

RITO DA PALAVRA: OS SENTIDOS DOS GLOSSÁRIOS EM LIVRO DIDÁTICO

Flávio Benites¹

Resumo: O objetivo deste texto é compreender o ensino do léxico a partir dos glossários em livro didático (LD), tendo em vista o posicionamento do sujeito-autor e o modo como os sentidos construídos podem reverberar no sujeito-aluno. As discussões são arroladas a partir do pressuposto teórico-metodológico da Análise de Discurso francesa. O material escolhido para análise é o LD Português Linguagens, trabalhado no sexto ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do estado de Mato Grosso. Observou-se, durante os estudos, que os glossários do livro analisado ainda são trabalhados na perspectiva de análise textual, como retorno de um mesmo, e, em diversos momentos, os sentidos das palavras do glossário ficam reduzidos ao espaço em que se encontram e não proporcionam ao aluno condições de atravessarem as barreiras estruturais linguísticas para produzir sentidos através de seus gestos de interpretação.

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

RITE OF THE WORD: THE GLOSSARY SENSES IN TEXTBOOKS

Abstract: This text intends to understand the teaching of the lexicon from glossaries in textbooks (TB), considering the positioning of the author subject and the way how the constructed meanings can reverberate in the student subject. Discussions are based on the theoretical-methodological assumption of French Discourse Analysis. The material chosen for analysis is the TB Português Linguagens, worked in the sixth year of Elementary School in public schools in the state of Mato Grosso. It was observed, during the studies, that the glossaries of the analyzed book are still worked from the perspective of textual analysis, as a return of the same, and, at different times, the meanings of the words of the glossary are reduced to the space in which they are and they do not provide conditions to the student to cross the linguistic structural barriers to produce meanings through his interpretation gestures.

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

¹ Professor/Linguista, docente da UNEMAT. e-mail: frgbenites@unemat.br

INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) é um importante instrumento linguístico de apoio constante ao professor na sua prática pedagógica. Coracini (1999, p. 11) considera que “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”. Apesar de esse apontamento ter sido feito há alguns anos, ainda é contemporâneo, na medida em que o LD continua tendo relevância no ensino-aprendizagem no meio escolar de todo o país, sendo uma das principais fontes de transmissão do conhecimento institucionalizado, em que se 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.

Convergindo com tal pensamento, tomamos como materialidade discursiva o livro didático de Língua Portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental (CEREJA & COCHAR, 2015) 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 num município do estado de Mato Grosso.

Nessa perspectiva, objetivamos compreender como o livro didático trabalha e/ou organiza o ensino do léxico a partir dos glossários. Interessamo-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 no LD.

INSERÇÕES TEÓRICAS

Adentrando em nosso viés teórico, Pêcheux (2014a, 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”. Nesse ponto de vista, isto é, na Análise de Discurso francesa, 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, com a produção dos discursos.

Como afirmamos, o LD é um importante instrumento linguístico; porém, não somente 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): “[...] 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 LD torna-se um instrumento linguístico ao incorporar os saberes metalinguísticos em sua constituição: a gramática e o dicionário, ainda que este esteja restrito aos glossários.

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, pensamos com Pêcheux (2014a, 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 (2014a),

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. (PÊCHEUX, 2014a, p. 150).

Ancorados nessa visão teórica, é interessante frisar que a partir do lugar de onde o sujei-

to 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) discute sobre a função-autor e o efeito-leitor, afirmando 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 determinadamente, 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, 2014b, p. 76). Dessa forma, a constituição do efeito-leitor se dá através das formações imaginárias que consistem, segundo Pêcheux (2014b, 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 (2014b) 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.

Vejam os 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 (2014b) 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, 2014b, 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 funcionamento, 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, 2014b, p. 82).

RITO DA PALAVRA: OS SENTIDOS PRODUZIDOS DO AUTOR AO LEITOR

Temos como propósito fazer emergir os sentidos que os autores movimentam nos glossários de LD 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.

Começamos pela estruturação do LD e o que dizem os autores do livro. 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 do LD.

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

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 do pronome “você” que deixa o aluno mais próximo do livro/ autor, tomam para si

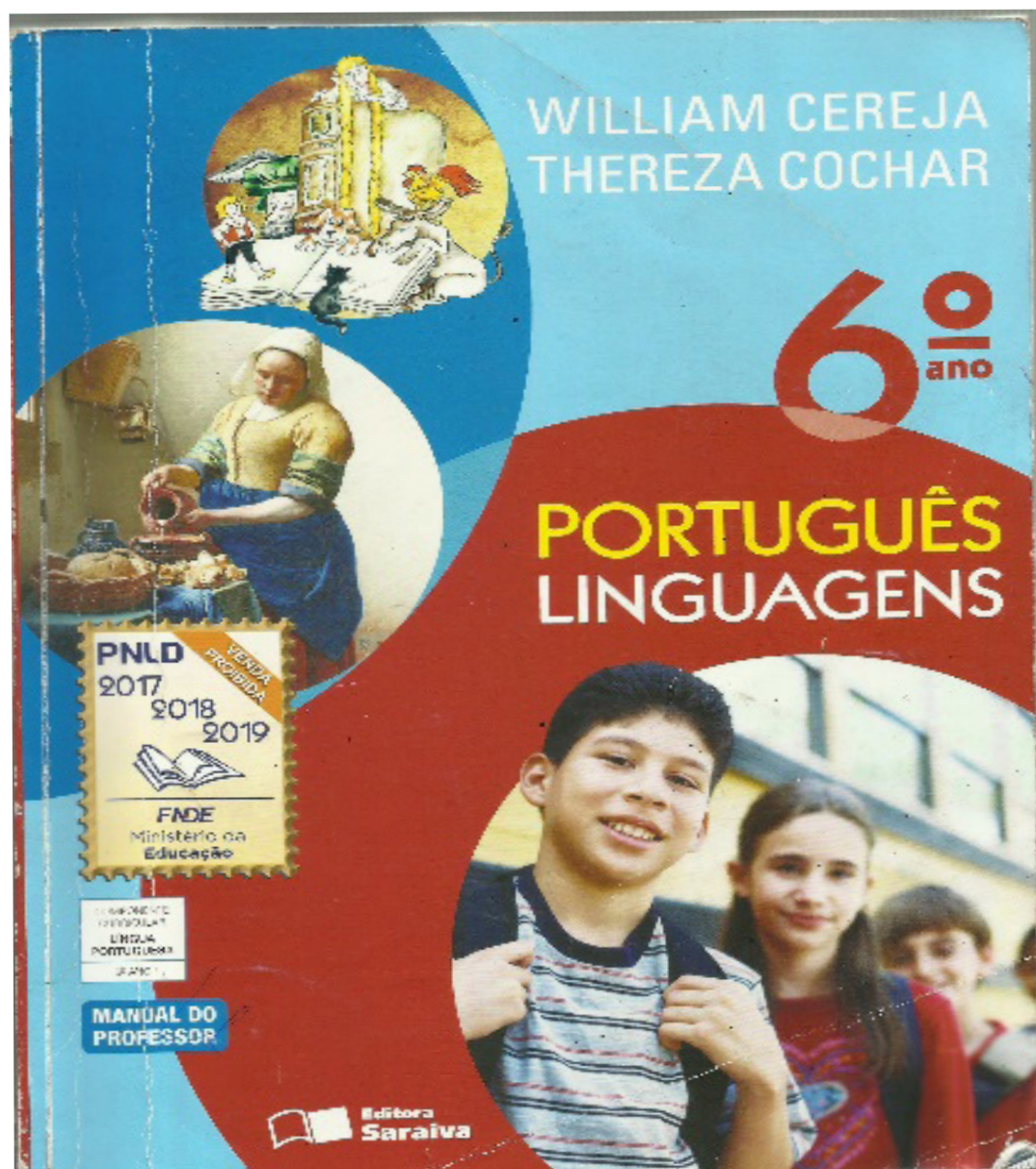


Figura 1- Livro Português Linguagens, 6º ano do Ensino Fundamental./ Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9ª ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015. PNLD 2017, 2018, 2019.

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:

utiliza, 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 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 (2014b, 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. 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, organizadas 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, a 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.

Começemos pela apresentação do primeiro texto do livro Português Linguagens 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:

SD2 - 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

Apresentação

Caro estudante:

Este livro foi escrito para você.

Para você que é curioso, gosta de aprender, de realizar coisas, de trocar ideias com a turma sobre os mais variados assuntos, que não se intimida ao dar uma opinião... porque tem opinião.

Para você que gosta de trabalhar às vezes individualmente, às vezes em grupo; para você que leva a sério os estudos, mas gosta de se descontraír, porque, afinal, ninguém é de ferro.

E também para você que, “plugado” no mundo, viaja pela palavra, lendo livros, jornais ou revistas; viaja pelo som, ouvindo música ou tocando um instrumento; viaja pela imagem, apreciando uma pintura, lendo quadri-nhos, assistindo à tevê ou a um vídeo, ou navega pela Internet, procurando outros saberes e jovens de outras terras para conversar.

Para você que às vezes é pura emoção, às vezes sentimental, às vezes bem-humorado, às vezes inquieto, e muitas vezes tudo isso junto.

E também para você que, dinâmico e criativo, não dispensa um tra-balho diferente com a turma: visitar um museu, entrevistar uma pessoa interessante, encenar uma peça de teatro para outras classes, discutir um filme, montar um livro com poemas seus e de seus amigos, desenhar uma história em quadrinhos, tornar o mural da escola um espaço de divulgação de assuntos de interesse geral, participar de um seminário, de um debate público, etc., etc.

Para você que transita livremente entre linguagens e que usa, como um dos seus donos, a língua portuguesa para emitir opiniões, para expressar dúvidas, desejos, emoções, ideias e para receber mensagens.

Para você que gosta de ler, de criar, de falar, de rir, de criticar, de partici-par, de argumentar, de debater, de escrever.

Enfim, este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capaci-dade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive.

Um abraço,
Os Autores.

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:

SD3 - “Era uma vez...” Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. E histórias povoadas de príncipes e prin-

cesas, 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 (2014a, 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 SD3, pautamos num gesto de interpretação ao qual relacionamos sujeito, língua e história, mostrando que, para que uma palavra tenha sentido, ela já tem de ter feito sentido antes; vimos que ela produz

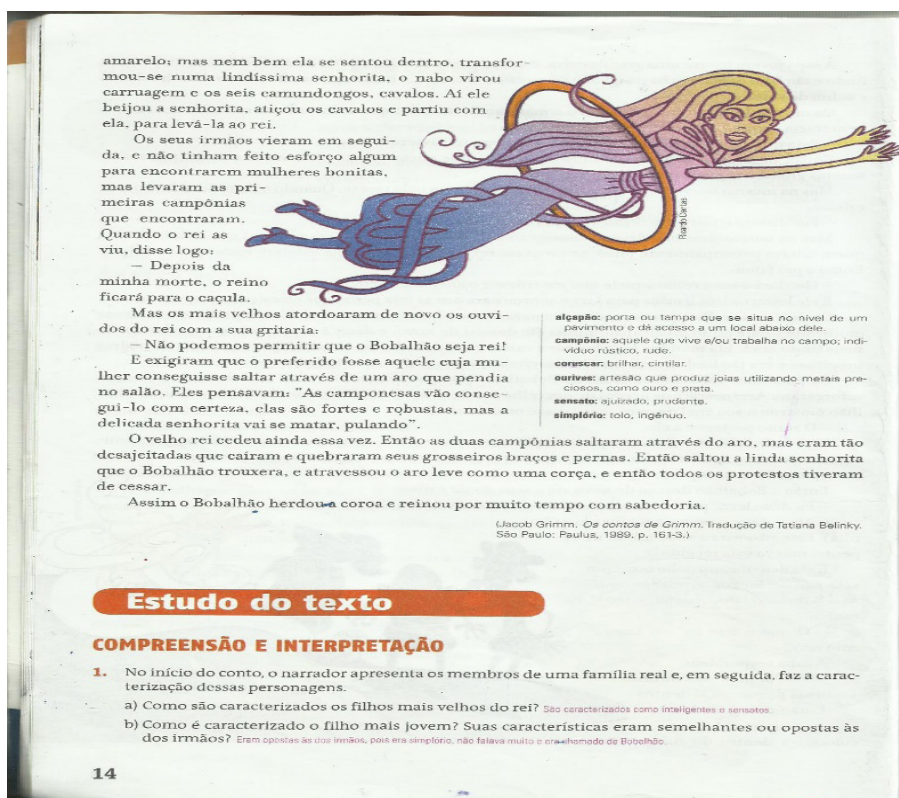
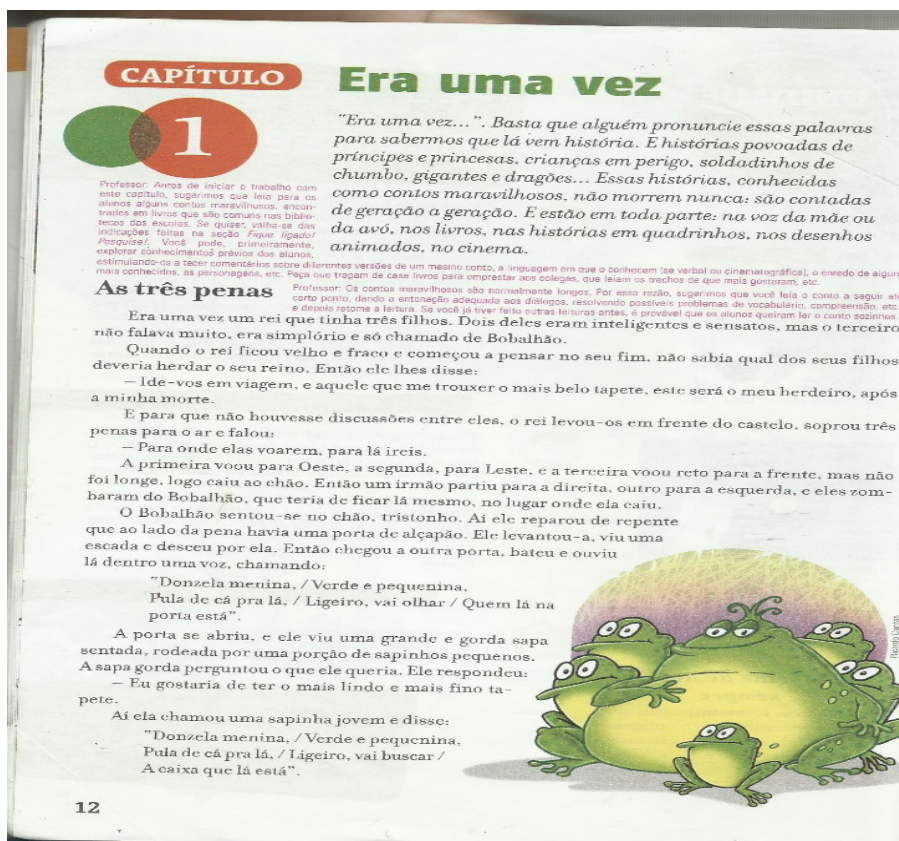
sentidos. A leitura do enunciado Era uma vez possibilitou-nos ao retorno aos já-ditos da infância.

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 encontra a imagem do texto no livro

didático:

Recortamos as palavras trabalhadas no glossário do livro Português Linguagens.

SD4 - “Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era **simpório** e só chamado de Bobalhão”.



SD5 - “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”.

SD6 - “Os seus irmãos vieram em seguida, e não tinham feito esforço algum para encontrarem mulheres bonitas, mas levaram as primeiras **campônias** que encontraram.”

SD7 - “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”.

SD8 - Glossário:

alçapão: 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 SD8 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, projetada 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 Minidicionário Aurélio

(2010) para ver a definição que os termos apresentam:

*RI*²- 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 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, Boba-

² Utilizamos a sigla R para fazer referência aos excertos dos dicionários.

lhão, deveria demonstrar ser abobalhada, insensata, “a quem faltava principalmente juízo”, algo que leve para esse raciocínio. De acordo com o Minidicionário Aurélio (2010), a definição de tolo é:

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, leso, 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 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 soou como se o personagem fosse ingênuo; assim, 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 no 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, refletimos como sua formação imaginária o leva a pensar o sujeito que mora no campo como alguém desprovido de conhecimento, quase que insignificante; por isso, nos atentamos aos sentidos que os autores produzem nesses verbetes, enquanto senso de naturalização e, de certa forma, rotulação de

sentidos outros dados aos léxicos no glossário.

Refletindo sobre essa prática realizada pelo LD, referendamos 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. Em consonância com nosso pensamento, 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. 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, movimentando 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 (2014a, 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.

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.” (CEREJA & COCHAR, 2015, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 se revela como um limitador de sentidos, dita o que pode e deve ser apresentado em cada vocábulo apresentado.

Quanto à limitação do livro didático, há que nos questionarmos acerca do desempenho do professor diante dessa prerrogativa. O que temos feito para ultrapassar as fronteiras dessa limitação? Os resultados das análises apresentados mostram que 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, são 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. A análise que

propusemos converge com o pensamento de Medeiros (2014), ao asseverar que “[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).

Importante também 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 em outras atividades no LD. Nossa inquietação estende-se aos efeitos de sentido produzidos por essa ausência. 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 quanto a esse efeito de leitor-correspondente, problematizando o funcionamento do livro e do glossário. Nessas condições, o professor mostra uma alternativa que contribua para o conhecimento do aluno; transcendendo os limites do 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 (2014a, 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 disseminação de sentidos possíveis. Daí porque não o vimos como um objeto com sentido negativo; pelo contrário, tem 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 pois estamos na esteira da escola.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. A revolução tecnológica da gramatização. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

AZEVEDO, L. T. Discurso e leitura: uma análise do livro didático do ensino médio. Olinda: Livro Rápido, 2019.

CEREJA, W. & COCHAR, T. Português linguagens: 6º ano do Ensino Fundamental. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CORACINI, M. J. R. F. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

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: 2016.

MEDEIROS, V. Saberes sobre língua e sujei-

to: o glossário pelo literato. In.: SCHERER, A.; SOUSA, L.; MEDEIROS, V.; PETRI, V. (Orgs). Efeitos da língua em discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento: As Formas do Discurso. 6 ed. Campinas: Editora Pontes Editores, 2011.

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

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. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

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

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. 5 ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, [1975]2014b.

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

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

Submissão: abril de 2022.

Aceite: agosto de 2022.