesmo material didático (as Escolas citadas estão localizadas na zona urbana do município de Porto Esperidião) pelo motivo de já ter acontecido de escolhermos livros diferentes entre uma escola e outra, o que ocasionou de faltar esses materiais para uma dessas escolas e de não ter como haver a troca, como a outra tinha livro diferente sobrando, ocasionou de certa forma prejuízo aos alunos que ficaram sem o livro e também por trabalharmos com alunos que vem no transporte escolar que moram na zona rural que moram até cinquenta quilômetros próximo da zona urbana); desde então, a partir daí, para que não ocorresse o mesmo episódio, houve uma reunião entre os professores dessas escolas para que escolhessem os mesmos livros. Assim, as referidas escolas recebem o mesmo material didático.

Na tentativa de compreender se os livros didáticos de outras escolas do município contemplavam ou não o uso do glossário nos LDs, e, por conhecer as outras escolas do município, abrangemos nossa pesquisa para mais duas escolas com livros didáticos distintos: Escola Estadual do Campo São Geraldo e Escola Municipal Theodoro José Duarte, localizadas na zona rural do município.

Uma outra questão a ser colocada relaciona-se quanto à série/ano escolhida: o sexto ano do Ensino Fundamental. Escolhemos essa série por primeiramente, trabalhar com essa turma há anos e também por ser a primeira série em que o aluno inicia seus estudos no Ensino Fundamental II, fase em que há o aumento do número de disciplinas e de professores (tudo é novo para ele!), ocasionando uma ruptura de um ciclo de estudos para o outro.

Nessas condições, apresentaremos os livros didáticos das escolas referendadas e uma breve explanação sobre seus autores.

1.1 Veiculação dos livros didáticos: corpus discursivo

O livro didático continua sendo uma das principais ferramentas de trabalho nas práticas pedagógicas do professor - embora não seja a única - tanto na elaboração de suas aulas quanto do aluno na hora de estudar. Em virtude de sua presença ser em praticamente todas as instituições de ensino públicas da Educação Básica do país, garantido pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC).

Assim, consideramos importante comentar a respeito dos livros didáticos que serão objetos de nosso gesto de análise. Os livros citados correspondem ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017, 2018 e 2019 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para tanto, apresentaremos os autores e escolas que adotaram os LDs citados no presente trabalho.

Vamos aqui nominá-los por *L1: Português Linguagens*, *L2: Singular & Plural* e *L3: Projeto Teláris*.

L1- Livro Português Linguagens:

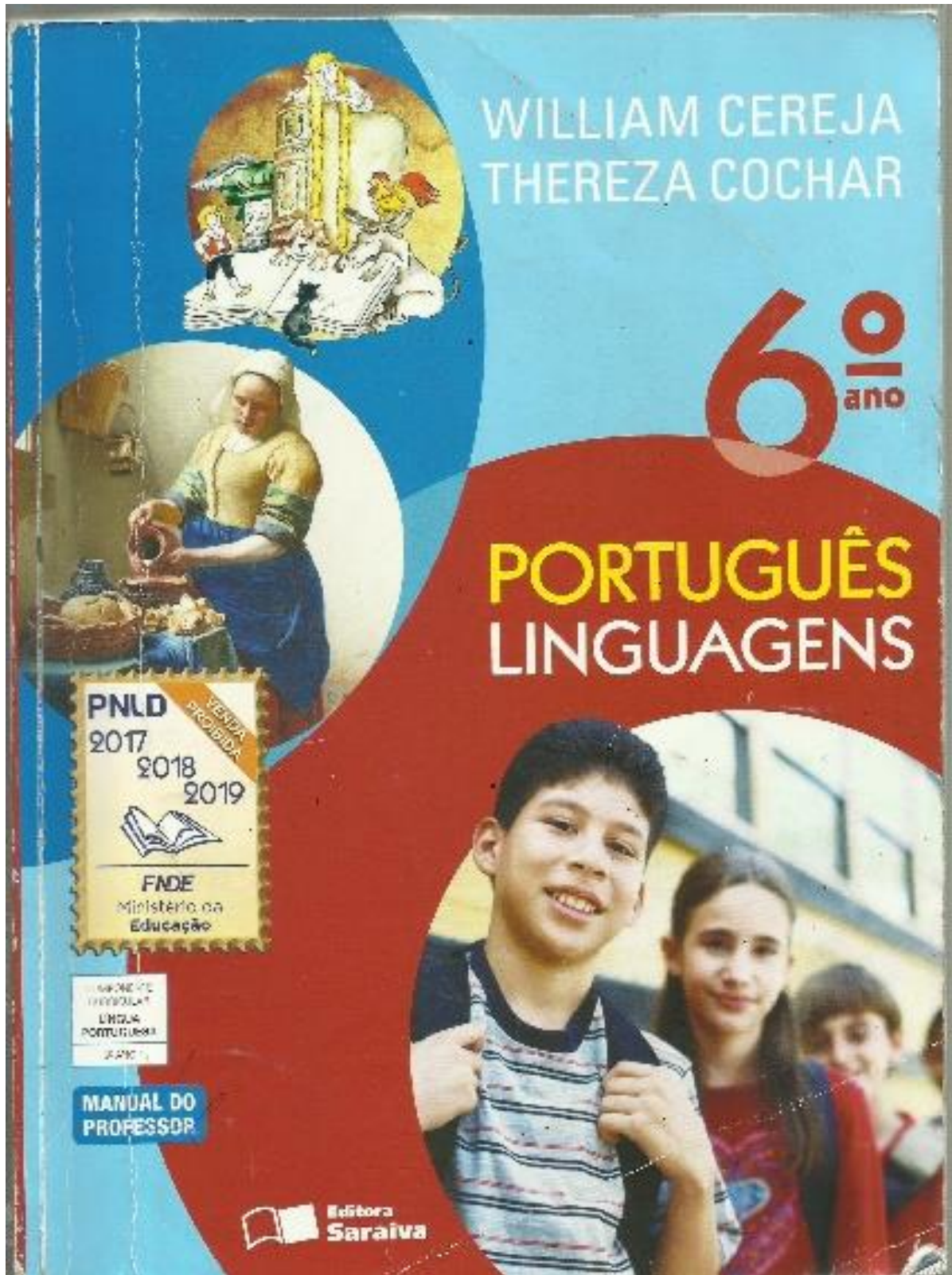


Figura 1- L1- Livro Português Linguagens, 6º ano do Ensino Fundamental./ Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9ª ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015. PNLD 2017, 2018, 2019. Adotado pela Escola Estadual 13 de Maio.

Como material de apoio didático, a Escola Estadual 13 de Maio adotou o livro da coleção “*Português Linguagens*”, Editora Saraiva, autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

L1- Livro Português Linguagens – o autor William Roberto Cereja é graduado em Linguística e Português pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) também pela Universidade de São Paulo/USP, doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua como professor da rede particular de ensino em São Paulo; a autora Thereza Cochar Magalhães é graduada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara, SP. Mestre em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara SP, atua na rede pública de ensino em Araraquara – SP.

L2 - Livro *Singular & Plural*: leitura, produção e estudos de linguagem

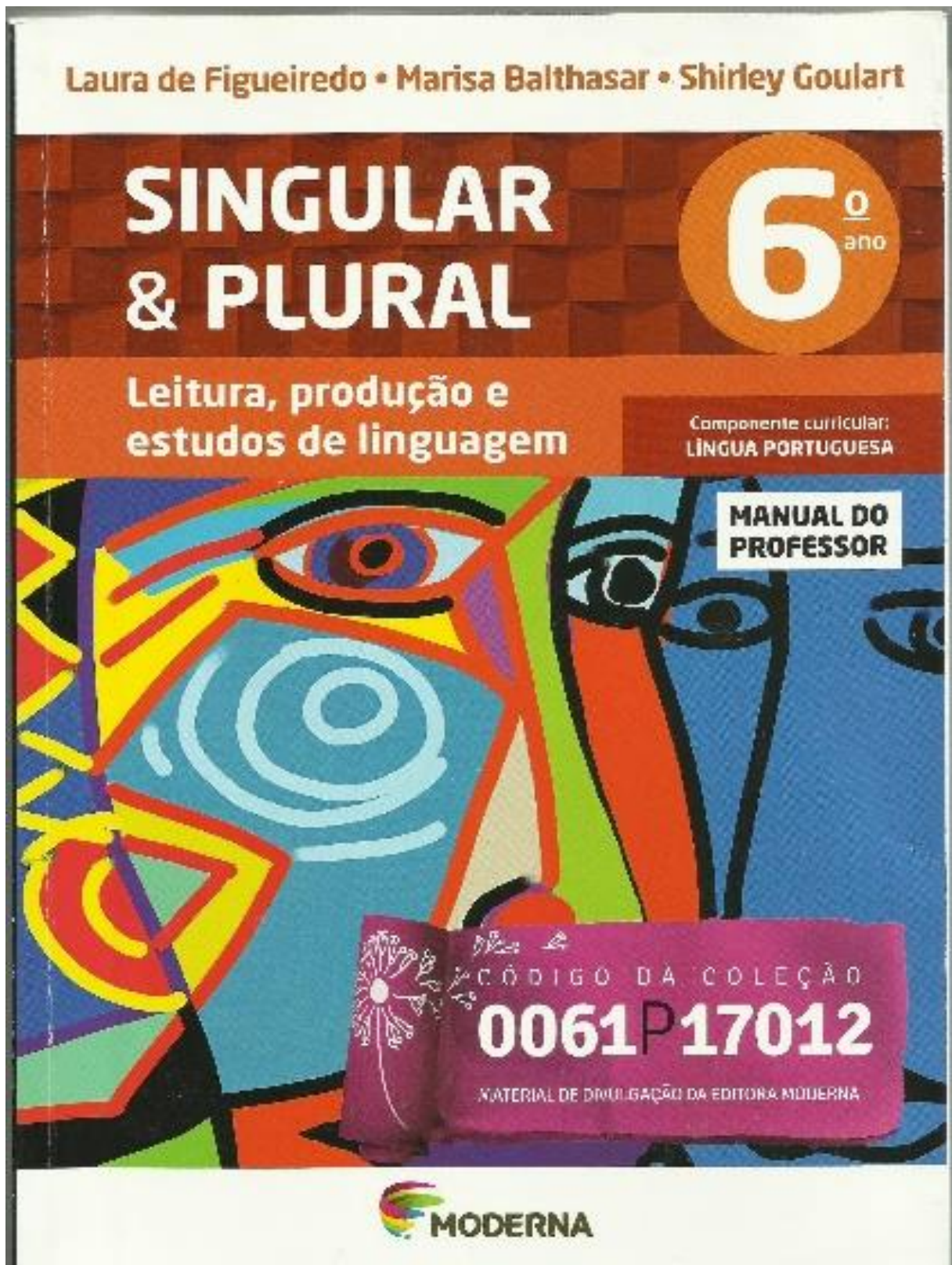


Figura 2 – L2- Livro *Singular & Plural*: leitura, produção e estudos de linguagem/ Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2015. Livro adotado pela Escola Estadual do Campo São Geraldo.

A Escola Estadual do Campo São Geraldo trabalha com o Livro *Singular & Plural* – Leitura, produção e estudos de linguagem, da Editora Moderna, tendo como autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart.

L2- Livro Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem: de acordo com a bibliografia do livro citado, as autoras são: Laura de Figueiredo é bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora em programas de formação continuada nas redes estadual e municipal de ensino; Marisa Balthasar é mestra e doutora em Letras pelo Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e atua em programas e projetos voltados para as práticas de leitura e escrita na escola com destaque na formação do leitor literário, em formação de professores; e Shirley Goulart de Oliveira Garcia que é graduada em Licenciatura Plena em Letras-Faculdades Integradas Rui Barbosa, mestra em Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atua como professora há mais de quinze anos na educação pública e também em escolas particulares de ensino superior. Possui experiência com formação de professores da Educação Básica, graduação e pós-graduação, consultora na elaboração de proposta para o ensino médio e educação integral.

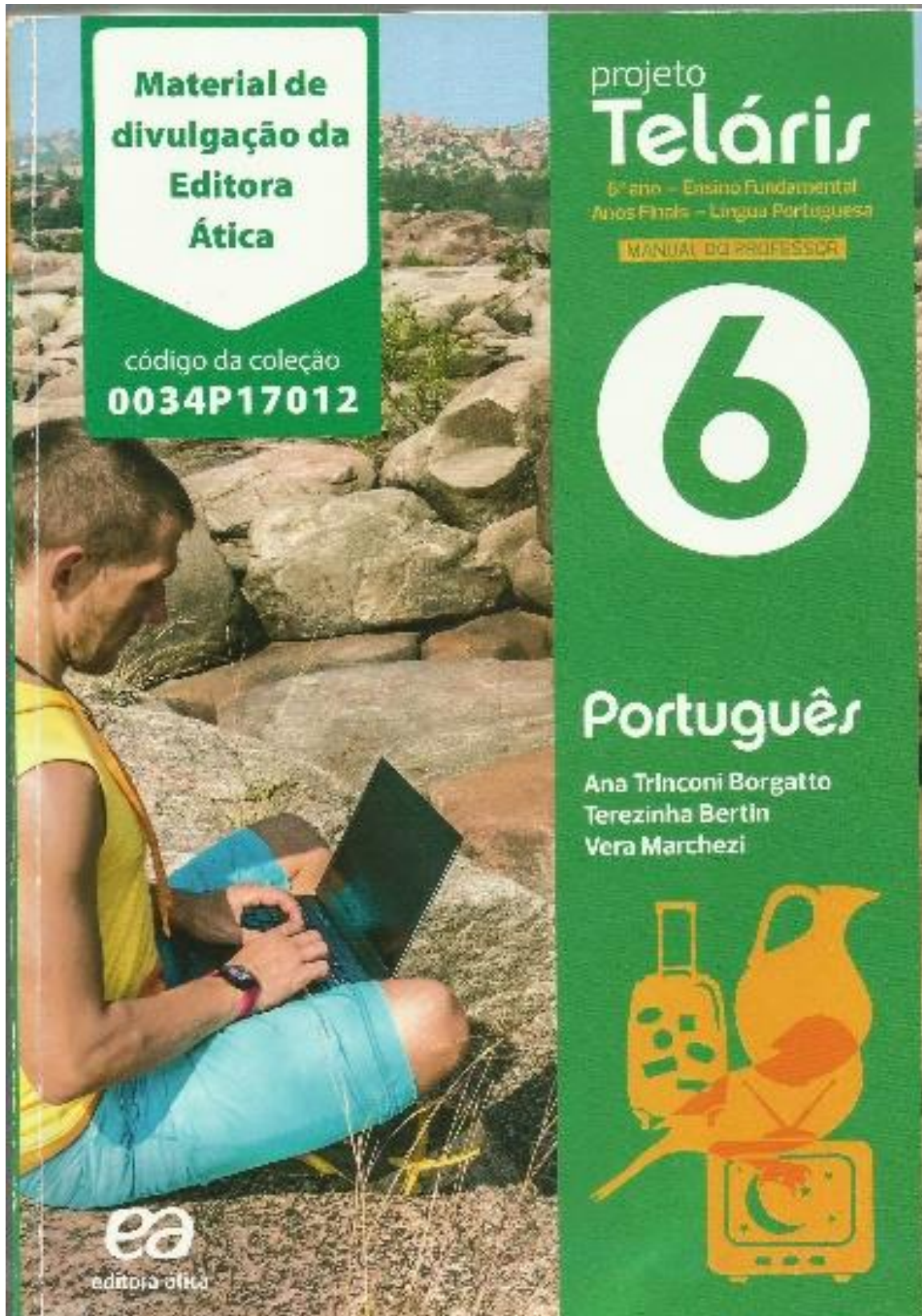
L3- Livro Projeto Teláris:

Figura 3 – L3- Livro Projeto Teláris: Português 6º ano Ensino Fundamental/ Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. – 2ª ed. São Paulo: Ática, 2015. Adotado pela Escola Municipal Theodoro José Duarte.

A Escola Municipal Theodoro José Duarte (escola do campo) adotou o livro do *Projeto Teláris*, Editora Ática, cujas autoras são Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi.

L3- Livro Projeto Teláris – a autora Ana Maria Trinconi Borgatto é mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), professora universitária e também professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio; Terezinha Costa Hashimoto Bertin é mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), professora universitária, consultora pedagógica e assessora para as editoras Ática e Scipione e escolas da rede pública e privada e Vera Lúcia de Carvalho Marchesi, licenciada em Letras pela Universidade Paulista (UNESP-Araraquara), Mestra em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), professora universitária e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio.

Uma observação importante que fazemos é quanto ao lugar de autoria dos livros em análise: as editoras Saraiva, Moderna e Ática são todas do estado de São Paulo. E a formação dos autores foi realizada em universidades do Estado de São Paulo – USP, PUC, UNESP. Em tal condição, notamos que os autores trazem para suas obras o imaginário social do qual fazem parte, ou seja, o lugar de onde falam é diferente do lugar onde moramos, trazem realidades diferentes da nossa, costumes, modos de vida, etc.

Para situarmos o espaço onde os livros selecionados para nossa pesquisa circulam, falarmos das escolas e os lugares onde eles são trabalhados, comentaremos brevemente sobre o *Locus*, Porto Esperidião, lugar onde se localizam as escolas que adotaram esses LDs.

1.2 O município de Porto Esperidião como espaço discursivo

Porto Esperidião-MT é um município de fronteira com a Bolívia. Localizado a trezentos e vinte e dois quilômetros da capital, Cuiabá. Tem uma vasta extensão territorial, faz divisa com os municípios de Cáceres, Glória D'Oeste, Figueirópolis D'Oeste, Jauru, Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade e com o país vizinho: Bolívia. De acordo com o último censo IBGE/2010, possui onze mil e trinta e um habitantes.

Porto Esperidião foi criado pela Lei Estadual nº 5.012, no dia 13 de maio de 1986, sendo que, até então, pertencia ao município de Cáceres-MT.

Possui treze escolas, dentre elas sete pertencem ao governo municipal e cinco são do governo estadual, destas, duas são indígenas. Na sede do município, há três escolas e as outras sete estão localizadas na zona rural.

Orlandi (2017), ao propor mostrar a forma cidade e a forma sujeito e suas relações, considera pensar discursivamente a cidade:

Consideramos o espaço em sua materialidade. Desta perspectiva o espaço é de um lado, o “enquadramento de todos os fenômenos” (P. Henry, e-mail pessoal) e de outro, ele não é um vazio, nem apenas uma função, ele é espaço de interpretação, tem sua materialidade em que se confrontam o simbólico e o político. (ORLANDI, 2017, p. 200)

Podemos dizer que nada pode ser considerado sem a cidade como pano de fundo. Por sujeito e cidade estarem significados, ligados ao espaço, consideramos importante falar do local em que a pesquisa se constrói: a cidade, a escola, os sujeitos envolvidos e dos instrumentos linguísticos que estamos pesquisando.

Determinar o espaço de significação em sua materialidade implica dizer que os sentidos são determinados pelas condições de produção dos sentidos na cidade.

Orlandi (2017, p. 200-201) considera que a cidade:

Se materializa em um espaço que é um espaço significativo: nela, sujeitos, práticas sociais, relações entre o indivíduo e a sociedade têm uma forma material, resultante da simbolização da relação do espaço, cidadão, com os sujeitos que nela existem, transitam, habitam, politicamente significados. O corpo dos sujeitos está atado ao corpo da cidade e estes são significados por essa ligação”. (ORLANDI, 2017, p. 200-201).

Corroborando com o pensamento da autora, sujeito e cidade são significados pela relação que possuem com o espaço cidadão.

Queremos levantar, nessa relação, os livros didáticos e o público-alvo a quem são destinados em nossa pesquisa: alunos de escolas da cidade e do campo que usam o mesmo material didático e com realidades singulares.

Nessas condições, abordaremos discursivamente as escolas pesquisadas e onde ficam localizadas em nosso município. Inicialmente, trazemos a Escola Estadual 13 de Maio, localizada no perímetro urbano do município e, depois, as escolas São Geraldo e Theodoro José Duarte, localizadas na zona rural do município.

1.3 A organização do espaço discursivo escolar

A escola, enquanto instituição escolar, herda da cultura ocidental o culto ao *logos*, à razão, àquilo que distinguiria os homens dos animais, mascarando, assim, por extensão, a constitutividade heterogênea, polifônica do sujeito e do discurso. [...] apenas a uns é dado o poder de produzir sentido, de decidir sobre o que é bom para uns e outros [...] onde só há uma verdade para os fatos e para o mundo; enfim, uma educação que silencia, discrimina, reforça o centro e o justifica, impedindo, ou ao menos dificultando, a emergência de uma ética revolucionária marcada pelas “pequenas revoltas diárias” que, no dizer de Foucault, são responsáveis pelos deslocamentos e constante movimento, resultante do turbilhão que constitui a subjetividade heterogênea do discurso e do sujeito. (CORACINI, 1999).

Em razão do nosso objeto de estudo ser os LDs, considerados um instrumento linguístico, e o lugar em que materializa seu discurso ser a escola, consideramos importante dar visibilidade a essas instituições.

1.3.1. Porto Esperidião e o *Locus* da pesquisa: as escolas pesquisadas

Segundo Althusser (1970, p. 64), “... há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola”. Podemos dizer que a escola é o lugar em que o conhecimento sobre a/da língua acontece, por ser o ambiente de sua legitimação. Imaginariamente a escola é o espaço em que o saber se dá, lugar em que culturas, costumes, crenças se entrecruzam, atravessam o espaço onde os sujeitos se relacionam, pois falar da Escola nos leva a refletir sobre as condições de produção, sobre o sujeito de linguagem e sua relação com o saber no/com mundo.

Sabemos que a escola é a instituição encarregada pela aprendizagem, escolarização dos sujeitos. Na escola, temos o primeiro contato com a leitura escrita, como diz Orlandi (2011, p.23), “a escola é a sede do DP”, tem como característica um discurso autoritário, institucionalizado, não reconhece as condições de produção, nem a reversibilidade, serve de instrumento de controle social. Um aparelho ideológico que nem sempre reconhece a singularidade do sujeito, tem como função homogeneizar, escolarizar, fazer com que o aluno

leia, escreva de acordo com as convenções sociais vigentes. O discurso pedagógico que predomina na escola é o discurso autoritário, aquele que “estanca a reversibilidade”. (ORLANDI, 2011, p. 29). Nesse viés, o modo como o LD é elaborado, bem como o funcionamento dos glossários, é constitutivo das práticas pedagógicas do discurso autoritário, pois a maneira como restringe a possibilidade de sentidos das palavras, de certo modo, causa a ruptura e o deslocamento da produção de sentidos outros à palavra glossarizada. O modo como o livro didático sustenta esse discurso, pressupõe o efeito de sentido de que tudo que está nele, é verdade. Há uma legitimação da autoridade do professor vinculada ao livro didático.

De acordo com as condições de produção dos sentidos, Orlandi (2011, p. 29) classifica em três tipologias o discurso em funcionamento, são eles: discurso autoritário, discurso polêmico e discurso lúdico. Falaremos brevemente a respeito de cada um. No discurso autoritário, notamos que é o discurso em que prevalece a paráfrase, o controle dos sentidos, a repetição; o discurso polêmico é aquele em que se tenta estabelecer o controle dos sentidos, porém, há uma disputa entre a paráfrase e a polissemia; e o discurso lúdico seria aquele em que a polissemia prevalece, há a ruptura com o pré-estabelecido.

Observamos, através dessa classificação, que na escola pode acontecer o funcionamento de todos esses discursos, porém prevalece o discurso autoritário.

Quando falamos sobre a escola, Silva (2002) afirma que a instituição escolar é:

Um espaço discursivo, atravessado pela memória, em que se organiza uma desigualdade real na sociedade, de forma difusa, ambígua e opaca, mas eficaz na identificação, re-conhecimento e controle de seus cidadãos. Ela tem uma materialidade significativa que deixa pistas e vestígios do modo pelo qual se estabelecem relações entre a forma-sujeito de direito e forma-sujeito do conhecimento, e entre a língua enquanto objeto real de conhecimento em sua natureza contraditória, ficando o político apagado, denegado. (SILVA, 2002, p. 88).

É possível considerar que essa forma de controle que a escola tenta produzir no interior do seu espaço, no sentido de impor um efeito de homogeneidade, está instaurado no Discurso Pedagógico (DP).

Nesses termos, ao tomarmos o LD como materialidade discursiva, notamos a importância em entender esse efeito discursivo em funcionamento aos contextos de ensino.

Dessa maneira, faremos uma breve abordagem sobre as escolas que adotaram esses materiais, desde sua instituição até os dias atuais. Consideramos isso importante, na medida em que a abordagem desses livros pode também colaborar no trabalho analítico, já que podem mostrar aspectos importantes na seleção de tal livro didático e não de outro.

✓ **Escola Estadual 13 de Maio**

Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido. (*RUBEM ALVES, 1994.*)

A Escola Estadual 13 de Maio é mais antiga do município e a única estadual localizada na sede do município. Foi criada no dia primeiro de março de 1979, com duas turmas da antiga quinta série, hoje chamado de sexto ano do ensino fundamental. Desde 1983, possui prédio próprio.

Autorizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/MT), oferece o ensino fundamental e médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP 2019), a escola conta com 33 turmas de alunos do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo 13 turmas atendidas no período matutino, 13 turmas no período vespertino e 7 turmas no período noturno, perfazendo um total de 800 alunos. Possui uma equipe de 72 funcionários, destes 48 são professores, todos lotados conforme sua área de formação. Sendo que há 7 professores com titulação de mestre e 4 (1 afastado de forma integral e 3 ainda não conseguiram afastar), para qualificação profissional *Stricto Sensu* em curso de mestrado e um cursando o doutorado. Em relação aos outros profissionais, independentemente do cargo que desempenham, a maioria possui nível superior e/ou está cursando alguma faculdade.

No que diz respeito à estrutura do prédio, a unidade escolar possui quinze salas de aula climatizadas, banheiros com acessibilidade para pessoas com deficiência, uma biblioteca, um laboratório, cozinha com refeitório, cantina, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), sala para rádio escolar, sala de apoio aprendizagem, sala para Laboratório de Matemática e Ciências Naturais, sala para reforço escolar, sala de professores, coordenadores, secretaria (administração escolar), diretoria, ginásio poliesportivo coberto, quadra de areia, parquinho, despensa, almoxarifado, pátio coberto e vias adequadas a alunos com necessidades especiais e/ou mobilidade reduzida.

A unidade escolar é equipada com internet banda larga e rede wifi, dispõe de 36 computadores, sendo que 19 ficam à disposição de alunos no laboratório de informática e 17 computadores destinados a uso administrativo (professores, técnicos e demais funcionários), 16 impressoras, 5 caixinhas de som, possui 9 data shows (em todas as salas de aula do ensino fundamental II ao ensino médio e Educação de Jovens e Adultos), 1 Artur, lousa de vidro em

catorze salas de aula, 3 DVD's, 10 aparelhos de televisão (5 em cada sala do ensino fundamental I e os outros divididos no laboratório, sala de recurso e sala de professores).

✓ **Escolas do Campo: São Geraldo e Theodoro José Duarte**

[...] sou fruto da escolarização na zona rural. Sendo de família de imigrantes, fui alfabetizada, pouco antes da idade escolar (4 anos), por acompanhar minha irmã à escola rural e sentar-me a seu lado (cada fila correspondia a uma série), recebendo a atenção da professora Lali. (ORLANDI, 2013)

Para refletirmos sobre o modo como são trabalhados os livros didáticos nas escolas do campo, consideramos relevante compreender um pouco o funcionamento da educação do campo. Para tal desdobramento, abordamos de maneira breve sobre as escolas São Geraldo e Theodoro José Duarte, ambas localizadas na zona rural do município.

De acordo com as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004), a escola no campo surgiu tardiamente e não era institucionalizada pelo Estado; apesar de o Brasil ser um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação do campo sequer foi mencionada nos textos constitucionais até 1981. O que pereceu por muito tempo a esmo, à própria sorte. Através de iniciativas particulares, os proprietários de terras de vários cantos do país cederam parte de seus terrenos nos locais onde moravam e, com o apoio da comunidade, construía um espaço para ser a escola, fato que, por muitas vezes, contribuía com o salário do professor.

A escola do campo se singulariza em relação a outras escolas devido às peculiaridades que assume em face do contexto e das necessidades educacionais que apresenta, tem característica própria que a determina no espaço social e cultural no qual está inserida.

Desse modo, a proposta de educação do campo foi constituída a partir dos anos 90, antes, era chamada de educação rural/escola rural, atravessou por vários momentos políticos, econômicos, sociais e educacionais voltados para o campo até chegar à proposta de educação do Campo. A imagem que antes se construiu, discursivamente, foi dos sujeitos que moravam no campo, desprovidos de cultura, conhecimento; o campo visto como um lugar de atraso; havia uma visão estereotipada das pessoas que viviam e habitavam esse lugar. Foi um dos fatores que favoreceram com a migração dos povos do campo para a cidade, em busca de melhores condições de vida, educação para os filhos, oportunidade de trabalho e vida digna. E uma das

formas de conter a população a permanecer no campo, foram as políticas para a educação do campo.

Ainda de acordo com as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, podemos destacar:

No campo, a situação é mais grave, pois além de não considerar a realidade socioambiental onde a escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias, programas e projetos e, muitas vezes, ratificou o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos. (BRASIL, 2004, p. 9)

Com base nessas observações, podemos dizer que, apesar de muitas lutas e movimentos sociais como forma de atenuar a migração para o espaço urbano, a educação rural passou a ser, aos poucos, reconhecida; porém, ao longo da história, teve uma educação subsumida, esquecida ou adaptada a planos inferiores. A educação do campo ainda carece de olhares mais voltados para a realidade que convivem.

Orlandi (2013) reitera sobre as “diferenças” de condições de escola rural *versus* escola urbana, porém, a escola rural carrega todos os sentidos de escola urbana.

[...] voltando à questão da escola rural, é fundamental pensá-la em sua dependência aos esquemas montados para as escolas urbanas. Além disso, numa conjuntura como a nossa, pouco importa onde se localiza, o modelo escolar é urbano (conferir programas de ensino à distância), e o máximo que se faz é “contextualizá-lo”, ou seja, adaptá-lo em aparência e não historicizá-lo em sua diferença necessária. (ORLANDI, 2013, p. 279).

Apesar de a escola do campo ter toda uma singularidade, uma proposta político-pedagógica distinta e a realidade dos alunos serem diferentes, o material didático também teria de ser diferente. No caso em questão, os livros didáticos adotados por essas escolas são iguais aos da escola urbana, ou seja, o material escolhido é o mesmo para realidades diferentes. O mesmo livro é utilizado para diferentes espaços escolares, espaços distintos – urbano e rural – que trabalham com o mesmo material, efeito de homogeneização que constitui a elaboração desses instrumentos linguísticos. Tais condições apenas reverberam ao que Orlandi afirmou acima.

Para compreendermos melhor essa problemática, vamos descrever as escolas que fazem parte de nosso objeto de estudo.

Escola Estadual do Campo São Geraldo: escola localizada na Comunidade do Bocaiuíval, a trinta quilômetros da sede do município. Segundo dados da Secretaria de Estado

de Educação SEDUC MT, a comunidade foi fundada em 09 de junho de 1977, atualmente possui uma média de 691 habitantes.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola foi criada pelo Decreto nº 586/91, Portaria nº 3277 de 15 de dezembro de 1992 e autorizada pela Resolução nº 282/92, recebeu esse nome para homenagear o santo protetor do fundador da comunidade, senhor Geraldo Pereira Passos.

Conta com 9 turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio; sendo 5 turmas no período matutino e 4 turmas no período vespertino e 1 sala anexa de Educação Infantil do Centro de Educação Infantil Wictor Hugo¹, perfazendo um total de 122 alunos. A escola, devido ao baixo número de alunos, funciona com salas multisséries: 1º e 2º ano Ensino Fundamental, 4º e 5º ano, 6º e 7º ano. Quanto ao número de servidores, conta com 28 funcionários, destes, 15 são professores.

Em relação à sua estrutura, a escola possui 6 salas de aula, banheiros, biblioteca, laboratório de informática, cozinha, refeitório, almoxarifado, depósito, arquivo, sala de professores, sala de administração escolar (secretaria).

De acordo com o PPP da Escola (2019), no que tange ao que precisa melhorar, a unidade escolar precisa de muitos reparos, dentre eles: climatização nas salas, segurança nas portas e janelas (falta chave, trancas); nas salas de informática, refeitório, arquivo (ventilador estragado), sala de depósito, a viga de sustentação do telhado está cedendo oferecendo perigo aos alunos e funcionários; falta internet, reparos nas instalações hidráulicas e de alvenaria nos banheiros e refeitório dos alunos; falta mais espaço no almoxarifado. Praticamente toda a escola necessita de reparos na parte elétrica, hidráulica e de alvenaria. Carece de sala de recursos multifuncionais, sala de superação escolar e materiais adequados para alunos com dificuldade de aprendizagem.

Cabe dizer que é notável a diferença entre as duas unidades escolares mantidas pelo Estado. Na sede do município, observamos uma escola totalmente equipada em recursos estruturais e pedagógicos, diferente da escola da zona rural no mesmo município, que carece de infraestrutura. Disse anteriormente que sou professora, trabalho nessa escola da cidade, e durante esses anos em que atuo na referida escola sempre fizemos eventos em prol de aquisição desses recursos. Embora sejam mantidas pelo mesmo sistema, as condições de produção são diferentes entre elas. Deixamos claro nosso apoio ao anseio da equipe escolar São Geraldo por

¹ O Centro de Educação Infantil Wictor Hugo fica localizado na área urbana do município de Porto Esperidião e conta com salas anexas nas escolas da zona rural do município.

melhorias que vão desde os reparos na rede elétrica, hidráulica e alvenaria, até apoio profissional, conexão com a internet entre outros.

Escola Municipal Theodoro José Duarte: está localizada no distrito de Vila Cardoso, distante a setenta quilômetros da sede do município. Está inserida na Educação do Campo, de acordo com a Resolução nº 126/03 CEEMT e Lei Complementar nº 49 de 1º de outubro de 1998, conforme nº 202B CEB/CEEMT.

Foi fundada em 1984, quando, em parceria com a comunidade e a doação de um terreno feita pelo senhor Valter Cardoso, construíram uma sala de aula. No ano de 1985, abriu a primeira turma multisseriada de 1ª a 4ª série, com apenas 30 alunos. De acordo com o PPP, a escola recebeu o nome Theodoro José Duarte, em homenagem ao primeiro desbravador da região, que, em 1934, atravessou o rio Aguapeí e fixou morada junto de sua família no lugar hoje denominado de Vila Cardoso.

Quanto ao número de turmas, a escola conta com 29 turmas, entre Educação Infantil (sala anexa do Centro de Educação Infantil Wictor Hugo), Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, atende 14 turmas no período matutino, 14 turmas no período vespertino e uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), multissérie do 6º ao 9º ano, no período noturno e perfaz um total de 356 alunos. Conta ainda com uma equipe de 35 funcionários.

Em sua estrutura física, a escola possui 14 salas de aula, uma sala de administração escolar (secretaria), diretoria, coordenação, biblioteca, sala de professores, cozinha com refeitório, almoxarifado, banheiros adaptados para pessoas com necessidades especiais, duas quadras poliesportivas: uma coberta e a outra sem cobertura, internet, lousa de vidro nas salas de aula.

Podemos ver que diante das duas escolas do campo descritas, a Escola Municipal Theodoro José Duarte é mais bem estruturada que a Escola Estadual São Geraldo. A escola Theodoro é mantida pelo governo municipal, recebe um número maior de alunos e a comunidade também é maior. De acordo com um documento de indicação de melhoria na comunidade, para termos ideia de quantos habitantes há na vila, feito pela Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, Vila Cardoso tem em média dois mil e oitocentos habitantes. Assim, podemos concluir com as palavras de Di Renzo (2008):

Compreender as condições de produção nas quais se constitui a escola brasileira nos possibilita dar visibilidade aos efeitos de um Estado capitalista na formulação das políticas linguísticas, nos permite apreender uma ética linguística, que não somente define língua, sujeito, ciência, como legítima

determinadas relações que configuram um certo modo de produzir conhecimento sobre a linguagem. (DI RENZO, 2008, p. 13).

Dessa forma, é fundamental refletir sobre esse conjunto em que a escola é formada, estrutura física, localização, os recursos tecnológicos e os instrumentais (gramáticas, dicionários, currículo, formas de avaliação e materiais didáticos) no caso, o livro didático, entre outros, são necessários para o ensino da língua, para desenvolver o processo ensino aprendizagem, bem como os sujeitos que atuam/estudam nela. Interessante também pensar que quanto menos recursos a escola possui, mais o professor se apoia no livro didático; assim, as escolas urbanas têm condições de produção diferenciadas das rurais, enquanto a escola urbana conta com laboratório de informática, internet banda larga, biblioteca equipada, as escolas do campo carecem dessa ferramenta o que inviabiliza a consulta a outros tipos de materiais, o LD reina nessas escolas, serve como um guia, roteiro para as aulas, pois assegura a sua legitimação.

Interessante salientar sobre os sentidos que a escola carrega, segundo Orlandi (2004, p. 149), “[a] escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade. Esse é um forte componente de suas condições de produção e mesmo quando se localiza empiricamente em outro lugar, ela carrega os sentidos de urbanidade”.

Ao considerarmos esse pensamento, de acordo com as escolas descritas, podemos notar que apesar de as outras duas escolas citadas não estarem localizadas na zona urbana do município, os livros didáticos adotados por elas “carregam os sentidos de urbanidade” ditos pela autora, pois, mesmo a realidade do campo sendo diferente, ainda se trabalha com os mesmos materiais didáticos.

Sabemos da existência de livros didáticos para a clientela que mora no campo, pois participamos de um programa chamado Escola Ativa que o Estado, através da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT, ofertou aos professores das escolas do campo, no ano de 2010, com metodologias e livros voltados para a realidade do povo camponês, porém, o projeto que foi anunciado/prometido pela SEDUCMT, não foi realizado. Não concluíram o projeto e nem os livros didáticos foram disponibilizados ou vieram para escolha dos professores em nosso município. Promete-se um livro de Educação do Campo para o campo e esse livro não chega a essas escolas.

Dessa forma, apaga-se, desvaloriza-se, a identidade dos alunos enquanto sujeitos camponeses, camponeses, que possuem toda uma singularidade, uma realidade diferente, uma peculiaridade no modo de vida dos que moram no campo.

Nesse viés, as condições de produção constituem um lugar notável na Análise de Discurso, pois permitem compreender as determinações históricas do livro didático num

processo discursivo, no caso em questão, estamos falando de dois públicos -alvos diferentes, singulares em seu contexto histórico e social.

Dessa forma, ao propormos analisar o modo como os livros didáticos de Língua Portuguesa trabalham o ensino do léxico, e como eles, através de seus glossários, dão sentido às palavras apresentadas nos textos, é necessário compreendermos as condições de produção de sentido do glossário que circulam no LD.

Desse modo, os livros didáticos “são considerados como objetos discursivos, que em condições de produção próprias de uma conjuntura sócio-histórica dada, estabelecem uma relação determinada entre história, sujeito e conhecimento”. (SILVA, 2014, p. 89).

Assim, para compreendermos nosso objeto de pesquisa, o livro didático, abordaremos, na sequência, os desdobramentos teóricos.

CAPÍTULO II

DESDOBRAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, para que possamos lançar um olhar reflexivo e compreender os movimentos de sentido instaurados a partir da função-autor e efeito-leitor dos glossários de livros didáticos, vamos fundamentar nossa análise na teoria em que estamos inscritos, a Análise de Discurso.

Consideramos trazer algumas reflexões sobre o sujeito, segundo Petri (2004):

O “fio condutor” da reflexão que propomos é o sujeito: sua ausência/presença, seu centramento/descentramento, sua unidade/dispersão, suas relações com a linguagem e a história, mas levamos em consideração também o fato de que “o sujeito está de alguma forma, inscrito no texto que produz”. (PETRI, 2004, p. 66) (grifos da autora).

Por conseguinte, propomos refletir sobre a linguagem, o sujeito, a ideologia, os sentidos e a história. Assim, a Análise de Discurso não se reduz a conceitos fechados, as inferências mostram a falha na língua, deixando esses conceitos em constante construção. Ancoramos nossa reflexão no campo da História das Ideias Linguísticas articulada à Análise de Discurso, que considera a relação do sujeito, história e sentidos.

Através da Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas, é possível, segundo Orlandi (2009),

Ter acesso a uma história, não como se ela fosse transparente, mas que, pela análise de seu processo de produção, pela explicitação dos seus produtos, nos permitiu sair da história contada para uma história que alia a língua, os autores, suas obras e a sociedade que esses autores ajudam a construir com seu próprio trabalho intelectual. Podemos assim apreciar, ao mesmo tempo, a história da língua como organização da nossa sociedade em sua história. (ORLANDI, 2009, p. 99).

Diante dessa afirmação, podemos reforçar que a língua não é transparente, os sujeitos não são fechados em si mesmos, eles se constituem; o sujeito é marcado pela incompletude e pela sua história.

A Análise de Discurso, no que se refere aos sentidos, “se define por sua proposta das novas maneiras de ler, colocando o dito em relação ao não dito, em outro lugar, problematizando as leituras de arquivo, expondo o olhar leitor à opacidade do texto” (ORLANDI, 2012, p. 86). O propósito da AD é pensar o texto como unidade e sua multiplicidade de sentidos.

Para compreendermos os efeitos de sentido produzidos pelos glossários, consideramos importante fazer a relação com os teóricos que estudam a gramatização.

2.1 Um percurso sobre a Instituição dos Instrumentos Linguísticos no Brasil: o processo de gramatização

Esse processo de gramatização mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/ dominação sobre as outras culturas do planeta. Trata-se propriamente de uma revolução tecnológica que não hesito em considerar tão importante para a história da humanidade quanto à Revolução Industrial do século XIX. (AUROUX, 1999, p. 8-9).

Convém, antes de falarmos sobre o processo de gramatização que revolucionou a comunicação com o advento da escrita, abordarmos uma área de conhecimento, que inicialmente, começou como um projeto e tornou-se um campo disciplinar: a História das Ideias Linguísticas, a qual propõe estudar a história da constituição da nossa língua e do saber produzido por/sobre ela. Nessa esteira, faremos articulação dos estudos sobre a língua e dos instrumentos linguísticos, em especial, o livro didático.

Assim, torna-se relevante deslocar nosso estudo sobre os teóricos e as teorias que abordam a gramatização, vamos abordar sobre o projeto História das Ideias Linguísticas (doravante HIL) com mais acuidade no subitem a seguir.

2.1.1 História das Ideias Linguísticas

O projeto História das Ideias Linguísticas, coordenado por Sylvain Auroux e equipe, na França, e articulada com a Análise de Discurso, no Brasil, por Eni Orlandi, entre outros pesquisadores, constituiu-se, a partir da década de 1980 no Brasil, através de um projeto coletivo, “Discurso, Significação, Brasilidade” do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp). Alguns anos depois, quando realizava um estudo de pós-doutorado na França, Orlandi soube do grupo do Laboratório de História das Teorias Linguísticas, coordenado por Sylvain Auroux na Universidade de Paris VII; por conseguinte, na década de 1990, firmaram um projeto de colaboração científica franco-brasileiro intitulado “História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e a

constituição da língua nacional”. Desta forma, a História das Ideias Linguísticas amplia seu espaço no Brasil como campo interdisciplinar, área de conhecimento, preserva a singularidade de pensar a história do “saber linguístico” e sua conexão com a história da língua nacional.

Assim, interessa à HIL juntamente com a AD compreender as diferentes maneiras de constituição do “saber linguístico” e o “discurso sobre a língua”, ou seja, analisa a instituição do saber sobre as línguas e da linguagem, os quais concebem os instrumentos linguísticos (gramáticas, dicionários, manuais, normas, etc.) como objetos discursivos; toma a produção dos instrumentos tecnológicos da gramatização, que dizem o modo como a sociedade constitui sua identidade. Esse fio condutor nos permite adentrar pelo processo de gramatização dos instrumentos linguísticos.

2.1.2 Processo de gramatização

Nesse processo, as causas que influenciam o desenvolvimento dos saberes linguísticos são profundamente intrincadas, como a administração de grandes Estados, a literalização dos idiomas e sua relação com a identidade nacional, a expansão colonial, o proselitismo religioso, as viagens, o comércio, os contatos entre línguas, ou o desenvolvimento dos conhecimentos correlativos como a medicina, a anatomia, ou a psicologia.

Enfim, a colonização e a exploração do planeta e de vários territórios estabelecem o longo processo de descrição, na base da tecnologia gramatical ocidental, da maior parte das línguas do mundo.

Nos períodos que compreendem do século V até o final do século XIX, segundo Aroux (1992), acontece o processo de gramatização massiva das línguas do mundo, considerada pelo autor como a segunda revolução técnico-linguística, depois da escrita no terceiro milênio, antes de nossa era. Processo que se dá a partir da tradição linguística greco-latina, responsável por grandes transformações em todas as sociedades humanas.

Aroux (2014) aponta duas causas da gramatização das línguas. A primeira delas seria a necessidade de uma língua estrangeira em um contexto em que já existe uma tradição linguística. A segunda, refere-se sobretudo à política de uma língua dada, **que** pode se restringir a dois interesses: organizar e regular uma língua literária; e fortalecer uma política de expansão linguística de uso interno e externo.

Nesse sentido, para refletir sobre o processo de gramatização dos instrumentos linguísticos no contexto brasileiro, retomamos o que Aroux (2014, p. 65) afirma sobre gramatização: “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas

tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

Conforme argumenta o autor, podemos dizer que a gramática não se resume a uma mera representação da linguagem natural; ela é capaz de levar regras e formas que não fazem parte da competência linguística do locutor. Do mesmo modo, acontece com os dicionários, em que o domínio de todas as palavras seria impossível. Dessa forma, a gramática e o dicionário são concebidos como instrumentos linguísticos.

O surgimento dos instrumentos linguísticos possibilitou a constituição de espaços/tempos de comunicação que terão dimensões sem comparações que podem existir nas sociedades orais que não dispõem de uma gramática.

Esse processo é considerado por Auroux a segunda revolução tecnológica; a primeira revolução vem a ser o surgimento da escrita, o nascimento das metalinguagens, pois a escrita possibilitou a reflexão da linguagem.

A segunda revolução, chamada de tecno-linguística, tão importante quanto a Revolução Industrial do século XIX, foi o processo de gramatização das línguas do mundo e revolucionou sobremaneira a história das ciências da linguagem e todo processo de comunicação humana, deu ao Ocidente uma forma de dominação, pelo conhecimento, sobre as outras culturas do planeta. Auroux (2014) assevera que:

Assim como as estradas, os canais, as estradas de ferro e os campos de pouso modificaram nossas paisagens e nossos modos de transporte, a gramatização modificou profundamente a ecologia da comunicação e o estado do patrimônio linguístico da humanidade. (AUROUX, 2014, p. 71).

Nessa perspectiva, “A gramática torna-se simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las” (AUROUX, 2014, p. 36), ou seja, a gramática não surgiu de uma necessidade didática, as crianças gregas ou latinas que frequentavam a escola já conheciam sua língua, no caso, a gramática seria um passo do ingresso à cultura escrita.

Orlandi (2000) aborda a gramatização do português brasileiro como mais que um modo de constituição de um saber sobre a língua nacional: “[a] constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país, individualiza-se seu saber, individualiza-se seu sujeito político e social”. (ORLANDI, 2000, p. 28).

A partir do que propõe Auroux (1992), o processo de gramatização do português no Brasil, de acordo com Bressanin e Leal (2017), “mais que uma transferência e/ou

instrumentalização de uma língua, permitiu o registro e, ao mesmo tempo, o acesso às regras dessa língua, o que constitui, ainda hoje, as bases de nosso saber metalinguístico”. (BRESSANIN e LEAL, 2017, p. 13).

Podemos afirmar que ocorre o mesmo com o dicionário, pois constitui-se num instrumento linguístico que descreve costumes, falares e discursos de uma dada sociedade em um determinado espaço-tempo. Ao interpretar a definição lexicográfica, o sujeito percebe o modo sócio histórico, ideológico de conceber a língua.

Ancoramo-nos nos pressupostos trazidos por Nunes (2010) de que o dicionário é visto como um espaço de formação de sentidos por sujeitos e para sujeitos em que se considera a relação língua-sujeito-história, tendo em vista a produção, a reprodução e a circulação de sentidos. Aroux (2014, p. 70) descreve também a importância dos dicionários: “isso é ainda mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários”.

Embora o dicionário tenha essa importância atribuída pelos estudiosos que referendamos, o LD acaba por minimizar tal visão ao reduzir todos esses procedimentos no glossário.

De acordo com Centurion e Moraes (2013), o dicionário, mesmo um instrumento linguístico, tal como a gramática,

Não ganha o mesmo prestígio nos meios escolares; pelo contrário, exerce um papel mais restrito, inclusive limitado enquanto instrumento didático para o ensino de Língua Portuguesa [...] nossa hipótese é a de que atividades oriundas de materiais didáticos, as quais envolvam conhecimento lexicográfico, ainda induzam ao uso limitado dele. (CENTURION e MORAES, 2013, p. 140).

Nessas condições, quando tratamos da gramatização das línguas e sua instrumentação através de dicionários, manuais, gramáticas, vocabulários, enciclopédias, notamos que, no ambiente escolar, os dicionários ocupam um espaço menor, às vezes, pelo fato de o livro didático filtrar grande parte das informações para si, levando à ilusão de que tudo que o aluno precise está no LD.

Com este intuito, objetivamos compreender como os livros didáticos trabalham o ensino lexicográfico, e como eles, através de seus glossários empregam para os alunos os sentidos das palavras apresentadas nos textos. A projeção que o sujeito-autor faz a partir do imaginário de que o aluno desconhece o significado de um vocábulo pode apresentar, em seu glossário e/ou vocabulário, significados do léxico vistos como transparentes, cristalizados.

Diante dessa perspectiva, Orlandi (2001) enfatiza que, ao considerarmos os instrumentos linguísticos como concepção do saber metalinguístico na escola, não o pensamos como simples uso de um artefato:

Mas da construção de objetos históricos, com consequências sobre as políticas das línguas. Quando se constrói uma gramática, um dicionário, de imediato impõe-se a questão do ensino. Não falamos, então, dessa perspectiva, na função da gramática ou do dicionário na escola, mas do funcionamento deles na relação do sujeito com a sociedade na história. Não se trata apenas de aplicação, mas da constituição do saber e da língua, na instituição. (ORLANDI, 2001, p. 8).

Quando dizemos sobre o funcionamento da gramática e do dicionário, relacionamos à constituição do saber e da língua do sujeito com a sociedade e história. E língua, do ponto de vista estrutural, seria um conjunto de regras, sistema de signos que vão ordenar, estabelecer regras para uma determinada comunidade; a gramática seria o instrumento que se usa para ensinar essas regras da língua, ou seja, o processo de didatização da língua serve para instrumentalizar o ensino, a que traz elementos para ensinar.

O livro didático, como já mencionamos, também considerado um instrumento linguístico, no caso, vai condensar, substituir, e trazer para a escola, o ensino normativo, padronizado da língua, de modo semelhante ao que ocorre no funcionamento da gramática e do dicionário.

Um elemento fundamental nas discussões sobre o processo de gramatização no Brasil é a instituição da Língua Portuguesa como língua nacional (oficial de Estado). É possível ampliar os estudos sobre a gramatização considerando as políticas públicas de língua amparadas pelo Estado.

No próximo item, vamos destacar os quatro períodos do processo de gramatização do português do Brasil.

2.2 Período de gramatização do português do Brasil

No Brasil, o processo de gramatização teve seu início no século XIV, quando

A língua portuguesa atravessou o Atlântico e teve sua norma escrita organizada pela gramática de Fernão de Oliveira e João de Barros, apresentando um funcionamento jurídico-administrativo que assegura o poder da realeza, exaltada pela literatura, utilizada nas traduções e já começa a ser ensinada. (MARIANI, 2004, p. 11).

A gramática se torna, a partir de então, uma técnica geral de aprendizagem que deve ser aplicada a todas as línguas.

Mariani (2004) explicita sobre o imaginário de unidade linguística criado por Portugal para o Brasil:

Aos olhos da metrópole, a língua falada no Brasil precisa continuar sendo a continuidade da imaginária homogeneidade que confere o caráter nacional a Portugal. Mas os processos históricos, como se sabe, são continuidade e mudança, sempre. (MARIANI, 2004, p. 13).

Uma das características do conjunto de estudos que marcam os estudos do português no Brasil nesse momento é o trabalho de demonstrar que o português que aqui se falava e escrevia era diferente do português de Portugal. “No Brasil, o Português incluía palavras de origem africana e indígena bem como palavras do português que no Brasil significavam diferentemente que em Portugal”. (GUIMARÃES, 1996, p. 127).

Guimarães (1996) apresenta quatro períodos para o processo de gramatização brasileira do português e instituição da língua portuguesa no Brasil, vejamos sucintamente cada uma delas:

Primeiro período: compreende desde a “descoberta” em 1500 até meados da primeira metade do século XIX, período caracterizado por não haver estudos de língua portuguesa feitos no Brasil.

A língua portuguesa é falada por um pequeno número de pessoas (grandes proprietários, letrados, pequena minoria de funcionários, senhores de engenho). A língua dos índios predominava como uma espécie de língua franca, chamada de “língua geral” falada pela maioria da população. Porém, no decorrer desse período, o português é ensinado nas escolas católicas e utilizado em documentos oficiais, tanto que já aparece como língua de Estado.

Também é desta fase o Dicionário da Língua Portuguesa de Antonio Moraes Silva (1789) e o Eritome da Grammatica da Língua Portuguesa (1813).

Segundo período: compreende desde a segunda metade do século XIX até fins dos anos de 1930, do século XX. É publicado, em 1857 o Vocabulário Brasileiro de Brás da Costa Rubim para utilizar como complemento aos dicionários da língua portuguesa. Período também conhecido pela famosa polêmica entre José de Alencar e Pinheiro Chagas, que critica Alencar em relação à linguagem usada em Iracema. Outra polêmica conhecida se dá entre Carlos de Laet e Camilo Castelo Branco, escritor português.

Em 1881, Júlio Ribeiro publica a *Gramática Portuguesa*, que depois foi reeditada diversas vezes, distanciando, desse modo, da influência direta de Portugal. Júlio Ribeiro é

reconhecido como precursor do processo da gramatização do português no Brasil. O responsável por pôr em curso o processo de gramatização brasileira do português, abrindo um processo novo nos estudos de língua. (GUIMARÃES, 2004).

A partir daí, surgiram várias gramáticas importantes nos anos subsequentes escritas pela linguagem que se fala no Brasil.

Nesse período, em 1897, foi fundada a Academia Brasileira de Letras, com o propósito de zelar pela cultura da língua e literatura nacional.

Terceiro período: inicia-se no final dos anos trinta, com a fundação das Faculdades de Letras no Brasil as quais abrem espaço para pesquisas sobre assuntos relativos à linguagem que até então era ligada a um parâmetro literário e ao ensino. Período conhecido pelo reconhecimento da língua falada no Brasil.

Em 1941, é lançada a primeira edição de Princípios de Linguística Geral de Mattoso Câmara, e, em 1954, é lançada a segunda edição.

Um outro acontecimento relevante é o primeiro acordo ortográfico, em 1943, com distinções da ortografia de Portugal. Nessa mesma década, ocorre o debate sobre a mudança e denominação de língua brasileira, posicionando um lugar de identidade da língua falada no Brasil em constituição de uma identidade nacional.

Em 1958, foi produzida a NGB (Nomenclatura Geral Brasileira), com o intuito de padronizar a gramática, a fim de que as gramáticas escolares que fossem produzidas após essa data seguissem regularmente a nomenclatura.

Em 1970, Mattoso Câmara lança a primeira gramática descritiva científica feita no Brasil – Estrutura da Língua Portuguesa.

Quarto período: inicia-se a partir de 1965; caracterizado pela instituição da linguística nos cursos de graduação em Letras através de decisão do Conselho Federal de Educação; e criação do curso de pós-graduação em Linguística na USP e Unicamp. A partir daí, surgiram várias pós-graduações de diversas modalidades referentes à Linguística no país.

O *Novo dicionário Aurélio* (1975), de Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira, se transforma no dicionário oficial do português do Brasil.

Observamos que o segundo período de gramatização foi o que instaurou fortemente os instrumentos tecnológicos sobre a língua; foi quando surgiu o sentimento de nacionalização da língua, o que fez com que muitos escritores evocassem o nacionalismo linguístico e amor à Pátria, não apenas no meio literário, como também na política e espaço jurídico, devido à independência da colônia brasileira. Nesse período, alguns gramáticos conservadores foram

contrários a essa concepção, outros lutaram por uma língua com discursividade própria, ligada da mesma forma com a língua do colonizador e às línguas indígenas e africanas.

Pfeiffer (2001) aborda esse importante período:

O processo de gramatização brasileiro se dá em torno de uma busca pela especificidade do português do Brasil em relação ao de Portugal: é um movimento pela diferenciação, através da busca pela unidade. Marca-se, especialmente, a diferença de ritmo de fala e do léxico, estabelecendo categorias como brasileirismos, africanismos e indigenismos. (PFEIFFER, 2001, p. 72).

Com intuito de afirmar sua supremacia, a partir do século XVIII, o português se impõe quando o governo de Portugal obriga o ensino da língua portuguesa nas escolas e institui que a língua do Brasil era o português.

A esse respeito, Dias (2007) traz uma reflexão quanto à produção de gramáticas de ensino de língua portuguesa:

Produzir gramáticas no sentido de fornecer uma identidade/unidade à língua portuguesa do Brasil enquanto idioma do brasileiro, destacando a sua especificidade em relação à língua portuguesa de Portugal, constitui-se numa prática que se insere naquilo que denominamos de pertinência linguística a uma unidade enquanto idioma. (DIAS, 2007, p. 185).

Logo, a carta régia de 1727, escrita por D. João V, ordenou aos jesuítas ensinarem português aos índios. Marquês de Pombal oficializou a língua portuguesa no Brasil e proibiu o ensino de línguas indígenas nas escolas dos jesuítas, apagando, dessa forma, a história dos índios, dos negros e de uma grande parcela da população que utilizava a língua geral.

Mariani (2003) corrobora ao afirmar sobre a institucionalização da língua:

A língua portuguesa, instituição da nação portuguesa, foi institucionalizada na colônia, ou seja, foi necessário um ato político-jurídico – o Diretório dos índios – para institucionalizar, oficializar de modo impositivo que era essa, e apenas essa, a língua que devia ser falada, ensinada e escrita exatamente nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte. (MARIANI, 2003, p. 13).

Através dessas reflexões que se estabeleceram entre a língua portuguesa de Portugal e sua variedade falada no Brasil, temos a clara concepção que houve questões de políticas linguísticas atuando sobre as línguas, através da imposição da língua, enquanto ação advinda do Estado, atuando de modo intervencionista nas representações e relações dos sujeitos falantes, pois quando os portugueses chegaram aqui, encontraram com uma grande quantidade de novas línguas e dialetos. Com o objetivo de disseminar a língua colonizadora, foram criadas as políticas de língua para delimitar, silenciar os espaços de enunciação das línguas colonizadas.

Orlandi (2007) assevera que o processo de gramatização no Brasil assegurou ao sujeito cidadão brasileiro a constituição da língua nacional.

A gramatização do português brasileiro, além de ser um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. Individualiza-se o país, seu saber, sua língua, seu sujeito político social e suas instituições. (ORLANDI, 2007, p. 55).

Nessa perspectiva, podemos dizer que, através da luta pela valorização da língua nacional, houve o reconhecimento do sujeito cidadão brasileiro e de sua língua.

Xavier (2007), ao abordar o processo de gramatização, afirma que:

A gramatização, segundo Auroux, inicia-se a partir do primeiro saber metalinguístico de uma língua dada, e embora seja difícil definir até onde vai esse processo de gramatização, é possível entender o que significa para uma língua “ser gramatizada” – é quando se pode falar ou ler, isto é, aprender essa língua a partir apenas dos instrumentos linguísticos disponíveis. (XAVIER, 2007, p. 267).

Diante desse cenário, é possível concluir que o processo de gramatização teve como finalidade fixar a língua, facilitar a aprendizagem e permitir aos estrangeiros aprender o idioma e a necessidade de se considerar as línguas como homogêneas, independente dos locutores, dos espaços e das circunstâncias. Assim, “[o] processo de gramatização, funcionando como instrumento de estabilização, pressupõe o estancamento da língua a ser gramatizada, apagando outras línguas que produzem as instabilidades e polêmicas em torno da língua que falamos” (PFEIFFER, 2001, p. 168); torna-se um meio de criar o efeito da unidade e transparência da língua para que esta possa ser cobrada em termos rigorosos de adequação às regras por parte de seus usuários.

A seguir, vamos abordar os instrumentos linguísticos, dentre eles, o livro didático, o dicionário e o glossário trazendo para a discussão as condições de produção, a função-autor e o efeito-leitor.

2.3 Os instrumentos linguísticos: o livro didático, o dicionário e o glossário

Quando falamos em instrumentos linguísticos, Auroux (2014, p. 70) afirma que:

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como um *instrumento linguístico*: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a

fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor. (AUROUX, 2014, p. 70).

Sob esse ponto de vista, a gramática é concebida como instrumento linguístico que não deixa inviolada a prática de linguagem dos homens, pois as línguas evoluem, é uma prática continuísta, um processo.

Nesse sentido, esta pesquisa se inscreve na perspectiva discursiva da linguagem que considera a relação entre língua, história e sujeito. Dessa forma, pensar a língua enquanto forma material implica compreendê-la como opaca, considerando a transparência do sentido, geralmente presente nos materiais didáticos, como efeito ideológico.

Vamos apresentar brevemente cada instrumento linguístico aqui mencionado.

✓ Livro didático:

Tomar o livro didático como objeto de estudo em nosso trabalho, tendo em vista que o LD é o material educativo mais usado nas escolas, implica dizer que, apesar de ser considerado de pouca importância por alguns estudiosos e colegas de trabalho, esse material por muito tempo foi referendado como sendo a “muleta” do professor em sala de aula, fato pelo qual esse dizer cristalizou-se por um bom tempo. Podemos aferir que, ao longo dos tempos, o livro didático foi conquistando espaço e domínio nos ambientes escolares; uma das possíveis causas para a característica foi de quando a escola passou a receber um maior número de alunos e, naquele período, faltavam profissionais capacitados para o exercício da profissão, o que resultou em aumentar o número de livros didáticos, pois nele havia a maneira de como ensinar aos alunos e professores que ainda não tinham a formação adequada. Nesse contexto, “os livros didáticos surgem para suprir a lacuna de conhecimento desses professores, a ponto daqueles passarem a ser responsáveis pelas aulas destes”. (SCHRÖDER, 2013, p. 198).

Ao tomarmos como nosso objeto de estudo o livro didático de língua portuguesa, é necessário considerá-lo imerso em um contexto sócio-histórico-político e refletir sobre a conjuntura que o envolve, o que nos dará aporte e subsídios para compreendermos sua constituição.

Não podemos negar que já foram desenvolvidas várias pesquisas relacionadas ao livro didático, entre elas: veículo de valores culturais e ideológicos; controle do Estado; mercado editorial; investimentos públicos etc.; o que também não deixa de ocupar um lugar fundamental, mas ainda poucas são as reflexões que buscam estudar e/ou problematizar seu funcionamento discursivo, pois no dizer o discurso é formulado.

Orlandi (2012) define que a linguagem se materializa pelo processo de formulação. A autora afirma que:

É na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde). Momento de sua definição: corpo e emoções da/na linguagem. Sulcos no solo do dizer. Trilhas. Materialização da voz em sentidos, do gesto da mão em escrita, em traço, em signo. Do olhar, do trejeito, da tomada do corpo pela significação. E o inverso: os sentidos tomando corpo. Na formulação – pelo equívoco, falha da língua inscrita na história – corpo e sentido se atravessam. (ORLANDI, 2012, p. 9).

Dessa forma, a formulação é de grande importância para o nosso estudo, pois, para produzir um gesto simbólico de interpretação, o sujeito formula sentidos, o sujeito diz o que diz atravessado por uma historicidade, atravessado por uma ideologia, é pela formulação que sujeito e sentido se constituem. Assim, quando se recorre à Análise de Discurso, no que se refere aos sentidos, pode-se afirmar, sujeito e sentido ao mesmo tempo, se constituem, visto que só há sujeito na/pela linguagem. Segundo Pêcheux (2014):

uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (PÊCHEUX, p. 147).

Com base nessa afirmação, vemos que os sentidos não são literais, dependem da historicidade que os constitui, da inscrição do sujeito em uma formação discursiva. Quando voltamos nosso olhar ao livro didático, em especial ao ensino do léxico, é necessário estabelecer uma reflexão sobre os efeitos de sentido que esse material produz, pois cada sujeito mobiliza um gesto de interpretação, de acordo com suas condições de produção, formações discursivas que o atravessam. Segundo Pêcheux (2014, p. 147), as formações discursivas são: “... aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).”, ou seja, as palavras mudam de sentido ao passarem de uma FD para outra, relacionadas com as diferentes posições que o sujeito ocupa no interior do discurso; dessa forma, podemos dizer que as FDs são espaços em que ocorrem a constituição dos sentidos e do sujeito.

Seguindo essa compreensão, gostaríamos de salientar alguns aspectos sobre o período em que se instituiu a língua portuguesa no Brasil, daí o surgimento dela como disciplina e o

desenvolvimento do livro didático no Brasil; alicerçamos essas informações nos estudos de Soares (2002).

Ao considerar a história da constituição da língua portuguesa como disciplina, convém lembrar que, tardiamente ela passou a fazer parte do currículo escolar brasileiro. No Brasil Colonial, conviviam três línguas: a língua portuguesa, a língua geral e o latim. O português era a língua do colonizador, predominava entre os falantes da colônia. A língua geral provinha das línguas indígenas do tronco tupi, o que condensou numa língua comum, era a língua que mais prevalecia no convívio social, comunicação e evangelização. Através dela, evangelizavam e nomeavam as plantas e os animais, era como se fosse a primeira língua, tanto dos índios quanto dos filhos dos colonizadores. O latim, advinda por intermédio dos jesuítas, respaldou todo o ensino fundamental e superior.

A língua portuguesa era usada na alfabetização de crianças provenientes de classes privilegiadas (minorias), não era tido como um componente curricular, mas como instrumento para alfabetizar. Após essa fase, o ensino se dava através do latim, por um programa de estudos denominado *Ratio Studiorum*, da Companhia de Jesus, com ênfase na gramática em latim e da retórica.

A primeira gramática de língua portuguesa foi publicada em 1536 (Gramática de Fernão de Oliveira), como também foram publicadas outras gramáticas no transcorrer do século XVII e a partir dos anos 50 do século XVIII; ainda não havia sistematização suficiente para a língua portuguesa constituir-se como disciplina curricular.

Através da reforma pombalina, com objetivo de asseverar o poder sobre as colônias, na segunda metade do século XVIII, o uso da língua portuguesa torna-se obrigatório, sendo proibido o uso de outras línguas.

Porém, era notório que o idioma português ainda não se constituía para ser denominado de disciplina curricular, pois ler e escrever em português, assim como conhecer sua gramática, dispunha de caráter instrumental, ou seja, era usado para aperfeiçoar o aprendizado da gramática latina.

Uma das contribuições para a língua portuguesa garantir espaço no currículo escolar foi a publicação, em 1746, do livro “O verdadeiro método de estudar”, de Luiz Antônio Verney. Nesse material, é proposto pelo autor alfabetizar e estudar a gramática da língua portuguesa, precedida ao estudo da gramática latina.

Portanto, é somente no final do século XIX que a língua portuguesa ganha espaço, compõe-se como área de conhecimento e objeto de estudo. O latim vai perdendo gradualmente seu valor de ensino, sendo excluído dos ensinamentos fundamental e médio. Nesse período, para

legitimar a importância de estudar gramática nas escolas, ocorre a publicação de várias gramáticas de língua portuguesa escritas por professores e dirigidas a seus alunos. Outro fato histórico foi a instituição do Colégio Pedro II (1837), no Rio de Janeiro, que promoveu o padrão do ensino de língua no Brasil ao longo de décadas. Notoriamente, os professores que lecionavam nesse Colégio foram autores dos principais livros de gramática e retórica dos séculos XIX e XX. Entre eles, Fausto de Barreto e Carlos de Laet com a publicação em 1895, da *Antologia Nacional*, gramática que perdurou por mais de setenta anos no ensino de Português, chegando em sua 43ª edição, em 1969.

Entre os anos de 1950 a 1960, de acordo com Pietri (2010), a união de gramática e livro de textos consolida-se de forma progressiva, de modo que os manuais passaram a integrar atividades de vocabulário, redação, gramática e interpretação. “Momento que começa a ser transferida ao livro didático (ao seu autor) a tarefa de preparar aulas e exercícios, teria intensificado, o processo de depreciação docente.” (PIETRI, 2010, p. 74).

Também, conforme Carmagnani (1999), na década de 60, assinaram um acordo MEC-e o governo dos Estados Unidos, e dentre um dos objetivos desse acordo foi a possibilidade de distribuição gratuita dos LDs no Brasil; porém, havia controle americano em vários níveis das escolas no Brasil, pois muitos eram traduzidos para o português e os que eram produzidos no Brasil passavam por um controle de conteúdo rígido.

Ainda, segundo Pietri (2010), na década de 70, com a popularização do acesso à escola, devido às reformas e decretos que foram implementadas pela democratização do ensino e também às reivindicações das camadas populares ganhando força, os filhos dos trabalhadores puderam frequentar as aulas, o que aumentou significativamente a quantidade de alunos matriculados e gerou a necessidade de contratação maior de professores. Assim, devido à emergência em contratá-los, muitos não tinham qualificação adequada, o que culminou a ampliarem os cursos de formação para esses profissionais. Além dos conteúdos de língua e literatura, entraram em cena conteúdos de pedagogia e didática nesses cursos de formação.

Nesse processo, de acordo Silva (2017), a instauração da Linguística também possibilitou a ruptura do ensino tradicional, o Ministério da Educação articula com a comunidade acadêmica, a construção de projetos, legislações, programas, trabalhos de comitê de pesquisa, propostas que dão sustentação à Ciência. A partir de 1985, é criado o Programa Nacional do Livro Didático, uma de suas metas é atender todos os alunos de todas as escolas do país, de 1ª a 8ª série e tem como componente curricular, Comunicação e Expressão e Matemática.

Schröder (2013) diz que a partir de 1990, os livros publicados passam a ser avaliados pelo PNLD.

Nesse breve histórico sobre os livros didáticos, pudemos observar três momentos distintos em que o livro didático percorreu desde sua instituição no Brasil. No primeiro momento, houve a contemplação do livro didático, como se só nele estivessem o certo e verdadeiro. Num segundo momento, houve o desprezo por esse material didático, como se fosse fraqueza segui-lo, abandono ao livro de toda forma; e nesse terceiro momento, o LD é reconhecido como um material didático, e ocupa o seu lugar, ele não é único, não é sozinho, não é descontextualizado, mas tem o seu funcionamento e contribui muito para o trabalho do professor.

O livro didático é importante, mas a forma como trabalhamos com ele é mais importante ainda, é o professor que direciona como pode trabalhar de maneira mais efetiva o seu funcionamento.

Nesse contexto, vimos a importância que estes têm na vida de muitos educadores e alunos, por contribuírem com o processo educativo, serem um material fundamental nas escolas que não contam com outros recursos didáticos, e por serem considerados um instrumento capaz de refletir o currículo norteador da Educação, é necessário o professor reconhecer as limitações desse objeto, refletir, problematizar e reconstruir novas maneiras de olhar e analisar esse objeto de ensino, compreendido por nós como um objeto discursivo.

Para darmos continuidade à nossa pesquisa, abordaremos acerca do glossário e dos dicionários.

✓ Dicionários e glossários:

De acordo com Auroux, “a listagem de palavras é então a técnica elementar que é a base de todo dicionário” (AUROUX, 2008, p. 16). Nessa perspectiva, “os instrumentos linguísticos são vistos como um saber que funciona na aquisição dos domínios da escrita, da língua e da enunciação. Compreender a historicidade dos dicionários implica considerar sua existência (aparecimento, transformação, substituição) no tempo e no espaço.” (NUNES, 2008, p. 92). Ao reconhecermos a materialidade linguística dos dicionários, torna-se importante estudar sobre seu funcionamento linguístico.

Muitas vezes, o dicionário é visto apenas como a finalidade de uma pesquisa, um dispositivo de forma que quando surge uma incerteza no leitor, o dicionário está à disposição para suprir essa dúvida.

Quando tomamos o dicionário como instrumento linguístico, vamos além de supor como serventia para tira-dúvidas. Logo, “ver o dicionário como um discurso implica em desestabilizar aquilo que aparece como uma certitude e explicar os gestos de interpretação que subjazem às formulações dos verbetes” (NUNES, 2006, p. 11). Nesse limiar, é preciso pensar o dicionário não apenas como algo para consulta de um tira dúvidas, é necessário pensar em sua historicidade de sentidos.

Dessa forma, o dicionário, tomado como uma ferramenta de ensino e, objeto discursivo, na Análise de Discurso, é constituído histórica e discursivamente de acordo com as condições de produção dos sujeitos em determinadas formações discursivas; esse objeto possibilita a reflexão sobre a língua na história, de acordo com os discursos em circulação e o que esses discursos significam - “um modo de fazer história do dicionário que leva em conta suas condições de produção em determinadas conjunturas, bem como os efeitos de sentido que eles condicionam a partir de sua materialidade textual, incluindo-se aí os mecanismos definitórios.” (NUNES, 2003, p. 10). Assim, é possível, pelo modo de o dicionário ser um objeto discursivo, observar as formas como o sujeito – afetado pelo político e pelo simbólico, constituído como ser histórico-social de acordo com o funcionamento da ideologia - produz linguagem.

✓ Glossários:

Os glossários “introduzem notadamente o fato de explicar uma palavra mais difícil por palavras mais fáceis” (AUROUX, 1992, p. 72). De acordo com Auroux (1992), as listas de palavras são consideradas uma das técnicas mais antigas do saber linguístico da humanidade, eram usadas na circulação de discursos, para fins mais específicos como denominar um tipo de planta, profissão. Através dessas listas, surgiram os glossários e os dicionários.

Nessa perspectiva, os glossários circulam como espaços profícuos de produção de sentido, trabalham para controlar o que pode e deve ser dito/compreendido em um dado espaço discursivo. Estão sempre atrelados a uma outra discursividade. Eles não se constituem por si só. Nesse caso, os glossários estão atrelados ao LD, como espaço de controle de sentido.

O funcionamento de um glossário diferencia-se do dicionário; Petri e Medeiros (2013) afirmam que:

Um glossário, qualquer que seja, não tem o mesmo estatuto do dicionário: este se apresenta na sociedade como lugar de consulta da língua – monumento de

um patrimônio – e, como tal, adentra espaços escolares e institucionais, espaços privados e públicos quaisquer. Já o glossário não se apresenta como tal; outro leitor aí se inscreve. Grosso modo, diremos que se destina a um público mais específico; mais restritos são os seus espaços de circulação. Se um dicionário produz o efeito de completude, diremos que, no glossário, o efeito é outro, o da parte especial e específica da língua, isto é, o glossário aponta para uma especificidade qualquer. (PETRI; MEDEIROS, 2013, p. 51).

Dessa forma, o glossário e dicionário se diferem na medida em que o dicionário abrange mais espaços de veiculação; o glossário, por sua vez, está mais restrito ao espaço da sala de aula, faz parte do texto no livro didático: “[...] é como se houvesse algo ainda a ser dito, a ser destacado, que não se esgota no texto e que se faz em outro lugar”. (MEDEIROS, 2016, p. 81).

Como forma de compreender e estabelecer relações entre dicionário, glossário e vocabulário, Petri (2020) diz que apesar de caminharem lado a lado e fazerem parte do processo de gramatização da língua, ao se constituírem por meio de uma lista de palavras, organizados em ordem alfabética, “os vocabulários se aproximam dos glossários, alternando-se com eles e constituindo, juntos, um patrimônio linguístico [...]” (PETRI, 2020, p. 289); no entanto, eles (vocabulários e glossários) se diferenciam, visto que os glossários dão suporte ao livro didático ou a uma determinada obra de ficção.

Assim, consideramos que os glossários se inscrevem como forma de controlar os sentidos, como se aluno e professor não pudessem pensar outra coisa, a não ser os sentidos determinados pelo autor, sentido unilateral, para que tanto alunos e professores tenham a mesma interpretação. Nesse gesto, o autor “[n]ão deixa a palavra correr solta; arranca de lá para formar outro corpo: um glossário que reenvia ao texto e denuncia assim um lugar de língua. Sobre a língua, uma vez que separa certo número de palavras, classifica-as e/ou sobre elas propõe sinonímias, definições, explicações” (MEDEIROS, 2016, p. 80). Poderíamos considerar aqui que os glossários trazem o sentido de dizer novamente, reforçar, assegurar, definir o sentido que tal léxico pode ter no texto, propõe um sentido e não outro.

Nessa perspectiva, através desses gestos do autor, abordaremos, no decorrer deste estudo, as marcas que o autor mobiliza para compreendermos a função-autor e efeito-leitor em relação ao livro didático.

2.4 A noção de sujeito: função-autor e efeito-leitor de livro didático

Com base na concepção de sujeito do discurso da teoria pecheuxtiana, em relação aos desdobramentos das noções de forma e posição-sujeito, para a Análise de Discurso, o sujeito

não é o indivíduo (este é o sujeito empírico), ele é o sujeito do discurso, pois ocupa um lugar social, uma posição na esfera discursiva, que traz consigo marcas do ideológico, do social, do histórico e tem a ilusão de ser a origem e a fonte do sentido.

Nesse viés, o processo de assujeitamento acontece quando o sujeito se identifica (inconscientemente) com a formação discursiva que mais lhe interpela e o sujeito se coloca como origem de si, considerando sempre já sujeito, isso por questão dos esquecimentos. Pêcheux (1975) denomina esquecimento nº 2 aquele em que “todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina”, ou seja, o sujeito tem a ilusão de ter o controle sobre o que diz. No esquecimento nº 1, o sujeito considera que é origem do sentido. Por consequência desses esquecimentos, o sujeito se constrói na sua ilusão de ser uno, centro e origem do que diz, quando, na verdade, retoma um sentido que já existia antes do sujeito.

Nesse sentido, corroboramos com Pêcheux (2014, p. 145) ao afirmar que o sujeito não é vazio, “há o processo de interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado pelo vazio”, ou seja, ele é preenchido/interpelado por uma certa formação discursiva que o atravessa, a qual está ligada a formações ideológicas que podem ser determinadas como um conjunto de representações simbólicas que determinam relações com a posição dos sujeitos, sendo que uma formação discursiva sempre é heterogênea, apresenta elementos que vêm de outras formações discursivas.

Desse modo, é pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD, se identifica e se constitui sujeito. Pois, de acordo com Pêcheux (2014),

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processo de interpelação”) que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (PÉCHEUX, 2014, p. 150).

Ancorados nessa visão teórica, é interessante frisar que a partir do lugar de onde o sujeito do discurso fala, é constitutivo do que ele diz, os efeitos de sentido do seu discurso são construídos a partir do lugar imaginário de onde ele se encontra e se inscreve em uma determinada Formação Discursiva (FD).

Nessa perspectiva, buscamos compreender o funcionamento da função-autor e efeito-leitor que os autores de livro didático mobilizam, também observaremos a maneira como esses

discursos são produzidos nos LDs para, em seguida, iniciarmos nosso gesto de análise neste trabalho.

Nessas condições, através da teoria da Análise de Discurso, buscamos compreender os glossários em LDs a partir de alguns conceitos basilares para nosso estudo, como a posição-sujeito, visto a maneira como o autor se inscreve em outras formações discursivas de forma a criar sua identidade docente; a função-autor - em que ele projeta-se na voz de professor; dessa maneira, metodicamente direciona ao sujeito-professor comandos de como proceder em cada atividade desenvolvida no livro didático; e por fim, o efeito-leitor - constrói antecipadamente a visão de aluno no processo de deduzir aquilo que o sujeito-aluno poderia não entender, no caso dos glossários, ele antecede a voz do aluno.

Orlandi (2012) corrobora sobre a função-autor e o efeito-leitor, ao afirmar que um sentido pode ser produzido através de confrontos (efeitos) que surgem entre os interlocutores, ou seja:

A função-autor tem seu duplo no efeito-leitor. E isto está constituído na materialidade do texto. Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo de antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, “guiado” por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde. (ORLANDI, 2012, p. 61).

Nesta esteira, compreendemos que a função-autor compõe “uma relação organizada – em termos de discurso - produz um efeito imaginário de unidade (com começo, meio, progressão, não contradição e fim)” Orlandi (2012, p. 65). Notamos que essa imagem de efeito de unidade se faz presente nos livros didáticos, a ideia de progressão no livro é como se o “saber” fosse trilhado de forma gradativa, um percurso – começo, meio, progressão -, a não contradição, estaria no glossário, como se naturalizassem sentidos já estabilizados pelo autor, como efeito de unidade. Quando pensamos em verbetes dos glossários, essa ideia de progressão fica a desejar, pois o glossário estanca o sentido da palavra, dando efeito de único. Dessa forma, é como se, imaginariamente e determinantemente, o sujeito na função-autor é colocado como “origem do sentido” e responsável por sua produção, de modo que determinasse as palavras que podem e devem constar no glossário. Ao construir a imagem de um leitor virtual (idealizado), espera-se que os sentidos sejam lidos de acordo com o que o autor propõe; nesse contexto, o leitor esbarra com uma leitura orientada pelo autor e a outra que ele produz ao criar seus próprios sentidos. Assim, “o efeito-leitor é uma função do sujeito com a função do autor” (ORLANDI, 2012, p. 66). “O efeito-leitor se dá no reconhecimento – identificação do sujeito,

gesto de interpretação – de uma leitura no meio das outras. Como sabemos, não há fecho e não há início definitivos. Esses são limites imaginários” (ORLANDI, 2012, p. 70).

Nessa direção, o sujeito-autor, ao imaginar (idealizar) um leitor para o seu discurso, deixa suas marcas; podemos dizer que esse imaginário de leitor que o autor idealiza nos leva a afirmar que: “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 2014, p. 76). Dessa forma, a constituição do efeito-leitor se dá através das formações imaginárias que consistem, segundo Pêcheux (2014, p. 82) “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do próprio lugar e do lugar do outro”. Para complementar esse pressuposto, Pêcheux (2014) acrescenta a essas condições de produção o “referente”, que podemos chamar de “contexto” e a “situação”, a partir do ponto de vista do sujeito ou ao que ele se refere; no qual vamos designar como elemento C em nossa análise.

Vejamos a construção desse imaginário em nosso trabalho. Por um lado, temos a imagem do (função-) autor (A) sobre o (efeito-) leitor (B) referente ao livro didático/glossário (C). Dessa forma, fica evidenciado, no LD, o gesto de interpretação do autor de livro didático sobre o elemento B e, por conseguinte, revela o imaginário desse elemento B em relação ao seu referente, ou seja, ao glossário.

As formações imaginárias, assim como o efeito-leitor, sustentam-se no mecanismo de antecipação. Pêcheux (2014) faz a seguinte afirmação: “[...] existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações).” (PÊCHEUX, 2014, p. 82). Isso implica dizer que se colocar no lugar do outro, usar o mecanismo de antecipação, não garante que a falha, o equívoco, o lapso, não possam ocorrer. A antecipação regula as relações entre os sujeitos, só falamos porque esse princípio está em funcionando, mas não garante o sucesso da interlocução, não temos previsibilidade, temos possibilidades de que seja de uma certa forma. O livro didático vai se antecipar na maneira como o autor espera que o professor faça, que siga os comandos dados por ele no desenvolvimento das atividades, mas pode acontecer de o professor não proceder da forma que o autor espera, como no caso do glossário: ficamos nele – com o que está posto -, expandimos – no sentido de historicizar, mostrar a pluralidade de sentidos -, problematizamos com os alunos para pensarem um outro sentido? Assim, o autor nos leva a refletir que: “todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias.” (PÊCHEUX, 2014, p. 82).

Ademais, para que possamos compreender melhor esse movimento de sentidos, apresentaremos, no próximo capítulo, nosso gesto de análise.

CAPÍTULO III

MOVIMENTOS INTERPRETATIVOS: ANÁLISE DISCURSIVA DO LÉXICO

Consideramos importante observar como se constituem ideologicamente os discursos dos autores e/ou editores na apresentação dos livros didáticos escolhidos pelos professores das escolas referendadas e, por meio delas, analisar em que filiações de sentidos sustentam os dizeres propostos nesse material de estudo, pois, através desse gesto, observamos as formações discursivas que estão em funcionamento na função-autor nos glossários de LD.

Para tanto, atentemo-nos a observar o modo como estão organizados os livros didáticos: sua estrutura, metodologia e como são escritos os prefácios de apresentação. Ressaltamos que nosso objeto são os glossários; porém, a função-autor é marcada em todo o LD, e a apresentação/prefácio indicam o posicionamento dos autores. Vejamos no subitem a seguir.

3.1 Função-autor: a apresentação/prefácio dos LDs e o que dizem seus autores

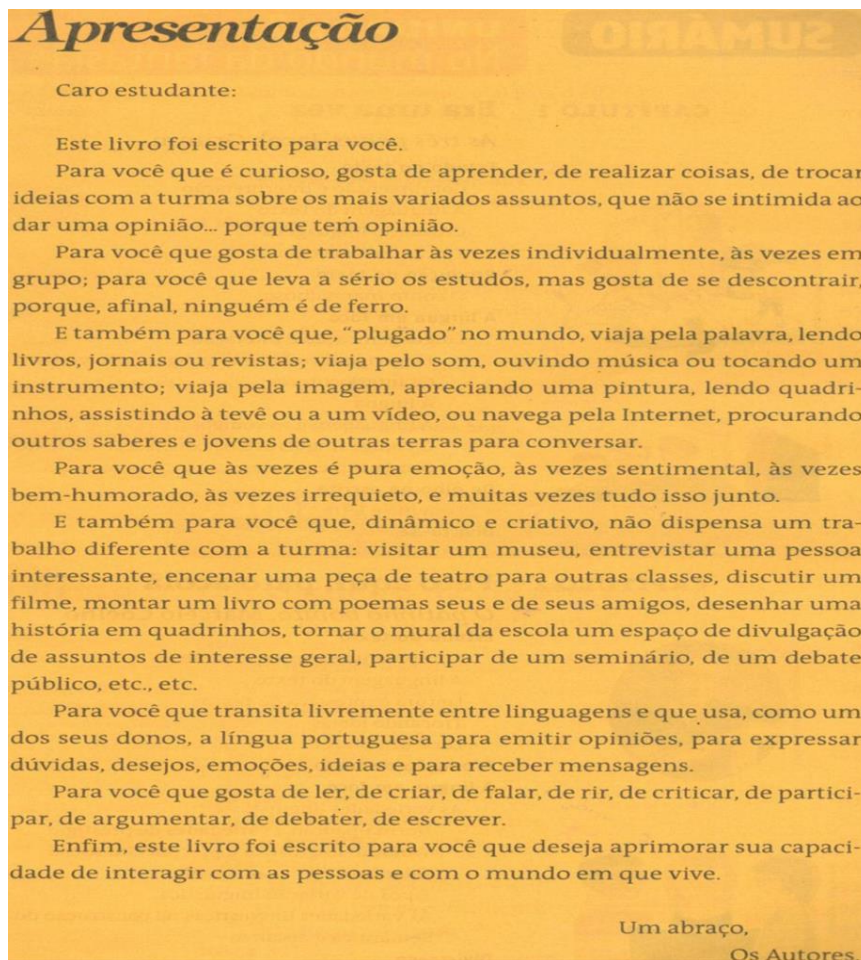
Temos como propósito fazer emergir os sentidos que os autores movimentam nos glossários de LDs considerando a função-autor; notamos que essa função circula por todo o livro. Deste modo, de acordo com o mecanismo de antecipação, cada sujeito tem a possibilidade de “[...] colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” as suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem” (ORLANDI, 2015, p. 37). O sujeito regula, pelo mecanismo de antecipação, as posições que pode desenvolver no interior do discurso. Assim, constrói uma imagem do seu leitor/ interlocutor, dos discursos que veicula, no caso, livro didático e glossário, de si mesmo e estabelece relações, estratégias discursivas, que ocorrem num jogo de imagens, dos sujeitos entre si, dos lugares que ocupam na formação discursiva e dos discursos já ditos com os discursos imaginados. Por meio desse mecanismo, analisamos a nota de apresentação dos livros em estudo e o funcionamento desse efeito de antecipação.

3.1.1 Primeiros gestos analíticos: apresentação/prefácio dos livros didáticos

Começamos pela estruturação dos LDs e o que dizem os autores em cada livro.

L1: O Livro *Português Linguagens* está organizado em quatro unidades (subentendendo que para cada bimestre será estudada uma unidade). Em cada unidade é abordado um tema: No mundo da fantasia; Crianças; Descobrimo quem sou eu e Verde, adoro ver-te. Essas unidades são formadas por três capítulos organizados em: Estudo do texto, Produção de texto e A língua em foco. Para refletir sobre os movimentos que o autor produz no decorrer dos textos, analisamos, brevemente, a apresentação/prefácio dos LDs.

SDI²-[L1]



Nesta apresentação do L1 *Português Linguagens*, o autor interpela o sujeito como se fosse uma carta, quando direciona especialmente ao aluno “Caro estudante”, adjetivo utilizado

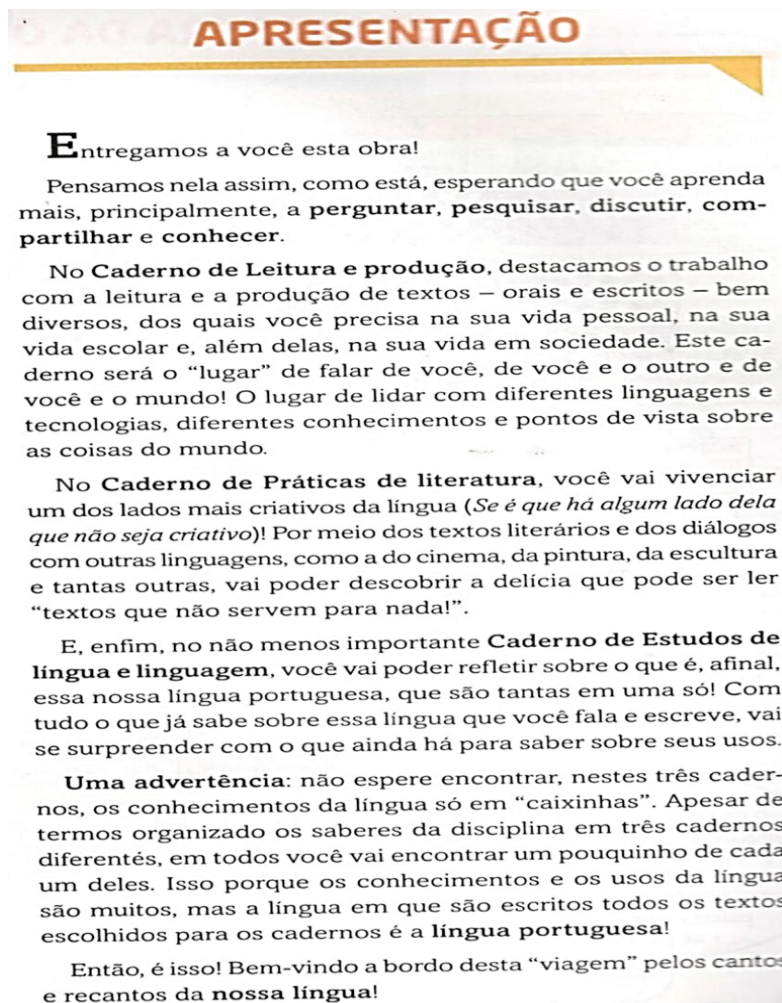
² Utilizamos as siglas SD (Sequência discursiva) em referência aos livros didáticos analisados.

para dizer que o aluno é estimado, querido, prezado; se utiliza de palavras motivadoras: “Para você que é curioso, gosta de aprender, realizar coisas, trocar ideias com a turma, tem opinião, dinâmico, criativo, gosta de ler, criar, falar, rir, participar, debater, escrever, etc.

No enunciado “Para você que transita livremente entre linguagens”, notamos que o gesto de usar o pronome pessoal *você*, cria um elo de intimidade com o leitor, um tratamento informal, como se o sujeito-autor o conhecesse, soubesse de seus anseios, suas curiosidades etc.

Observamos na passagem “Não se intimida em dar opinião, porque tem opinião”, que essa formulação instiga/incentiva o aluno a participar das atividades, em especial, das discussões com a turma. Todavia, ao demonstrar ao aluno que ele pode exprimir o que pensa, poderíamos indagar se estaria se referindo também a problematizar o que está escrito no livro, como se o aluno tivesse essa autonomia diante do LD. Pelo contrário, essa autonomia já está ocupada pelo autor do livro didático, o aluno não tem autonomia nesse processo, apenas reproduz o que lhe é passado por meio desse instrumento de ensino.

SD2-[L2]

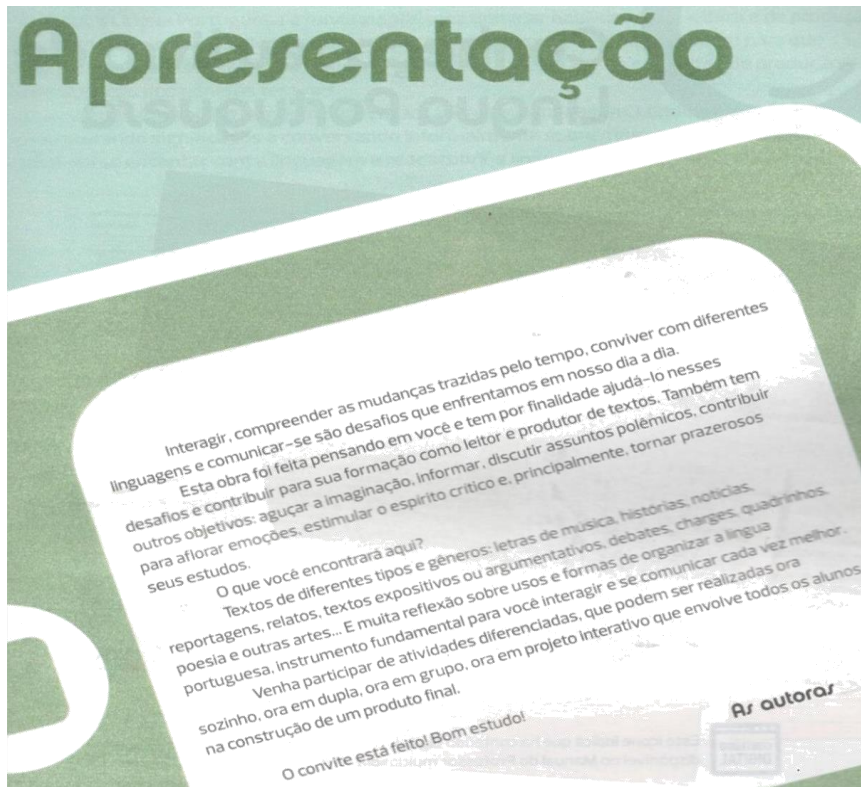


Observamos, na apresentação do L2: *Singular & Plural*, também a presença do pronome pessoal “você”, ao dizer: “Entregamos a você essa obra!” nos levam a pensar que esse “Você” faz referência ao leitor virtual observado por Orlandi (2012) “constituído no próprio ato da escrita. [...] trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser seu “cúmplice” quanto um seu “adversário” (ORLANDI, 2012, p. 10). O pronome de tratamento *Você* faz referência a todo e qualquer aluno do Ensino Básico, mas que, de certa forma, aproxima esse sujeito-aluno ao usar esse pronome.

Outra observação para ser pensada é quanto à produção e efeito de sentido que causa a palavra **advertência**, quando remetido ao espaço escolar, soa como repreensão, bronca, uma espécie de quando na escola, fizemos algo com sentido negativo e fomos chamados a esclarecer para a autoridade da escola, direção ou coordenação, uma reprimenda.

Notamos também, nas cores de fundo dessa apresentação, para um tom mais uniforme, dá ideia de seriedade, apesar de usar o termo *você*, cria uma certa distância entre o autor e o leitor do LD.

SD3- [L3]



A apresentação do L3: *Projeto Teláris* se dá por meio de um convite, dirigido a um interlocutor, que pressupomos ser o aluno, a quem foi escrita com o pronome de tratamento *você*. Poderíamos pensar nos efeitos de sentido que esse pronome pode provocar; somente usamos esse pronome em referência a alguém próximo, que nos conhece, é nosso amigo, no qual temos relações muito próximas.

Esse efeito de sentido que o autor quer ressoar, quer mobilizar para que, de alguma forma, o aluno participe da melhor maneira considerando suas afinidades. Quando diz que as atividades são diferenciadas, outorga ao aluno a agir da melhor forma para se adequar a participar, podendo ser sozinho, em dupla, em grupos, ou em projetos que envolvam todos os alunos. Percebemos que o convite apresenta com um fundo em tons esverdeados, assinado pelas autoras, pela cor, cuja simbologia indica harmonia, tranquilidade, numa forma de o aluno se sentir seguro.

Pela análise apresentada, percebemos que prevalece uma visão tecnicista da aprendizagem, com caráter diretivo, na intenção de transmitir ao aluno o que ensinar, mesmo quando mostra preocupação na autonomia do estudante, tutelando o poder de interagir, estimular o espírito crítico, dar opiniões etc.; mesmo utilizando de todos esses princípios bem fundamentados, a autonomia do aluno diante dos textos e glossário se restringe a escolher entre as opções dadas pelo próprio livro.

Vimos que essas apresentações trazem várias características comuns entre si, apesar de os contextos de produção serem diferentes, possuem alguma similaridade, fazem um convite para que o aluno participe.

Nessa direção, ao fazerem tal apresentação, os autores posicionam-se em um lugar que lhes confere autoridade, pois, mesmo utilizando o pronome “você” que deixa o aluno mais próximo do livro/ autor, tomam para si o discurso de verdade.

Na esteira desse pensamento, podemos atrelar esse discurso dos autores ao discurso pedagógico (DP), Orlandi (2011) considera que o discurso pedagógico:

[u]tiliza, dessa maneira, uma linguagem que dilui seu objeto ao mesmo tempo em que se cristaliza como metalinguagem: as definições são rígidas, há cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas. [...] Não se trata, então, da explicação dos fatos, mas de se determinar a perspectiva de onde devem ser vistos e ditos. (ORLANDI, 2011, p. 30).

Partindo dessa pressuposição, interessa-nos estudar os discursos dos autores de LDLP, ao darem sentido às palavras nos glossários, quais gestos interpretativos os autores deslocam.

Ao visar um tipo de leitor imaginário, o sujeito-autor tem a ilusão de ser a fonte do dizer, pois projeta de sua noção discursiva de efeito-leitor, um leitor ideal na tentativa de controlar os sentidos. O sujeito-autor direciona - dentre tantas palavras que o texto pode ter - através do mecanismo de antecipação, quais vocábulos o aluno desconhece e, a partir dessa noção, apresenta no glossário um sentido unilateral/cristalizado para os respectivos léxicos.

Para compreender as posições-sujeito que o autor ocupa no decorrer do texto, através da representação das formações discursivas, retomamos Pêcheux (2014, p. 82), ao afirmar que “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. É através do mecanismo de antecipação que o autor projeta seus leitores, ou seja, antecipa as representações de seus receptores.

3.2 A função-autor no LD e glossários e o nosso gesto de interpretação

Para compreendermos essa noção de completude ou não no texto, vamos à problematização dos glossários de LD.

O livro *Português Linguagens* compõe-se de quatro unidades, uma unidade por bimestre. Cada unidade é organizada por temas: o tema da unidade 1 é: *No mundo da fantasia*; na unidade 2 o tema é *Crianças*; na unidade 3, *Descobrimo quem sou eu* e na unidade 4 trata do meio ambiente: *Verde, adoro ver-te*. Todos esses temas, segundo os autores, seguem as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange aos temas transversais, faixa etária e grau de interesse dos alunos.

Essas unidades são divididas em quatro capítulos: o último capítulo, chamado *Intervalo*, sugere desenvolver um projeto que envolva toda a classe sobre o tema estudado. Dos capítulos que sequenciam cada unidade, há dois textos verbais que estão organizados em cinco seções: *Estudo do texto*, subdivide-se em Compreensão e interpretação, A linguagem no texto; Leitura expressiva do texto, Cruzando linguagens e Trocando ideias; *Produção de texto*; *A língua em foco*, *De olho na escrita* e *Divirta-se*.

Em cada abertura de unidade, além de alguma ilustração, há um pequeno texto que faz referência ao tema que será estudado na unidade.

Começamos pela apresentação do primeiro texto do livro *Português Linguagens* (Anexo I), adotado pela Escola 13 de Maio, denominado *As três penas*, de Jacob Grimm, com tradução de Tatiana Belink, localizado no capítulo 1, na Unidade 1, cujo tema da unidade recebe a denominação de *No mundo da fantasia*.

Nesse primeiro capítulo, em que são trabalhados os contos maravilhosos, o autor sugere ao professor que faça leituras de outros contos maravilhosos que podem ser encontrados na biblioteca escolar ou também o professor pode orientar-se pelas indicações feitas na seção do livro, *Fique Ligado! Pesquise!*, vejamos:

SD4 [L1]- Professor: antes de iniciar o trabalho com este capítulo, sugerimos que leia para os alunos alguns contos maravilhosos, encontrados em livros que são comuns na biblioteca das escolas. Se quiser, valha-se das indicações feitas na seção *Fique ligado! Pesquise!* Você pode, primeiramente, explorar conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a tecer comentários sobre diferentes versões de um mesmo conto, a linguagem em que o conhecem (se verbal ou cinematográfica), o enredo de alguns mais conhecidos, as personagens, etc. Peça que tragam de casa livros para emprestar aos colegas, que leiam os trechos que mais gostaram, etc.

Professor: Os contos maravilhosos são normalmente longos. Por essa razão, sugerimos que você leia o conto a seguir até certo ponto, dando a entonação adequada aos diálogos, resolvendo possíveis problemas de vocabulário, compreensão, etc. e depois retome a leitura. Se você já tiver feito outras leituras antes, é provável que os alunos queiram ler o conto sozinhos.

Percebemos, logo no início da história, o gesto do autor, ao preconizar o passo a passo que o professor deve proceder para tal aula, quando ele diz: “Você pode, primeiramente, explorar conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a tecer comentários sobre diferentes versões de um mesmo conto... Peça que tragam... que leiam...”.

Reiteramos que nosso objeto de estudo são os glossários; porém, observamos que o autor vai deixando suas marcas em outros lugares das páginas dos livros. Notamos nesta sequência discursiva, através do gesto do autor, a tentativa de dar voz de comando, direciona o modo como o professor deverá ministrar sua aula. Através de sua posição-autor, sugere como pode ser trabalhado em cada capítulo do livro. Cabe ao professor seguir as sugestões enunciadas, mesmo que estas estejam camufladas como ordem, já que, primeiramente emprega o verbo *sugerir*, *poder* e, na sequência, usa um verbo no modo imperativo (sentido de ordem): *peça!*

Para corroborar com nossa ideia a respeito dessa afirmação, Azevedo (2019) assevera:

Na maioria das vezes, a perspectiva adotada pelo professor para abordar e desenvolver atividades de leitura é aquela previamente assumida pelo(s) autor(es) do livro didático. Desse modo, o LDP orienta práticas de leitura, bem

como estabelece um modo de agir que afeta a autonomia do professor no que diz respeito à organização e encaminhamento de atividades desvinculadas das “receitas” propostas nos didáticos. (AZEVEDO, 2019, p. 78)

Nessa perspectiva, podemos notar que, em grande parte da obra didática, o professor é levado (cativado) a seguir os caminhos que o autor trilha para o desenvolvimento de suas aulas, o autor participa ativamente na orientação de cada atividade proposta e, apesar de utilizar de verbos que dão a entender que são sugestões, coloca em funcionamento o discurso autoritário, aquele que não abre para a possibilidade de o professor tomar decisões, explicar a atividade para o aluno resolver de acordo com o seu modo, etc. Assim, consideramos que o livro é um controlador de sentidos, cuja ação fica evidente nos comandos que deixa sugerido.

Vimos que o sujeito-autor, pelo viés do mecanismo imaginário, como descrevemos anteriormente, se inscreve em um lugar discursivo, em uma dada formação discursiva (a de autoridade), antecipa (quer dizer como o professor vai trabalhar suas aulas) a posição-sujeito, daquele que é detentor do saber, tomado por essa posição, diz o que aluno e professor devem seguir e cumprir as regras do LD, como fonte única, universal de conhecimento. Tal antecipação busca, dessa forma, adiantar como seu leitor será afetado por seu discurso. Todavia, essas posições que o autor assume são projeções imaginadas no lugar do leitor, do professor, em seu discurso. Como assegura Orlandi (2012),

[...] se temos de um lado a função-autor como unidade do sentido formulado, em função de uma imagem de leitor virtual, temos, de outro, o efeito-leitor como unidade (imaginária) de um sentido “lido”. Na disposição da textualidade que se “oferece” ao leitor, e conhecendo como um texto funciona, o que procuramos fazer com essa nossa experiência que ele não sabe. O efeito-leitor se dá no reconhecimento de uma leitura no meio das outras. (ORLANDI, 2012, p. 65)

Dessa forma, o sujeito-autor se filia como porta-voz do discurso, aquele que transmite o saber, portador de um discurso limitador, transmissor da verdade, fala em nome de professor e aluno, como forma de monopolizador de saberes, como se toda a fonte de conhecimento fosse dita por ele. Antecipa sua visão de mundo para o sujeito-aluno, como se ele pudesse não saber sobre tal palavra inscrita no texto, bem como, direciona a maneira como o professor vai trabalhar em cada atividade.

Observemos o prólogo do primeiro texto *As três penas*, do livro da fig. 1 L1: *Português Linguagens*:

SD5 [L1]- “Era uma vez...” Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. E histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões...Essas histórias [...] não morrem nunca: são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

No recorte em análise, o seu prólogo inicia com *Era uma vez...*, observamos, através dessa sequência discursiva, que as histórias que começam com esse chamado *Era uma vez* são histórias contadas por gerações, que ficam eternas em nossa memória; quando ouvimos esse enunciado, mobilizamos o funcionamento da memória discursiva que remete às histórias de princesas, príncipes, bruxas, dragões, um mundo de imaginação muito comuns em contos infantis. Por memória discursiva entendemos como aquilo que: “[f]ace a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”. (PÊCHEUX, [1988] 2015, p. 46). Assim, podemos dizer que a memória discursiva é um espaço que possibilita a retomada de sentidos, algo que fala em outro lugar, emerge de uma contingência histórica.

Para Pêcheux (2014, p. 149), interdiscurso é: “o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido [...] reside no fato de que “algo fala” [...] sempre “antes, em outro lugar e independentemente”. Ao lermos *Era uma vez*, nossa mente projeta histórias infantis de príncipes, princesas, ogro, bruxas, entre outros personagens dessas histórias, ou seja, o interdiscurso trabalhando para essa relação.

Na leitura do prólogo da *SD5[L1]*, pautamo-nos num gesto de interpretação ao qual relacionamos sujeito, língua e história, mostrando que, para que uma palavra tenha sentido, ela já tem que ter feito sentido antes; vimos que ela produz sentidos. A leitura do enunciado *Era uma vez* possibilitou-nos ao retorno dessa lembrança de infância.

Após o prólogo *Era uma vez*, o texto é iniciado com instruções do autor sobre como vai se proceder a leitura do texto. Vejamos a seguir como se encontram as imagens do texto no livro didático (trazemos todas as imagens referentes ao texto no anexo I):

CAPÍTULO 1 **Era uma vez**

1

"Era uma vez..." Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. É histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões... Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, não morrem nunca: são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

Professor: Antes de iniciar o trabalho com este capítulo, sugere-se que leia para os alunos alguns contos maravilhosos, como contos em livro que são contos nos bilhetes dos envelopes. Se quiser, utilize as ilustrações feitas na seção *Faça o quê?* (Págs. 104-105). Você pode, eventualmente, explorar conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a fazer comentários sobre diferenças visuais de um mesmo conto, a linguagem em que o contaram (se verbal ou cinematográfica), o modo de alguns mais conhecidos, as personagens, etc. Peça que tragam de casa livros para emprestar aos colegas, que leiam os trechos de que mais gostarem, etc.

As três penas

Professor: Os contos maravilhosos são tradicionalmente longos. Por isso razão, sugerimos que você leia o conto a seguir em curto parágrafo, dentro a antepagina adequada aos diálogos, resolvendo possíveis problemas de vocabulário, compreensão, etc., e depois retome a leitura. Se você já tiver lido outras versões antes, é possível que os alunos comparem as e como sempre.

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simplório e só chamado de Bobalhão.

Quando o rei ficou velho e fraco e começou a pensar no seu fim, não sabia qual dos seus filhos deveria herdar o seu reino. Então ele lhes disse:

— Ide-vos em viagem, e aquele que me trouxer o mais belo tapete, este será o meu herdeiro, após a minha morte.

E para que não houvesse discussões entre eles, o rei levou-os em frente do castelo, soprou três penas para o ar e falou:

— Para onde elas voarem, para lá ireis.

A primeira voou para Oeste, a segunda, para Leste, e a terceira voou recto para a frente, mas não foi longe, logo caiu ao chão. Então um irmão partiu para a direita, outro para a esquerda, e eles sombararam do Bobalhão, que teria de ficar lá mesmo, no lugar onde ela caiu.

O Bobalhão sentou-se no chão, tristonho. Ai ele reparou de repente que ao lado da pena havia uma porta de alcapão. Ele levantou-a, viu uma escada e desceu por ela. Então chegou a outra porta, bateu e ouviu lá dentro uma voz, chamando:


"Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai olhar / Quem lá na porta está".

A porta se abriu, e ele viu uma grande e gorda sapa sentada, rodeada por uma porção de sapinhos pequenos. A sapa gorda perguntou o que ele queria. Ele respondeu:

— Eu gostaria de ter o mais lindo e mais fino tapete.

Ai ela chamou uma sapinha jovem e disse:

"Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai buscar / A caixa que lá está".



amarelo; mas nem bem ela se sentou dentro, transformou-se numa lindíssima senhorita, o nabo virou carruagem e os seis camundongos, cavalos. Ai ele beijou a senhorita, atitou os cavalos e partiu com ela, para levá-la ao rei.

Os seus irmãos vieram em seguida, e não tinham feito esforço algum para encontrarem mulheres bonitas, mas levaram as primeiras campônias que encontraram. Quando o rei as viu, disse logo:

— Depois da minha morte, o reino ficará para o capão.


Mas os mais velhos atordoaram de novo os ouvidos do rei com a sua gritaria:

— Não podemos permitir que o Bobalhão seja rei!
E exigiram que o preferido fosse aquele cuja mulher conseguisse saltar através de um aro que pendia no salão. Eles pensavam: "As camponesas vão conseguí-lo com certeza, elas são fortes e robustas, mas a delicada senhorita vai se matar, pulando".

O velho rei cedeu ainda essa vez. Então as duas campônias saltaram através do aro, mas eram tão desajustadas que caíram e quebraram seus grosseiros braços e pernas. Então saltou a linda senhorita que o Bobalhão trouxera, e atravessou o aro leve como uma corça, e então todos os protestos tiveram de cessar.

Assim o Bobalhão herdou a coroa e reinou por muito tempo com sabedoria.

Ludwig Grimm, Os contos de Grimm. Tradução de Tatiana Bafinsky. São Paulo: Paulus, 1989, p. 161-163.



alcapão: porta ou tampa que se situa no nível de um pavimento e dá acesso a um local abaixo dele.
campônio: aquele que vive e/ou trabalha no campo; indivíduo rústico, rude.
capoeira: brincadeira, cantoria.
ourives: artesão que produz joias utilizando metais preciosos, como ouro e prata.
sensato: ajuizado, prudente.
simplório: tolo, ingênuo.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. No início do conto, o narrador apresenta os membros de uma família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.

a) Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei? São caracterizados como inteligentes e sensatos.

b) Como é caracterizado o filho mais jovem? Suas características eram semelhantes ou opostas às dos irmãos? Eram opostas às dos irmãos, pois era simplório, não falava muito e era chamado de Bobalhão.

Recortamos as palavras trabalhadas no glossário do livro *Português Linguagens*.

SD6 [L1]- “Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era **simplório** e só chamado de Bobalhão”.

SD7 [L1]- “Aí ele reparou de repente que ao lado da pena havia uma porta de **alcapão**. Ele levantou-a, viu uma escada e desceu por ela”.

SD8 [L1]- “Os seus irmãos vieram em seguida, e não tinham feito esforço algum para encontrarem mulheres bonitas, mas levaram as primeiras **campônias** que encontraram.”

SD9 [L1]- “Ela mandou logo buscar a caixa, e tirou de dentro um anel que coruscava de pedras preciosas e era tão lindo como nenhum **ourives** da terra seria capaz de fazer”.

SD10 [L1]- Glossário:

alcapão: porta ou tampa que se situa no nível de um pavimento e dá acesso a uma local abaixo dele.

campônio: aquele que vive e/ou trabalha no campo; indivíduo rústico, rude.

ourives: artesão que produz joias utilizando metais preciosos, como ouro e prata.

sensato: ajuizado, prudente.

simplório: tolo, ingênuo.

Notemos que, antes de terminar o texto, há um glossário *SD10* [L1] situado ao lado do texto, disponível para que o leitor conheça as palavras que, possivelmente, através do efeito-leitor, o autor supôs que o aluno desconhecesse, projeta na imagem de leitor, considera que esta ou aquela palavra o aluno não conhece, não seja comum ao seu uso.

Ao analisarmos as palavras no glossário: *alçapão*, *campônio*, *coruscar*, *ourives*, *sensato e simplório*, observamos que o autor não citou nenhuma fonte para dispor as palavras inscritas nele. Dessa forma, quando falamos em glossários, Medeiros, (2019, p. 83) corrobora que “[o]s glossários são produzidos por diferentes posições discursivas – do lexicógrafo, do filólogo, do gramático, do literato e mesmo do editor, entre outras posições – e tem como objeto o discurso cotidiano...”, no caso a posição assumida é do autor de livro didático.

Recorremos ao Mini dicionário Aurélio (2010) para ver a definição que os termos apresentam:

*RI*³- *al.ça.pão sm.* Porta ou tampa horizontal que dá entrada para porão ou para desvão de telhado.

cam.pô.ni:o sm. Camponês.

co.rus.car v. int. Fulgurar; reluzir.

ou.ri.ves s2g2n. Fabricante e/ou vendedor de artefatos de ouro, prata e platina.

sen.sa.to adj. Que tem bom senso; prudente; ponderado; refletido.

sim.pló.ri:o adj. Sem malícia; ingênuo, simples.

Começamos por observar especialmente a maneira como o autor do LD desloca os sentidos dos vocábulos *campônio* e *simplório* no glossário e sua mobilização nos verbetes. Notamos que, ao movimentar os possíveis significados dos léxicos, o autor do LD usa de termos, de certa forma, pejorativos aos sujeitos dentro do glossário. O sentido que o autor mobiliza para o termo *campônio* é de uma pessoa rude, rústica, o que nos leva a entender como se todas as pessoas que moram no campo são ignorantes, incivilizados, desprovidos de conhecimento, etc. O que leva o autor a caracterizar a pessoa que mora no campo como rude? Não poderia ser uma pessoa afável, delicada, conhecedora dos saberes do campo? Por que utiliza de tais termos para depreciar quem mora no campo?

Continuemos nossa atenção dada ao vocábulo *simplório*, para o qual o autor do LD usou o termo *tolo* no glossário, dado ao personagem principal do texto, Bobalhão. Observamos que a palavra *tolo* aparece apenas no glossário; no dicionário não há menção a esse vocábulo

³ Utilizamos a sigla R para fazer referência aos excertos dos dicionários.

quando colocado como sinônimo da palavra *simplório*. Por que apenas o glossário apresenta esse sentido? Podemos inferir porque interessa ao texto que o Bobalhão seja *tolo*.

O sentido que o autor do livro didático usou no glossário, a palavra *tolo* remete ao imaginário de uma pessoa que, pelo apelido, Bobalhão, deveria demonstrar ser abobalhada, insensata, “a quem faltava principalmente juízo”, algo que leve para esse raciocínio. De acordo com o Mini dicionário Aurélio (2010), a definição de *tolo* vem a ser:

R2- To.lo adj. **1.** Que diz ou faz tolices. **2.** Simplório, ingênuo. [Sin. de 1 e 2: abobado, abobalhado, amalucado, aparvalhado, apatetado, babaca, babaquara, basbaque, bobo, boboca, bocó, débil, estulto, idiota, imbecil, lambão, lesó, lorpa, maluco, pacóvio, palerma, parvo, paspalhão, paspalho, pateta, tonto.] **3.** Vaidoso, presunçoso. **4.** Ridículo (pessoa ou coisa). **5.** Que não faz sentido; disparatado. * *sm.* **6.** Indivíduo tolo; babaca, babaquara, basbaque, bobo, boboca, bocó, idiota, imbecil, maluco, pacóvio, palerma, parvo, paspalhão, paspalho, pateta, pato, tonto.

Podemos presumir, diante das características atribuídas ao personagem, que o autor do LD, mais uma vez, reforçou um ponto de vista pejorativo com relação ao personagem do texto. Poderíamos atribuir que pode ser pelo imaginário que constitui o autor do livro didático, ou seja, devido a morar na zona urbana, deva ter criado um imaginário/estereótipo de que quem mora no campo deve ser bobo, caipira etc.

Apesar de o pai e irmãos não virem a capacidade que o filho/irmão tinha, foi quem conseguiu trazer todos os pedidos solicitados pelo rei. No final ele triunfa, ou seja, apesar dos efeitos que o verbete *simplório/tolo* produziu, o personagem conseguiu herdar o trono e reinou com sabedoria. Mas não indica que se chamarmos uma pessoa simples de tola, que vá causar esse mesmo efeito, até porque *tolo* não tem o mesmo sentido de *simplório*. Não podemos usar como sentido pejorativo. E é justamente essa imagem que o autor do LD deixou movimentar.

Dessa maneira, a partir de todo esse imaginário criado pelo autor do LD quanto ao verbete, houve uma subversão na expectativa do leitor, consideramos que, de acordo com a definição da palavra no glossário, houve a polissemia, os efeitos de sentido deslizaram a um sentido outro, ocorre algo inesperado; podemos inferir que o autor presume que o leitor vá pensar o Bobalhão num olhar estereotipado, de acordo com o que pensavam os irmãos do personagem.

Orlandi (2017) salienta que a língua é um sistema passível de falhas quando inscrita na história, o deslizamento de sentidos pode vir a ser outro:

A ordem da língua, sua não transparência e sua autonomia relativa – sistema sujeito a falhas que se inscreve na história para significar. Não é um sistema perfeito nem fechado. A abertura do simbólico... diz respeito às diferentes linguagens com seus materiais significantes específicos como à incompletude (do sentido e do sujeito). Por isso a deriva, o deslizamento, o que escorrega. E vira outro. (ORLANDI, 2017, p. 77)

Nesse caso, notamos que o texto *As três penas* – faz interdiscurso - “aquilo que fala antes, em outro lugar” (ORLANDI, 2015, p. 29), com uma pessoa incapaz, que não seria capaz de cumprir com rigor todas as etapas comandadas pelo seu pai, pois ao imaginar o personagem principal e os efeitos de sentido que são colocados à margem no decorrer do texto souo de que o personagem fosse ingênuo, criamos um estereótipo, como se ele não tivesse condições de conseguir vencer os desafios a ele impostos.

Nessa perspectiva, ao lermos o sentido da palavra *tolo* no dicionário e também ao movimento de sentidos inscritos durante a leitura do texto, levantamos a suposição de que o verbete provocou em nossos pensamentos a ruptura do que até então ia na contramão das nossas ideias. Diante do sentido que o autor levou para o glossário *simplório*, ser *tolo*, leva-nos a refletir como sua formação imaginária o leva a pensar o sujeito que mora no campo como alguém desprovido de conhecimento, quase que insignificante; por isso, devemos atentar aos sentidos que os autores querem produzir nesses verbetes, é preciso abrir os olhos para o senso de naturalização e, de certa forma, rotulação de sentidos outros dados aos léxicos no glossário.

Refletindo sobre essa prática realizada pelo LD, concordamos com Orlandi (2015) ao afirmar que precisamos:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. (ORLANDI, 2015, p. 7)

Como podemos observar, é importante refletir sobre o fato de não ser possível pensar no sentido como unívoco, já pronto, a língua como completa e acabada, não podemos estar sujeitos à linguagem tida como transparência. Ao invés de trazermos em sala de aula o glossário para reforçar os sentidos que já estão estanques, estabilizados, é mais importante problematizar esses sentidos, de maneira a discutir e ouvir as diferentes interpretações de significado que essas palavras podem ter além do glossário, assim, a aula seria muito mais proveitosa e produtiva.

Medeiros (2016, p. 2) afirma que os “glossários se inscrevem na ilusão da desopacização da palavra [...] Mas também nos mostram a tensa relação entre língua, história e sujeito”. Vimos, no limiar das palavras inscritas no glossário, o funcionamento dessa relação entre língua, história e sujeito, e os efeitos de sentido que as palavras produzem na narrativa.

Quando falamos da relação entre sujeito, língua e história, Coracini, (2016) postula que:

Se o sujeito é descentrado, cindido, clivado, marcado pelo inconsciente e, portanto, pela irracionalidade, pela impossibilidade de controle de si e do outro, pela impossibilidade de atingir a verdade que o constitui sem que saiba (no Real do inconsciente), como postula Lacan 2005[2007]); então, a linguagem não pode ser transparente - o que eu digo é o que todos entendem ou significante e significado caminham par a par -, mas opaca - o que eu digo é compreendido de forma diferente por aquele que me ouve ou lê, de acordo com a história de cada um. (CORACINI, 2016, p. 36-37).

Esse pressuposto faz ressoar que a linguagem não é transparente e os sentidos não são homogêneos, evidentes. Apesar de o autor do LD se projetar no lugar do aluno, os efeitos de sentido atribuídos a esse léxico recuperam e/ou alteram sentidos colocados no dicionário.

Observamos que certa quantidade de palavras inscritas no glossário é de uso cotidiano, como também o autor trabalha os sentidos das palavras numa perspectiva estrutural, coloca no lugar de alguns sinônimos, outro sentido, movimenta a paráfrase, uma palavra pela outra. Desconsidera, dessa forma, as possibilidades de sentido, a polissemia que essas palavras podem ter, reduzindo a possibilidade de o sujeito-aluno entender o sentido das palavras de acordo com o seu conhecimento, experiências, com base em elementos do seu contexto.

Pensando por esse pressuposto, apesar de o glossário ser apresentado como um apêndice no texto, emparelhado aos textos do livro, muitas vezes, usado no lugar do dicionário, por estar mais próximo de aluno e professor, passam quase despercebidos os sentidos que estão instaurados em seu funcionamento para os que estão no dicionário. Ao nos darmos conta dessas outras formas de significar as palavras, notamos que fortemente é um controlador de sentidos, aquele em que está posto quais sentidos podem e devem comparecer no livro didático.

Nesse e em outros movimentos, o autor do LD continua a ocupar a posição de detentor do saber, de autoridade. Aquele que faz projeções do aluno, imaginando o que ele poderia não saber sobre tal palavra, quanto ao falar como vai proceder em cada atividade, também, projeta-se no lugar do professor, como num jogo que se estabelece no momento da construção das formações imaginárias. Podemos relacionar tal posição ao esquecimento número um, quando o sujeito tem a ilusão de ser origem do seu dizer, ser a fonte do sentido, como postula Pêcheux (2014, p.161), “[...] o esquecimento nº I, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode,

por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina.”, ou seja, o sujeito esquece que não é origem do sentido, não tem controle sobre o que diz, mas tem a ilusão de tê-lo, dessa forma o autor pensa ser origem, conhecedor do saber.

Notamos também que, no Manual do professor do livro citado, na parte Estrutura e metodologia da obra, na seção *A linguagem do texto*, há uma breve explanação nas três últimas linhas dessa parte que aborda a questão do glossário no texto. Observemos: “O estudo do vocabulário do texto está integrado a essa atividade, e um glossário básico acompanha os textos.” (p. 299). Se levamos em conta o que o próprio autor aborda sobre o que é um glossário básico, percebemos que é incompleto, deixa um vazio quanto às palavras abordadas e outras que sequer foram evocadas, ele limita a exploração de outras formas de sentido que poderiam aparecer na linguagem do texto.

O modo como o autor do LD apresenta o glossário leva-nos a compreender que sua função não é relevante na conjuntura do livro, servindo apenas de suporte para reproduzir o significado de uma determinada palavra. Trabalha-se a palavra pela palavra, não explora os efeitos de sentido que o vocábulo pode dimensionar na vida no aluno. Porém, quando analisamos o sentido das palavras abordadas por ele, notamos que seu funcionamento revela como um limitador de sentidos, dita o que pode e deve ser apresentado em cada vocábulo apresentado.

Quanto à limitação do livro didático, como deve ser o desempenho do professor diante dessa prerrogativa? O que temos feito para ultrapassar as fronteiras dessa limitação?

Mariani (1999, p. 106) afirma que “os sentidos não estão presos ao texto nem emanam do sujeito que lê, ao contrário eles resultam de um processo de inter-ação texto/ leitor”. Os sentidos não estão na transparência no dizer do autor do livro didático, eles estão no cotidiano das relações no interior da sala de aula, entre esses leitores que são o professor e o aluno, nessas relações que os sentidos se produzem; o professor é um mediador, ele que propõe a página do livro, ele que propõe como trabalhar aquilo, nesse papel de mediador.

Podemos entender, diante dessa afirmação, que a linguagem possibilita uma multiplicidade de sentidos, de acordo com as formações discursivas nas quais o sujeito se inscreve, é heterogênea, permite outras possibilidades de sentidos, distanciando-se das hegemonias que atravessam as esferas discursivas.

Vamos discorrer sobre o livro *L2 Singular & Plural*, adotado pela Escola Estadual do Campo São Geraldo.

Começemos por apresentar sucintamente algumas informações a respeito da forma como o LD *Singular & Plural* está estruturado. Ele é composto por:

Três divisões denominadas de cadernos, o primeiro, chamado de *Leitura e Produção*, o segundo, *Caderno de Práticas de Literatura* e o terceiro, *Caderno de Estudos de Língua e Linguagem*. Esses cadernos subdividem-se da seguinte maneira: o primeiro caderno é organizado por três unidades chamadas *Mudança e transformação*, *Um povo de diversas cores* (diversidade cultural) e *Navegando nos mares da internet* (Problemas da sociedade: educação, meio ambiente, política e trabalho). Cada unidade está dividida em dois capítulos com *Leitura, Produção e Roda de Leitura*. São exploradas atividades de produção escrita e oral, vinculadas com a temática. O segundo caderno é composto de apenas uma unidade, denominado de *Caderno de Práticas de Literatura – Entre leitores e leituras: práticas de leitura*. Esse caderno também tem dois capítulos (o primeiro, *Por dentro da biblioteca*, e o segundo, *Nos fios da literatura*); e finalmente temos o terceiro caderno, também organizado em três unidades denominados *Cadernos de Estudos de Língua e linguagem*, cujo primeiro capítulo nos chamou a atenção por conter a palavra discurso. Pelo que entendemos segundo Pêcheux, discurso é o efeito de sentidos entre locutores; porém, o LD não trabalha com os efeitos de sentido que as palavras podem ter, fica apenas como denominação de um capítulo ao qual foi chamado de *Linguagem, língua, discurso e sentidos*; a segunda unidade chamada de *Língua e gramática normativa* e a terceira unidade, *Ortografia e pontuação*.

O LD *Português Linguagens* de Cereja e Magalhães, no primeiro capítulo, aborda o mundo da fantasia, no LD *Singular & Plural*, no *Caderno de Leitura e Produção*, unidade 1, é intitulada por *Mudanças e transformações*, o capítulo 1 *Está tudo tão diferente!* Observamos que cada livro trabalha com um tema, embora sejam direcionadas para a mesma série, as temáticas diferenciam de acordo com o livro.

No primeiro capítulo do L2 *Singular & Plural* (Anexo II), há uma abordagem acerca das mudanças e transformações pelas quais uma aluna do sexto ano está passando, a fase da adolescência. No caderno dessa unidade, são explorados os gêneros (de acordo com o que está escrito no livro) romance, diários, sinopses.

O texto de nossa análise, *Feliz quem tem cem perninhas*, é um fragmento do romance infanto-juvenil da autora Índigo. Em resumo, conta a história de uma menina chamada Ágata, de onze anos de idade e de suas duas amigas. Ela relata suas expectativas, dificuldades e angústias vividas quando estava para cursar o sexto ano, momento em que ela sente muita insegurança. Sai de seu cotidiano, sente falta da fase de criança, quando se sentia mais segura, o horário de estudos era diferente do qual estava acostumada, há também a diferença no tipo de nota, passa de letra para número e os números são infinitos, segundo ela. Teria vários professores, provas extensas e, a partir daí, tudo mudaria na sua vida.

Vejamos a imagem (anexo II) do texto e respectivo glossário no livro didático *Singular & Plural*:

Feliz de quem tem cem perninhas

Não eram nem sete horas da manhã e eu já estava escondida atrás de uma banca de jornal, tremendo de frio. Eu tremia de frio porque Mirela, minha segunda melhor amiga, mandou eu tirar a blusa de lã e escondê-la no fundo da mochila. Aquela blusa de lã ia estragar tudo. Depois ela mandou eu puxar a camiseta do uniforme para fora da calça. Puxei a camiseta para fora.

— Cadê a Cintia? — perguntou Mirela.

Cintia era minha melhor amiga. Éramos em três: Cintia, Mirela e eu. Enquanto falava comigo, Mirela mexia no meu cabelo. Parte da franja eu punha atrás da orelha direita. Sempre foi assim. Mirela não queria mais que minha orelha servisse de antepasto para a franja e a puxou para frente.

Beeeeem melhor... — disse. — Então, cadê a Cintia? Quero ver suas meias.

Eu não sabia de Cintia. Ergui a calça. Meias brancas, lisas, normais.

Eu sabia pouca coisa nesse dia. Sabia que toda lagarta, em algum ponto de sua vida, vai passar por uma metamorfose. Ela deixa de ter dezenas de perninhas, ganha duas asas coloridas e se transforma numa linda borboleta. Mas nessa manhã eu não queria ser linda e sair voando por aí. Eu trocaria duas lindas asas coloridas por dezenas de perninhas. É mais seguro. Nessa manhã fria eu deixava de ter controle sobre a minha forma. Como uma lagarta que chega ao ponto de metamorfose, eu sabia que era hora de me enfiar num **casulo**, me dissolver numa sopa de **DNA** e me reorganizar. Essa era minha situação. Com a única diferença que, no meu caso, não havia casulo onde eu pudesse me enfiar. Nesse primeiro dia de quinta série eu me sentia como uma sopa e o futuro era incerto.


— Vamos esperar mais cinco minutos e daí entramos.

O portão da escola já estava aberto e quando meu pai, minutos antes, me deixou ali, ele perguntou se não íamos entrar. Mirela respondeu por mim dizendo que sim, que já estávamos entrando. E meio que entramos. Mas assim que ele virou a esquina corremos para trás da banca de jornal, por causa da minha blusa de lã que ia estragar tudo.

Glossário

Casulo: espécie de casinha de seda ou outro material, construída pela larva de alguns insetos, dentro da qual acontece a metamorfose, ou seja, a transformação da larva em um animal adulto.

DNA: substância que existe no interior das células e que contém as informações hereditárias, ou seja, as características que são herdadas de geração em geração.



19

Atentemo-nos para as seguintes seqüências discursivas:

SD11 [L2]- “Como uma lagarta que chega ao ponto de metamorfose, eu sabia que era hora de me enfiar num **casulo**, me dissolver numa sopa de **DNA** e me reorganizar.”

SD12 [L2]- Glossário:

Casulo: espécie de casinha de seda ou outro material, construída pela larva de alguns insetos, dentro da qual acontece a metamorfose, ou seja, a transformação da larva em um animal adulto.

DNA: substância que existe no interior das células e que contém as informações hereditárias, ou seja, as características que são herdadas de geração em geração.

Notamos que, diferentemente do LD *Português Linguagens*, as palavras que estão no glossário, no decorrer do texto já estão marcadas em negrito, determinando ou antecipando o que vai ser explicado em seguida.

O Mini dicionário Aurélio (2010, p. 148, 263) apresenta o sentido das palavras *casulo* e *d.n.a* assim:

R3- ca.su.lo *sm.* Invólucro formado pela larva do bicho-da-seda e por outras.
d.n.a sigla, em inglês, de ácido desoxirribonucleico.

Notamos que, no glossário, o autor do LD frisou com mais detalhes os sentidos das palavras *casulo* e *d.n.a* que o dicionário de nossa pesquisa. O sentido dado à palavra *casulo*, no dicionário, faz referência ao bicho-da-seda, o que, para muitos, sequer viram ou sabem o que é o bicho-da-seda. Mas se fôssemos trabalhar com um dicionário mais completo, que abrange um maior número de palavras/verbetes, no caso, o Dicionário Integral Aurélio, percebemos como os sentidos se destoam. No Dicionário Integral Aurélio, um dos possíveis sentidos dados a *casulo* vem a ser *invólucro de sementes de várias plantas*; para nosso público-alvo que são os alunos, essa definição estaria mais próxima da realidade deles que a definição no Mini Aurélio - bicho-da-seda – fica mais distante de armazenarem seu sentido, visto por não ser comum no seu dia a dia.

Observamos também, que se fizermos uma comparação ao LD *Português Linguagens*, o autor se ocupou com menos palavras para dispor no glossário. De acordo com Medeiros (2014), “[o]s glossários funcionam como marcas da ruptura no dizer que afetam o dizer – na medida em que faz das palavras verbetes a constar em um glossário – na ilusão de saturá-las; de, dizendo a mais, tudo dizer” (MEDEIROS, 2014, p. 146).

Assim, essa ruptura provocada pelo verbe *metamorfose*, quando coloca em cena o exemplo do bicho-da-seda, foge/ afeta/ rompe um sentido, visto não ser comum à vida do aluno, do seu meio social. Ao analisarmos o movimento que a palavra *metamorfose* utilizada como metáfora pela autora, notamos que a personagem realiza o efeito contrário do processo de *metamorfose*, ou seja, por se sentir insegura para ingressar no sexto ano, quer entrar no casulo, por pensar ser um lugar de refúgio para o momento em que está vivendo.

Podemos relacionar com os efeitos de sentidos diferentes provocados pelo contexto de mudança, de transformação da personagem; isto é, no momento da repetição há deslizamentos de sentidos, polissemia (do anterior: casulo/borboleta; do atual: criança/moça), utiliza desses efeitos para descrever como a personagem se sentia ao começar um novo ciclo em sua vida escolar. De acordo com BENITES, (2016, p. 188), “[i]sso significa que há o funcionamento de uma interdiscursividade, memória, entendido como conjunto de formações feitas e já

esquecidas que determinam o dizer”, pois, ao relacionar casulo e DNA, a autora remete a outro já dito, criando um novo efeito de sentidos para tais palavras.

Através da leitura do texto, percebemos que a personagem se angustia por mudar de série (passagem também de mudanças da infância para a adolescência), sentia como se estivesse num processo de metamorfose; porém, de modo inverso, virar a lagarta para entrar no casulo. Através dessas pistas, percebemos que a personagem é tímida, insegura, ansiosa e através desse processo, apesar de desejar voltar à vida que tinha antes, Ágata passará por diversas mudanças em sua vida no sentido de transformações, e crescimento pessoal.

Interessante notar, no livro *Singular & Plural* (2015, p. 364), o *Suplemento* com orientações para o professor, no item *Leituras complementares*, na seção *Leitura e produção de texto, Procedimentos estratégicos de leitura: d) Estudar o vocabulário*, as autoras fazem a seguinte instrução:

SD13 [L2]- Durante a leitura de um texto, temos que decidir a cada palavra nova que surge se é melhor consultar o dicionário, o glossário, ou se podemos adiar essa consulta, aceitando nossa interpretação temporária da palavra a partir do contexto.

Observe o seguinte período do texto:

O governo está convocado a estabelecer políticas eficazes para atrair às escolas as crianças agora lançadas no mais abjeto dos infortúnios – a disputa de alimentos com os abutres.

A palavra *abjeto* pode gerar dúvidas no leitor, mas podemos perceber que ela não é essencial ao texto. Quando retirada, preserva significado. Talvez não seja tão necessário nesse caso consultar o dicionário, já que o contexto esclarece que se trata de uma ideia negativa que intensifica (junto com o advérbio *mais*) a negatividade que está em *infortúnios*. Poderíamos tentar substituí-la por outras mais conhecidas: *indigno*, *horrível*, *desprezível*, e a frase continuaria apresentando ideia lógica.

Esses procedimentos de inferência e compreensão lexical são realizados com muita velocidade pelo leitor. Quando a continuidade da leitura se torna prejudicada, o melhor mesmo é parar e ir ao dicionário.

Importante atentarmos para o modo como as autoras abordam a questão do desconhecimento de um determinado léxico. Primeiro pedem para retirar (ruptura) da frase, para ver se produz sentidos sem o verbete, “*Talvez não seja tão necessário nesse caso consultar o dicionário*”, como indicam também a substituição da palavra por outra, no caso uma palavra pela outra, inferência; se, mesmo assim, não houver sentido, se a leitura for prejudicada pela falta, aí sim, pedem que recorram ao dicionário, para absorver possíveis dúvidas relacionadas ao léxico.

Podemos analisar, a partir da sugestão dada ao sujeito-aluno quanto a consultar o dicionário, os enunciados que ficam à margem dessa proposta; poderia ser que, em nome da

rapidez, da fluidez e velocidade da informação que queremos encontrar atualmente, ocorresse um detrimento do conhecimento.

Entre ler e estudar um texto, há uma diferença, ao ler uma palavra, pensar num sentido de forma mais rápida, pegar informações, não demanda pesquisa, poupa tempo. Quando dizemos estudar um texto, requer demanda, pesquisa, tempo. Ideologicamente, no funcionamento do ensino está havendo o gesto mecânico da leitura, ler por ler.

Diante desse efeito, podemos pensar que, nessa passagem, o autor deixa claro seu ponto de vista: não precisa do dicionário para consulta de uma palavra, viajar em seus sentidos, historicizar cada verbete, ou seja, use o glossário. Através do efeito de antecipação, o autor projeta o que o aluno pode não entender, pode ter dúvidas sobre apenas aquele verbete que o autor já deixou marcado no glossário, marcando, dessa forma, o controle dos sentidos e a autoridade do livro didático.

O dicionário pode ser usado, segundo as autoras, apenas em casos em que a continuidade da leitura é afetada, em casos em que não há como trocar a palavra por outro vocábulo, aí se recomenda a consulta ao dicionário. Nesse caso, mais uma vez, o dicionário é visto apenas como um acessório de consulta.

Vamos ao terceiro livro L3 *Projeto Teláris* (Anexo III), adotado pela escola do campo Theodoro José Duarte. O livro é estruturado em quatro unidades, do mesmo modo do *Português Linguagens*, uma unidade por bimestre. Cada unidade é dividida em dois capítulos compostos de textos e atividades que abordem o tema principal, no caso, o LD do sexto ano do ensino fundamental é Língua e Diversidade Cultural.

Observemos as imagens (anexo III) do texto e suposto glossário no LD *Projeto Teláris*:

Leitura Ler a letra da canção com os alunos. Se possível, proporcionar a audição da música, lembrando que o gênero canção só se completa com a letra e a música. Juntos, em uma interpretação. As atividades sugeridas sobre a letra da canção poderão ser feitas oralmente em sala de aula, de modo a compartilhar ideias e opiniões.

Inclassificáveis

Arnaldo Antunes

que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?

que preto branco índio o quê?
branco índio preto o quê?
índio preto branco o quê?

aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos mamelucos sararás
crioulos guaraniséis e judárabes

orientupis orientupis
ameriquitalos luso nipo caboclos
orientupis orientupis

5 iberibárbaros indo ciganagós

somos o que somos
inclassificáveis

[...]

não há sol a sós

aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos tapuias tupinamboclos
americaratais yorubárbaros.

10 somos o que somos
inclassificáveis


que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?

[...]

não há sol a sós

egipciganos tupinamboclos
yorubárbaros caratais
caribocaríjos orientapuias
mamemulatos tropicaburés
chibarrosados mestigigenados
oxigenados debaixo do sol

ANTUNES, Arnaldo. O silêncio. BMG, 1996.



12 Introdução • Língua: diversidade e unidade

Essa canção trata da mistura étnica – mestiçagem – do povo brasileiro, formado por indígenas, descendentes de europeus, negros vindos da África, povos vindos de outros países da América e mesmo do Oriente e todos aqui misturados.

1. Veja os sentidos que pode ter a palavra empregada como título:
 - inclassificável:**
 - 1. Que não pode ser classificado.
 - 2. Que está em confusão, confuso, desordenado [...].
 - 3. Digno de censura ou reprovação, inqualificável.

FERRERA, Aurelio B. de Holanda. Novo dicionário eletrônico Aurelio. Curitiba: Positivo, 2009.

Em seu caderno, responda: qual das definições dessa palavra faz mais sentido com a letra de música de Arnaldo Antunes?

2. Alguns termos usados na música para indicar as misturas étnicas podem ser encontrados nos dicionários, pois fazem parte da língua portuguesa. Pesquise em conjunto o significado de: *mulato*, *cafuzo*, *parda*, *mameluco*, *sarará*.
Mulato: mestiço de branco e negro; *cafuzo*: mestiço de negro e índio; *parda*: mestiço de branco e negro; *Mameluco*: mestiço de índio com branco; *sarará*: mulato de cabelo alourado.
3. Algumas palavras usadas na letra da canção para falar da mestiçagem brasileira não são encontradas nos dicionários. São formadas pela junção de palavras conhecidas. Agora, junte-se a um colega e conversem para descobrir quais são essas misturas.
 - a) *crioulo*: crioulo + louro
 - b) *guaraniséis*: guarani + nissei
 - c) *judárabes*: judeus + árabes
 - d) *orientupis*: oriental + tupi
 - e) *ameriquitalos*: americano + italo (italiano)

Pela leitura da letra da música podemos concluir que é a cor que importa?
4. Releiam o título da canção e uma palavra empregada no penúltimo verso:
 - inclassificáveis**: que não se pode classificar
 - mestigigenados**: mestiços + miscigenados

crucamentos entre etnias:

O que podemos concluir ao comparar *inclassificáveis* com *mestigigenados*?

Qual é a história de sua família? De onde vêm seus pais e avós? Qual é a sua mistura? Gaúcearense (mistura de gaúcho com cearense)? Baianoíoca (mistura de baiano com carioca)?

Sob a orientação do professor, conversem sobre as misturas existentes em suas famílias.

 - Estimular os alunos a perguntar para seus familiares sobre a história da família: se os avós nasceram no Brasil, de onde vieram ou onde viveram os familiares, etc. A ideia é conversar sobre as misturas ocorridas na formação das famílias.

Espera-se que os alunos apontem as definições 1 e 2, pois a letra procura mostrar que há incertezas nas misturas, meio confusas, e que isso acaba se tornando difícil de classificar.

Algumas palavras que constam da letra podem trazer dificuldade de compreensão por demandarem conhecimentos da área de História, Religião ou mesmo Ciência, como no caso do peixe caratá. São eles: iberibárbaros: iberos (português/ espanhol) + povos conquistados; ciganagós: cigano + povo nago (africano); tupinamboclos: tupinambás (índios) + caboclos; americonatas: americano + carata (espécie de peixe); yorubárbaros: yoruba + bárbaros; egipciganos: egípcio + cigano; caribocaríjos: caríbio (caboclo) + caríjo (caboclo); mamemulato: mameluco + mulato; tropicaburés (tropicall) + cafuzo, capira: chibarrosado (chibarro, mestiço) + rosado. O trabalho com esses termos favorece a interdisciplinaridade.

Espera-se que os alunos compreendam que a cor não importa, nem há necessidade de sermos classificáveis. Possibilidades de justificativa: "não tem cor, tem cores"; "somos o que somos / inclassificáveis".

Conversar com os alunos sobre os neologismos criados pelo autor que representam as múltiplas possibilidades de miscigenação, indo muito além da classificação preto, branco, índio do início da letra. Conversar também sobre a etimologia: "não tem um, tem dois...", que sintetiza a riqueza da pluralidade existente na formação do povo brasileiro.

Introdução • Língua: diversidade e unidade 13

Passemos nosso olhar para os primeiros comandos do autor:

SD14 [L3] - P: Ler a letra da canção com os alunos. Se possível, proporcionar a audição da música, lembrando que o gênero canção só se completa com a letra e a música, juntos, em uma interpretação. As atividades sugeridas sobre a letra da canção poderão ser feitas oralmente em sala de aula, de modo a compartilhar ideias e opiniões.

Observamos, mais uma vez, os comandos que o autor do LD direciona logo no início do texto, antecipa ao professor o que ele deve seguir no decorrer de cada etapa que perpassar ao logo do livro didático: “ler a letra da canção” e “as atividades sugeridas poderão ser feitas oralmente” nos dão a impressão que o professor não consegue sequer trabalhar por si mesmo.

Notamos quando o autor diz no recorte 8: “As atividades sugeridas poderão ser”, ele ocupa uma posição-sujeito para indicar e/ou instruir o professor como proceder na sua aula. Todavia, o leitor também é afetado pela posição-sujeito do autor, que institui a posição de cada sujeito no discurso. Observemos esse movimento.

O texto aborda a música *Inclassificáveis* de Arnaldo Antunes que faz referência à formação do povo brasileiro. Somos uma nação formada por índios, portugueses e africanos. A

partir dessa mistura étnica, de acordo com o autor, ocorreu a mestiçagem. O objetivo da música é mostrar a diversidade humana e deixa claro que o preconceito não tem justificativa, pois somos inclassificáveis, uma mistura de todos os povos.

Passemos nosso olhar para o gesto analítico do texto. Notamos, logo no início, que o glossário não acompanha o texto *Inclassificáveis* (L3-Livro *Projeto Teláris*, 2016, p. 13). Mas, ao olharmos a formulação da primeira atividade, observamos os efeitos de sentido que a palavra *inclassificável* pode abordar no dicionário que está disposto nesse exercício:

SD15 [L3] - 1. Veja os sentidos que pode ter a palavra empregada como título:

inclassificável:

1. Que não pode ser classificado.
2. Que está em confusão, confuso, desordenado [...].
3. Digno de censura ou reprovação, inqualificável.

Nessa atividade, há uma proposta para o aluno responder qual das três definições descritas faz mais sentido para a letra da música *Inclassificáveis* no texto. Observamos que a proposta do livro é dar uma nova roupagem para o glossário, a palavra glossário não está presente, colado ao texto, mas funciona! Há o seu funcionamento, o seu controle, mas está elaborado de modo que o sujeito não perceba que está controlando o sentido. Vamos ver seu funcionamento na SD 16. Pois, logo em seguida, na lateral da primeira atividade, na parte de apoio ao professor, há a seguinte sugestão das autoras:

SD16 [L3] - Espera-se que os alunos apontem para as definições 1 e 2, pois a letra procura mostrar que há inúmeras misturas, meio confusas, e que isso acaba se tornando difícil de classificar. (L3- PROJETO TELÁRIS, 2016, p. 13)

A sequência acima indica que as autoras tentam buscar, imaginariamente, de certa forma, um “sentido completo” para a palavra. Retomamos o que Pêcheux reitera sobre a língua: “a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um *sistema*, deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela se torna um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento.” (PÊCHEUX, 2014, p. 61).

Nesse caso, apesar de as autoras não trazerem os glossários no texto, de não fazerem menção de que no dicionário encontramos alguns sentidos que a palavra pode ter, ainda assim procuram levar ao leitor uma ideia de completude para uma significação unívoca, quando colocam em funcionamento os sentidos que o léxico poderia movimentar, direcionam na

atividade o sentido que a palavra pode ter na leitura. Assim, o LD parece explorar o *sistema*, a *estrutura* da língua, privilegiando os sentidos como estáveis. Pêcheux, como mostramos acima, vai na contramão ao possibilitar a compreensão dos sentidos na sua opacidade, na relação com as condições enunciativas.

Outro ponto importante a se comentar é que, logo após colocarem os possíveis sentidos para a palavra na atividade, as autoras citam o local de suas informações: *Novo dicionário eletrônico Aurélio* – uma tecnologia eletrônica nos leva a imaginar algo novo, atual; ou seja, dentre os três livros analisados, esse é o único que contempla o uso do dicionário em sua consulta, trabalha com os possíveis sentidos das palavras no texto; porém, consideram um outro aspecto, como no caso da atividade em que pedem para os alunos responderem no caderno: “[...] qual das definições dessa palavra faz mais sentido com a letra da música de Arnaldo Antunes?”

Ao solicitarem que informem “qual” palavra faz mais sentido, o autor já silencia, de certa forma, os outros sentidos que poderiam deslizar na discursividade da palavra. Isso fica claro na fala das autoras ao sugerirem ao professor que induza os alunos a optarem por tal resposta e não outra, como asseveram: “Espera-se que os alunos apontem as definições 1 e 2, pois...” (L3 Projeto Teláris, 2016, p. 13).

Diante da “sugestão” das autoras, percebemos o funcionamento da função-autor marcada na aba para o professor *P* (escrito desse modo, com letras na cor azul claro), durante o texto e todas as atividades, assim como na sequência do LD esse gesto prevalece. Assim, compreendemos que o sujeito na função-autor se coloca imaginariamente “na origem do sentido e sendo responsabilizado pela sua produção” (ORLANDI, 2012, p. 65).

Passemos nosso gesto analítico a mais um recorte do L1 *Português Linguagens*, unidade 3, tema *Descobrimo quem sou eu*, capítulo 2: *O preço de pensar diferente – Eu sou Malala*, Malala Yousafzai (Anexo IV). O gênero trabalhado nesse capítulo é o relato pessoal.

Malala é uma ativista reconhecida mundialmente por lutar pelo direito de acesso à educação das mulheres paquistanesas. Ganhou o Prêmio Nobel da Paz, aos 17 anos. Sofreu um ataque do Talibã⁴ quando tinha 15 anos, na justificativa de que ela era uma ameaça contra o

⁴ Talibã: um dos regimes fundamentalistas islâmicos mais radicais da história. Surgiu no início dos anos 90, no Paquistão, abrange o Afeganistão. Em ambos os países, introduziram ou apoiaram punições islâmicas - como execuções públicas de assassinos condenados e adúlteros e amputações dos culpados de roubo. Uma de suas proibições foi: de os homens deixarem a barba crescer e as mulheres a usarem a burca que cobria todo o corpo. O Talibã proibiu televisão, música e cinema e reprovou que meninas com mais de dez anos fossem à escola. https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/03/160327_origens_taleba_if acessado em 03/03/2021.

Islã. Atualmente mora na Inglaterra, mas deseja voltar ao seu país de origem. Nesse texto, a personagem narra sua vida no Paquistão, em especial a um dia de terça-feira, fatídico em sua vida. Malala voltava da escola quando, a certa altura do caminho, pararam o veículo em que ela estava, procuraram por ela e desferiram três tiros em sua direção. Sendo que o primeiro adentrou perto do seu olho esquerdo e saiu embaixo do seu ombro esquerdo. Os outros tiros acertaram as meninas que estavam próximas de Malala. Milagrosamente, Malala sobreviveu aos ataques do Talibã e foi com sua família exilar na Inglaterra.

Vamos às imagens do texto e glossário apresentados no LD *Português Linguagens* (as imagens estão disponíveis no anexo IV):

CAPÍTULO

2

O preço de pensar diferente

Você já notou como algumas pessoas têm dificuldade de aceitar diferenças? E como às vezes querem impor a todos as suas crenças, seus valores e sua forma particular de ver o mundo? A isso se chama intolerância. Mas até onde ela pode chegar?

Eu sou Malala

Aquela manhã de terça-feira começou como qualquer outra, embora um pouco mais tarde que o normal. Era época de provas, e então as aulas tinham início às nove horas em vez de às oito, o que era bom, pois não gosto de acordar cedo e consigo dormir mesmo com o cacarejar dos galos e o chamado do muezzim para as orações. [...]

A escola não ficava muito longe da minha casa, e eu costumava fazer o percurso a pé, mas desde o início de 2012 passei a ir com as outras meninas, usando o riquixá. [...]

Passei a tomar o ônibus porque minha mãe começou a sentir medo de que eu andasse sozinha. Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidos pelos moradores. Minha mãe andava preocupada comigo, mas a milícia talibã nunca atacara uma menina e eu estava mais preocupada com a hipótese de que eles talvez visassem meu pai, que sempre os criticava publicamente. [...]

Eu não estava assustada, mas passei a verificar, à noite, se o portão de casa estava mesmo trancado. E comecei a perguntar a Deus o que acontece quando a gente morre. Contei tudo à minha melhor amiga, Moniba. Morávamos na mesma rua quando pequenas, somos amigas desde a época do ensino fundamental e dividimos tudo: músicas do Justin Bieber, filmes da série *Crepúsculo*, os melhores cremes clareadores. Seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria; então dizia a todo mundo que queria ser médica. É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica – isso, se quiserem trabalhar. Eu era diferente. Nunca escondi minha vontade, quando deixei de querer ser médica para ser inventora ou política. Moniba sempre sabia quando algo não ia bem comigo. “Não se preocupe”, eu lhe dizia. “Os talibãs nunca pegaram uma menina”.

Quando nosso ônibus chegou, descemos a escadaria correndo. As outras meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua e subir pela parte traseira do veículo. [...] O fundo do veículo, onde estávamos sentadas, não tinha janelas, apenas uma proteção de plástico grosso cujas laterais batiam na lataria.

[...]

Na realidade, o que aconteceu foi que o ônibus parou de repente. [...] Devíamos estar a menos de duzentos metros do posto militar.

Não conseguimos ver adiante, mas um jovem barbudo, vestido em cores claras, invadiu a pista e, acenando, fez o ônibus parar.

“Este é o ônibus da Escola Khushal?”, perguntou a Bhai Jan. O motorista achou aquela uma pergunta idiota, já que o nome estava pintado na lateral do ônibus. “Sim”, respondeu.

“Quero informações sobre algumas crianças”, o homem disse.

“Então você deve ir à secretaria da escola”, orientou-o Bhai Jan.

Enquanto ele falava, outro rapaz, de branco, aproximou-se pela traseira do veículo. “Olhe, é um daqueles jornalistas que vêm pedir entrevistas a você”, disse Moniba. Desde que eu começara a falar em público com meu pai, para fazer campanha pela educação de meninas e contra aqueles que, como o Talibã, querem nos esconder, muitas vezes apareciam jornalistas, até mesmo estrangeiros, mas nunca daquele jeito, no meio da rua.

O homem usava um gorro de lã tradicional e tinha um lenço sobre o nariz e a boca, como se estivesse gripado. Parecia um estudante universitário. Então avançou para a porta traseira do ônibus e se debruçou em nossa direção.

“Quem é Malala?”, perguntou.

Ninguém disse nada, mas várias das meninas olharam para mim. Eu era a única que não estava com o rosto coberto.

Foi então que ele ergueu uma pistola preta. Depois fiquei sabendo que era uma Colt 45. Algumas meninas gritaram. Moniba me contou que apertei sua mão.

Minhas amigas disseram que o homem deu três tiros, um depois do outro. O primeiro entrou perto do meu olho esquerdo e saiu embaixo do meu ombro esquerdo. Cai sobre Moniba, com sangue espirrando do ouvido. Os outros tiros acertaram as meninas que estavam perto de mim. O segundo entrou na mão esquerda de Shazia. O terceiro atingiu seu ombro esquerdo, acertando também a parte superior do braço direito de Kainat Riaz.

Minhas amigas mais tarde me contaram que a mão do rapaz tremia ao atirar.

Quando chegamos ao hospital, meu cabelo longo e o colo de Moniba estavam cobertos de sangue.

Quem é Malala? Malala sou eu, e esta é minha história.

(Malala Yousafzai. *Eu sou Malala*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p.13-7)

muezzim: é a pessoa que, em uma torre alta e estreita, chamada minarete, convida os religiosos a fazerem suas orações.

riquixá: tipo de veículo, pequeno e leve, muito usado no Oriente.

Observemos o prólogo do texto:

SD17 [LI] - Você já notou como algumas pessoas têm dificuldade de aceitar diferenças? E como às vezes querem impor a todos as suas crenças, seus valores e sua forma particular de ver o mundo? A isso se chama intolerância. Mas até onde ela pode chegar?

Começamos por observar pelo gesto do autor, a partir das perguntas feitas no início da leitura, como se ele estivesse aguçando sentidos outros, parece direcionar os sentidos. Vimos que no início do capítulo há um prólogo, mas não há nenhuma sugestão do autor dizendo como proceder durante a leitura do texto; no entanto, se ele não evoca sentidos, a pergunta por si só já nos chama bastante a atenção pelo tema bem complexo: intolerância. O livro *Português Linguagens* é o mesmo em que assentamos nossa primeira análise com o texto “*As três penas*”; o texto em questão, *Malala*, está na parte final do livro. Atentamos que tanto no texto *As três penas* quanto em *Malala* existe uma ideologia em funcionamento, para que a escolha seja essa e não outra, para que o texto seja esse e não outro; notamos também que os dois textos imprimem ideia de valores humanitários: o primeiro apresenta a narrativa de que o Bobalhão pode ser rei, e por ser bobalhão, pode ser um rei pacífico, um bom rei; Malala, por sua vez, imprime valores que não se pode ter intolerância, aborda o papel da mulher, seus direitos e também ao exílio.

Dessa forma, o autor do LD, interfere nos textos, mas de forma velada, fazendo funcionar o mecanismo da ideologia. Ele não vai dizer que todos têm direito de ser rei, até os bobalhões; mas a partir desse efeito, podemos notar que ideia circula no texto e que ideia deixa de circular. Não direciona de modo direto os caminhos que o professor deve calcar, mas o faz.

Atentemos ao recorte do glossário apresentado:

SD18 [L1] - “[...] consigo dormir mesmo com o cacarejar dos galos e o chamado do muezim para as orações.”

“[...]desde o início de 2012 passei a ir com as outras meninas, usando o riquixá.”

Observemos os sentidos atribuídos a esses vocábulos no glossário do texto:

SD19 [L1] - muezim: é a pessoa que, em uma torre alta e estreita, chamada minarete, conclama os religiosos a fazerem suas orações.

riquixá: tipo de veículo, pequeno e leve, muito usado no Oriente.

Notamos que o autor do LD mobilizou apenas dois verbetes. Para o leitor, há um estranhamento frente a esses tipos de palavras, pois, sendo estrangeiras, não é um acontecimento comum no cotidiano do aluno. Percebemos, no decorrer das páginas e capítulos do livro, que o sujeito autor foi construindo a ideia de unidade, pensando em seu “começo,

meio, progressão, não contradição e fim” (ORLANDI, 2012, p. 63), em outras palavras, neste processo constituiu-se sua função-autor.

Dessa forma, no caminho analítico que percorremos, em todos os momentos havia instruções, interferências do autor sugerindo como desenvolver as atividades, as leituras, os sentidos nos glossários; apesar de, no último capítulo, observarmos que o texto *Malala* não se configura da mesma forma; porém, há uma interferência de maneira velada. De certa forma, o autor chamou a atenção para o prólogo do capítulo, não se deteve em seguir com suas instruções no decorrer do texto, mas marca seu controle sobre os sentidos que os alunos podem produzir.

Podemos problematizar essas questões considerando: será que nesse gesto de o autor do LD não descrever as sugestões ao professor pode haver o resultado de uma tutela? Levando-nos a compreender que as autoras, neste momento, passam a ver o professor como alguém capaz, pois o professor percorreu todos os movimentos orientados pelo autor no decorrer das leituras e atividades propostas, e chega o momento de sua autonomia, como se o professor já tivesse condições de caminhar sozinho.

Outra possível interpretação é o fato de ser um texto novo, atendendo a questão de ser pertinente trabalhar assuntos sobre a diversidade e a diferença, com a qual as autoras não tiveram tempo ou interesse em elaborar o passo a passo para o professor seguir. No caso, deixaram o professor preparar sua aula de acordo com a necessidade da realidade dos alunos? Como também podemos pensar que pode ser uma proposta político pedagógica do próprio livro didático, que, no entanto, repete, repete, que quando chega no final, pensa-se que não precisa mais repetir, o professor já está preparado, uma proposta do livro.

Interessante ressaltar o papel do aluno nesse processo; enquanto sujeito passivo através do olhar do autor, vimos que ele é silenciado nesse espaço de constituição dos sentidos em relação ao glossário e também em outras atividades no LD; nossa inquietação estende-se aos efeitos de sentido produzidos por essa ausência, pois, de acordo com Orlandi (2012), “o silêncio não fala, ele significa.”

Nesse aspecto, notamos também que, no decorrer dos glossários analisados, os efeitos que eles produzem são, de acordo com Silva (2017):

A ênfase no caráter utilitarista da língua via um descritivismo que se constrói de modo prescritivo, produz como efeito uma identificação baseada no mesmo, e possibilita, ainda, um controle no desempenho do aluno [...]. Ao produzir um texto, o autor faz gestos de interpretação que prendem o leitor nessa textualidade, constituindo, assim, ao mesmo tempo, o que chamamos em análise de discurso, o efeito-leitor correspondente. (SILVA, 2017, p. 222)

Dessa forma, acreditamos que o modo como são trabalhados os glossários no texto, de certa maneira, estabiliza os sentidos, cria efeito de homogeneização, de completude, o efeito de transparência/ cristalização do saber.

O professor, enquanto sujeito-mediador, que sabe da realidade do chão da sala de aula, de cada sujeito-aluno, pode intervir de forma positiva quanto a esse efeito de leitor-correspondente, problematizando o funcionamento do livro e do glossário. Nessas condições, o professor mostra uma outra alternativa e trabalha de forma positiva para o conhecimento do aluno, transcendendo os limites que o livro didático trabalha, utilizando-o como recurso e não como um manual que deve ser seguido com rigor durante o ano inteiro.

Nessa esteira, Pêcheux (2014, p. 281) reitera que “ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso “ousar pensar por si mesmo”. Assim, não podemos deixar que o autor de LD controle/ limite as diversas formas com as quais podemos trabalhar o livro didático, de modo a aguçar a multiplicidade de sentidos que o livro aborda. Daí porque não o vimos como um objeto com sentido negativo; pelo contrário, é de grande importância para o desenvolvimento de nossas aulas, é nosso aliado, nos auxilia de diversas maneiras, mas, devemos ousar a pensar por nós mesmos, os sujeitos que estão na esteira da escola.

PARA UM EFEITO DE FECHAMENTO

Para produzirmos o efeito de fechamento de nossa pesquisa, consideramos que se trata de um processo, não chegamos a um ponto final, como também não se trata de uma verdade única e absoluta, temos em mente que devemos seguir em percurso, tendo em vista que a linguagem sempre está em descoberta, em funcionamento, não é evidente. Desse modo, de acordo com o objetivo que movimentamos no desenvolver deste estudo, a tentativa de responder às perguntas que nos inquietavam, permitiu-nos compreender que apesar de os livros didáticos serem instrumentos linguísticos, utilizados na grande maioria das escolas, ainda carregam consigo a estabilização dos sentidos, enfocam a paráfrase, trabalham as questões normativas, o aspecto mais interno da língua, as regras, a palavra no sentido estrutural, deixa de trabalhar a historicização.

Silva (2017) contribui sobre a linearização do dizer:

Explicitar os trajetos dos sentidos para que sejam lidos e compreendidos, sem passar pela historicização do texto, da leitura, do leitor. Trata-se da estabilização institucional da cena enunciativa e da estabilização referencial do sentido que o tornam fixo e impessoal, construindo uma relação distanciada do sujeito em relação à linguagem e ao mundo. Temos, pois, a linearização do dizer, no caso, do dizer sobre a língua, mas também no dizer a língua. (SILVA, 2017, p. 219)

O caminho que percorremos possibilitou-nos a compreensão de que os sentidos dos glossários não levaram em conta a historicização das palavras trabalhadas; notamos que o glossário direciona, deixa de abrir espaço para que outras palavras possam ser observadas, por várias vezes controla os sentidos das palavras, limita e delimita os que devem estar presentes no glossário. Em tal perspectiva, naturalizam-se esses sentidos, tendo em vista que o livro didático considera o predomínio do pragmatismo, objetiva o uso da língua enquanto estrutura, serve de comunicação, utilitarista. Ao trabalhar com o glossário, esse caráter prevalece seletivo, excludente.

Os efeitos de sentido que os vocábulos movimentam nos glossários indicam maneiras de homogeneizar uma leitura, de cristalizar certos gestos de interpretação; nosso percurso nos leva a refletir a necessidade de trabalhar de maneira mais efetiva da língua enquanto agente de transformação e funcionamento.

Consideramos, do ponto de vista discursivo, que o ensino do glossário não deva ser banido das aulas de texto e leitura, mas é preciso que sejam reformulados, que trabalhe sua

funcionalidade e historicidade e leve o aluno a tornar-se um sujeito-leitor crítico, ativo, capaz de fazer relação da língua com a exterioridade. Nesse viés, quando pensamos em atravessar as barreiras dos sentidos impostos pelas palavras nos glossários, Pêcheux (2014, p. 281) corrobora com a seguinte reflexão:

Não há dominação sem resistência: primado prático de luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”.

Com essa nova forma de olhar para os instrumentos linguísticos que trabalhamos na escola, em especial ao LD, compreendemos que a função-autor no livro didático, quando trabalha com o léxico, não discute/problematiza os sentidos das palavras inseridas no glossário.

Observamos que esses sentidos ainda não se relacionam com a exterioridade, com o processo histórico e condições de produção. Notamos que o modo como o autor propõe o trabalho com o léxico, estabiliza o significado das palavras, não dá opção para o aluno buscar no texto as palavras que não compreende e a partir daí buscar no dicionário seus múltiplos sentidos. Pelo contrário, ele estanca essa pluralidade que os sentidos podem provocar.

É preciso ousar, questionar o sentido das palavras, visto que a língua está sujeita a falhas, o que possibilita inúmeras interpretações; ultrapassar essas barreiras - da transparência de sentidos, do direcionamento que tanto professor quanto aluno devem seguir mediante o livro didático - a fim de entender o processo de produção de sentidos em determinadas condições de produção.

Mais uma vez, reforçamos com as palavras de Petri (2019), o que Pêcheux nos deixou como legado: “[...] é preciso revisitar Michel Pêcheux quando ele nos mostra que não existe sujeito “plenamente feliz”, podendo, em qualquer tempo e lugar, revoltar-se, tomando uma posição de contra identificação com a ideologia que o domina” (PETRI, 2019, p. 228). Aí se inscreve a posição do sujeito-professor, aquele que medeia, que problematiza o que está posto no livro didático.

Dessa maneira, podemos concluir, através dessa reflexão que é preciso ousar ultrapassar as fronteiras através do modo como o livro didático constrói sentidos a partir do glossário, que “precisamos proporcionar aos nossos alunos, é que eles atravessem fronteiras simbólicas, que eles cheguem a lugares discursivos que não conseguiriam sem esse trabalho sobre a interpretação”. (GALLO, 2012, p. 54).

Um outro adendo que não podemos deixar de registrar aqui é quanto às condições de produção deste trabalho, pois estamos atravessando um período pandêmico – o SARS-CoV-2,

em outras palavras, Covid-19, o escrevemos num período limitado. Devido às circunstâncias, estamos trabalhando, estudando e produzindo em casa, teletrabalho - home office, on-line (são as novas denominações naturalizadas em nossa língua) -, longe de tudo, escrevendo, sem podermos estar próximo de alunos, dando aulas e estudando através de ensino remoto. Um momento muito difícil e delicado em nossas vidas, situação triste e desoladora. Situação que dificultou o trabalho com a pesquisa e realização desta dissertação. Mas sigamos firmes, nos protegendo desse vírus tão violento, esperando pela tão sonhada vacina e, claro, sempre acreditando na ciência.

REFERÊNCIAS

- Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Dados da comunidade Vila Cardoso. <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20191105182308156600.pdf>
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José Moura Ramos. Lisboa; São Paulo: Presença; Martins Fontes, 1970.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.
- AUROUX, S. Lista de palavras, dicionários e enciclopédias. O que nos ensinam os enciclopedistas sobre a natureza dos instrumentos linguísticos. In.: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, nº 20, Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 9-23.
- AZEVEDO, L. T. de. **Discurso e Leitura: uma análise do livro didático do ensino médio**. Olinda, PE: Livro Rápido, 2019.
- BBC News Brasil, 03/04/21. Conheça as origens do Talebã, movimento que reivindica atentado no Paquistão. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/03/160327_origens_taleba_if
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/ Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p.9.
- BENITES, F. R. G.; CUNHA, J. A. da. Derivas de sentido na representação do Menino Maluquinho em campanhas do MEC sobre o livro didático. In: CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J. S. (Orgs). *(Des)Construindo verdade(s) no/pelo material didático: Discurso, identidade, ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- BRESSANIN, J. A.; LEAL, A. F. C. A Gramatização do Português no Brasil: a posição sujeito-gramático e a questão da língua nacional. In.: **Línguas e Instrumentos linguísticos**. Nº 39. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- CARMAGNANI, A. M. G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Interpretação, Autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- CENTURION, R.; MORAES, M. B. **Lexicografia e ensino: reflexões necessárias**. Caligrama, Belo Horizonte, v.18, nº 2, p. 131-153, 2013.
- CORACINI, M. J. R. F.; **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

- DI RENZO, A. M. Escola e a formulação de políticas linguísticas. In: **Revista de Letras. V. 1** - nº 2 - Ano I, 2008. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2009.
- FERREIRA, A. B. de H.; **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- GALLO, S. L. Novas fronteiras para a autoria. In: **Organon, Nº 53, Autoria nas/ entre linhas. v. 27.** Porto Alegre RS: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, 2012.
- GUIMARÃES, E. Sinopse dos Estudos do Português no Brasil: A gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, E. e ORLANDI, E. (Orgs.). **Língua e cidadania: o português no Brasil.** Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 127 - 138.
- GUIMARÃES, E. **História da Semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.
- MARIANI, B. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico: a Revolução de 30. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. L. (Org.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso.** Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999.
- MARIANI, B. Colonização Linguística e efeitos de memória. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos. Nº12:** Pontes Editores. Campinas, SP: Unicamp, 2003.
- MEDEIROS, V. Memória e singularidade no gesto do escritor-lexicógrafo. In: **Confluência,** Nº 1 (46) – Rio de Janeiro, 2014.
- MEDEIROS, V. Cartografias das línguas: glossários para livros de literatura. In: **Alfa revista de linguística. Vol. 60 nº.1** UNESP: São José Rio Preto, S.P.: 2016
- MEDEIROS, V. Os homens fazem...mas...: língua e sujeito: uma reflexão em três tempos. In: **Discurso, interlocuções e...** In: organizadores Alexandre Sebastião Ferrari Soares... [et al]. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2019a.
- MEDEIROS, V. Saberes sobre língua e sujeito: o glossário pelo literato. In.: SCHERER, A.; SOUSA, L.; MEDEIROS, V.; PETRI, V. (Orgs). **Efeitos da Língua em discurso.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019 b.
- NUNES, J. H. Definição Lexicográfica e Discurso. In.: **Línguas e Instrumentos Linguísticos,** nº 11. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003, p. 9-30.
- NUNES, J. H. **Dicionários no Brasil: análise e história.** Campinas, SP: Pontes Editores – São Paulo, SP: Fapesp – São José do Rio Preto, SP: FAPESP, 2006.
- NUNES, J. H. O discurso documental na História das Ideias Linguísticas e o caso dos dicionários. In: **Alfa,** São Paulo, 52 (1): 81-100, 2008.

NUNES, J. H. Dicionários: história, leitura e produção. In.: **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**. Vol. 3 – Número 1/2 - Ano III, dez. 2010.

ORLANDI, E. P. **Lexicografia Discursiva**. Alfa, São Paulo, Número 44: p. 97-114, 2000.

ORLANDI, E. P. **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: UNEMAT Editora, 2001.

ORLANDI, E. P. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004

ORLANDI, E. P. **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, E. P. **Língua Brasileira e outras histórias – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, SP: Editora RG, 2009, p. 99-112.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ORLANDI, E. P. Eni Orlandi fala sobre análise do discurso e linguagem em entrevista '**Significar com palavras é diferente de significar com silêncio**'. Tatiana Fávaro. Globo Universidade. Disponível em <http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/11/eni-orlandi-fala-sobre-analise-do-discurso-e-linguagem-em-entrevista.html> Acesso em 28/05/2019.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Cortez Editora, 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso – Uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: Pierre Achard ...{et al.}. **Papel da memória**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In.: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5ª ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, [1975]2014.

PÊCHEUX, M. LEON, J., BONNAFOUS, S., MARANDIN, J. Apresentação da análise automática do discurso. In.: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5ª ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, [1982]2014.

PETRI, V. Algumas reflexões sobre o sujeito nos estudos da linguagem. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos N° 13/14**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004, p. 65-74.

PETRI, V. MEDEIROS, V. Da língua partida: nomenclatura, coleção de vocábulos e glossários brasileiros. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras – Universidade Federal de Santa Maria**. Periódicos UFSM. Vol. 23. N° 46, 2013.

PETRI, V. “Manifestação” na língua e no dicionário: Movimentos de sentido. In: SCHERER, Amanda; SOUSA, Lucília; MEDEIROS, Vanise; PETRI, Verli. (Orgs). **Efeitos da língua em discurso**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

PETRI, V. Vocabulários. In: MEDEIROS, V. et al. **Almanaque de fragmentos: ecos do século XX**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

PFEIFFER, C. C. A língua Nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In.: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.) **História das Ideias Linguísticas: Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes Editores; Cáceres: UNEMAT, 2001.

PIETRI, E. de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. In: **Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43** jan. /abr. 2010.

PMPE – PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ESPERIDIÃO. **Histórico de Porto Esperidião – MT**. [s/d]. Disponível em: <https://www.portoesperidiao.mt.gov.br/Cidade/Historia/>. Acesso em: 14 de nov. de 2019.

Projeto Político Pedagógico (PPP). **Escola Estadual 13 de Maio**. Porto Esperidião/MT, 2019, 356 p.

Projeto Político Pedagógico (PPP). **Escola Estadual São Geraldo**. Porto Esperidião/MT, 2019, 25 p.

Projeto Político Pedagógico (PPP). **Escola Municipal Theodoro José Duarte**. Porto Esperidião/MT, 2019, 199 p.

SCHRÖDER, M. O ensino de Língua Portuguesa nas páginas do livro didático. **Revista Trama**. Marechal Cândido Rondon PR. Volume 9. Número 18. P. 193-208, 2013.

SEDUC-MT, Secretaria de Estado de Educação. A história da ocupação da comunidade de Bocaiuva. <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/a-historia-da-ocupacao-da-comunidade-de-bocaiuv-1>

SILVA, M. V. da. Colégios do Brasil: o Caraça. In.: ORLANDI, Eni P; GUIMARÃES, Eduardo. (Orgs.). **Institucionalização dos Estudos da Linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002. 87-99.

SILVA, M. V. da. **Delimitações, inversões, deslocamentos: sujeito e história**. In.: Anais do Sead/
Paineis -
<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/1SEAD/Paineis/MarizaVieiraDaSilva.pdf>

Visita em 28/05/2019.

SILVA, M. V. da. **Manuais escolares e saberes linguísticos**. In.: BSEHL 11, 2017, p. 209-224.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

XAVIER, G. R. Resenha AUROUX, S. A revolução tecnológica da gramatização. Trad. ORLANDI, E. P. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992. 134 p. In.: **Revista A cor das Letras- UEFS**, nº 8, 007. P. 263-269.

ANEXO I

TEXTO AS TRÊS PENAS I

CAPÍTULO



Era uma vez

Professor: Antes de iniciar o trabalho com este capítulo, sugerimos que leia para os alunos alguns contos maravilhosos, encontrados em livros que são comuns nas bibliotecas das escolas. Se quiser, valha-se das indicações feitas na seção *Fique ligado!* *Pesquise!* Você pode, primeiramente, explorar conhecimentos prévios dos alunos,

As três penas

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simplório e só chamado de Bobalhão.

Quando o rei ficou velho e fraco e começou a pensar no seu fim, não sabia qual dos seus filhos deveria herdar o seu reino. Então ele lhes disse:

– Ide-vos em viagem, e aquele que me trazer o mais belo tapete, este será o meu herdeiro, após a minha morte.

E para que não houvesse discussões entre eles, o rei levou-os em frente do castelo, soprou três penas para o ar e falou:

– Para onde elas voarem, para lá ireis.

A primeira voou para Oeste, a segunda, para Leste, e a terceira voou reto para a frente, mas não foi longe, logo caiu ao chão. Então um irmão partiu para a direita, outro para a esquerda, e eles zombaram do Bobalhão, que teria de ficar lá mesmo, no lugar onde ela caiu.

O Bobalhão sentou-se no chão, tristonho. Aí ele reparou de repente que ao lado da pena havia uma porta de alçapão. Ele levantou-a, viu uma escada e desceu por ela. Então chegou a outra porta, bateu e ouviu lá dentro uma voz, chamando:

“Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai olhar / Quem lá na
porta está”.

A porta se abriu, e ele viu uma grande e gorda sapa sentada, rodeada por uma porção de sapinhos pequenos. A sapa gorda perguntou o que ele queria. Ele respondeu:

– Eu gostaria de ter o mais lindo e mais fino tapete.

Aí ela chamou uma sapinha jovem e disse:

“Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai buscar /
A caixa que lá está”.



A sapa jovem trouxe uma grande caixa, e a sapa gorda abriu-a e tirou de dentro dela um tapete tão lindo e tão fino como não havia igual na superfície da terra, e o entregou ao Bobalhão. Ele agradeceu e subiu de volta.

Os outros dois, porém, julgavam o irmão caçula tão tolo, que achavam que ele não encontraria nem traria nada.

– Para que vamos nos dar ao trabalho de procurar, disseram eles.

Então, pegaram a primeira pastora de ovelhas que encontraram, tiraram-lhe do corpo as suas mantas grosseiras e levaram-nas ao rei.

Mas na mesma hora voltou o Bobalhão, trazendo o seu belo tapete. Quando o rei o viu, admirou-se e disse:

– Por direito e justiça, o reino deve pertencer ao caçula.

Mas os outros dois não davam sossego ao pai, dizendo que não era possível que o Bobalhão, a quem faltava principalmente juízo, se tornasse rei e pediram-lhe que exigisse mais uma condição. Então o pai falou:

– Herdará o meu reino aquele que me trouxer o anel mais belo.

E ele levou os três irmãos para fora e soprou para o ar as três penas que eles deviam seguir.

Os dois mais velhos partiram de novo para Oeste e Leste, e para o Bobalhão a pena tornou a voar em frente e cair junto do alçapão. Então ele desceu de novo, e disse à sapa gorda que precisava do mais lindo anel. Ela mandou logo buscar a caixa, e tirou de dentro um anel que coruscava de pedras preciosas e era tão lindo como nenhum ourives da terra seria capaz de fazer.

Os dois mais velhos zombaram do Bobalhão, que queria encontrar um anel de ouro, e nem se esforçaram. Arrancaram os pregos de um velho aro de roda e levaram-no ao rei. Mas quando o Bobalhão mostrou o seu anel de ouro, o pai disse novamente:

– O reino pertence a ele.

Mas os dois mais velhos não paravam de atormentar o rei, até que ele impôs uma terceira condição, e declarou que herdaria o reino aquele que trouxesse a jovem mais bonita. Ele soprou de novo para o ar as três penas, que voaram como das vezes anteriores.

Então o Bobalhão desceu de novo até a sapa gorda e disse:

– Eu devo levar para casa a mulher mais bonita de todas.

– Ah, – disse a sapa – a mulher mais bonita? Esta não está à mão assim de repente, mas tu vais recebê-la.

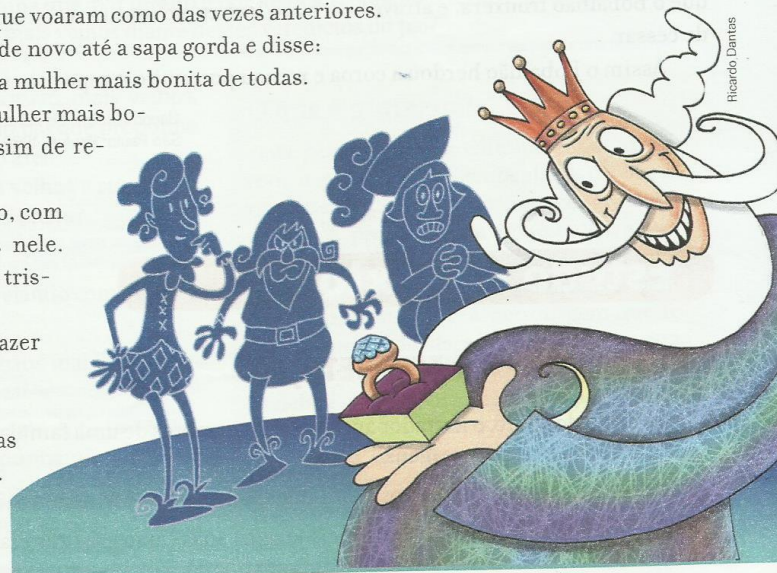
E ela deu-lhe um nabo oco, com seis camundongos atrelados nele. Ai o Bobalhão falou, bastante triste:

– O que é que eu vou fazer com isto?

A sapa respondeu:

– Ponha uma das minhas sapinhas pequenas aí dentro.

Então ele agarrou a esmo uma sapinha do grupo e colocou-a dentro do nabo



amarelo; mas nem bem ela se sentou dentro, transformou-se numa lindíssima senhorita, o nabo virou carruagem e os seis camundongos, cavalos. Aí ele beijou a senhorita, atçou os cavalos e partiu com ela, para levá-la ao rei.

Os seus irmãos vieram em seguida, e não tinham feito esforço algum para encontrarem mulheres bonitas, mas levaram as primeiras campônias que encontraram. Quando o rei as viu, disse logo:

– Depois da minha morte, o reino ficará para o caçula.

Mas os mais velhos atordoaram de novo os ouvidos do rei com a sua gritaria:

– Não podemos permitir que o Bobalhão seja rei!

E exigiram que o preferido fosse aquele cuja mulher conseguisse saltar através de um aro que pendia no salão. Eles pensavam: "As camponesas vão conseguí-lo com certeza, elas são fortes e robustas, mas a delicada senhorita vai se matar, pulando".

O velho rei cedeu ainda essa vez. Então as duas campônias saltaram através do aro, mas eram tão desajeitadas que caíram e quebraram seus grosseiros braços e pernas. Então saltou a linda senhorita que o Bobalhão trouxera, e atravessou o aro leve como uma corça, e então todos os protestos tiveram de cessar.

Assim o Bobalhão herdou a coroa e reinou por muito tempo com sabedoria.

(Jacob Grimm. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989. p. 161-3.)



alçapão: porta ou tampa que se situa no nível de um pavimento e dá acesso a um local abaixo dele.

campônio: aquele que vive e/ou trabalha no campo; indivíduo rústico, rude.

coruscar: brilhar, cintilar.

ourives: artesão que produz joias utilizando metais preciosos, como ouro e prata.

sensato: ajuizado, prudente.

simplório: tolo, ingênuo.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- No início do conto, o narrador apresenta os membros de uma família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.
 - Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei? *São caracterizados como inteligentes e sensatos.*
 - Como é caracterizado o filho mais jovem? Suas características eram semelhantes ou opostas às dos irmãos? *Eram opostas às dos irmãos, pois era simplório, não falava muito e era chamado de Bobalhão.*

ANEXO II

TEXTO FELIZ DE QUEM TEM CEM PERNINHAS II

Feliz de quem tem cem perninhas

Não eram nem sete horas da manhã e eu já estava escondida atrás de uma banca de jornal, tremendo de frio. Eu tremia de frio porque Mirela, minha segunda melhor amiga, mandou eu tirar a blusa de lã e escondê-la no fundo da mochila. Aquela blusa de lã ia estragar tudo. Depois ela mandou eu puxar a camiseta do uniforme para fora da calça. Puxei a camiseta para fora.

— Cadê a Cíntia? — perguntou Mirela.

Cíntia era minha melhor amiga. Éramos em três: Cíntia, Mirela e eu. Enquanto falava comigo, Mirela mexia no meu cabelo. Parte da franja eu punha atrás da orelha direita. Sempre foi assim. Mirela não queria mais que minha orelha servisse de anteparo para a franja e a puxou para frente.

— Beeeeeeem melhor... — disse. — Então, cadê a Cíntia? Quero ver suas meias.

Eu não sabia de Cíntia. Ergui a calça. Meias brancas, lisas, normais.

Eu sabia pouca coisa nesse dia. Sabia que toda lagarta, em algum ponto de sua vida, vai passar por uma metamorfose. Ela deixa de ter dezenas de perninhas, ganha duas asas coloridas e se transforma numa linda borboleta. Mas nessa manhã eu não queria ser linda e sair voando por aí. Eu trocava duas lindas asas coloridas por dezenas de perninhas. É mais seguro. Nessa manhã fria eu deixava de ter controle sobre a minha forma. Como uma lagarta que chega ao ponto de metamorfose, eu sabia que era hora de me enfiar num **casulo**, me dissolver numa sopa de **DNA** e me reorganizar. Essa era minha situação. Com a única diferença que, no meu caso, não havia casulo onde eu pudesse me enfiar. Nesse primeiro dia de quinta série eu me sentia como uma sopa e o futuro era incerto.

— Vamos esperar mais cinco minutos e daí entramos.

O portão da escola já estava aberto e quando meu pai, minutos antes, me deixou ali, ele perguntou se não íamos entrar. Mirela respondeu por mim dizendo que sim, que já estávamos entrando. E meio que entramos. Mas assim que ele virou a esquina corremos para trás da banca de jornal, por causa da minha blusa de lã que ia estragar tudo.

Glossário

▶ **Casulo:** espécie de casinha de seda ou outro material, construída pela larva de alguns insetos, dentro da qual acontece a metamorfose, ou seja, a transformação da larva em um animal adulto.

DNA: substância que existe no interior das células e que contém as informações hereditárias, ou seja, as características que são herdadas de geração em geração.

RICARDO FIGUEIROA



Leitura e produção

Em menos de cinco minutos eu estaria oficialmente no segundo ciclo e isto muda tudo na vida de uma pessoa. Eu teria muitas professoras, uma para cada matéria e nenhuma delas seria responsável pela nossa classe. Em menos de cinco minutos ninguém mais seria responsável por nós, pois em menos de cinco minutos seríamos responsáveis por nós mesmas. E nunca mais eu poderia acordar tarde e ligar a televisão. Agora, até o fim da minha vida, eu teria que acordar cedo, tomar banho, escovar os dentes e partir para minhas obrigações, com o céu ainda escuro. Era preciso tomar muito cuidado porque dentro de quatro minutos todas as pessoas na escola seriam mais velhas do que eu. As crianças estudavam à tarde. De manhã não havia criança na escola. As pessoas que estudavam de manhã eram livres. Elas viviam com seus pais, mas era diferente. Elas haviam adquirido independência de pensamento, tinham opiniões próprias e faziam abaixo-assinados. Mais três minutos e eu estaria no meio delas. E este seria apenas o primeiro de quatro anos de matérias difíceis, com provas de cinco páginas, em que minha nota seria um número, não mais uma letra. E os números, ao contrário das letras, não têm fim.

— Mais dois minutos — disse Mirela.

Mais dois minutos e eu entraria para a escola onde estudei a vida inteira. O mesmo prédio, as mesmas classes, as mesmas carteiras. E isso era o mais apavorante de tudo. Talvez, ao passar por aquele portão, um aluno do colegial atirasse Mirela e eu dentro do tanque de areia. Talvez jogassem futebol com alunas do nosso tamanho. A gente, sendo a bola.

— Pronto. Vamos — disse Mirela.

[...]

ÍNDIGO. *Perdendo perninhas*. São Paulo: Hedra, 2006. p. 9-12. (Fragmento).



RICARDO FIGUEROA

Primeiras impressões



1. Em sua opinião, por que Mirela mandou Ágata tirar a blusa de lã, colocar a camiseta para fora da calça e deixar de prender a franja atrás da orelha?
2. Ágata obedeceu a Mirela? Você agiria da mesma forma?
3. Segundo Ágata, qual era a diferença entre as pessoas que estudam de manhã e as que estudam à tarde?
4. Ágata se parece com as pessoas que estudam de manhã? Por quê?
5. De acordo com Ágata, quais mudanças ocorreriam na sua vida daquele dia em diante, em relação:

ANEXO III

TEXTO INCLASSIFICÁVEIS III

Leitura

📖 Ler a letra da canção com os alunos. Se possível, proporcionar a audição da música, lembrando que o gênero canção só se completa com a letra e a música, juntos, em uma interpretação. As atividades sugeridas sobre a letra da canção poderão ser feitas **oralmente** em sala de aula, de modo a compartilhar ideias e opiniões.

Inclassificáveis

Arnaldo Antunes

que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?

que preto branco índio o quê?
branco índio preto o quê?
índio preto branco o quê?

aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos mamelucos sararás
crilouros guaranisseis e judárabes

orientupis orientupis
ameriquitalos luso nipo caboclos
orientupis orientupis

5 iberibárbaros indo ciganagôs

somos o que somos
inclassificáveis

[...]

não há sol a sós

aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos tapuias tupinamboclos
americanatais yorubárbaros.

10 somos o que somos
inclassificáveis

que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?

[...]

não há sol a sós

egipciganos tupinamboclos
yorubárbaros carataís
caribocarijós orientapuias
mamemulatos tropicaburés
chibarroçados mestícigenados
oxigenados debaixo do sol

ANTUNES, Arnaldo. *O silêncio*. BMG, 1996.



Essa canção trata da mistura étnica — mestiçagem — do povo brasileiro, formado por indígenas, descendentes de europeus, negros vindos da África, povos vindos de outros países da América e mesmo do Oriente e todos aqui misturados.

1. Veja os sentidos que pode ter a palavra empregada como título:

inclassificável:

1. Que não pode ser classificado.
2. Que está em confusão, confuso, desordenado [...].
3. Digno de censura ou reprovação, inqualificável.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo dicionário eletrônico Aurélio*. Curitiba: Positivo, 2009.

Em seu caderno, responda: qual das definições dessa palavra faz mais sentido com a letra de música de Arnaldo Antunes?

2. Alguns termos usados na música para indicar as misturas étnicas podem ser encontrados nos dicionários, pois fazem parte da língua portuguesa. Pesquise em conjunto o significado de: *mulato, cafuzo, pardo, mameluco, sarará*.

3. Algumas palavras usadas na letra da canção para falar da mestiçagem brasileira não são encontradas nos dicionários. São formadas pela junção de palavras conhecidas. Agora, junte-se a um colega e conversem para descobrir quais são essas misturas.

- | | |
|---|--|
| a) <i>crilouro</i> crioulo + louro | d) <i>orientupis</i> oriental + tupi |
| b) <i>guaranisseis</i> guarani + nissel | e) <i>ameriquitalos</i> americano + italo (italiano) |
| c) <i>judárabes</i> judeus + árabes | |

Pela leitura da letra da música podemos concluir que é a cor que importa?

4. Releiam o título da canção e uma palavra empregada no penúltimo verso:

inclassificáveis

que não se pode classificar

mesticigenados

mestiços + miscigenados

cruzamentos entre etnias

O que podemos concluir ao comparar *inclassificáveis* com *mesticigenados*?

E qual é a história de sua família? De onde vêm seus pais e avós? Qual é a sua mistura? Gaucearense (mistura de gaúcho com cearense)? Baianorioca (mistura de baiano com carioca)?

Sob a orientação do professor, conversem sobre as misturas existentes em suas famílias.

Estimular os alunos a perguntar para seus familiares sobre a história da família: se os avós nasceram no Brasil, de onde vieram ou onde viveram os familiares, etc. A ideia é conversar sobre as misturas ocorridas na formação das famílias.

Não escreva no livro!



Espera-se que os alunos apontem as definições 1 e 2, pois a letra procura mostrar que há inúmeras misturas, meio confusas, e que isso acaba se tornando difícil de classificar.

Algumas palavras que constam da letra podem trazer dificuldade de compreensão por demandarem conhecimentos da área de História, Religião ou mesmo Ciência, como no caso do peixe caratai. São elas: *iberibárbaros*: ibéricos (português/ espanhol) + povo conquistador; *ciganagós*: cigano + povo nagô (africano); *tupinamboclos*: tupinambás (índios) + caboclos; *americaratais*: americano + caratai (espécie de peixe); *yorubárbaros*: yorubá + bárbaros; *egipciganos*: egípcio + cigano; *caribocarijó*: caribó (caboclo) + carijó (caboclo); *mamemulato*: mameluco + mulato; *tropicaburé* (tropical) + cafuzo, calpira; *chibarroso* (chibarro, mestiço) + rosado. O trabalho com esses termos favorece a interdisciplinaridade.

Espera-se que os alunos compreendam que a cor não importa, nem há necessidade de sermos classificáveis. Possibilidades de justificativa: "não tem cor, tem cores"; "somos o que somos/ inclassificáveis".

Conversar com os alunos sobre os neologismos criados pelo autor que representam as múltiplas possibilidades de miscigenação, indo muito além da classificação preto, branco, índio do início da letra. Conversar também sobre a estrofe 7: "Não tem um, tem dois...", que sintetiza a riqueza da pluralidade existente na formação do povo brasileiro.



Théo/Arquivo da editora

ANEXO IV

EU SOU MALALA

CAPÍTULO

2

O preço de pensar diferente

Você já notou como algumas pessoas têm dificuldade de aceitar diferenças? E como às vezes querem impor a todos as suas crenças, seus valores e sua forma particular de ver o mundo? A isso se chama intolerância. Mas até onde ela pode chegar?

Eu sou Malala

Aquela manhã de terça-feira começou como qualquer outra, embora um pouco mais tarde que o normal. Era época de provas, e então as aulas tinham início às nove horas em vez de às oito, o que era bom, pois não gosto de acordar cedo e consigo dormir mesmo com o cacarejar dos galos e o chamado do muezim para as orações. [...]

A escola não ficava muito longe da minha casa, e eu costumava fazer o percurso a pé, mas desde o início de 2012 passei a ir com as outras meninas, usando o riquixá. [...]

Passei a tomar o ônibus porque minha mãe começou a sentir medo de que eu andasse sozinha. Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidos pelos moradores. Minha mãe andava preocupada comigo, mas a milícia talibã nunca atacara uma menina e eu estava mais preocupada com a hipótese de que eles talvez visassem meu pai, que sempre os criticava publicamente. [...]

Eu não estava assustada, mas passei a verificar, à noite, se o portão de casa estava mesmo trancado. E comecei a perguntar a Deus o que acontece quando a gente morre. Contei tudo à minha melhor amiga, Moniba. Morávamos na mesma rua quando pequenas, somos amigas desde a época do ensino fundamental e dividimos tudo: músicas do Justin Bieber, filmes da série *Crepúsculo*, os melhores cremes clareadores. Seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria; então dizia a todo mundo que queria ser médica. É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica – isso, se quiserem trabalhar. Eu era diferente. Nunca escondi minha vontade, quando deixei de querer ser médica para ser inventora ou política. Moniba sempre sabia quando algo não ia bem comigo. “Não se preocupe”, eu lhe dizia. “Os talibãs nunca pegaram uma menina”.

Quando nosso ônibus chegou, descemos a escadaria correndo. As outras meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua e subir pela parte traseira do veículo. [...] O fundo do veículo, onde estávamos sentadas, não tinha janelas, apenas uma proteção de plástico grosso cujas laterais batiam na lataria.

[...]



AFP Photo/Patrick Herzog

Na realidade, o que aconteceu foi que o ônibus parou de repente. [...] Devíamos estar a menos de duzentos metros do posto militar.

Não conseguíamos ver adiante, mas um jovem barbudo, vestido em cores claras, invadiu a pista e, acenando, fez o ônibus parar.

"Este é o ônibus da Escola Khushal?", perguntou a Bhai Jan. O motorista achou aquela uma pergunta idiota, já que o nome estava pintado na lateral do ônibus. "Sim", respondeu.

"Quero informações sobre algumas crianças", o homem disse.

"Então você deve ir à secretaria da escola", orientou-o Bhai Jan.

Enquanto ele falava, outro rapaz, de branco, aproximou-se pela traseira do veículo. "Olhe, é um daqueles jornalistas que vêm pedir entrevistas a você", disse Moniba. Desde que eu começara a falar em público com meu pai, para fazer campanha pela educação de meninas e contra aqueles que, como o Talibã, querem nos esconder, muitas vezes apareciam jornalistas, até mesmo estrangeiros, mas nunca daquele jeito, no meio da rua.

O homem usava um gorro de lã tradicional e tinha um lenço sobre o nariz e a boca, como se estivesse gripado. Parecia um estudante universitário. Então avançou para a porta traseira do ônibus e se debruçou em nossa direção.

"Quem é Malala?", perguntou.

Ninguém disse nada, mas várias das meninas olharam para mim. Eu era a única que não estava com o rosto coberto.

Foi então que ele ergueu uma pistola preta. Depois fiquei sabendo que era uma Colt 45. Algumas meninas gritaram. Moniba me contou que apertei sua mão.

Minhas amigas disseram que o homem deu três tiros, um depois do outro. O primeiro entrou perto do meu olho esquerdo e saiu embaixo do meu ombro esquerdo. Cai sobre Moniba, com sangue espirrando do ouvido. Os outros tiros acertaram as meninas que estavam perto de mim. O segundo entrou na mão esquerda de Shazia. O terceiro atingiu seu ombro esquerdo, acertando também a parte superior do braço direito de Kainat Riaz.

Minhas amigas mais tarde me contaram que a mão do rapaz tremia ao atirar.

Quando chegamos ao hospital, meu cabelo longo e o colo de Moniba estavam cobertos de sangue.

Quem é Malala? Malala sou eu, e esta é minha história.

(Malala Yousafzai. *Eu sou Malala*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p.13-7)

Quem é Malala?

Malala Yousafzai nasceu em 1997, no vale Suat, Paquistão. No início de 2009, com 11 para 12 anos de idade, Malala escreveu um *blog* sob um pseudônimo para a BBC, de Londres, detalhando como era a vida sob o regime do Talibã, as tentativas dessa organização para tomar o controle da região e sobre as dificuldades das mulheres para poderem estudar. Os *posts* para a BBC duraram apenas alguns meses, mas deram notoriedade à menina. Ela deu entrevistas a diversos canais de TV e jornais, participou de um documentário e foi indicada ao Prêmio Internacional da Paz da Infância em 2011. Na época, ela não ganhou — mas foi laureada com o mesmo prêmio em 2013.

Hoje, Malala vive na Inglaterra e seu sonho é voltar ao Paquistão quando as coisas estiverem diferentes.



muezim: é a pessoa que, em uma torre alta e estreita, chamada minarete, conclama os religiosos a fazerem suas orações.

riqixá: tipo de veículo, pequeno e leve, muito usado no Oriente.