



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DANIELLA DE CÁSSIA YANO

**O SILENCIAMENTO DAS VOZES CRÍTICAS NO
LIVRO DIDÁTICO**

Londrina

2005

DANIELLA DE CÁSSIA YANO

**O SILENCIAMENTO DAS VOZES CRÍTICAS NO
LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Fernandes

Londrina
2005

DANIELLA DE CÁSSIA YANO

**O SILENCIAMENTO DAS VOZES CRÍTICAS NO
LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos
Fernandes

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Luis Carlos Fernandes
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a Dr^a. Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 28 de março de 2005.

Ao Emerson,

Com quem compartilho os
silenciamentos de cumplicidade, as
críticas colaboradoras da felicidade e
a ideologia implícita da serenidade a
dois.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Luis Carlos Fernandes, por me incentivar e ensinar a trilhar os caminhos da pesquisa e pela orientação paciente, dedicada e crítica, demonstrando confiança e delegando autoridade para que minha voz não fosse silenciada.

A Prof^ª Dr^ª Alba Perfeito, pelas sugestões precisas e valiosas que enriqueceram esta dissertação e pelo carinho pessoal de suas preocupações.

Ao Prof. Dr. Luis Carlos Miggliozzi, pelas contribuições teóricas que proporcionaram segurança e confiabilidade para a realização das análises.

Ao Prof. Dr. Vladimir Moreira, pela leitura e incentivo deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, pelo aprendizado adquirido.

A amiga Fabiana Ribeiro, pela sintonia de idéias e pelo compartilhamento das dificuldades que tornaram o percurso deste trabalho menos solitário.

A amigo Mirian Peres, por dividir não só a atenção do mesmo orientador, mas também o conhecimento e transformá-los em amizade.

E a todos os amigos que compartilharam materiais, trocas de informação e palavras de encorajamento para o sucesso dessa dissertação.

À editora Spione, por enviar, tão importante, o guia da PNDL/2002 e pelo interesse na pesquisa para futuras reedições de suas obras.

Ao Núcleo Regional de Ensino de Londrina, pelas prestativas informações.

A CAPES, pela bolsa financiadora deste estudo durante o último ano. À minha mãe, Marlene a Irmã Michelle e a Isabella - minha sobrinha, aquém almejo que seja uma leitora crítica - pela confiança e por entenderem minhas ausências.

Aos meus sogros, Zualdo e Maria, pelo constante incentivo e apoio em meus estudos.

Ao meu marido Emerson, por me ajudar a vencer, mas esta etapa de nossas vidas.

À Deus autor de minha fé, que me concedeu forças para a realização de meu projeto.

A PALAVRA MÁGICA

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.*

Cómo desencantá-la?

*É a senha da vida
a senha do mundo*

Vou procurá-la.

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.*

*Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.*

Carlos Drummond de Andrade

YANO, Daniella de Cássia. **O silenciamento das vozes críticas no livro didático**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

O livro escolar, que, muitas vezes, se constitui no único recurso de apoio didático disponível aos seus usuários, deixou de ser apenas um instrumento auxiliar e vem se tornando modelo de ensino. Devido ao vínculo firmado com a prática pedagógica, o material tem sido alvo de muitos estudos advindos da preocupação com a sua qualidade. A pesquisa em questão compartilha da mesma linha de raciocínio e se propõe a verificar até que ponto o livro escolar tem propiciado o desenvolvimento da leitura crítica pelo aluno. Muitas obras didáticas dividem-se em unidades, por meio de diferentes temáticas, o que lhes fornece um certo subsídio para estamparem em suas capas a inscrição: “de acordo com os PCNs”. A aparente sintonia deve-se, em parte, à proposta que o documento oficial traz a respeito do trabalho com os “temas transversais”. Estes têm por finalidade proporcionar ao estudante o contato com assuntos diversos que traduzam as preocupações cotidianas da sociedade, visando à formação de cidadãos que possam atuar em questões que envolvam a realidade a sua volta. Porém, cremos que não basta expor os alunos à diversidade de temas, mas é preciso haver também a abertura para uma reflexão sobre a temática proposta, de maneira que os mesmos possam, com autonomia, formar a sua própria opinião. Para averiguar a maneira como ocorre o trabalho com os textos que abordam assuntos propostos por uma determinada temática, nos dispomos a analisar, à luz da Análise do Discurso de linha francesa, quatro unidades temáticas de livros didáticos referentes à 8ª série, procurando detectar aspectos do posicionamento ideológico do enunciador. Acreditamos que tal posicionamento nem sempre é deliberado: acontece à medida que faz suas opções discursivas e nos momentos em que silencia pontos de vista que diferem do seu.

Palavras-chave: Análise do Discurso francesa. Ideologia. Livro didático. Senso crítico. Silenciamento.

YANO, Daniella de Cássia. **The silencing of critical voices in textbook.** 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

The textbook is no longer a sheer and single resource to its users, it has become a teaching model. The material has been highly gone over due to its relation with the pedagogical practice. This research shares the same view and aims to check how effective textbooks have been to students' critical reading. Many of these didactic materials are divided into units with several themes which give a snap idea that are "according to Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs" partly because of how this document deals with "transversal themes". They aim to involve the student in several subjects regarding everyday concerns, emphasizing the citizen and his/her role in society. However, we believe that just exposing the student to such subjects is not enough, there has to be a chance for him/her to think and express his/her own opinion. We intend to check how texts, that bring into focus matters suggested by a certain topic, are dealt with and we aim to analyze, through the French line of the Discourse Analysis, four Junior High textbook units in order to verify the sender's ideological position. We believe that such position is not always deliberate: it is present as discourse options are made and in points of view that differ.

Key words: French Discourse Analysis. Ideology. Textbook. Critical sense. Silencing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Jogo de imagens de Pêcheux	26
Figura 2 – Gráfico de percentual de exemplares vendidos por subsetor editorial	59
Figura 3 – Gráfico de percentual de faturamento dos subsetores Editoriais.....	60
Figura 4 – Gráfico de percentual comparativo de faturamento	61
Figura 5 – Gráfico de percentual comparativo de vendas por Exemplares	61
Figura 6 – Gráfico de percentuais de aprovação nos diversos Componentes	68
Figura 7 – Percorso de comunicação pedagógica	79
Figura 8 – Ilustrações da Unidade. A: Televisão	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AD	Análise do Discurso francesa
ADD	Análise Automática do Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ARE	Aparelhos Repressores do Estado
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CNLD	Comissão Nacional do Livro didático
Colted	Comissão do Livro e do Livro Didático
Compide	Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos
DP	Discurso Pedagógico
ECT	Empresa de correios e Telegrafos
ENEM	Exame nacional do Livro Técnico
FAE	Fundação de assistência ao Estudante
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
Fename	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto nacional dos Livros
LD	Livro Didático
LDB	Lei de diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Desporto
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
Plide	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação de alunos
SEF	Secretaria da Educação Fundamental

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA	15
2.1 PARADIGMA INDICIÁRIO.....	15
2.2 ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS	18
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
3.1 A ANÁLISE DO DISCURSO POR PÊCHEUX	21
3.2 O CONCEITO DE DISCURSO	24
3.3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	25
3.4 O CONCEITO DE IDEOLOGIA.....	27
3.5 FORMAÇÃO DISCURSIVA E FORMAÇÃO IDEOLÓGICA	30
3.6 O INTERDISCURSO CONFORME MAINGUENEAU	32
3.7 SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	35
3.7.1 O posicionamento de Benvenieste	35
3.7.2 O sujeito por Pêcheux	37
3.7.3 A perspectiva de Authier-Revuz	39
3.7.4 O sujeito na Análise do Discurso.....	40
3.8 O SILÊNCIO	42
4 O LIVRO DIDÁTICO	46
4.1 PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	51
4.2 O FUNCIONAMENTO DO LIVRO DIDÁTICO EM SEU CONTEXTO ATUAL	57
4.3 O SETOR EDITORIAL	59
4.4 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO	62
4.4.1 A avaliação dos livros didáticos do PNLD/2002	66
4.5 OS USUÁRIOS DO LIVRO DIDÁTICO.....	70

5 DISCURSOS DO ÂMBITO ESCOLAR	73
5.1 O DISCURSO DIDÁTICO	73
5.2 O DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO	75
5.3 O DISCURSO PEDAGÓGICO.....	78
5.4 O DISCURSO MODELO.....	82
5.5 O DISCURSO CRÍTICO	85
5.6 O DISCURSO DE CONTROLE	88
6 ANÁLISE DAS UNIDADES TEMÁTICAS	91
6.1 UNIDADE 1: USO DE ESTRANGEIRISMOS	93
6.2 UNIDADE 2: COMPETITIVIDADE	108
6.3 UNIDADE 3 E 4: TELEVISÃO	120
6.3.1 Unidade A.....	120
6.3.4 Unidade B.....	132
CONCLUSÃO	140
REFERÊNCIAS	144
ANEXOS	149
ANEXO A – RESENHA DO GUIA PNLD/2002	150
ANEXO B - EXEMPLO DE FICHA DE AVALIAÇÃO – PNLD/2002.....	153
ANEXO C - EXEMPLO DE BASE DE DADOS – PNLD/2002	155
ANEXO D – O USO DE ESTRANGEIRISMOS.....	157
ANEXO E – COMPETITIVIDADE	169
ANEXO F – TELEVISÃO (UNIDADE A)	180
ANEXO G – TELEVISÃO (UNIDADE B).....	196

1 INTRODUÇÃO

Tem-se discutido muito a respeito da atual situação do ensino de leitura no Brasil e, conseqüentemente, sobre o papel da escola em proporcionar condições para que os alunos desenvolvam seu senso crítico e aprimorem seu conhecimento de mundo. A justificativa para a preocupação com tais questões encontra respaldo em resultados de exames avaliadores¹ que comprovam o baixo nível dos estudantes em relação ao uso da linguagem.

Uma das propostas para o aprimoramento da leitura é a priorização do texto como o centro de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua materna. O assunto tem sido alvo de estudos desde a década de 80 e ganha força com nomes como o de Geraldi, que afirma: “Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos.” (GERALDI, 2000, p.105). Essas idéias, entre outras, tornam-se mais acessíveis com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)², que buscam orientar os professores em sua prática efetiva em sala de aula.

Esse documento oficial apresenta, como alternativa viável, o trabalho com os temas transversais, objetivando possibilitar ao estudante o contato com assuntos presentes na sociedade moderna e que fazem parte do seu cotidiano. Diante disso, os PCNs pretendem alcançar sua principal meta: formar cidadãos engajados em questões sociais e capazes de agir criticamente como co-produtores da realidade.

¹ Temos como exemplo: os exames de vestibulares, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação de Alunos).

² Diante da existência de três versões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, consideramos relevante esclarecer que este trabalho possui como referencial sua última versão, datada de 1998.

No sentido de verificar como estão sendo abordados os temas transversais no auxílio à formação de leitores, a presente pesquisa busca como fonte o livro didático. Tal opção deve-se ao fato do mesmo estar intimamente agregado ao sistema educacional, constituindo-se em um recurso disponível e direcionador das tarefas do professor, sendo portanto, fundamental a atenção à sua qualidade.

Para delinear o nosso objeto de estudos, nos filiamos a alguns conceitos – os quais nos dispomos a tratar mais detalhadamente no decorrer do trabalho. Nessa perspectiva, consideramos o livro didático como um “formador de opiniões” (Britto, 1997), pois age no sentido de reforçar os valores do consenso social. Reconhecemos, também, que esse material apresenta um “discurso autoritário” (Orlandi, 1996), por inserir-se no contexto pedagógico, de onde advém uma voz segura que cria a noção de erro, o que pode resultar no esmagamento do outro. Partilhamos, ainda, da idéia de que os usuários do livro escolar identificam o seu conteúdo como “verdadeiro” (Grigoletto, 1999) e transparente, atribuindo a ele a qualidade de estar privado de incertezas e preconceitos.

Diante de considerações como essas, nos propomos a demonstrar, a partir da análise a ser desenvolvida na presente pesquisa, como estão sendo tratados os temas no livro didático, levando em conta que não basta apresentarem-se organizados por unidades correspondentes a temáticas diversas se estas não desempenharem a função de auxiliar o aluno na elaboração de conceitos que lhe sejam próprios. Para atingirmos esse objetivo, buscaremos investigar as escolhas textuais realizadas pelo enunciador do livro didático e o trabalho proposto para tais textos.

Procuraremos, também, verificar alguns dos efeitos produzidos pelo silenciamento, tendo por intuito descrever seu funcionamento enquanto materialidade histórica. Isso porque, no caso de o enunciador silenciar outras opiniões sobre determinada temática, ele deixará transparecer sua vinculação a uma forma de ideologia, provavelmente aquela que prevalece no senso comum e que pode fazer dele agente disseminador de uma cultura preconceituosa.

Com essa investigação, aspiramos a despertar e promover reflexões sobre a necessidade de um maior cuidado com a linguagem durante o processo de elaboração do livro didático. Para tanto, a dissertação procederá por etapas. Primeiramente, explicitaremos os procedimentos metodológicos que serão adotados, nos quais especificaremos como se dará a constituição do *corpus*, o processo de análise e o tipo de pesquisa privilegiado. Já o capítulo posterior terá a finalidade de descrever a teoria da Análise do Discurso francesa que alicerça a presente pesquisa. No capítulo seguinte, pretendemos elencar algumas definições de livro didático, bem como apresentar um breve histórico da inserção desse objeto em nossa realidade.

Apresentaremos também um panorama do mercado editorial, como se dá o processo de avaliação para que os manuais cheguem às escolas e levantaremos, ainda, algumas características de seus usuários. O próximo passo será descrever alguns tipos de discursos que são próprios do sistema escolar, em cuja abordagem explicitaremos conceitos recorrentes e relevantes para este trabalho. E, finalmente, exporemos a análise com o objetivo de verificar a tese de que os textos escolhidos, para tratar dos temas presentes nos livros didáticos, assim como as atividades que os envolvem, podem não estar colaborando suficientemente no desenvolvimento de uma leitura que aprimore o senso crítico do aluno.

2 METODOLOGIA

*Do novelo emaranhado da memória,
da escuridão dos nós cegos,
puxo um fio que me aparece solto*

Saramago

2.1 PARADIGMA INDICIÁRIO

As pesquisas em ciências humanas já foram muito questionadas por apresentarem um alto grau de subjetividade, comparadas a outros tipos de ciências que aparentam proporcionar maior objetividade e certeza, o que, aos olhos de alguns, poderia afetar a sua credibilidade. Atualmente, esses posicionamentos não têm sustentação, haja vista que a busca de certezas inquestionáveis tem aberto espaço à subjetividade, ao ponto de nem mesmo os conhecimentos relativos aos campos das chamadas Ciências Exatas, como por exemplo a Física, estarem totalmente ilesos à instabilidade.

Muito da confiabilidade da pesquisa científica advém de uma preocupação metodológica, já que, mesmo diante da diversidade do real, o método tem valor fundamental em qualquer área do conhecimento. Assim, este capítulo tem o intuito de deixar claro o “como fazer”, na expectativa de que possamos vir a desenvolver, como resultado, uma análise mais precisa e completa.

Interessam, para este trabalho, os estudos de Carlo Ginzburg, presentes no capítulo “Sinais – raízes de um paradigma indiciário”, de sua obra *Mitos, emblemas, sinais* (1989), os quais relatam um modelo epistemológico emerso no âmbito das ciências humanas: o paradigma indiciário. Ginzburg mostra de que

modo o médico e historiador de arte, Giovanni Morelli, propôs para a crítica da segunda metade do século XIX uma nova maneira de olhar as obras de arte e de identificar seu verdadeiro autor: a prioridade dos detalhes. Morelli afirmava que, com a observação de pormenores como os lóbulos das orelhas, as unhas e as formas dos dedos das mãos e dos pés, poderia se distinguir as obras de arte originais de cópias.

A proposta de Morelli favoreceu também a psicanálise moderna de Freud; segundo Wild, citado por Ginzburg (1989, p.146), “os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós.” Em um de seus ensaios, Freud afirma que o método de Morelli se parece muito com a técnica da psicanálise.

Ginzburg comenta o fato de Castelnuevo, um outro pesquisador da obra de Morelli, desenvolver uma comparação entre o paradigma indiciário e o método do detetive Sherlock Holmes, tendo em vista que “o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINSBURG, 1989, p.145).

Segundo o autor, os signos pictóricos, para Morelli, os sintomas, para Freud, e as pistas, para Sherlock Holmes, permitiram a captação de aspectos mais profundos da realidade, porém, as raízes do paradigma indiciário eram muito mais antigas. A partir do terceiro milênio a.C., encontram-se registros das velhas tradições adivinhatórias mesopotâmicas – observação de astros, gotas de óleo na água etc – com as quais se acreditava poder desvelar fatos passados ou adivinhar fatos futuros. Todavia, antes disso, tem-se “o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escuta as pistas da presa.” (GINZBURG, 1989, p.154). Os caçadores transmitiram, por gerações e gerações,

um saber que permitia, a partir de dados secundários, remontar uma realidade não experimentável diretamente.

“Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou uma clareira cheia de ciladas.” (GINZBURG, 1989, p.151)

Contudo, apesar de antigo, o método indiciário não era cientificamente considerado, pois concretizava-se a quantificação e a repetibilidade nos estudos centrados na física de Galileu. Hoje, o método quantitativo ainda é muito adotado e tem sido bastante útil no auxílio a várias questões, inclusive no âmbito das ciências humanas, porém, o prevaletimento da quantificação ignora a presença do individual, do qualitativo e da sensibilidade às diferenças. Podemos ressaltar que todos os fatos citados por Ginzburg fortalecem a proposta de um paradigma em que os detalhes são pistas importantes, tornando-se um instrumental metodológico válido para pesquisas, especialmente na área das ciências humanas.

Além dos argumentos apresentados, o método indiciário possui grande afinidade com a proposta teórica do trabalho em questão, já que também a Análise do Discurso de linha francesa parte de marcas, neste caso, das marcas enunciativas textuais, objetivando a compreensão de possíveis efeitos de sentido que se produzem no discurso. Melhor explicando, Orlandi (2002, p.89) diz que: “ao olhar os textos, o analista defronta-se com a necessidade de reconhecer, em sua

materialidade discursiva, os indícios (vestígios, pistas) dos processos de significação aí inscritos. Ele parte desses indícios.”

2.2 ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS

Optamos, para a realização desta pesquisa, pelo estudo dos livros didáticos de Português, por considerar que a disciplina de língua materna constitui um lugar institucionalmente demarcado para a viabilização dos diferentes modos de produção do discurso. Dentre os manuais de língua portuguesa, são priorizados os livros dedicados ao último ano do ensino fundamental, por apresentarem-se como finalizadores da etapa de um ciclo de aprendizagem, demonstrando o que já foi feito como preparação para um novo período da formação escolar.

Na escolha dos manuais didáticos, tivemos preferência por alguns dos livros mais usados nas escolas da rede pública do município de Londrina, de acordo com informações obtidas junto ao Núcleo Regional de Educação de Londrina.

Dentre os indicados, decidimo-nos por aqueles que priorizam o trabalho com temas, tentando a possibilidade de investigar como os mesmos estão sendo tratados no livro didático. Os livros usados serão:

- *A palavra é sua*, da editora Scipione (CORREA e LUFT, 2000);
- *Linguagem: criação e interação*, da editora Saraiva (SOUZA e CAVÉQUIA, 1999);

- *Linguagem nova*, da editora Ática (FARACO e MOURA, 2002);

- *Português: Linguagens*, da editora Atual (CEREJA e MAGALHÃES, 2002).

O recorte desse *corpus* é definido de maneira a focar as unidades contidas, preferencialmente, na segunda metade do livro, por entendermos que, nessa etapa do processo de aprendizagem, os usuários já se encontram familiarizados com os mecanismos do material em pauta. Procuramos, também, definir a diversidade de temas, tendo em vista referenciar questões que consideramos relevantes para exporem ao aluno diferentes posicionamentos, podendo permitir que ele venha a formular seus próprios conceitos. Já as unidades escolhidas terão os recortes efetuados com enfoque na leitura, abrangendo as atividades de exploração dos textos e os aspectos da produção.

No objetivo de construirmos nosso dispositivo analítico, servimo-nos de arcabouços teóricos para detectar o que foi dito, como foi dito e em que circunstâncias. Esses aspectos podem ser averiguados por meio de “marcas” encontradas no texto, tais como: as escolhas lexicais, o uso de figuras, o interdiscurso, entre outros recursos que se fizerem necessários, conforme a estrutura de cada unidade. Tal procedimento poderá revelar a formação discursiva à qual remete o discurso analisado, para que possamos observar as relações de poder estabelecidas pelo funcionamento da ideologia, relacionando essa formação discursiva à formação ideológica à qual pertence. E trataremos, também, de explicitar os sentidos produzidos pelos silenciamentos observados no texto.

É necessário, ainda, o esclarecimento de que este trabalho se filia à linha de pesquisa descrita como bibliográfica, pois os dados “são coletados através de fontes de papel” (BASTOS, 1999, p.68), e a análise é desenvolvida a partir de

material já elaborado, constituído fundamentalmente de livros e artigos científicos. Köche aborda o assunto, de maneira a torná-lo mais esclarecedor:

“A pesquisa bibliográfica é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres. Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando a sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação” (KÖCHE, 2003, p. 122)

Mesmo diante das especificações metodológicas apresentadas, o analista não trabalha em uma posição neutra, pois, afinal, não está fora da história ou da ideologia, mas ocupa o lugar do cientista que produz uma outra leitura, de modo a situar e compreender o movimento da interpretação inscrito no *corpus* do trabalho. Portanto, não postulamos haver uma busca do “sentido ‘verdadeiro’, mas do real sentido em sua materialidade lingüística e histórica.” (ORLANDI, 2002, p. 59).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Quando o homem, em sua história,
percebeu o silêncio como significação,
criou a linguagem para retê-lo.*

Eni P. Orlandi

Este capítulo tem como objetivo apresentar, ainda que sucintamente, os fundamentos de um quadro teórico da Análise do Discurso de linha francesa – também conhecida como AD. Procuraremos expor as contribuições de alguns estudiosos formuladores de conceitos essenciais para a teoria, que irão colaborar para a análise objetivada do trabalho em tela, contudo, sem a pretensão de se obter a totalidade em cada um dos assuntos a serem tratados. Esperamos que, no decorrer dessa exposição, o funcionamento da teoria torne-se mais explícito, por concordarmos ser a AD uma disciplina complexa.

3.1 A ANÁLISE DO DISCURSO POR PÊCHEUX

De acordo com Malidier (1994) a Análise do Discurso teve uma dupla fundação pelo lingüista Jean Dubois e pelo filósofo Michel Pêcheux. Ambos possuem em comum o espaço do marxismo e da política e partilham convicções sobre a luta de classes, a história e o movimento social em um momento em que a Lingüística encontra-se como uma ciência bem fundada, mas ainda enfrentando muitos problemas sem soluções.

A diferença entre as duas linhas de pesquisa está na maneira de teorizar a relação da Lingüística com um exterior. Ainda conforme os comentários da

autora, Dubois concebe a instituição da Análise do Discurso como a passagem natural do estudo das palavras (lexicologia) para o estudo do enunciado (análise do discurso). Enquanto que Pêcheux concebe a instituição da Análise do Discurso como uma ruptura epistemológica que entende e estuda a linguagem fora do polo da dicotomia saussureana, tomando por base questões relativas à ideologia e ao sujeito. Dessa nova visão de linguagem, surge a proposta de Pêcheux para a constituição de uma semântica do discurso (1997/1975)³, lugar teórico em que as condições sócio-históricas de produção de um discurso são constitutivas de suas significações.

A partir do projeto de Althusser (1991) – baseado numa tradição marxista que procura apreender o funcionamento da ideologia a partir de sua materialidade – Pêcheux busca elaborar uma teoria do discurso pautada em uma concepção de objetividade científica, apresentando, em uma primeira fase de seu projeto, uma proposta de constituição de um *corpus* fechado e estável que permitisse interpretações de enunciados, não levando em conta a enunciação, por meio de uma análise automática do discurso (1990/1969). Nessa busca pela objetividade, o filósofo sistematizou alguns procedimentos de análise que pudessem permitir a construção de uma estrutura, a qual ele chamou de “máquina discursiva”, concebida como geradora de um processo discursivo, apoiando-se em idéias estruturalistas.

Baseado no conceito de formação discursiva – que determina o que pode ser dito a partir de um lugar social - do filósofo Michel Foucault (1997), Pêcheux abandona a noção do discurso, enquanto máquina estrutural fechada,

³ Indicaremos as datas de publicações originais para citarmos as referências bibliográficas de Pêcheux, com a finalidade de facilitar sua localização, pois algumas constam do livro organizado por Gadet e Hak (1990).

iniciando uma segunda fase da AD (Pêcheux e Fuchs, 1990/1975). Nessa etapa, o discurso passa a ser atravessado pelo pré-construído, ou seja, por discursos já-ditos de uma construção anterior e exterior; assim, uma formação discursiva é definida sempre em relação a um externo, a outras formações discursivas. No entanto, o discurso ainda possui uma concepção de fechamento, tendo em vista que a presença do outro sempre é concebida a partir do interior da formação discursiva em questão.

Já em um terceiro momento do trabalho de Pêcheux (1990/1983), para a taxinomia da AD, tem-se realmente a desconstrução da maquinaria discursiva e o abandono de uma possível ciência objetiva que unificasse, em uma estrutura homogênea, a multiplicidade heterogênea das “coisas-a-saber”. A nova etapa adota a perspectiva de que os discursos que atravessam uma formação discursiva não são independentes uns dos outros para serem postos em relação, mas se formam de maneira regulada no interior de um interdiscurso, conceito o qual abordaremos posteriormente.

Diante de um breve histórico das etapas percorridas para a formulação da AD, pudemos verificar que, no contexto do entrecruzamento da Lingüística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise nasceu a AD, na França, nos anos 1968-70 e que nessa disciplina há ainda um campo muito grande a ser explorado. Enfim, muitas etapas ainda a serem percorridas.

3.2 O CONCEITO DE DISCURSO

A noção de discurso é a idéia-chave da AD e não deve ser confundida com a fala. O discurso é um terceiro elemento concebido fora da dicotomia língua/fala, e não uma reabilitação da noção da fala, marginalizada por Saussure. Conforme Orlandi (2002), a língua é um sistema com suas constantes e a fala é a realização do sistema por um ato individual. Já o discurso “tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto.” (ORLANDI, 2002, p.22). Ainda de acordo com a autora, a língua é a condição de possibilidade do discurso e este não deve ser entendido como uma liberdade em ato e nem aquela como totalmente fechada em si mesma. A fronteira entre ambos é posta em causa em cada prática discursiva.

A fim de compreender melhor os acontecimentos discursivos, reportemo-nos a Foucault (1997), pelas grandes contribuições que traz para a AD a partir de suas definições sobre a noção de discurso. Para o autor, o discurso é “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1997, p.125). O discurso não está ligado a nenhum princípio de unidade, mas caracteriza-se por ser disperso e só encontra sua regularidade por meio da análise dos enunciados que constituem uma formação discursiva.

Os elementos de uma formação discursiva, conceito que trataremos depois com mais especificidade, são regidos por determinadas regras de formação, uma das quais é a sua condição material caracterizada pela distinção entre enunciado e enunciação. O enunciado, unidade elementar do discurso, constitui uma

materialidade repetível que suporta enunciações distintas; já a enunciação tem data e lugar determinado, portanto, é singular e irrepetível. (Foucault,1997).

Foucault (1997) ainda afirma que o discurso é um jogo estratégico num espaço em que o saber e o poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Nesse sentido, o poder é gerado pelo discurso que veicula o saber, o qual é verdadeiro por ser reconhecido institucionalmente.

Diante disso, pode-se entender o discurso como práxis social, ou seja, como um mediador das relações dos homens entre si. Tais relações têm como marca fundamental a exterioridade estabelecida, a partir de um vínculo necessário entre o dizer e as condições de produção desse dizer.

3.3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Pêcheux (1990/1969) parte do sistema informacional de Jakobson (1963), composto pelo remetente, destinatário, código, mensagem, contexto e canal, para formular a sua definição de condição de produção. O autor define as condições de produção do discurso a partir de normas que os interlocutores estabelecem entre si e dos lugares determinados que ocupam na estrutura de uma formação social. No processo discursivo, funciona uma série de formações imaginárias indicadoras dos lugares que os interlocutores conferem a si mesmos e ao outro. É o que Pêcheux chama de jogo de imagens de um discurso, como apresentamos, reproduzindo o quadro abaixo:

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente	
A {	IA (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	I A (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B {	I B (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	I B (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

A	I A (R)	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B	I B (R)	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

Figura 1 – Jogo de imagens de Pêcheux (PÊCHEUX, 1990/1969, p.83-84)

Pudemos observar que “R” – entendido como referente – também pertence às condições de produção, ao processo discursivo que supõe, “por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso.” (PÊCHEUX, 1990/1969, p.84).

A opção do que o sujeito pode/deve ou não dizer é determinada pelo lugar que ocupa no interior de uma formação ideológica a qual está submetida, dessa maneira o jogo de imagens vai se constituindo a medida em que se constitui o próprio discurso.

O jogo de imagens, no livro didático, pressupõe que o emissor-enunciador fundamente seu discurso perante a imagem que tem do lugar do receptor-aluno, que, por sua vez, reage conforme a imagem que faz do lugar do enunciador, e assim por diante. Porém, tal jogo é mediado pela imagem do lugar do

professor, que também participa do processo. Veremos, mais adiante, uma outra visão, complementar a esta, apresentada por Orlandi (1996). E ainda, como isso repercute em nossa análise.

3.4 O CONCEITO DE IDEOLOGIA

Para entender o modo de produção de sentidos de um texto, pode-se considerar a ideologia como um processo de realização de um imaginário, uma interpretação particular, regida por condições de produção específicas, que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado, resultando em uma impressão do sentido único e verdadeiro. Abordaremos, a seguir, alguns aspectos auxiliares na compreensão do funcionamento da ideologia do ponto de vista da AD.

Louis Althusser (1991) legou contribuições fundamentais sobre o funcionamento da ideologia, que foram incorporadas pela teoria da AD. Segundo o autor, as ideologias⁴ têm existência material e, portanto, não devem ser vistas no campo das idéias. Este conceito é a base de suas investigações sobre a reprodução das relações de produção que, para ele, se dá enquanto conjunto de práticas materiais. Essas relações implicam o reconhecimento do lugar de um agente social na produção. O reconhecimento desse lugar resulta em um mecanismo de sujeição no qual “o sujeito se reconhece como sujeito e se assujeita a um Sujeito absoluto”

⁴ A terminologia da palavra “ideologia” usada no plural e no singular é explicada por Pêcheux (1997/1975, p.148-149) a partir de duas citações de Althusser: “Só há prática através de e sob uma ideologia” e “Só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos”. Quanto à primeira frase, o autor indica que o artigo indefinido refere-se a pluralidade da instância ideológica sob a forma de uma combinação de

(ALTHUSSER, 1991, p.8). Essa sujeição não ocorre por meio de uma política ou comando unificado, mas por práticas advindas de um conjunto de instituições concretas, ou seja, pela ideologia dominante representada nos “aparelhos ideológicos do estado” (AIE).

Para explicar esse processo ideológico, o autor retoma o que Marx chamou de Estado especificando o termo como “aparelhos repressores do estado” (ARE), que seriam representados pelo Governo, administração, exército, polícia, tribunais, etc. e que são ativados pela violência, tendo sua ação complementada pelos “aparelhos ideológicos do estado” (AIE). Os AIE, por sua vez, são representados pela escola, igreja, família, cultura, etc. e têm como mola propulsora a ideologia. O exercício desses aparelhos se inscreve no domínio das ideologias dominantes.

De acordo com Althusser, “não existe prática senão através de e sob uma ideologia” e “não existe ideologia senão através do sujeito e para sujeitos.” Essas teses constituem-se o ponto de partida para que o autor revele que “a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos” (ALTHUSSER, 1991, p.42). Conforme Pêcheux e Fuchs:

“[...] no que se convencionou chamar *interpelação*, ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido* sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção.” (PÊCHEUX; FUCHS, 1990/1975, p. 165-166).

O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o que quer dizer, sendo ela, então, a condição para a constituição do sujeito

elementos onde cada um é uma formação discursiva. A segunda designa uma “Ideologia” (grafada em maiúscula por Pêcheux) em geral, a ideologia que é constitutiva de todo sujeito.

e do sentido. Assim, segundo Pêcheux (1997/1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.

Pêcheux (1990/1969) elabora uma teoria materialista do discurso trazendo para o campo da linguagem as colocações de Althusser, por esta constituir o lugar de onde se pode depreender o funcionamento da ideologia em sua materialidade. A fim de formalizar o discurso, Pêcheux (1990/1969) propõe sua análise automática (AAD), ou seja, um procedimento de leitura que relaciona determinadas condições de produção de um discurso com seus processos de produção. Mussalim explicita com mais clareza esse paralelismo entre os projetos althusseriano e da AD:

“Para Pêcheux, é como se houvesse uma ‘máquina discursiva’, um dispositivo capaz de determinar, sempre numa relação com a história, as possibilidades discursivas dos sujeitos inseridos em determinadas *formações sociais*, conceito originário da obra de Althusser (1970) que designa, em determinado momento histórico, um estado de relações – de aliança, antagonismo, ou dominação – entre as classes sociais de uma comunidade” (MUSSALIM, 2001, p. 106).

Todo esse processo não ocorre em condições iguais para todos os indivíduos, mas sim por meio de formas diversas e específicas de ideologia definidas por Pêcheux e Fuchs (1990/1975) como formações ideológicas, termo este que trataremos separadamente. Desse modo, os sujeitos representam, em suas formações discursivas, as formações ideológicas correspondentes.

Portanto, podemos considerar que, assim como todos os discursos são ideológicos, o modo de organizá-los pode ser ou não inconsciente. De maneira consciente, ocorre um recorte manipulado da realidade de forma que os dados sejam falseados ou atenuados. Isso é feito por uma determinada instituição ou classe social (dominante) num determinado sistema que passa a retratar uma visão

enviesada de mundo. Já segundo o modo inconsciente, há uma dupla ilusão: a de criação do discurso e a de retratação objetiva da realidade. Na análise do trabalho em tela, temos o intuito de demonstrar, por meio das marcas discursivas do enunciador do livro didático que, de maneira inconsciente, o sujeito pode revelar a sua ideologia. Veremos melhor esse conceito no tópico que trata do sujeito.

Diante disso, pode-se constatar que as palavras e a língua não são neutras. A linguagem apresenta espessura e uma materialidade específica, o que não autoriza seu uso com ingenuidade: mais do que transmitir sentidos, a linguagem os constitui e os transforma em processos que são sociais, históricos e que têm forte conotação ideológica.

3.5 FORMAÇÃO DISCURSIVA E FORMAÇÃO IDEOLÓGICA

A noção de formação discursiva tem causado algumas polêmicas entre os analistas de discurso que sugerem a necessidade de se repensar esse conceito⁵. Todavia, ainda que polêmica, a formação discursiva é um elemento básico na AD, a qual pode proporcionar ao analista do discurso a compreensão do processo de produção de sentidos, da relação com a ideologia e do estabelecimento de regularidades no funcionamento do discurso.

Foucault (1997) foi o elaborador do conceito de formação discursiva (de agora em diante FD), definindo-o da seguinte maneira

⁵ Sobre essa problemática ver o texto *Apontamentos de leitura sobre a análise do discurso e sua vocação heurística* de Roberto Leiser Baronas (2004).

“No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma ‘formação discursiva’.” (FOUCAULT, 1997, p.43)

Uma FD possui regularidade, determinando o que pode/deve ser dito a partir de um determinado lugar social, ou seja, constituem regras que permitem controlar o que pertence ou não a seu âmbito. Porém, ela não pode ser concebida como um espaço estrutural fechado, pois é sempre atravessada por elementos de outras FDs, isto é, por discursos que vieram de outro lugar e passam a incorporá-la numa relação de confronto ou aliança. Dessa forma, uma FD é um espaço onde os enunciados são retomados e reformulados sempre, por um sistema de paráfrases, numa tentativa de fechar suas fronteiras e preservar sua identidade.

Diante disso, Foucault entende a FD como uma dispersão, uma vez que seu espaço é atravessado por outras FDs, ela não pode ser formada por elementos ligados entre si num princípio de unidade. O papel do analista é determinar, no interior da dispersão, o que pertence a uma FD específica.

Pêcheux retoma o conceito de FD de Foucault: “Chamaremos, então, de formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.” (PÊCHEUX, 1997/1975, p.160)

Os sentidos das palavras derivam da FD em que se inscrevem. As FDs representam, no discurso, as formações ideológicas, considerando que uma formação ideológica (doravante FI) tem como um de seus componentes várias FDs interligadas. Podemos então dizer que, o sentido é determinado pelas posições

ideológicas que estão em jogo num processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Desse modo, os sentidos são sempre determinados ideologicamente pois é na discursividade que a ideologia se materializa e produz seus efeitos e não nas palavras em si. A definição de Haroche et al esclarece melhor o conceito de FI:

“Falar-se-á de formação ideológica para caracterizar um elemento (determinado aspecto da luta nos aparelhos) susceptível de intervir como uma força confrontada com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas às outras.” (*apud* BRANDÃO, 2002, p.38)

Em uma concepção mais atual da AD (AD-3), com o primado do interdiscurso sobre o discurso, a relação interdiscursiva é vista como base estrutural da identidade das FDs. Os discursos não são independentes uns dos outros para serem postos em relação, mas são formados de maneira regulada no interior de um interdiscurso. “As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação à outra” (ORLANDI, 2002, p.43)

3.6 O INTERDISCURSO CONFORME MAINGUENEAU

O interdiscurso é um dos pontos principais que fundam a construção teórica da AD. Aprofundando o conceito de interdiscurso, Maingueneau (1997)

especifica outros três termos complementares: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo.

Por universo discursivo, o autor entende “um conjunto de formações discursivas de todos os tipos que coexistem, ou melhor, interagem em uma conjuntura. Este conjunto é finito, mas irrepresentável, jamais concebível em sua totalidade pela AD.” (MAINGUENEAU, 1997, p.116). Ele corresponde ao que J. M. Marandin chamou de “o conjunto de enunciados que constitui o arquivo de uma época.” (*apud* MAINGUENEAU, 1997, p.116).

- O campo discursivo é definido por Maingueneau (1997, p.116), como “um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região.” Esse conjunto de formações discursivas possui unidades de uma mesma formação social, que, no entanto, diferem em seu desempenho, o que faz com que estabeleçam uma relação polêmica, de aliança ou de aparente neutralidade. É no interior do campo discursivo que se constitui um discurso.

- Espaço discursivo delimita, para Maingueneau (1997, p.117), “um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados.” Essa delimitação é feita pelo analista, tendo em vista seus objetivos de pesquisa. No caso da presente pesquisa, o recorte delimita, dentro do campo discursivo do discurso didático, o espaço da manifestação do discurso do enunciador do livro didático.

Essas três noções apontadas pelo autor conferem ao interdiscurso um caráter histórico, pois os recortes e as relações estabelecidas pelo analista são regulados pelos limites do campo discursivo. Maingueneau proclama ainda o

primado do interdiscurso sobre o discurso, sem, com isso, inscrever a AD em um terreno desregrado, ao contrário, postula a existência de uma rede de regularidade semântica que especifica um discurso mediante as relações do mesmo com o seu Outro. Entende-se por “Outro” o discurso pelo qual um certo discurso se constitui em uma relação aberta, embora regrada. Assim, “a interdiscursividade se organiza a partir da exploração sistemática das possibilidades do núcleo semântico de cada formação discursiva que compõe o campo discursivo.” (MUSSALIM, 2004, p.90).

A partir da noção de interdiscursividade pode-se observar a relação memória e discurso. Toda produção discursiva faz circular formulações já enunciadas, assim, a noção de memória discursiva, para a AD, diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos. O interdiscurso pode ser entendido como já-ditos (e esquecidos) que sustentam a possibilidade de todo dizer. Opondo-se intuitivamente a ele teremos o que é formulado em um momento dado, em condições dadas, e que pode ser chamado de intradiscurso.

Mesmo sendo breve a explicação teórica sobre o interdiscurso, podemos considerá-la suficiente para compreender a importância de tal noção para o funcionamento do discurso. Por isso, será constante nas análises deste trabalho, a sua recorrência, a fim de que possamos verificar o histórico de enunciados que remetem à formação ideológica do enunciador do livro didático.

3.7 SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

A reflexão a respeito das noções de sujeito possui raízes antigas, sendo alvo de preocupação de filósofos gregos. Nas teorias lingüísticas modernas, podem-se destacar três etapas que revelam o percurso da concepção do sujeito: o trabalho de Benveniste, que entende a constituição do sujeito no interior do discurso que profere; a posição de Pêcheux que, influenciado por uma teoria da ideologia, concebe o sujeito primeiramente como assujeitado e, posteriormente, vai se abrindo para a questão da alteridade; e as pesquisas de Authier-Revuz, baseada no dialogismo de Bakhtin e nas idéias da Psicanálise, que vê o sujeito como dividido entre o consciente e o inconsciente, tendo como discurso um espaço marcado pela heterogeneidade. E são essas etapas que passaremos a descrever com mais especificidade para, finalmente, definirmos a concepção de sujeito para a AD.

3.7.1 O posicionamento de Benveniste

Na teoria de Benveniste, o sujeito ocupa uma posição privilegiada, pois o autor defende que a linguagem é o lugar da constituição da subjetividade, ou conforme as palavras do próprio autor: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como ‘sujeito’; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na ‘sua’ realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 1995, p. 286). À medida em que o locutor enuncia sua posição no discurso, revela a subjetividade

na linguagem, desse modo, o sujeito pode ser considerado enquanto ser único, central, origem e fonte do discurso.

O autor concebe a enunciação como um processo de apropriação da língua para dizer algo, ou seja, a língua só se torna concreta no ato da enunciação por meio de um *eu* que se enuncia enquanto sujeito do discurso. Diante disso, Benveniste distingue a enunciação discursiva da enunciação histórica. Para ele, a enunciação discursiva apresenta marcas de subjetividade, o que não acontece com a enunciação histórica.

Segundo o autor, podemos reconhecer a subjetividade pelos pronomes pessoais que denunciam a posição do locutor. Nesse processo, ao enunciar um *eu*, pressupõe-se necessariamente a instituição de um *tu*. *Eu* e *tu* participam da enunciação, sendo que o primeiro transcende o segundo por instaurar-se no discurso como pessoa subjetiva, enquanto que o segundo é pessoa não-subjetiva. Tem-se ainda o *ele*, a não-pessoa, por não se referir a um indivíduo específico, e portanto, está fora da relação de subjetividade.

Buscaremos apoio em Brandão para entender resumidamente a proposta de Benveniste.

“o sujeito de Benveniste é um *eu* que se caracteriza pela sua homogeneidade e unicidade e se constitui na medida em que interage com um *tu* – alocutário – opondo-se ambos a não-pessoa, *ele* (*eu – tu x ele*). Apesar desse *tu* ser complementar e indispensável, na relação é o *eu* que tem ascendência sobre o *tu*.” (BRANDÃO, 2002, p. 49).

Ainda com base nos relatos de Brandão, pode-se perceber o fundamento das críticas da teoria benvenistiana, reconhecendo que a subjetividade é inerente a toda linguagem e está presente mesmo quando não se enuncia o *eu*,

como, por exemplo, no discurso científico. O que ocorre é uma subjetividade mascarada, na qual o sujeito perde seu eixo, descentrando-se e dispersando-se, porque na sua fala, outras vozes também falam. E, é de acordo com essa perspectiva, que veremos outras abordagens sobre a noção de sujeito.

3.7.2 O sujeito por Pêcheux

A Análise do Discurso arquitetada por Pêcheux sofre um percurso de três fases, nas quais têm-se diferentes noções de discurso de que decorrem noções também diversas de sujeito. Para falar da concepção do sujeito por Pêcheux, recorreremos ao seu texto *A análise de discurso: três épocas* (1990/1983), em que ele faz um resumo do que teriam sido as fases da AD, já citadas anteriormente.

Na primeira fase (AD-1), Pêcheux recusa “toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso” (PÊCHEUX, 1990/1983, p.311), ocorrendo, assim, a negação do posicionamento estruturalista que é mantida em todas as fases da AD. Para o autor, o sujeito é constituído no discurso e não dado *a priori*. Assimilando a tese althusseriana de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, Pêcheux concebe a noção de sujeito pela posição, pelo lugar de onde se fala, ou seja, se fala do interior de uma FD regulada por uma FI. Sendo assim, tem-se um sujeito assujeitado às regras específicas de cada discurso.

Na AD-2, a noção de FD, enquanto estrutura fechada, começa a se desestabilizar pelo reconhecimento de uma relação com seu exterior, surgindo

assim, a “noção de interdiscurso para designar ‘o exterior específico’ de uma FD” (PÊCHEUX, 1990/1983, p.314). Contudo, o conceito de FD ainda permanece como um dispositivo fechado, resultando num sujeito ainda concebido como um efeito de assujeitamento de uma FD com a qual se identifica.

Relacionados ao conceito de assujeitamento ideológico, Pêcheux e Fuchs (1990/1975) distinguem duas formas de esquecimento do sujeito no discurso. O esquecimento n.º 1 está atrelado à ideologia, na qual o sujeito é inconsciente de seu assujeitamento pela FD que se insere ao enunciar, ou seja, ele pensa ser a origem, a fonte de seu dizer. O esquecimento n.º 2 está relacionado com a enunciação: o sujeito pensa que pode controlar os sentidos de seu discurso, produzindo a impressão da realidade do pensamento.

Essas ilusões são consideradas necessárias para a manutenção da identidade, ao passo que esta sofre o reconhecimento da alteridade, que brota no interior do sujeito marcado pela dispersão das várias posições que assume, conforme o papel desempenhado no seu discurso. Surge, a partir desses fatos, uma nova preocupação para a AD: a questão da heterogeneidade.

A AD-3 é caracterizada pelo “primado teórico do outro sobre o mesmo” (PÊCHEUX, 1990/1983, p.315), apontando para a questão da alteridade na identidade discursiva. Nesta etapa, Pêcheux reconhece que a heterogeneidade é constitutiva do discurso e é produzida pelas várias posições assumidas pelo sujeito. Desse modo, “tem-se um sujeito essencialmente heterogêneo, clivado, dividido.” (Mussalim, 2001, p.134). Essa última fase aproxima-se de outra atual vertente da AD assinalada pelos estudos de Jacqueline Authier-Revuz.

3.7.3 A perspectiva de Authier-Revuz

Authier-Revuz apoia-se nas teorias do inconsciente da Psicanálise e considera a concepção heterogênea do discurso decorrente de um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente, este que agora passa a fazer parte de sua identidade. Conseqüentemente, o sujeito perde a sua centralidade, sem poder definir-se como totalmente consciente do que diz, sendo determinado em sua relação com o “outro”. Esse “outro” é constitutivo do sujeito e da linguagem, pois, recuperando o caminho de Bakhtin, a autora formula uma concepção de linguagem em que o dialogismo e a polifonia são alicerces de um “Outro” discursivo, ideológico e interacional.

Fundamentada nessas idéias, a autora fala “sobre um conjunto de formas que chamo de formas de ‘heterogeneidade mostrada’ por inscreverem o outro na seqüência do discurso – discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa, discurso indireto livre, ironia [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.25). São maneiras de intervir no discurso, colocando em confronto a identidade/alteridade do sujeito, ou seja, a heterogeneidade mostrada é uma tentativa de harmonizar as diferentes vozes que atravessam seu discurso. No entanto, essa busca do sujeito pela unidade é ilusória, pois a heterogeneidade mostrada articula-se com uma heterogeneidade que é constitutiva de todo discurso, embora não seja marcada na superfície, mas definida pela interdiscursividade.

3.7.4 O sujeito na Análise do Discurso

Diante das diferentes noções de sujeito apresentadas por Pêcheux, sendo a última a de Authier-Revuz, apontaremos algumas questões que, ao longo deste trabalho, poderão auxiliar na definição do sujeito para a AD.

À medida que o sujeito, marcado pela unicidade e pela idéia de fonte de sentido, tal como proposto por Benvinieste, passa a construir sua identidade numa relação com o “outro”, ele envolve o social e suas condições de produção, perdendo a sua centralidade e passando a integrar o funcionamento dos enunciados. Assim, o sujeito e o sentido são constituídos ideologicamente no discurso.

Portanto, o sujeito tem a ilusão, considerada pela AD como necessária, de que ele é o criador absoluto de seu discurso e que reflete o conhecimento objetivo da realidade. Contudo, o sujeito não tem unicidade, mas é disperso devido às várias posições que ocupa, dos vários papéis que desempenha dentro do discurso. Há, então, no discurso, uma heterogeneidade que lhe é constitutiva devido a essa dispersão do sujeito.

Essa heterogeneidade é trabalhada pelo locutor para que o texto venha a apresentar uma unidade, apagando ou harmonizando as outras vozes. A unidade é produto de um princípio de autoria que se faz por uma função enunciativa, e em que, se faz necessário distinguir as funções do sujeito falante. Essas funções já foram levantadas por alguns teóricos, no entanto, nas palavras de Orlandi e Guimarães, podem ser reconhecidas atualmente pela AD:

“- locutor: é aquele que se representa como eu no discurso;
- enunciador: é a perspectiva que esse eu constrói;
- autor: é a função social que esse eu assume enquanto produtor da linguagem. O autor é, dentre as dimensões enunciativas do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade (contexto sócio-histórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não-contradição, responsabilidade.” (apud BRANDÃO, 2002, p.67)

Diante das reflexões acerca do sujeito da AD, pode-se caracterizá-lo como marcado por uma contradição: ao mesmo tempo em que é interpelado pela ideologia, ele ocupa, na formação discursiva que o determina, o seu lugar específico. De acordo com Possenti, “por mais interessantes e convincentes que sejam as análises que demonstram a presença do outro no discurso do sujeito, ou de outro discurso no discurso de um sujeito, [...] a presença do outro não é suficiente para apagar a do eu, é apenas suficiente para mostrar que o eu não está só.” (POSSENTI, 2002, p.63-65)

Nesse contexto, podemos entender, apoiados no mesmo autor, que não se pode mais operar produtivamente com a concepção de sujeito uno, livre e consciente, nem tampouco com a noção de sujeito submetido a uma maquinaria exterior (assujeitado). A primeira não se sustenta diante da heterogeneidade do discurso. Já para negar a segunda concepção, torna-se necessário o cuidado para não retornar à primeira, deve-se atentar para as várias manifestações dessa heterogeneidade, “o que é uma forma de especificar vários tipos de atuação do sujeito, variadas manifestações da subjetividade”, haja vista que o sujeito realiza manobras sobre o discurso do outro. (POSSENTI, 2002, p.131)

3.8 O SILÊNCIO

Pensar na linguagem é levar em consideração os silêncios e os sentidos que ele produz. Para tratar dessa questão, tomamos como modelo teórico norteador o trabalho de Orlandi (1995): *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, no qual a autora propõe uma reflexão distinta de outras já existentes sobre o não-dizer. Dentre elas, destacaremos inicialmente os conceitos desenvolvidos pelo lingüista Ducrot (1987), a fim de diferenciarmos “silêncio” de “implícito”.

Ducrot concebe como “implícito” a noção de “não-dito”, teoria que também foi apropriada pela Semântica Argumentativa. De acordo com o autor, o não-dito remete ao dito e depende dele para significar. Essa afirmação exclui o não-dito da dimensão discursiva e recusa sua opacidade. Diferentemente, o silêncio “não remete ao dito, ele se mantém como tal, ele permanece silêncio e significa.” (ORLANDI, 1995, p.68). Ducrot também propõe duas formas de entendimento do implícito: “pressuposto”, que é o que deriva da instância da linguagem; e “subentendido”, que é o que se dá em contexto. Para ele: “a pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados. O subentendido, por sua vez, diz respeito à maneira pela qual esse sentido deve ser decifrado pelo destinatário” (DUCROT, 1987, p.41) Nesse sentido, “pressupostos e subentendidos se opõem pelo fato de não terem sua origem no mesmo momento de interpretação” (DUCROT, 1987, p.33).

Na AD, o não-dizer tem relação com a noção de interdiscurso, com a de ideologia e a de formação discursiva, pois o que já foi dito, mas esquecido, produz um efeito sobre o dizer de uma formulação atual. Considera-se, então, que há sempre no dizer um não-dizer necessário.

Contudo, destaca-se aqui uma outra forma de trabalhar o não-dizer na AD: o silêncio. Porém, é preciso deixar claro que não se trata do silêncio como ausência de sons ou palavras, mas do silêncio que torna possível toda significação, todo dizer. Orlandi divide o silêncio em duas formas: a) o *silêncio fundador* e b) o silenciamento (ou política do silêncio) e explica:

“A primeira nos indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio; a segunda diz que – como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos. Isto produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos.” (ORLANDI, 1995, p. 55)

A terminologia “fundador” tem o sentido de afirmação de seu caráter próprio e necessário e não significa “originário” ou lugar do sentido absoluto. O silêncio fundador faz com que o dizer signifique, sem ser um mero complemento da linguagem e sem ser o vazio. É o silêncio “como sentido, como história, como matéria significante” (ORLANDI, 1995, p.70). Ele atravessa as palavras e tem significância própria.

A incompletude constitutiva da linguagem quanto ao sentido é resultado dessa concepção de silêncio como condição de significação. Para falar, o sujeito tem a necessidade de silêncio, sendo um fundamento necessário ao sentido que ele reinstaura falando, ou seja, buscando inconscientemente a completude.

O silêncio garante, ainda, o movimento dos sentidos, por considerar a linguagem como a passagem das palavras ao silêncio e vice-versa. Esse movimento produz o sentido em sua pluralidade, uma vez que há sempre sentidos ainda a dizer. Assim, segundo Orlandi (1995, p.73), “o sentido é múltiplo porque o silêncio é constitutivo. A falha e o possível estão no mesmo lugar, e são função do silêncio.”

Enquanto o silêncio fundador significa por si mesmo, o silenciamento (ou política do silêncio) produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz. Define-se “pelo fato de que, ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada.” (ORLANDI, 1995, p.75). Orlandi subdivide essa segunda forma de silêncio em: *silêncio constitutivo*, no qual uma palavra apaga necessariamente outras palavras, ou seja, para dizer é preciso não-dizer; e *silêncio local*, que é aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura. A autora define a forma de silêncio constitutivo desse modo:

“Determinado pelo caráter fundador do silêncio, o silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção da linguagem. Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma ‘outra’ região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer.” (Orlandi, 1995, p.75-76)

Já o silêncio local é a interdição do dizer, como, por exemplo, a censura. Esse silêncio é produzido estrategicamente e remete ao sentido do proibido. Para Orlandi (2002, p. 83) “É o que faz com que o sujeito não diga o que se poderia dizer: numa ditadura não se diz a palavra ditadura, não porque não se saiba, mas porque não se pode dizê-lo.” Observa-se, então, o que não está sendo dito, o que não pode ser dito.

Diante do que foi exposto, a autora ainda esclarece que não é tudo o que não foi dito em relação ao dito que o analista deve levar em consideração: é só o não-dito relevante para aquela situação significativa. No caso do trabalho em questão, verificaremos na análise de cada unidade, o que não foi dito em relação ao tema proposto, ou seja, se outros pontos de vista foram silenciados, impedindo o

aluno contrapor diferentes posicionamentos sobre o mesmo assunto e de chegar as suas próprias conclusões.

Procuramos, ao longo desta exposição teórica, esclarecer alguns conceitos – como o de discurso, condições de produção, ideologia, formação discursiva e ideológica, interdiscurso, sujeito e silêncio – usados na teoria da Análise do Discurso de linha francesa, com os quais nos comprometemos para a resolução de nossa análise. Sabemos, no entanto, restam ainda alguns termos a serem esclarecidos, os quais esperamos citar no corpo da análise, tendo em vista que, na AD, o trabalho do analista é um constante retorno à teoria. Sendo assim, podemos ressaltar que não tivemos a ilusão de sermos conscientes de tudo e de acreditarmos na completude do discurso.

4 O LIVRO DIDÁTICO

*Poucos livros são como este livro.
Aparentemente, igual a muitos.
Mas se o abrires em qualquer página,
encontrarás de cada vez um texto diferente.*

Lygia Bojunga Nunes

Baseando-se numa perspectiva discursiva, o presente capítulo tem a finalidade de apresentar alguns aspectos referentes ao contexto sócio-histórico e ideológico que envolvem o livro didático, levando-se em conta suas possibilidades e limitações.

Primeiramente, torna-se relevante explicitarmos as várias designações que serão empregadas como sinônimas para nos referirmos ao livro didático, a fim de tornarmos a leitura deste trabalho mais agradável. São elas: livro escolar, material didático, material escolar, manual escolar e manual didático.

Também é necessário elucidarmos a distinção que fazemos entre autor e enunciador do livro didático. Considera-se autor a pessoa física que contribuiu para organizar o material e que, apesar de ter seu nome estampado na capa não pode ser considerado como o único responsável por sua elaboração. Entendemos por enunciador aquele que se manifesta dentro da obra, ou seja, toda uma equipe que, mais do que colaborar, modifica, opina e edita o livro, não sendo raras as vezes em que isso ocorre sem o acompanhamento e conhecimento do autor. Atribuimos, ainda, a responsabilidade pelo livro didático aos envolvidos no processo de avaliação, por emitirem um julgamento classificatório que permite ou não a chegada dos livros para utilização nas escolas públicas.

O próximo passo é apresentar alguns conceitos que visam a elucidar o que entendemos por livro didático. Uma das definições está impressa no Decreto-lei n.º 1006, de 30 de dezembro de 1938:

“Capítulo I – Da elaboração e utilização do livro didático.
 Art. 2º - Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.
 § 1º - Compêndios são livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.
 § 2º - Livros de leitura de classes são os livros usados para leitura dos alunos em aula.” (BOBBIO, 1939, p.1)

Em uma busca no dicionário “Aurélio”, encontramos o termo assim especificado: “O destinado ao ensino, e cujo texto deve obedecer aos programas escolares; livro de texto” (FERREIRA, 1999, p.1227).

Uma outra idéia interessante é vista em Molina:

“Todo livro, em princípio, presta-se a ser utilizado para fins didáticos, isto é, em situação deliberadamente estruturada com o objetivo de ensinar algo a alguém. Isto não significa, entretanto, que qualquer livro utilizado para fins didáticos possa ser considerado um livro didático. [...] Um livro didático é, em geral, inconfundível, o que não significa, por outro lado, que deva ser imutável. [...] pode obedecer, freqüentemente, a modismos passageiros, sob circunstâncias variadas, mas nem por isso, deixa de ser reconhecido, sempre, como tal.”(MOLINA, 1988, p.17)

Freitag e colaboradoras (1997) fizeram um levantamento dos estudos realizados sobre o livro didático no Brasil. Dentre os autores por elas pesquisados, destacaremos dois com suas respectivas definições. A primeira data de 1961, sendo seu autor Renato Fleury, que diz: “O livro didático é uma sugestão e não uma receita” (*apud* FREITAG, 1997, p.79), acrescida de uma nota das autoras enfatizando a impossibilidade dele vir a substituir o professor. A segunda definição é de Amélia Domingues de Castro (1973) que, após uma revisão do conceito de

“didática”, entendido como sinônimo de metodologia de ensino, explica que seu significado original

“[...] se prende ao 'bom modelo' de investigar e de repassar o resultado dessa investigação a terceiros. O que até hoje está implícito ao conceito é a conotação de 'forma mais adequada de ensinar', 'padrão de excelência'. O livro didático seria, pois, aquele que da forma mais simples, clara e compreensível, procura transmitir à criança o conhecimento de certas disciplinas (inclusive a leitura e a escrita).” (*apud* FREITAG, 1997, p.80)

Para Silva (1998, p.61), “Didáticos são livros destinados a informar, a orientar e a instruir o processo de aprendizagem. Livros didáticos não educam.” Já para Maria Auxiliadora Bezerra, o livro didático de Português pode ser definido como “um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula [...]” (BEZERRA, 2003, p.35).

De acordo com algumas das definições expostas, concluímos ser o material didático um livro destinado ao uso de professores e alunos em situação de ensino, na qual se transmitem os conteúdos referentes ao programa escolar e que, por estas peculiaridades, pode ser reconhecido como tal. Além disso, acrescentamos, tratar-se, atualmente, de um instrumental de suma importância, devido ao uso quase unânime que dele se faz no ambiente escolar, chegando, muitas vezes, a se constituir no recurso único de que dispõem seus usuários. cremos que só esses aspectos já são motivos suficientes para nos ocuparmos do livro didático no trabalho em questão.

Desde que foi usado massificadamente, o livro escolar tem sido alvo de muitas discussões, as quais incluem opiniões com forte apelo à sua exclusão. O pensamento pela abolição do livro didático teve seu auge, em território nacional, na

década de 80, devido principalmente à obra *Mentiras que parecem verdades*, de Marisa Bonazzi e Umberto Eco (1980). Os autores analisaram questões ideológicas em livros didáticos italianos, os quais continham sinais bastante evidentes de mensagens preconceituosas e valores deturpados. Para eles, o mais sensato seria a extinção do livro didático e o favorecimento do acesso dos alunos à uma biblioteca de rico acervo.

Ainda que hoje alguns estudiosos do assunto se mostrem contra seu uso, existe, de acordo com Freitag (1997), uma certa unanimidade entre a comunidade científica e os usuários do livro didático de que, apesar do muito que deixa a desejar, ele é indispensável em sala de aula. Concordamos que “se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior. Poderíamos ir mais longe, afirmando que sem ele o ensino brasileiro desmoronaria. Tudo se calca no livro didático.” (FREITAG, 1997, p.128).

Face à realidade atual do sistema educacional, a não adoção do livro didático ainda está um pouco longe de acontecer, haja vista as condições desfavoráveis de trabalho do professor e/ou formação inadequada que o possibilite preparar seu próprio material, além disso, existe um certo comodismo de ter em mãos as aulas preparadas, inclusive com atividades já elaboradas e respondidas. Há, ainda, o favorecimento por órgãos governamentais que recomendam e distribuem gratuitamente o material nas escolas públicas pelo território nacional. Cria-se, então, uma cultura segundo a qual o livro didático não está dissociado do ensino e sua utilização, na totalidade, é cobrada por pais, alunos e direção da escola.

Britto (1997) aponta três fatores que atuam para fortalecer o vínculo de dependência entre a educação e o livro didático:

a) A ocorrência do aumento expressivo de vagas que acabou resultando em uma modificação no perfil intelectual e socioeconômico do professor e em uma padronização do ensino, tornando o livro didático um “produto do processo de massificação do ensino” (BRITTO, 1997, p.252).

b) O segundo fator é que o livro escolar tornou-se a garantia de transmissão de saberes de maneira sistemática e didatizada. Os conhecimentos se definem como necessários, de acordo com o momento histórico, e são estabelecidos pela sociedade e expressos no programa escolar. Sendo que este, por sua vez, é elaborado conforme o conteúdo e estrutura dos livros didáticos, surgindo, assim, um processo de realimentação recíproca.

c) O terceiro fator é a facilitação organizacional e a simplicidade na apresentação de conteúdos para o aluno, concebido como um sujeito em formação, por não dominar os instrumentos de análise e crítica e nem dispor de informações suficientes para realizar determinadas tarefas intelectuais.

Partindo do pressuposto básico de que o estudo do livro didático não pode ser feito sem considerarmos o seu contexto social e histórico, procuraremos expô-lo dentro do conjunto geral do sistema educacional brasileiro, já que aquele está intimamente associado a este. Trataremos também, ainda que de maneira breve, do histórico e da política que norteia a produção do livro didático no Brasil.

Após focalizarmos nosso objeto de estudo ao longo de sua trajetória histórica e sua inserção no contexto político-educacional, abordaremos o material didático sob uma ótica mais recente, destacando suas condições operacionais. Buscaremos, ainda, informar sobre o setor e o mercado editorial de livros didáticos.

Outro ponto indispensável é discorrermos sobre o funcionamento do processo de avaliação dos manuais didáticos. Discutiremos, também, especificamente, a avaliação do PNLD/2002, da qual constam os livros que compõem o *corpus* dessa pesquisa. E, finalmente, verificaremos quem são os usuários desse material.

4.1 PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A forte presença do livro didático no cotidiano atual de alunos e professores resulta de uma longa história, já que o ensino sempre se vinculou a um livro escolar. Seu surgimento deu-se na Grécia antiga, com Platão, quem, pela primeira vez na história da educação, “aconselha [...] a composição de livros de leitura em que se inclua uma seleção do melhor” (JAEGER *apud* SOARES, 1996, p.54). Um outro exemplo mais concreto da Antigüidade do manual escolar são *Os elementos de Geometria* de Euclides, escrito em 300 a.C. e que circulou por mais de 20 séculos no ambiente escolar. (SOARES, 1996, p.54).

A existência do livro escolar no Brasil, conforme ainda explica a autora, data do século XIX, quando os livros usados em nossas escolas vinham da Europa, principalmente da França e de Portugal e sua utilização se dava na publicação original, sem tradução: assim, era comum o uso de manuais franceses para o ensino de História e cartilhas publicadas em Portugal. Nessa época, somente os estudantes privilegiados social e economicamente tinham acesso à escola, e a referência do saber e da sociedade dessa elite era a Europa, portanto, esses alunos

adquiriam, além do domínio da língua francesa, o desejo de inserção na cultura estrangeira.

Um outro motivo que justificava a importação de livros era a escassez das condições e recursos de editoração e impressão de livros no Brasil, apesar de já existir a imprensa, trazida ao país, em 1808, por D. João VI, e da suspensão da proibição portuguesa do funcionamento de tipografias no Brasil. A Imprensa Régia do Rio de Janeiro foi a primeira a imprimir livros didáticos brasileiros, o que aconteceu, segundo Hallewell (1985), por causa das guerras napoleônicas que impediram o abastecimento de produtos normalmente vindos da Europa. Porém, o restabelecimento da importação foi rápido, pois o mercado ainda era pequeno e o interesse do governo estava voltado para o ensino superior, fatos estes que, na ocasião, prejudicaram a continuidade da impressão nacional. (HALLEWELL, 1985, p.143)

De acordo com o mesmo autor, no ano de 1837, foi criado, na capital, o Colégio D. Pedro II, escola secundária modelo que logo foi imitada pelas províncias brasileiras mais progressistas. Esse fator incentivou a evolução da educação nacional, exigindo materiais escolares adaptados às condições locais. Foi Baptiste Louis Garnier o primeiro editor a atender as necessidades de livros escolares brasileiros, e em 1885, editava 21% dos títulos usados nas escolas existentes no país. Era na editora Garnier que se publicavam obras como as de Machado de Assis, José de Alencar e Joaquim Manuel de Macedo. Este último, conhecido pelo romance *A Moreninha*, também era autor de vários livros didáticos, de caráter inovador por trazerem exercícios no fim de cada capítulo.

Nos últimos vinte anos do Império, as escolas públicas eram insuficientes para atender a todos, devido ao grande crescimento quantitativo do

ensino. Os livros escolares também não acompanhavam esse crescimento, nem em relação à quantidade, nem à qualidade, ainda muito precária. Com o novo regime republicano de 1889, a política educacional foi seguindo o modelo dos Estados Unidos, procurando substituir o ensino elitista por um sistema de ensino mais acessível a outras camadas sociais, favorecendo o mercado de livros didáticos, embora a maior parte dos manuais ainda viesse de fora do país.

A partir de 1930, de acordo com Freitag (1997, p12), “[...] se desenvolveu no Brasil uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico.” As mesmas autoras ainda afirmam que a participação do didático no contexto da educação brasileira não tem um perfil definido, nem uma história própria:

“Sua história não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.) Essa história da seriação de Leis e Decretos somente passa a ter sentido quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorrida na sociedade brasileira desde o ‘Estado Novo’ até a ‘Nova República’”. (FREITAG, 1997, p.11).

O Estado Novo tentou assegurar a divulgação e distribuição de livros nacionais nas áreas de educação e cultura, tendo em vista o encarecimento dos livros importados. Criou-se, para isso, em 1937, o INL (Instituto Nacional dos Livros), um órgão subordinado ao MEC, que tinha, entre seus objetivos, “planejar atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênio com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático.”(FREITAG, 1997, p.12).

Em 1938, pelo decreto-lei 1.006 de 30/12/1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), órgão ao qual cabia “examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concursos para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país” (FREITAG, 1997, p.13). Considerando-se as funções que eram delegadas a tal comissão, pode-se perceber que a mesma não tinha propriamente uma função didática, mas sim a de exercer uma espécie de controle político-ideológico, favorável à estabilização da ditadura Vargas.

No final dos anos 60, houve uma expansão da rede escolar, com um substancial aumento no número de alunos. Desde então, a produção de livros didáticos cresce e diversifica-se extraordinariamente. Magda Soares (1996) aponta quatro fenômenos significativos que acompanharam essas mudanças:

a) uma primeira questão é o *tempo*, cada vez menor, de permanência do livro didático na escola, não ultrapassando seis anos, o que é um tempo curto, se comparado aos livros do passado, cujas numerosas e sucessivas edições faziam com que fossem utilizados continuamente por 40, 50 anos nas salas de aula;

b) a *autoria* dos livros também muda progressivamente: o livros deixam de ser escritos por personalidades de renome, em geral atuando em áreas não diretamente relacionadas com o conteúdo para o qual escreviam, para serem escritos por professores do ensino elementar e médio;

c) o crescimento da produção dos manuais escolares se deve à aceleração do processo industrial do país, pois, desse modo, as *editoras* iam se tornando mais aptas e eficientes para atender à demanda do mercado;

d) e, finalmente, observam-se também, as alterações no *conteúdo*, que passa a refletir o desenvolvimento do conhecimento, bem como as transformações e as novas exigências da sociedade dessa época.

Durante o regime militar, da mesma década, explica Freitag. (1997) que, a política educacional e social implantada pode ser comparada às políticas do Estado Novo. Foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), visando a coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Era resultado de um dos acordos assinados entre os governos brasileiro e americano – o acordo MEC/USAID – cujo objetivo era o de viabilizar recursos e distribuir gratuitamente de 51 milhões de livros, em um período de três anos, porém, com conteúdos que deviam seguir as imposições e o pensamento dos assessores americanos.

“O que os funcionários e assessores do MEC descreviam como *ajuda* da USAID era denunciado por críticos da educação brasileira como um controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático. Esse controle garantia por sua vez o controle, também ideológico, de uma fatia substancial do processo educacional brasileiro” (FREITAG, 1997, p. 15)

Em 1971, é introduzida a Lei n.º 5.692 que regulamenta o ensino primário em oito anos e o ensino profissionalizante de 2º grau, impondo-se, ainda, o ensino de Moral e Cívica em todos os níveis de ensino. Nesse mesmo ano, O INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) e assumiu as tarefas que eram atribuídas à Colted, cuja extinção deve-se, em grande parte, ao término do convênio MEC/USAID em 1969. Com isso, a contribuição financeira para o Fundo do Livro Didático passou a ser de responsabilidade das unidades federadas.

Ainda segundo as mesmas autoras, em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) tornou-se responsável pela execução dos programas do livro didático. Os recursos vinham do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e por serem insuficientes, as escolas municipais foram excluídas do programa. Por meio da Lei 7.091, foi instituída, em abril de 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou, entre outros, o Plidef. A reunião de vários programas assistenciais do governo em um único fez com que alguns críticos alertassem para os problemas decorrentes dessa centralização excessiva, como:

“[...] dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha do livro etc.” (FREITAG, 1997, p. 16).

Em agosto de 1985, em substituição ao Plidef, seria criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desencadeador de mudanças substanciais na área, particularmente devido à exclusão da “participação financeira dos estados, passando o controle do processo de decisão para a FAE e garantido-se o critério de escolha do livro didático pelos professores.” (BATISTA, 2003, p.66). Além disso, começava a vigorar uma política de adoção de livros reutilizáveis em todas as séries escolares, com exceção da 1ª série.

Conforme Batista (2003, p.66), em 1993, por meio da Resolução 06/93, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão de autarquia federal vinculado ao MEC para captação de recursos para financiar projetos educacionais, estabeleceu um fluxo regular de aquisição e distribuição do livro didático. Em 1996, é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos

no PNLD/97. E, em 1997, é extinta a FAE e a responsabilidade do desenvolvimento da política do livro didático passa a ser exclusivamente do FNDE.

Até aqui, procuramos não só traçar um breve histórico do livro didático, mas apontar aspectos relacionados às condições políticas e editoriais que, de certa forma, fortaleceram a trajetória do uso desse tipo de material nas escolas do Brasil. Apresentaremos, no tópico seguinte, informações relativas às conseqüências que tiveram todas essas mudanças. Não há contudo, pretensão alguma de querer esgotar um tema de tão grande complexidade e relevância.

4.2 O FUNCIONAMENTO DO LIVRO DIDÁTICO EM SEU CONTEXTO ATUAL

A criação do PNLD, em 1985, constitui um marco de fundamental importância no decorrer da história do livro didático em nosso país. A partir de seu surgimento, a ligação do Estado com o manual escolar se definiu. Batista (2003) conceitua, de forma clara, esse programa e expõe suas principais características:

“O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve, a partir de 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela Comdipe (Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos) da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação.” (BATISTA 2003, p. 25-26).

De acordo com o relato, podemos notar o papel expressivo reservado ao PNLD, o qual conta, por meio do FNDE, com um fluxo regular de recursos para possibilitar a aquisição dos livros pelo público alvo. Dele participam todos os estados da federação, com exceção de São Paulo, que optou pela descentralização do programa, ou seja, preferiu o repasse de verbas para a administração dos gastos e responsabilizar-se pela avaliação dos livros utilizados nas escolas paulistas. A entrega dos livros pelo PNLD é feita pela Empresa de Correios e Telégrafos (ECT), acrescentando-se à distribuição uma reserva de 3%, a fim de atender um possível crescimento de matrículas. O controle quantitativo é facilitado pela realização do Censo Escolar, diminuindo a margem de erro na negociação dos materiais.

Quanto ao aspecto físico do livro é o de que, além de seguir as normas técnicas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) feitas especialmente para os manuais didáticos, ele deve proporcionar uma durabilidade de três anos. Ou seja, após sua utilização no decorrer do ano letivo, o material deve ser repassado aos próximos alunos e para que o processo tenha um bom funcionamento, o Ministério da Educação investe em campanhas na mídia, para criar maior conscientização pública quanto à necessidade da conservação e reutilização dos manuais.

Todas as editoras e autores interessados em participar desse mercado podem fazer inscrição de seus livros em processos de seleção, que são divulgados em editais. Mas, para que os livros possam ser aprovados e fazer parte do PNLD, são submetidos a uma avaliação, assunto que trataremos mais adiante neste trabalho.

4.3 O SETOR EDITORIAL

Podemos resumir o atual contexto editorial de nosso país com as seguintes palavras de Batista: “[...] o setor editorial brasileiro possui uma relação de forte dependência para com o subsetor de livros didáticos e que este, por sua vez, é dependente das compras efetuadas pelo PNLD.” (BATISTA, 2003, p.53).

Procuraremos explorar mais detalhadamente o excerto acima por meio dos gráficos representativos dos dados recolhidos pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), que se define como “Entidade independente e sem fins lucrativos com a missão de estimular a leitura no país, promover a indústria e comércio do livro e defender os interesses de seus associados.” (CBL, 2004). As estatísticas que serão apresentadas referem-se ao ano de 2002, por ser este o primeiro ano do PNLD/2002, cuja duração se estenderá até o ano de 2004, período em que circulam nas escolas os livros referentes a esta pesquisa.

O gráfico a seguir permite confirmar o alto grau de responsabilidade do subsetor de didáticos pela maioria das tiragens editoriais, que correspondem a 51% do total de exemplares vendidos em 2002.

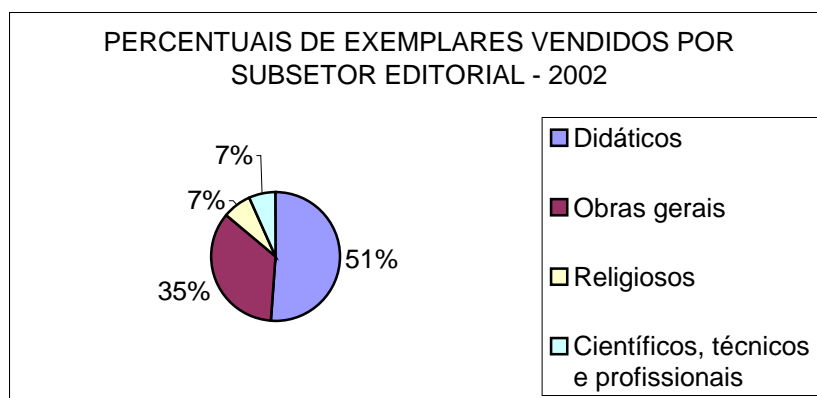


Figura 2- Percentuais de exemplares vendidos por subsetor editorial

Por ser um ano eleitoral, houve queda no setor em relação ao ano anterior, conseqüência da incerteza quanto ao contexto político do país. Apesar das esporádicas variações, o subsetor de didáticos vive um clima de certa estabilidade financeira.

Quanto ao faturamento, embora se observem pequenas oscilações nos demais subsetores, a porcentagem de variação em relação aos livros didáticos permanece estável. É o que se pode verificar no gráfico abaixo:

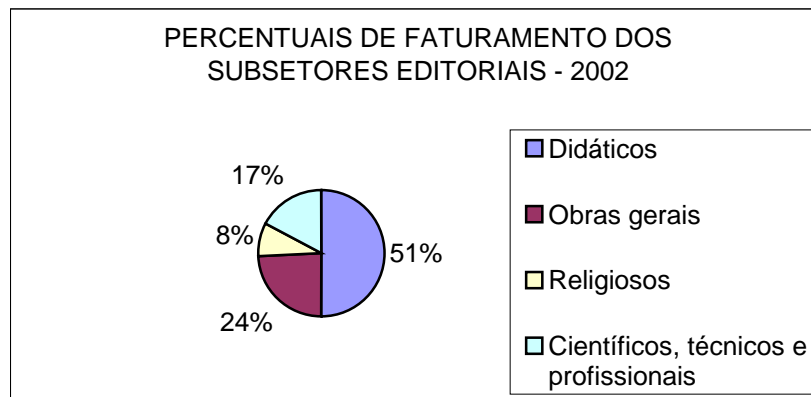


Figura 3 – Percentuais de faturamento dos subsectores editoriais

Apesar dos índices, o mercado editorial de livros didáticos acredita que seu crescimento é afetado por fatores como “o aumento da reutilização de livros; A migração de alunos das escolas privadas para as públicas; A expansão de sistemas de ensino que produzem o material didático utilizado por seus alunos.” (CBL, 2004). As vendas para o governo representaram um montante significativo do total. Conforme já foi mencionado anteriormente, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é o programa encarregado da aquisição referente ao subsetor de didáticos e o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca Escolar) responde pela compra de dicionários e coleções literárias, que também são distribuídos nas escolas públicas e correspondem ao subsetor de obras gerais.

Podemos observar, nos gráficos abaixo, que a venda de exemplares não é proporcional ao faturamento. Para o governo, ela chega a ser até quatro vezes menor que a de mercado, o que não significa que o gasto do governo seja quatro vezes menor, pois há outros encargos como, por exemplo, o processo de distribuição do material.

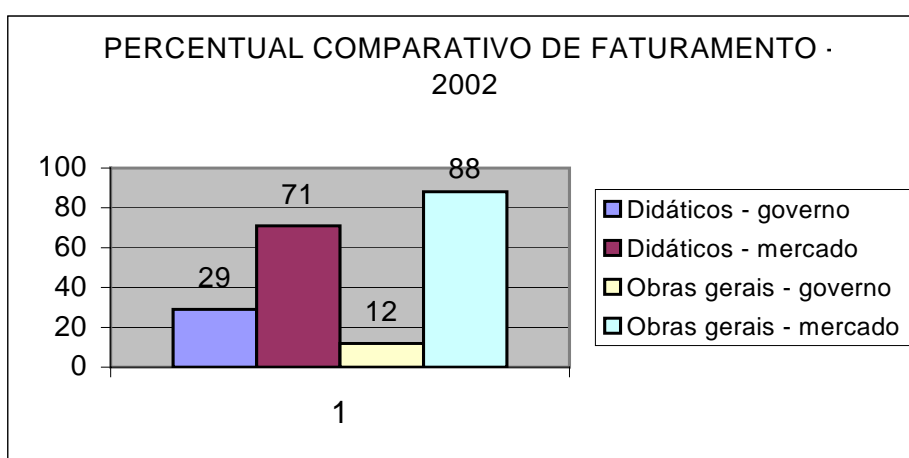


Figura 4 – Percentual comparativo de faturamento

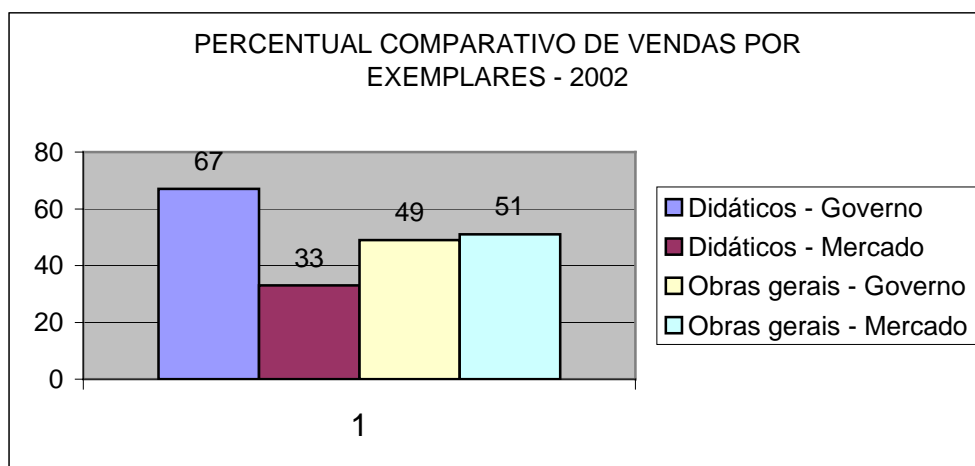


Figura 5 – Percentual comparativo de vendas por exemplares

Para continuar fazendo parte do lucrativo mercado de didáticos, as poucas editoras participantes desse subsetor mobilizam-se constantemente para

que seus livros possam estar adequados aos parâmetros do PNLD. Porém, as reformulações não passam de uma nova “roupagem” e não influem a ponto de acarretar mudanças significativas que possam criar alternativas ao já conhecido padrão editorial e pedagógico. Trata-se de uma situação da qual resulta uma estrutura cristalizada para o material didático. Vejamos, no tópico seguinte, como funciona o processo de avaliação dos livros didáticos.

4.4 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

De acordo com Batista (2003, p.28), desde a década de 60, diversos estudos já chamavam a atenção para a falta de qualidade dos livros didáticos, principalmente quanto a seus aspectos metodológicos, suas incorreções, sua desatualização e seu caráter ideológico e discriminatório. Contudo, foi somente no início dos anos 90 que passa a haver uma participação mais ativa do MEC em discussões sobre esse assunto:

“Como instrumento de aprendizagem, o livro didático deve apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento, por meio da reflexão e da resolução de exercícios propiciada pela observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica. [...] A existência de livros que contrariam tal determinação, por conterem erros conceituais e/ou informações equivocadas que induzem a graves erros, ou por veicularem noções preconceituosas e discriminatórias, ou, ainda, por se apoiarem em metodologias que privilegiam o exercício da memorização, aponta para a necessidade da avaliação qualitativa do livro didático.” (BRASIL, 2004a)

A fim de concretizar as pretensões manifestadas nesse documento governamental, é lançado, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, que

tem por finalidade a capacitação de professores para que avaliem e selecionem o material a ser utilizado em suas salas de aula. No mesmo ano, o MEC forma uma comissão para averiguar a qualidade dos livros mais solicitados e estabelecer critérios de avaliação para as novas aquisições. Verificaram-se, depois desse levantamento, algumas inadequações que resultaram, a partir de 1996, em um processo de análise e avaliação pedagógica dos livros de modo sistemático e contínuo, por meio do PNLD. Para isso, o Ministério formou grupos compostos de “professores com experiência nos três níveis de ensino, assessoradas pelo Cenpec e coordenadas pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF)” (BATISTA, 2003, p.29), e os dividiu por área de conhecimento.

A referida comissão analisou os livros de 1ª à 4ª séries e criou critérios de avaliação para cada área de conhecimento e para áreas em comum, baseados em itens como: “a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para atualização do docente.” (BATISTA, 2003, p. 30). Quanto aos critérios eliminatórios, definiu-se que os livros “não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais.” (BATISTA, 2003, p.30).

A partir da criação de critérios de avaliação como esses, formulou-se uma classificação dos livros, que foram divididos em quatro categorias:

- a) excluídos: os que apresentam um dos critérios eliminatórios, citados no parágrafo anterior;
- b) não-recomendados: considerados inadequados didática ou pedagogicamente;

c) recomendados com ressalvas: aqueles que contêm alguns problemas que não chegam a comprometer sua eficácia;

d) recomendados: os que cumprem sua função de maneira satisfatória.

Esses resultados foram divulgados entre os professores das escolas públicas por meio do Guia de Livros Didáticos - o qual listava as obras recomendáveis, mesmo as que sofreram ressalvas - e por um catálogo com os títulos de livros não-recomendados e excluídos. Dessa forma, o professor poderia optar pelo mais apropriado, de acordo com o projeto político-pedagógico de sua escola.

Ainda conforme Batista (2003), em 1998, foram incluídos nas análises os livros para alfabetização, excluindo-se o catálogo. O Guia que chegava agora às mãos dos docentes continha uma resenha de todas as obras. A mudança ocorreu também na forma de classificação, que passou a apresentar a seguinte configuração gráfica:

*** Livros recomendados com distinção

** Livros recomendados

* Livros recomendados com ressalvas

No PNLD de 1999, os livros de 5^a a 8^a séries foram avaliados pela primeira vez. Assim, estabeleceu-se uma sistemática de avaliação executada a cada três anos, atendendo, de maneira alternada, os primeiros e segundos ciclos do ensino fundamental.

Cabe aqui ressaltarmos os registros referentes às expectativas e interesses dos professores, as quais diferem das análises realizadas para qualificar

o livro didático, tendo em vista que houve uma maior tendência pela escolha de obras que obtiveram as classificações mais baixas, uma acentuada recusa dos livros recomendados com distinção, além de uma constante renovação dos títulos mais solicitados.

Podemos apontar, como consequência deste fato, a formação docente, não só pelo seu grau de insuficiência, mas também de inadequação. Tal insuficiência confirma-se nos dados gerais do Censo Escolar, verificados em Batista (2003, p.51): “[...] as 798.947 funções docentes no ensino de 1ª a 4ª séries são ocupadas por apenas 172.715 docentes com nível superior [...]”. Quanto à inadequação da formação docente, deve-se, em geral, aos cursos de magistério e ao ensino superior, apresentando-se pouco apropriados e/ou limitados para formar satisfatoriamente os professores.

Um outro fato, ressaltado pelo mesmo autor, para o descompasso existente entre as expectativas do MEC e a dos docentes, é o processo de escolha dos manuais que pode estar sendo realizado em um prazo muito curto, sem acesso direto ao material e sem as necessárias discussões prévias nas escolas; fatores que dificultam ao professor a opção pelas obras didáticas.

Contudo, cabe aqui enfatizar que os livros selecionados para a nossa pesquisa, tendo por critério serem os mais usados nas escolas públicas da cidade de Londrina, estão classificados como *recomendado*, ou seja, a maior nota concedida no PNLD/2002⁶, exceto uma das obras que foi avaliada como *recomendado com ressalvas* e não houve nenhuma obra que fosse *recomendada com distinção*. De acordo com o Guia do PNLD/2002, 36% das coleções foram

⁶ Veja, no anexo A, uma parte da resenha que consta no Guia do PNLD/2002 justificando a menção recebida pela avaliação de cada livro da presente pesquisa.

excluídas; 22%, recomendadas; e 42%, recomendadas com ressalvas (BRASIL, 2001, p.42). Portanto, supomos que a discordância entre a avaliação e os professores pode ter ocorrido em regiões menos favorecidas economicamente, nas quais o nível de formação do professor nem sempre é adequado à sua prática pedagógica com o período destinado ao seu uso, permanecem nas escolas públicas até o final do ano de 2004.

4.4.1 Avaliação dos livros didáticos do PNLD/2002.

Abordaremos o processo de avaliação de materiais de 5ª a 8ª séries, com mais ênfase ao de Língua Portuguesa, inscritos no PNLD de 2002, no qual se inserem os livros que compõem o *corpus* do trabalho em pauta e que, de acordo

Tomamos como ponto de apoio as idéias de em Rojo (2003) para explicar que as principais mudanças para esse programa foram, primeiramente, a proposta de participação de universidades públicas no processo de avaliação pedagógica, sob a supervisão da SEF/MEC. Dessa vez, foram analisadas coleções e não mais os livros ou volumes isoladamente. Outra mudança significativa decorre do fato de que, se as editoras quiserem inscrever novamente suas obras excluídas em avaliações anteriores, serão obrigadas a comprovar que elas foram submetidas a uma revisão.

No decorrer do processo, foram analisadas 37 coleções, perfazendo-se um total de 148 livros de Português. A análise foi feita por “técnicos do Ministério com equipes da Secretaria de Educação Fundamental [...], FNDE, universidades,

equipes de avaliadores, coordenadores e especialistas das diversas áreas do conhecimento e organização da sociedade civil [...]” (BRASIL, 2001, p.11). O processo se dá por meio de uma “ficha de avaliação” de cada coleção, que deve se expressar, segundo as seguintes alternativas: EX para exclusão; REC para recomendada; RD para recomendada com distinção; e RR para recomendada com ressalvas. A partir disso, é feita, então, uma resenha, com exceção da modalidade excluída (EX), para o Guia do Livro Didático, objetivando fornecer informações para que os professores possam escolher adequadamente o livro a ser adotado em sua sala de aula.

A base para tal classificação, segundo a mesma autora, são as fichas de avaliação, que, no caso de Língua Portuguesa, contêm os seguintes componentes: natureza do material textual, com 24 rubricas; leitura e compreensão de textos escritos, com 19 rubricas; produção de textos escritos, com 20 rubricas; produção e compreensão de textos orais, com 13 rubricas, conhecimentos lingüísticos, com 30 rubricas; manual do professor, com 11 rubricas; e aspectos gráfico-editoriais, com 22 rubricas⁷.

Para se chegar a um resultado final, são feitos dois tipos de avaliação: as que apontam um valor positivo ou negativo para cada rubrica, expressos por SIM/ NÃO, e a soma do total de pontos, pois, para cada rubrica, é atribuído um determinado peso, assim distribuído:

- “- natureza do material textual – peso 15, 24 rubricas – $15/24= 0,625$;
- atividades de leitura e compreensão de textos escritos – peso 20, 20 rubricas – $20/19= 1,052631578947$;
- atividades de produção de textos escritos – peso 20, 20 rubricas – $20/20=1,0$;
- compreensão e produção de textos orais - peso 10, 13 rubricas – $10/13= 0,769230769230$;

⁷ Ver exemplo de ficha de avaliação no anexo B.

- construção dos conhecimentos lingüísticos – peso 15, 30 rubricas – $15/30= 0,5$;
- manual do professor – peso 10, 11 rubricas – $10/11= 0,9090909090$;
- aspectos gráfico-editoriais – peso 10, 22 rubricas – $10/22= 0,4545454545$.”⁸ (ROJO, 2003, p.73)

Essa soma de pontos dos livros do PNLD/2002 demonstra que ainda é baixo o percentual de avaliação positiva das coleções, o qual corresponde a 62% dos livros, situação que se explicita com clareza no gráfico, formulado por Roxane Rojo:

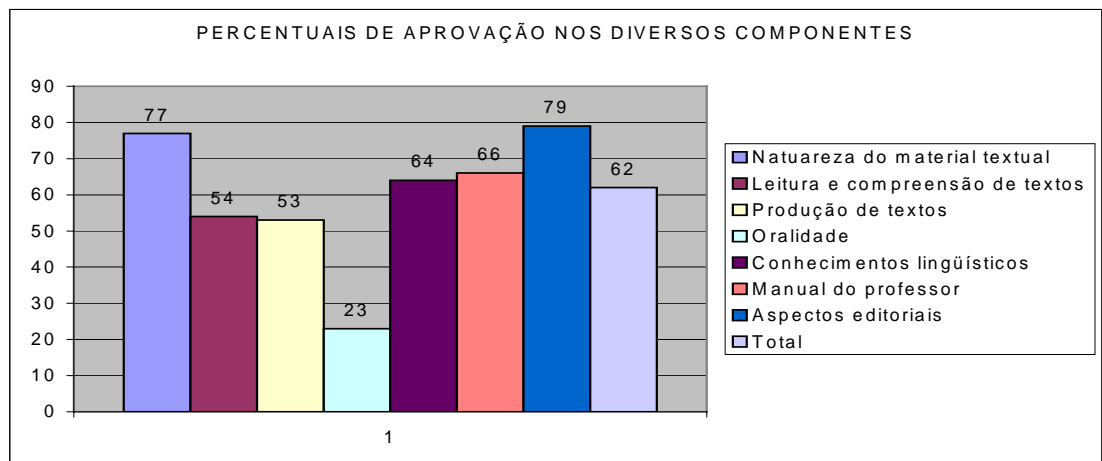


Figura 6 –Percentuais de aprovação nos diversos componentes (ROJO, 2003, p.79)

Comprova-se, com isso, que ainda há muito a ser melhorado, não só a respeito da qualidade do livro didático, como em relação à sua avaliação. Progressivas mudanças ocorreram e têm ocorrido a cada etapa dos sucessivos programas de avaliação, porém, o mesmo ainda sofre críticas e apresenta lacunas, impondo-se, assim, a necessidade de reformulação, em especial, quanto à revisão dos paradigmas educacionais que o norteiam.

⁸ Para verificar o resultado desse procedimento, consulte o exemplo do anexo C.

De acordo com Batista (2003, p.42), as perspectivas de mudanças, tanto para a avaliação, quanto para a elaboração de livros didáticos, devem ser embasadas nos elementos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais e principalmente nos PCNs, que contemplam as atuais exigências e se adequam às realidades locais, mesmo sendo de âmbito nacional. Contudo, cabe-nos aqui comentar que, mesmo estando “de acordo com os PCNs”, como muitos livros trazem estampados em suas capas, na realidade, o manual escolar está longe de satisfazer completamente o que se espera dele.

Souza (1999) apresenta um ponto de vista contrário ao de Batista. Para ela, os PCNs não podem ser vistos como parâmetros, mas como portadores de um caráter normativo, principalmente pela natureza dos temas sugeridos e pelas propostas de programas para cada área, o que contraria “a noção de diversidade evocada ao longo do documento, por pressupor o estabelecimento de um ‘saber comum’ nacional” (SOUZA, 1999, p.59). A autora relata ainda que os PCNs apoiam-se em noções um tanto abstratas e excessivamente genéricas, homogeneizando de Norte a Sul o ensino por ignorar as grandes diferenças regionais do Brasil.

Embora concordemos com o ponto de vista apresentado por Souza, em especial no que tange a homogeneização regional, consideramos relevante o trabalho com temas que podem propiciar ao aluno o aprendizado a partir do cotidiano que envolve a sua realidade. cremos que apesar dos problemas que apresenta, os PCNs tornaram acessíveis propostas que vinham há muito sendo discutidas em âmbito mais restrito.

4.5 OS USUÁRIOS DO LIVRO DIDÁTICO

Um último aspecto que julgamos importante apresentar neste capítulo é “para quem” o livro didático é produzido. Identificamos como seus usuários o professor e o aluno. Para o professor, o livro seleciona e organiza os conteúdos enquanto que, para o aluno, ele apresenta o conteúdo a ser apreendido e, de forma gradual e sistemática, as atividades sobre cada assunto.

A concepção do professor pode ser inferida pelo modo como ele utiliza o material didático. Se o livro didático for sua única fonte de informação e consulta, e não for questionado, somente acatado, com todas as suas instruções e facilidades, como, por exemplo, as respostas prontas dos exercícios, podemos reservar para ele o papel de consumidor e não o de analista crítico ou construtor. As palavras de Savioli (1997) ilustram melhor a idéia:

“Quando o livro se desloca da condição de instrumento para a de ator, substituindo o professor, funcionando em seu lugar, há nessa inversão de papéis uma negação frontal da liberdade da ação docente, com evidentes prejuízos à liberdade do aluno. As aulas passam a funcionar como mera reprodução mecânica de um manual de instruções, normalmente mal executada por um monitor que não tem o menor envolvimento com o desempenho dos seus alunos. Mais grave é o fato de que tal submissão ao ‘script’ do livro, em geral se dá por comodismo, desinteresse por incompetência do professor em assumir a regência da aula.” (SAVIOLI, 1997, p.119)

Geraldi (2000) enfatiza que se ao professor apenas couber a escolha do material didático, sua função pode, então, ser comparada à de um capataz, já que:

“[...] sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno dadas no ‘manual do professor’, marcar o dia da ‘verificação da aprendizagem’, entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc.” (Geraldi, 2000, p.94)

Já Freitag e colaboradoras (1997, p.132) se posicionam sobre o assunto de modo a chamar a atenção para a negligência das políticas públicas em relação à situação dos professores e sugerem que se faça um programa de reciclagem permanente em parceria com as universidades, linha em que já existem várias experiências bem sucedidas, para que os professores possam atuar mais criticamente e não serem tão dependentes do livro didático. Contudo, o sistema educacional precisaria criar condições favoráveis para a efetivação dessa proposta, na forma, por exemplo, de dispensa às aulas, diminuição da carga horária e a oferta de salários mais dignos.

Entretanto, não pretendemos tratar aqui o professor como vilão ou como vítima em relação ao livro escolar, haja vista que: “A sociedade, em geral, acaba infligindo ao professor de ensino médio e fundamental o papel de vítima (do mestre dedicado, mas exposto à degradação sócio-econômico-social) ou de vilão (a imagem do profissional desinteressado, despreocupado com as transformações sociais)” (PERFEITO, 2004). Mas, consideramos sim, o professor como um profissional que, por um lado, pode ser capaz de fazer uso do livro didático de maneira crítica, ciente de que está sujeito a conter erros, problemas estéticos ou conteúdos ideológicos. Ou, por outro lado, como alguém que se serve do livro didático como se ele contivesse a última palavra do conhecimento humano, ignorando seu conteúdo ideológico e psicopedagógico e utilizando-o em aula como fonte da verdade absoluta e inquestionável. Assim, o uso do livro didático depende, em última instância, da sensibilidade e do nível de formação do professor. Ou, segundo Savioli:

“[...] o livro didático é (ou deveria ser) apenas um instrumento de apoio à prática pedagógica. Sua utilização só produz bons resultados quando sujeita ao comando do professor, secundada pela criatividade daquele a quem cabe manobrar competentemente esse recurso em sintonia com tantos outros.” (SAVIOLI, 1997, p. 119)

Quanto ao aluno, a sua relação com o livro didático também dependerá, em grande parte, da utilização do material. Muitas vezes, o estudante é

condicionado a proceder estritamente de acordo com o tipo de atividade que o manual propõe: ele já sabe onde procurar ou como “chutar” a resposta, ou seja, não provoca em si nenhuma surpresa, de maneira que ele reconhece imediatamente como deve agir.

Suas inquietudes também podem ser caladas mediante as respostas dadas pelo professor, por meio do “manual do professor”, detentor da única interpretação tida como correta. Tal fato pode resultar na formação das opiniões desse usuário, as quais, provavelmente, corresponderão às do senso comum.

Todavia, o livro didático, se bem explorado, poderá ser um material de estudos portátil, um grande aliado à reflexão solitária, uma ponte para a busca de novas leituras e um lugar em que se armazena o conhecimento, cuja consulta pode ser feita quantas vezes o leitor desejar. Mais uma vez, tomamos como base Savioli (1997), para ilustrar nosso relato:

“Essa possibilidade que o livro didático abre ao aluno proporciona-lhe a volta reflexiva sobre o conteúdo discutido em classe, longe da presença do professor e das coerções próprias de um espaço social. Assim, recolhido num espaço propício para a introspecção, livre para ir e voltar a seu gosto ao longo do texto escrito, o aluno ganha a invejável condição de repensar o discurso de sala de aula, seja para retê-lo na memória, seja para criticá-lo, seja para ampliá-lo, seja para negá-lo.” (SAVIOLI, 1997, p. 121)

Perante as considerações deste último tópico, convém explicitarmos que reconhecemos a individualidade, a heterogeneidade dos usuários do livro didático e não temos a pretensão de generalizar sua existência, nem tampouco de classificá-los como indivíduos totalmente passivos diante do material em questão. Mas intuímos apenas apontar determinadas situações que os envolvem em suas relações com o livro escolar.

5 DISCURSOS DO ÂMBITO ESCOLAR

*As palavras são tecidas
a partir de uma multidão de
fios ideológicos e serve de trama
a todas as relações sociais
em todos os domínios.*

M. Bakhtin

Este capítulo tem o intuito de apresentar algumas reflexões sobre os discursos que circulam no contexto escolar. A finalidade do mesmo é servir de sustentáculo a questões relacionadas ao trabalho em pauta, como, por exemplo, o conceito de criticidade presente no título, os temas transversais conforme concebidos pelos PCNs, ou ainda como entendemos as relações de poder na instituição escolar. Ensejamos, então, que, por meio da verificação de determinados discursos, possamos revelar algumas das teorias às quais nos filiamos nesta pesquisa.

5.1 O DISCURSO DIDÁTICO

A abordagem deste item é necessária para compreendermos aspectos de sentido derivado da palavra “didático”, designação que se costuma dar ao livro escolar. Esse termo, segundo Charaudeau e Maingueneau (2004), geralmente refere-se a um objeto que visa a instruir, como por exemplo, uma obra, um filme ou mesmo uma entonação.

Mais especificamente, em AD, “esse termo caracteriza tanto um discurso quanto uma situação que tenha relação com a transmissão de um saber ou

de um saber-fazer, ou em um emprego mais restrito, de um discurso ou de uma situação de ensino ou de aprendizagem.” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p.165-166). Inicialmente, a disciplina considerava o discurso didático como uma invariante de base, possuidor de diferentes regras as quais motivam a construção de outros discursos. Tal concepção parte da idéia de que o discurso não apresenta problemas de enunciação, entendendo-se não haver para ele um sujeito específico, ou seja, pode ser dito por X ou Y. A abordagem em questão foi logo abandonada, dando lugar ao estudo de discursos políticos.

Não se pode confundir o discurso didático como referente à disciplina Didática, pois esta constitui um corpo de conhecimentos específicos, num domínio particular; cabe ressaltar que nem todos os discursos da Didática são didáticos. No domínio do ensino, há discursos que não visam a tornar o outro mais competente, por serem do tipo prescritivos ou injuntivos. Acontece também o contrário: haver traços de didaticidade em interações cotidianas. Os mesmos autores, já citados neste tópico, explicam como se dá a constituição da didaticidade:

“A didaticidade é construída no cruzamento de três tipos de dados, que permitem distinguir diferentes formas e graus de didaticidade: (1) dados de ordem situacional, em situações assimétricas (mesmo que pontualmente), nas quais um dos interlocutores possui um saber ou um saber-fazer que o outro não tem, saber real ou suposto, que ele está em posição de fazer partilhar com o outro; (2) dados de ordem funcional, forçosamente inscritos nesse tipo de interação verbal (quer se trate de um texto dialogal ou monologal) uma intenção (real, simulada ou fingida) *de fazer saber, de fazer dividir seus saberes, de tornar o outro mais competente, ou de fazer com que o outro aprenda...*; (3) dados de ordem formal sobre os quais pode-se apoiar a análise lingüística: traços de reformulação intradiscursiva ou extradiscursiva, procedimentos de definição, de explicação, de exemplificação; traços semióticos diversos tomados de vários códigos linguageiros: prosódicos, icônicos, cinésicos e proxêmicos.” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p.165)

Entendendo o discurso didático como próprio para instrução, podemos atribuir ao livro didático, devido ao cargo do nome, a característica de obra que visa ao ensino. Entretanto, seu conteúdo possui um discurso um pouco mais específico, o qual explicitaremos no tópico seguinte, que o isenta da aparente neutralidade contida em sua denominação.

5.2 O DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO

Vimos, no capítulo anterior, a existência de um processo de avaliação dos livros didáticos decorrente da preocupação com a sua qualidade. Esse processo é uma forma de “filtrar” os livros, restringindo-se o acesso à escola daqueles que forem considerados “corretos”, uma vez que, foram excluídos os que contêm “erros”. Dessa forma, podemos compreender que a avaliação contribui para legitimar o livro didático como veículo de disseminação de verdades, já que endossa seus conteúdos como sendo claros e transparentes, desprovidos de incertezas e preconceitos.

A idéia de o livro didático constituir-se em um discurso de verdade é atribuída a Foucault (1998), segundo o qual a manutenção do poder, em nossa sociedade, é assegurada pela produção de efeitos de verdade:

“Em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e [...] estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que

funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade.” (FOUCAULT, 1998, p. 179-180)

De acordo com Grigoletto (1999, p.68), pode-se reconhecer o funcionamento do livro escolar como um processo para assegurar a continuidade de um discurso de verdade em diversos aspectos: pelo seu caráter homogeneizante; por sua repetição estrutural; e pela maneira natural, ou seja, já estabelecida, de apresentação de seus conteúdos. Comentaremos a seguir, mais detalhadamente, cada um desses aspectos, levando em conta que estão intimamente relacionados e, portanto, não podem ser analisados de forma estanque.

A uniformização do livro didático ocorre na medida em que se apresenta como um grande modelo que deve ser seguido do Norte ao Sul do país, (SILVA, 1997), negando-se, assim, espaço para manifestação da individualidade do aluno. As propostas do manual levam-no a fazer a mesma leitura e chegar às mesmas conclusões. Isso porque o livro apresenta-se como um “pacote fechado”, cujas respostas “corretas” só podem ser fornecidas de acordo com as prescrições contidas no manual do professor, haja vista que foram determinadas por um enunciador a quem o senso comum delega autoridade e que, portanto, é sábio, neutro e verdadeiro. Assim, “o livro não é apresentado como espaço sempre incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de cada texto, mas sim como um ‘pacote’ embrulhado e amarrado que outros sentidos não pode conter” (GRIGOLETTO, 1999, p. 76).

O segundo aspecto refere-se à estrutura do manual escolar, que se mostra comum a todas as unidades, de forma linear e ordenada. Essa forma cristalizada determina um caráter massificante, por não considerar o indivíduo e

suas particularidades, por estar voltado para o que é geral. Da mesma maneira atuam as escolas, que se organizam como uma rede, uma grande corporação, privilegiando estratégias e procedimentos do tipo industrial.

O saber que se busca pode ser encontrado nos conteúdos que apresentam um discurso cuja verdade já “está lá”, em sua concepção, estabelecida no material didático, apresentando-se de forma completa e transparente, conduzindo a um sentido único, ou seja, seu sentido já está fixado e, desse modo, fechado à interpretação. Cabe aqui uma observação de Pêcheux (1997/1975) lembrando que a incompletude é constitutiva da linguagem e que nenhum dizer completa os sentidos de um discurso. Segundo ele, é uma ilusão do sujeito acreditar que pode produzir um discurso de sentido único e verdadeiro.

Não é só quanto ao conteúdo que o livro didático mostra seu lado opressor⁹, mas também, na medida em que se estrutura de forma cristalizada, como um programa pronto, que impõe ao professor “o que”, “quando” e “como” ensinar. Dependendo do uso que faz do material, o docente pode acatar essa imposição e substituir a reflexão pelo automatismo, isto é, ocorre uma troca de saber utilizar o material por saber o material em si, por exemplo, o preenchimento de espaços, a ordenação de seqüências, etc. Saber o material didático é saber manipular o aluno, por meio de um discurso autoritário, numa relação de poder existente dentro da escola. Vejamos a seguir alguns dados caracterizadores do discurso pedagógico e seu exercício no sistema escolar.

⁹ É necessária a explicação de que não consideramos o livro didático somente como opressor, mas concordamos com Savioli (1997, p.114), de que ele pode funcionar “tanto como elemento de libertação, quanto de opressão”. Frisamos, mais uma vez, que depende do uso que se faz do material didático.

5.3 O DISCURSO PEDAGÓGICO

Tomamos como referência a proposta desenvolvida por Orlandi (1996), a fim de compreendermos o funcionamento do discurso pedagógico, em que a autora distingue três tipos de discurso: o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério usado para tal classificação tem como base o “referente”, reconhecido como o objeto do discurso e os “participantes”, entendidos como interlocutores. Para caracterizar cada tipo de discurso, considera-se o envolvimento do referente e dos participantes em dois processos: o parafrástico – retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – e o polissêmico – tensão que aponta para um rompimento.

Desse modo, temos o discurso lúdico assinalado como *polissemia aberta*, no qual os interlocutores se expõem à presença do objeto que se mantém enquanto tal (objeto, coisa). O discurso polêmico é resultado de uma *polissemia controlada*, visto que os participantes não se expõem, procurando dominar o seu referente. Já no discurso autoritário, “o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, resultando na *polissemia contida*.” (ORLANDI, 1996, p.15-16). No discurso autoritário, a reversibilidade na relação dos interlocutores é estanque; enquanto que o discurso lúdico vive dessa reversibilidade; no polêmico, por outro lado, ela se dá sob condições.

Diante dessa classificação, interessa-nos o discurso autoritário por inserir-se nele o discurso pedagógico (doravante DP). Para caracterizar este último, Orlandi (1996) elaborou um quadro, o qual reproduziremos a seguir, em que procura representar o percurso da comunicação pedagógica, e que tem como base de apoio o jogo de imagens proposto por Pêcheux (1990/1969):

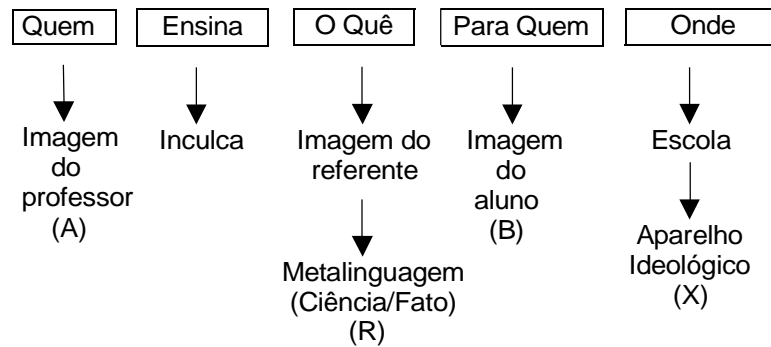


Figura 7 – Percurso da comunicação pedagógica (ORLANDI, 1996, p. 16)

O gráfico pode ser descrito como *A ensina R a B em X*, cuja imagem dominante é: $IB(R)$, ou seja, a imagem que o aluno (B) faz do referente (R). A imagem do referente é destacada pela autora como “*algo que se deve saber*”, transmitido pelo professor, por meio de um discurso de poder, possuidor de um papel de autoridade, enquanto que a imagem do aluno é a de tutelado. Conforme as palavras da autora “A ensina B = A influencia B” (ORLANDI, 1996, p.17), enfatizando que o verbo mais adequado para esta situação é inculcar, no lugar de ensinar.

Orlandi (1996, p.31) revela que “as imagens que o aluno vai fazer de si mesmo, do seu interlocutor e do seu objeto de conhecimento vão estar dominadas pela imagem que ele *deve* fazer do lugar do professor.” A representação é feita dessa maneira: $IB(R)$ vai se declinando, conforme uma gradação de autoritarismo, desde $IB(IA(R))$, $IB(IA(IB(IA(R))))$ até atingir a forma mais autoritária $IA(A)$, ou seja, a imagem que o professor tem dele mesmo. O discurso autoritário pode caracterizar-se, então, como um “discurso do poder [...] falando nesse discurso, uma voz segura

e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro.” (ORLANDI, 1996, p.17).

Ainda parafraseando Orlandi, a inculcação, nesse jogo de imagens, se dá por meio da quebra das “leis do discurso” proposta por Ducrot: a) a lei da informatividade: para informar é preciso que o ouvinte desconheça o fato; b) a lei do interesse: não se pode falar daquilo que não interessa ao ouvinte; c) e a lei da utilidade: há uma utilidade para falar, não se fala somente por falar.

Além dessas leis gerais, há regras para cada categoria de atos de fala. Exemplificando, temos: a autoridade do professor em sala de aula, advinda de uma hierarquia que lhe assegura o direito de dar ordens ou interrogar. Essa regulamentação mascara a quebra das leis de interesse e utilidade, por meio da chamada *motivação*, que aparece no DP, fazendo com que as razões do sistema sejam consideradas como razões de fato.

Assim, o que temos, é a *mediação* nos dois casos: a) nas formações imaginárias, a mediação se dá pelo *dever*: I que B *deve* ter da I que A *deve* ter do R, etc.; b) na quebra das leis do discurso, a mediação se dá pela *motivação*. Desse modo, o que ocorre é que:

“[...] temos sempre a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo. As mediações são sempre preenchidas pela ideologia.” (ORLANDI, 1996, p. 18).

Orlandi (1996, p.28) define o DP “como um discurso circular, isto é um dizer institucionalizado, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola.” O DP é assegurado pelo discurso institucional (escolar) que corresponde ao aspecto autoritário de seu caráter. Portanto, não é

composto de nenhuma neutralidade, já que se dissimula como transmissor de informações sob a rubrica da cientificidade.

Observa-se o estabelecimento da cientificidade do DP em dois fatores: na metalinguagem e na apropriação, feita pelo professor, daquele que é designado como autor do livro didático. Neste último caso, a voz do professor não se mostra como mediadora, mas é confundida com a do autor, tornando-se o detentor do conhecimento. Quanto ao primeiro fator, o conhecimento da metalinguagem, sobressai-se em relação ao conhecimento do fato, isto é, as definições são fixadas, enquanto que os fatos são excluídos.

Embora consideremos concluídas as explicações sobre o funcionamento do DP, resta-nos acrescentar uma breve observação sobre a sede desse discurso: a escola, por garantir a ancoragem do DP em sua função. A escola contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe por meio da convenção, ou seja, um costume considerado válido, em relação ao qual uma conduta discordante é reprovável, sendo os modelos de conduta estabelecidos como legítimos por serem veiculados pelo DP. Confirma-se, então, a circularidade, antes já citada, de discursos que tendem à estabilização de uma posição voltada para a submissão aos discursos que se revestem do poder, para impedir a alteração de regras sociais determinadoras das relações de dominação. O rompimento dessa circularidade só poderá ocorrer através da crítica, aspecto que abordaremos posteriormente, neste mesmo capítulo.

5.4 O DISCURSO MODELO

Pudemos verificar, no item anterior, que a escola não tem cumprido de maneira satisfatória seu verdadeiro papel: o de educar para a cidadania, desenvolvendo capacidades e competências críticas, de socialização e de consolidação da identidade pessoal, para que os formandos possam questionar adequadamente valores morais e intelectuais. Essas funções atribuídas à escola foram estipuladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que utiliza o tema da cidadania como fio condutor. De acordo com o artigo 22, a educação deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 2004b).

Em resposta a uma preocupação com a qualidade do ensino, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que atendem à LDB (lei federal n.9.394, de 20/12/96) e à Constituição brasileira. Os PCNs constituem uma proposta de conteúdos que referenciam e orientam a estrutura do sistema educacional do país. Em virtude disso, optamos por caracterizar o discurso presente nesse documento como um “discurso modelo”. O objetivo central dos PCNs é a promoção da cidadania, como demonstra na primeira nota dedicada ao professor: “Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando [...] criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998a, p. 5). Ainda de acordo com os PCNs, para que isso ocorra é necessário alcançar-se, entre outros objetivos, os de que:

“[...] os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; [...]
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.” (BRASIL, 1998a, p. 55-56)

Um dos pontos principais desse documento são os temas transversais, os quais, para nossa pesquisa, interessam por se constituírem no ponto de partida para o trabalho com textos presentes nos livros didáticos de língua portuguesa. Os temas transversais propostos pelo MEC, nos PCNs, são questões da ética, da pluralidade cultural, do meio ambiente, da saúde, da orientação sexual e do trabalho e consumo. Tratam-se de temas amplos que procuram traduzir as preocupações cotidianas da sociedade atual.

A transversalidade pode ser definida como uma associação entre as disciplinas tradicionais e os assuntos imediatos, criando-se a oportunidade para que ocorra uma aproximação com o cotidiano, o que não significa abolir certos conteúdos tratados exclusivamente nas escolas ou a subordinação somente às questões ligadas aos temas propostos, mas que estes devem ser vistos como fios condutores dos trabalhos em sala de aula, como instrumentos em torno dos quais giram as disciplinas curriculares. Graças aos temas transversais, torna-se mais viável pensar no ensino visando a integração de saberes entre as matéria tradicionais escolares e os temas da vida cotidiana. De acordo com Moreno (2003):

“[...] as matérias curriculares são instrumentos através dos quais pretende-se desenvolver a capacidade de pensar e de compreender e manejar adequadamente o mundo que nos rodeia. Quando isto é

esquecido e elas se convertem em finalidades em si mesmas, descontextualizam-se e distanciam-se do universo real [...]. Sem um contexto para situá-los, para grande parte dos estudantes os conteúdos curriculares transformam-se em algo absolutamente carente de interesse ou totalmente incompreensível. Entretanto, se estes conteúdos estruturam-se em torno de eixos que exprimem a problemática cotidiana atual [...], convertem-se em instrumentos cujo valor e utilidade são evidenciados pelos alunos e alunas.” (MORENO, 2003, p.38)

Concordamos com o autor e reconhecemos a importância da inclusão dos temas transversais no ambiente escolar. Contudo, a maior preocupação que motiva esta pesquisa é a de questionar a maneira como esses temas estão sendo introduzidos no ensino e, principalmente, como o livro didático de língua materna trabalha essa proposta. É uma preocupação que permeia o documento oficial, para destacar, como fundamental, o modo de trabalhar os conceitos envolvidos pelas diversas temáticas. O trabalho pedagógico deve incluir a possibilidade de discussão e questionamento e a não ocultação de contradições, conflitos e confrontos. Para isso, os PCNs deixam bem claro que é preciso haver uma distinção entre afirmação e imposição de valores:

“A imposição, por si própria, contraria o princípio democrático da liberdade e, com isso, o máximo que se consegue é que as pessoas tenham ‘comportamentos adequados’ quando sob controle externo, o que é essencialmente diferente da perspectiva da autonomia na construção de valores e atitudes”. (BRASIL, 1998b, p.35)

A autonomia só é possível em relações de poder não autoritárias. O estabelecimento de relações de autonomia é necessário para a criação de posturas críticas que tornem os alunos capazes de atuar segundo seus próprios juízos. Essa idéia é reforçada por proposições como a seguinte, transcrita dos documentos oficiais:

“Vale lembrar que a educação não pode controlar todos os fatores que interagem na formação do aluno e que não se trata de impor determinados valores, mas de ser coerente com os valores assumidos, de possibilitar aos alunos uma discussão sobre eles e a construção de critérios para a escolha pessoal.” (BRASIL,1998b, p.39)

O cumprimento do principal objetivo dos PCNs, que gira em torno da formação de cidadãos críticos capazes de agir e transformar a sociedade, pede uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e à afirmação do princípio da participação política. Diante dessa perspectiva, se incorporam os temas transversais, que devem – ou deveriam – constituírem-se em uma boa opção para propiciar ao estudante o desenvolvimento de sua criticidade.

5.5 O DISCURSO CRÍTICO

A ênfase com que os PCNs fazem referência à formação de cidadãos repete-se em documentos elaborados para fins curriculares das escolas - como por exemplo, o projeto político pedagógico – e até mesmo, em alguns livros didáticos, para demonstrar estarem de acordo com os documentos oficiais. Mas, será que somente a introdução de temas cotidianos em sala de aula é suficiente para que se formem leitores críticos? Cabe lembrar que cidadania e criticidade são termos indissociáveis, a menos que o primeiro seja pensado “como sinônimo de obediência e docilidade quanto à forma prevalente de organização das relações

sociais” (SILVA, 1998, p.26). Assim, o exercício da cidadania depende do domínio das competências críticas do leitor.

A leitura possui propósitos múltiplos e diversos, como ler para se adquirir informação, por conhecimento, prazer, aprimoramento do senso estético e lê-se também para criticar, podendo-se, por meio deste último ato, desenvolver posicionamentos perante os fatos e idéias presentes nos textos. A definição de leitura crítica é mais bem expressa por Silva:

“[...] a leitura crítica movimenta-se sempre no horizonte do bom-senso, buscando e detectando o cerne das contradições da realidade. Dessa forma, pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às idéias referidas pelos textos.” (SILVA, 1998, p..26)

O mesmo autor também enfatiza que a leitura crítica é “muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um ‘projeto’, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo [...]” (SILVA,1996, p.81). Cremos que, para propiciar o aprimoramento das competências críticas do leitor, torna-se necessário expô-lo a uma análise comparativa com outros textos sobre uma determinada temática, para que ele possa desenvolver novas relações, associações e combinações de idéias que lhe permite chegar a um único conceito, próprio de seu posicionamento. Por meio da leitura crítica, o aluno distinguirá diferentes pontos de vista, com convicções diversas, para que possa defendê-los ou questioná-los, ou ainda desenvolver outros mais viáveis e objetivos, de acordo com os seus próprios pontos de vista e convicções.

Consideramos necessário discorrer brevemente sobre um outro fator que reforça a ineficácia no aprendizado de leitura: as atividades de compreensão

textual trazidas pelos livros didáticos. Para isso, nos apoiaremos em Marcuschi (2003), procurando demonstrar que o problema não está na ausência, mas na “natureza” deste tipo de trabalho:

“a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de ‘decodificação’ de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos.

b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade.

c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado.

d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas ‘identificar conteúdos’[...]. (MARCUSCHI, 2003, p. 51)

O mesmo autor acrescenta que, com exercícios elaborados dessa maneira, os textos dão a impressão de serem monossêmânticos e os sentidos únicos, perdendo-se a oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas e deixando-se de incentivar a formação de opinião, dados que evidenciam claramente a perspectiva impositiva da escola. (MARCUSCHI, 2003, p.52)

As considerações até agora feitas vão ao encontro da principal proposta deste trabalho, que é a de demonstrar que o livro didático não tem correspondido ao que se espera dele no processo da aprendizagem de leitura crítica, não auxiliando o estudante a ir além do simples reconhecimento de informações. Os textos didáticos costumam receber uma recepção passiva, pois têm sido tratados como expressão da “verdade”, não sendo questionados ou vistos como passíveis de dúvidas. Diante disso, reforça-se a necessidade das práticas de leitura crítica nas escolas, principalmente as que se voltam ao desmascaramento de

ideologias dominantes e à análise dos referenciais de mundo. Por fim, nos apoiaremos nas palavras de Silva como síntese da importância do ensino da leitura crítica em nossas escolas:

“Ensinar a ler criticamente significa, antes de mais nada, dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os dois lados de uma mesma moeda ou, se quiser, os múltiplos lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção dos seus textos.” (SILVA, 1998, p.30)

5.6 O DISCURSO DE CONTROLE

Para que ocorra o aprendizado da leitura crítica é preciso considerar-se a natureza imprevisível do discurso e sua heterogeneidade. Todavia, o livro didático apresenta-se, em geral, fechado, silenciando as várias possibilidades de leitura de um texto. A prática dessa atividade, nos manuais didáticos, atenua a opacidade natural dos textos, o que vem explicitado, principalmente, nas perguntas feitas pelo enunciador do livro didático e nas respostas sugeridas no livro do professor.

O livro escolar não permite a real interpretação dos textos, na qual o estudante, ao interpretar, produz, necessariamente, uma nova palavra.

“Interpretar um texto, é investigar não só seu conteúdo – estar atento à sua ‘semântica’ -, mas refletir sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem esse texto e que o fazem ser aquilo que é, aspectos que o fazem estar imerso em um processo histórico, sendo constituído por ‘realidades’ e constituindo outras.” (MENDONÇA, 2001, P.245)

Esse fechamento se dá também pelo silenciamento de conceitos diversos sobre uma mesma temática, pois, à medida em que o enunciador escolhe os textos, ele seleciona sentidos segundo a sua perspectiva. Essa perspectiva é autorizada e aceita institucionalmente, de modo que determinados sentidos acabam por serem naturalizados, resultando em uma “monoleitura autorizada [...] Um fenômeno ideológico que se pretende estrutural, porque a significação é vista como imanente.” (Mendonça, 2001, p.245). São valores apresentados como “verdadeiros” para sujeitos que vivem o momento em que tais valores são instituídos.

É desse modo que o manual didático se caracteriza, de acordo com Britto (1997), como um dos “formadores de opinião”, que são veículos por onde perpassam “valores políticos-ideológicos, que atuam no sentido de reforçar os valores de senso-comum, estabelecendo uma exigência circular: a escola ensina porque a sociedade exige – e a sociedade exige porque a escola ensina.” (BRITTO, 1997, p.185). Essa característica do livro didático faz com que haja uma manutenção de representações, muitas vezes equivocadas, do senso comum¹⁰ na escola e na sociedade.

De acordo com essa perspectiva, o mesmo autor resume o funcionamento do material escolar em um parágrafo que merece sua reprodução:

“Os livros didáticos funcionariam, então, como antenas da sociedade, incorporando para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes que a cada momento histórico se definem como necessários. Numa perspectiva ingênua, seus conteúdos manifestariam uma espécie de consenso social

¹⁰ O conceito de senso comum deve ser entendido, neste trabalho, como “todo enunciado que seja partilhado como verdadeiro pela maioria dos membros de um agrupamento social ou hegemônico em determinada sociedade.” (BRITTO, 2002, p.137). Com isso, esclarecemos que não estamos contrapondo senso comum a senso crítico (no sentido do fazer científico), pois reconhecemos que muitas coisas que resultam do fazer científico são de consenso comum e porque os fazeres intelectuais são também carregados de crenças.

daquilo que todo cidadão deve saber. No entanto, como o programa e a organização escolar são objetivamente fruto das disputas e compromissos sociais, os livros didáticos tendem a trazer apenas a versão autorizada, que corresponde à visão de mundo das forças político-sociais dominantes.” (BRITTO, 1997, p.253)

Diante das considerações até agora apontadas neste capítulo, constatam-se indícios de que as relações de poder na escola ocorrem por meio de um discurso autoritário que, por sua vez, é preservado pelo discurso de verdade e de controle contido no material didático, no uso do qual o aluno não é conduzido a exercer seu posicionamento crítico, conforme requerem os PCNs. Com isso, esperamos ter cumprido o compromisso, assumido no início do capítulo, de esclarecer pontos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

6 ANÁLISE DAS UNIDADES TEMÁTICAS

*A gente sabe mais de um homem
é o que ele esconde.*

Guimarães Rosa

O presente capítulo destina-se à análise de quatro unidades didáticas de livros referentes ao ensino da 8ª série. A primeira a constar neste estudo é uma unidade do livro “Linguagem Nova” (FARACO e MOURA, 2002), seguida de uma unidade inserida na obra “A palavra é sua” (CORREA e LUFT, 2000) e, por último, faremos uma análise comparativa entre duas unidades dos livros “Linguagem: criação e interação” (SOUZA e CAVÉQUIA, 1999) e “Português: Linguagens” (CEREJA e MAGALHÃES, 2002).

Apesar de as unidades conterem estruturas semelhantes, há pontos divergentes a serem enfocados nas análises. Contudo, existe um determinado padrão na descrição comentada e um destaque para as escolhas textuais dos enunciadores em cada uma das unidades. Quando nos referimos à descrição, há em concomitância, o trabalho de interpretação, pois, entendemos que não ocorre a descrição sem a interpretação. Orlandi esclarece melhor esse procedimento:

“Em nosso caso, trata-se da teoria, no sentido de que não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, trabalhando a intermitência entre a descrição e a interpretação, que constituem, ambas, o processo de compreensão do analista. É assim que o analista de discurso ‘encara’ a linguagem.” (ORLANDI, 2002, p.62)

Antes do levantamento dos dados, com base nos quais se busca comprovar o modo como se revela o comprometimento ideológico do enunciador do livro didático (doravante ELD), cabe-nos esclarecer a situação de interlocução que

envolve o livro didático (de agora em diante LD). Esse posicionamento ideológico do ELD é veiculado pelo livro a ser utilizado em sala de aula, ou seja, em condições de aprendizado, portanto, direcionado a indivíduos em formação que ainda estão formulando e apreendendo conceitos, a fim de que possam vir a elaborar uma visão própria da realidade em que vivem.

O recorte que faremos em cada unidade, para delimitar o *corpus* de análise, constitui-se dos textos escolhidos pelo ELD, bem como os exercícios relacionados a eles, incluindo a proposta de redação; enfim, todas as atividades que possuam relação com a temática da unidade. Por conseguinte, não abordaremos seções destinadas a gramática ou explicações sobre como produzir determinados tipos de textos, por isso, partes da unidade não estão inseridas nos anexos, para tornar mais fácil a compreensão da consulta.

Cabe também explicitar que, apesar de alguns dos textos contidos nos LDs não serem originalmente escritos para fins pedagógicos, podem ser considerados textos didáticos, por já terem passado por um “processo de didatização”¹¹ (Silva, 1997), graças ao qual os textos são selecionados para o manual e acompanham atividades que foram elaboradas para esse fim. Logo, é necessário enfatizarmos que, se o texto está inserido no LD, foi por uma escolha do enunciador e, portanto, podemos responsabilizá-lo por seu conteúdo, especialmente no que se refere aos pontos de vista apresentados em relação aos temas, ou seja, o ELD opta por aquele texto com o qual compartilha de um mesmo posicionamento ideológico que o seu.

¹¹ Estamos nos referindo ao primeiro nível de didatização, visto que as autoras apresentam dois níveis desse processo: o primeiro encontra-se explicitado acima; já o segundo, diz respeito aos textos que o professor traz para a sala de aula.

Queremos, por último, ressaltar a nossa visão em relação aos enunciatários de todo esse processo, já que esclarecemos alguns fatores relativos ao enunciador. Reconhecemos que a escola pode ser tanto um lugar de reprodução quanto de transformação e que os usuários do manual escolar não podem ser considerados como totalmente assujeitados, nem como totalmente isentos de acatarem os valores difundidos por esse tipo de discurso.

Resta-nos esclarecer ainda que não estamos querendo julgar os conceitos apresentados por determinada temática, considerando-os como sendo ou não adequados, nosso objetivo é apenas promover uma reflexão sobre a importância de mostrar pontos de vistas diversificados sobre um mesmo tema, durante o processo de formação escolar, para que o aluno possa desenvolver seu senso crítico com autonomia e competência. Depois de apresentadas essas necessárias considerações, trataremos agora da análise das unidades.

6.1 UNIDADE 1: O USO DE ESTRANGEIRISMOS

Neste tópico, abordaremos a décima unidade da coleção didática Linguagem Nova, de autoria de Faraco & Moura, editada pela Ática¹². A temática privilegiada nesta unidade refere-se ao uso de estrangeirismos em nosso idioma, referente ao tema transversal descrito pelos PCNs como pluralidade cultural.

¹² Ver anexo D

A fim de demonstrar como o tema está sendo abordado na unidade em questão, trataremos, primeiramente das escolhas textuais e lexicais feitas pelo ELD, que, de antemão, já denunciam seu posicionamento em relação à temática. Para isso, realizaremos uma descrição interpretativa de cada texto escolhido e de todo o contexto que os envolve, como exercícios de compreensão, introduções e outras atividades, destacando as opções por determinadas palavras ou expressões. Depois, focalizaremos alguns dos discursos usados para comporem o discurso orientado por essa temática, ou seja, o interdiscurso. E, por último, trataremos do que não foi dito, mas que também significa, que são os silenciamentos.

A unidade traz, como abertura, a seguinte epígrafe de Fernando Pessoa: “Minha pátria é minha língua”. A inscrição nos atenta para a relação entre a identidade nacional e o idioma utilizado nesse território, que se confirma pelo uso do pronome adjetivo possessivo “minha”. Além da frase, a unidade é introduzida por um mapa, cuja fonte é a revista *Época* (*apud* FARACO e MOURA, 2002), em artigo que aponta as regiões do mundo onde se fala Português, acompanhado de questionário sobre o mesmo. As perguntas propostas no questionário, denominadas “ponto de partida”, referem-se a dados específicos do mapa. A ênfase ao nacionalismo para introduzir a temática pode ser considerada um indício do ponto de vista ao qual será conduzida a unidade.

O texto principal é composto de uma crônica que foi originalmente publicada na revista *Exame* (*apud* FARACO e MOURA, 2002), cujo público alvo são pessoas ligadas a questões administrativas, de autoria de Dad Squarisi, ex-professora do Instituto Rio Branco. A crônica, tem por título: *Não compliquem o nosso idioma* e trata da “invasão” do idioma inglês em nosso país, fazendo uma crítica ao mesmo tempo em que cita diversos exemplos, entre os quais se destaca a

atual linguagem usada para assuntos bancários. Nesse texto, são usadas expressões que demonstram uma aversão bem-humorada ao uso de estrangeirismos, como poderemos observar abaixo:

“O inglês [...] foi deixando o Português para trás”
 “Deu a mão? A gringa avançou para o braço”
 “[...] temos complexo de vira-lata. O que vem de fora é melhor”
 “O inglês deita e rola” (*apud* FARACO e MOURA, 2002, p.136-137)

Para a introdução do texto, o ELD faz a seguinte citação:

“Nos dias atuais, a influência da língua inglesa no português é inquestionável. Isso facilita ou complica nossa língua? Esse é o tema da crônica da ex-professora de Língua Portuguesa do Instituto Rio Branco (instituto, em Brasília, que forma diplomatas), Dad Squarisi. Veja se você concorda com ela.” (FARACO e MOURA, 2002, p.136)

Consideramos ser relevante a apresentação de autores de textos que estão inseridos no livro didático, contudo, a aparente neutralidade dessa introdução não nos faz perceber, de imediato, que o ELD delega autoridade à autora do texto, pois a apresenta não somente como uma ex-professora de uma instituição escolar, mas também como alguém autorizado a ponto de ensinar numa instituição diferenciada, que possui um certo *status* por formar diplomatas, carreira que se costuma considerar tradicionalista e elitista. Desse modo, o ELD garante a validade desse texto.

O texto é seguido de uma seção denominada “Estudo do texto”, composta de onze perguntas dissertativas, as quais não exigem muita reflexão sobre o tema, como o próprio título da seção indica, trata-se da abstração de informações contidas especificamente no texto. Recortaremos duas dessas questões, sendo que uma delas o enfoque recai sobre as respostas fornecidas ao professor (em itálico), no

intuito de destacar alguns itens lexicais usados pelo enunciador, que podem revelar-se como pistas que demonstram seu posicionamento a favor das idéias do texto.

“6. No quinto parágrafo, uma das razões apontadas para a invasão da língua estrangeira [...]”

“10. A autora afirma que a origem que se divulga a palavra ‘forró’ como derivada do inglês é ‘invenção’, ‘puro floclore’. Por que, ao expor seus argumentos, ela usou o adjetivo ‘nordeste’ no superlativo: ‘nordestíssimo’? *Provavelmente quis acentuar o absurdo de se atribuir uma palavra tão característica da cultura do Nordeste à influência americana.*” (FARACO e MOURA, 2002, p.139-140)

Quanto à atividade 6, o léxico “invasão”, embora derive do texto, expressa a apropriação que o ELD fez ao incorporá-lo a seu enunciado, servindo como pista para indicar sua aliança com a visão de mundo enunciada no texto. Na atividade 10, destacamos a instrução fornecida ao professor, referida apenas como uma “sugestão” de resposta, mas, por fazer parte do enunciado do LD, constitui uma evidência da ideologia de seu enunciador. Isso se confirma, principalmente, no uso das palavras “provavelmente” e “absurdo”; a primeira reforça o subjetivismo da resposta, à qual é acrescido o adjetivo “absurdo”, podendo-se considerá-la, um tanto, taxativa e opinativa.

Ressaltamos, a seguir, mais uma atividade que nos fornece um outro tipo de enfoque. Vejamos:

“11. Que palavras com origem na língua inglesa vocês costumam utilizar no dia-a-dia? O (a) professor (a) vai anotar as respostas no quadro.

- a) Quais dessas palavras são inglesas?
- b) E quais são produto da ousadia da nossa criatividade – ou seja, foram recriadas em português?” (FARACO e MOURA, 2002, p.140)

Podemos verificar que, nessa atividade, afirma-se a utilização de estrangeirismos em nosso cotidiano, porém não há abertura para uma reflexão sobre

o assunto, pois, até agora, mostrou-se apenas que o uso de palavras estrangeiras “complica o nosso idioma”. A pergunta “b” chega até a comentar nossa criatividade como sendo ousada. Porém, se até agora o contexto não esclareceu fatos como o surgimento de novas palavras na língua e as mudanças que sofre, podemos considerar que: ou não devemos expressar nossa criatividade, ou “ousadia” possui uma conotação negativa.

A respeito do estudo do vocabulário focalizamos, novamente, a resposta direcionada ao professor na atividade 2:

“b) A palavra ‘tupiniquim’ no texto tem certa conotação negativa. Por que? *É uma referência preconceituosa aos nossos antepassados indígenas, que os identifica, e por extensão, ao povo brasileiro, como primitivos em oposição ao povo dos países ditos civilizados.*” (FARACO e MOURA, 2002, p.140)

Concordamos que a exploração de um texto deva levar em conta seus aspectos externos, sociais e históricos, mas é preciso cuidado para não ultrapassar as formações discursivas do texto e para que não ocorra o subjetivismo acentuado. No texto a palavra “tupiniquim” vem descrita da seguinte maneira: “O inglês na vida tupiniquim não é novidade. Vem de longe. Mas se firmou graças a Hollywood [...], à Segunda Guerra Mundial e aos avanços tecnológicos”. Diante desse contexto, podemos verificar que o uso do léxico “tupiniquim” pode estar relacionado ao quão antigo é o costume de utilizar em nosso vocabulário palavras de outros idiomas. Mas que a palavra “tupiniquim” fosse usada para fazer uma referência preconceituosa estendida ao povo brasileiro, visto por outros como primitivo, parece-nos uma resposta um tanto intuitiva. Tal atitude pode ser considerada como um indício que nos leva ao posicionamento firmado pelo ELD.

Após o “Estudo do texto”. Encontramos outras atividades relacionadas ao estudo do vocabulário e averiguamos que, apesar de agregarem

novos conhecimentos, elas não promovem uma reflexão acerca da temática. Há assuntos interessantes que poderiam ser explorados, de maneira mais profunda, como por exemplo a atividade de número cinco, na qual são abarcados os neologismos do vocabulário da informática. Há, abaixo deste exercício, uma seção sob o título de “Saiba mais”, que teria a possibilidade de ser abordada de modo a apresentar como a nossa criatividade “ousada” – em um sentido positivo – pode transformar a língua de forma contribuidora:

“O verbo to disk, no inglês, não tem a acepção que lhe é dada em português nas expressões disk-pizza, disk bombeiro, etc. No inglês, to disk significa ‘arar a terra com grade em forma de disco.’ Discar é to dial.” (FARACO e MOURA, 2002, p.140)

Nesse relato do enunciador, pôde-se verificar que o enfoque dado ao uso do termo em nosso país foi considerado inadequado, por não ser esse o sentido original da palavra disk. No entanto, uma vez que a língua é viva, utilizamos algumas expressões ou palavras adaptando-as para que expressem, neste caso, graficamente, os sentido que as envolvem, como por exemplo, por ser mais curta pode denotar maior rapidez, agilidade. O uso da palavra “disk” foi adaptada do verbo “discar” que significa “fazer girar o disco do aparelho telefônico automático para estabelecer uma ligação” (FERREIRA, 1999, p.595).

O segundo texto escolhido pelo enunciador para compor a unidade é *Línguas são assunto de Estado*, uma reportagem retirada da Internet e exposta no livro didático de maneira bem fragmentária. O assunto da reportagem discorre sobre como alguns países procuram se “proteger” da introdução de expressões de uma outra língua. Ou seja, o assunto tem o mesmo enfoque que no primeiro texto: sem mostrar algo contrário ao purismo da língua, aborda somente um aspecto, tratando a língua estrangeira como “invasora” de territórios alheios. Conforme destacamos no

primeiro texto, este também apresenta algumas expressões que indicam recusa ao uso de estrangeirismos:

“[...] soluções para o problema da penetração do idioma estrangeiro [...]”

“[...] defesa contra os estrangeirismos” (*apud* FARACO e MOURA, 2002, p.141-142)

O texto trata o estrangeirismo como um problema em relação ao qual precisa-se de defesa, que por sua vez, pressupõe ataque, invasão – algo repentino, violento, não autorizado. Assim, o tema é tratado comparativamente a uma guerra, comprovado pelo uso de vocabulário do campo semântico bélico.

Outra semelhança são as palavras introdutórias ao texto; enunciado de grande importância que pode influenciar o direcionamento da leitura que os estudantes farão e que, neste caso, demonstram o compartilhamento do enunciador do livro didático com as palavras do texto.

“Para proteger sua língua do uso indevido de palavras estrangeiras, alguns países recorrem à Lei.” (FARACO e MOURA, 2002, p.141)

Temos, novamente, a palavra “proteger”, indicando ação responsiva a um suposto ataque. Isso é confirmado na atividade a seguir, especificamente, na resposta sugerida ao professor:

“1. Como podemos relacionar os textos 1 e 2?”

Sugestão: Ambos os textos tratam da invasão de uma língua por outra, estrangeira. No primeiro texto, a língua que aparece como invasora é uma das que sofre invasão estrangeira no segundo texto.

2. Qual dos dois textos despertou mais a sua atenção? Por que?” (FARACO e MOURA, 2002, p.142)

A primeira pergunta confirma a semelhança entre os dois textos, frisando a condição de invasora da língua estrangeira. Considerando-se, então, que

ambos apresentam o mesmo ponto de vista, torna-se um pouco óbvia a opção do estudante pelo primeiro texto, em resposta à segunda questão, por ser mais divertido e não estar fragmentado. Todavia, este tipo de atividade não envolve um trabalho com o tema proposto.

Segue-se uma atividade nomeada de “ponto de vista”, a qual transcreveremos a seguir, antes dos devidos comentários:

“1. A autora do texto 1 afirma que ‘... temos complexo de vira lata. O que vem de fora é melhor’. Você concorda com ela? Caso concorde, procure exemplos na língua, na moda, no cinema, na televisão, no comportamento dos jovens, etc. que justifiquem sua opinião.

2. Você é favorável a essa utilização maciça de termos da língua inglesa no Brasil? Isso facilita ou complica nosso idioma? Defenda seu ponto de vista..” (FARACO e MOURA, 2002, p.142)

A atividade propõe pesquisa, debate e a suposição de que, nesse determinado ponto da unidade, o estudante poderá relatar o seu posicionamento, formulado por meio da exposição a dois textos possuidores de uma mesma visão sobre a temática e que é partilhada pelo ELD. O que podemos observar é que só resta ao aluno associar-se a esse ponto de vista, porque, além de não ter sido favorecido com outros, as atividades e comentários não lhe deixam outra alternativa: no exercício 1, não há sequenciamento da questão se, por acaso, houver alguém que não concorde com a autora do texto; e, no exercício 2, a palavra “maciça” já induz a resposta tida como a adequada pelo modo de formulação da pergunta “Isso facilita ou complica nosso idioma” que vai de encontro ao título do primeiro texto: “Não compliquem o nosso idioma?”. O que ocorre nesta atividade pode ser considerada uma “política de fechamento” (MENDONÇA, 2001), pois indica ao aluno apenas um único caminho a ser percorrido.

Pudemos verificar que o ELD partilha formações discursivas semelhantes às dos textos por ele escolhidos. Afetado pelo esquecimento nº 2, segundo a formulação de Pêcheux e Fuchs (1990/1975), o ELD tem a ilusão de que pode controlar os sentidos de seu discurso, que tenta ganhar algum *status* de neutralidade em determinadas questões propostas aos estudantes, numa tentativa de mascarar a sua ideologia, como mostra o exemplo sobre as atividades referentes ao primeiro texto:

“5. Você conhece pessoas que dizem: ‘vou estar enviando’ em vez de ‘vou enviar’ [...]. Em São Paulo esse uso é bem comum.” (FARACO e MOURA, 2002, p.139)

No momento de produção de textos, também podemos verificar essa tentativa de amenizar o ponto de vista já declarado pelo ELD como correto:

“Lembre-se de que você pode assumir uma posição totalmente contrária, favorável ou intermediária à incorporação de estrangeirismos.” (FARACO e MOURA, 2002, p.146)

O enunciado nos dá a falsa impressão de que há uma abertura para que o aluno possa se posicionar diante da temática e expor seu ponto de vista, mas, o que, de fato, demonstra é uma indução à resposta. Comprovamos a nossa afirmação verificando que, no mesmo exercício, é introduzido o fragmento do texto do projeto do deputado federal, Aldo Rabelo - que, como se sabe, colocava-se desfavoravelmente ao uso de estrangeirismos - com o intuito de servir de apoio à exemplificação do texto do estudante, ou seja, para que este fundamente a sua produção textual em exemplos.

Depois, há o momento de “leitura de redação”, dividindo-se em grupos associados a opiniões diversas, para que apresentem seus pontos de vista.

Considerando que o aluno concebe o LD como detentor da verdade e acrescentando ser o dialogismo um elemento constitutivo da própria linguagem e, portanto, que toda prática de linguagem tem como referência o outro, um interlocutor, espera-se que esse aluno produza o texto condicionado pelo seu interlocutor: o livro didático. Nesse sentido, a provável resposta para a pergunta feita é o posicionamento desfavorável do aluno ao uso de estrangeirismos.

Há, na página seguinte, uma tira de história em quadrinhos que não faz parte da atividade de produção, a finalidade deste texto é ilustrativa, uma vez que aparece numa seção do livro chamada “divirta-se”. A história em quadrinhos também não apresenta outra concepção sobre o tema, por trazer, novamente, a representação da língua estrangeira como “tropas invasoras”.

Depois da descrição comentada sobre a unidade e o enfoque dado às escolhas do enunciador, as quais consideramos como pistas, indícios que ajudam no desvelamento de sua formação ideológica, buscaremos agora observar o interdiscurso, ou seja, o conjunto de formulações feitas a partir de outras vozes, no geral já esquecidas, que determinam o que se diz. O interdiscurso, conforme Pêcheux (1990/1983), especifica as condições nas quais um acontecimento histórico pode vir a se inscrever no espaço interno do discurso. Assim, o estudo do interdiscurso é fundamental para a compreensão do funcionamento do discurso em sua relação com o sujeito e a ideologia. Partindo dessas considerações, procuraremos demonstrar que à formação discursiva do ELD incorporam-se outros discursos para conferir uma certa autonomia ao discurso a ser construído.

Uma formação discursiva contém os “já-ditos” e os sentidos dados *a priori*, de maneira que a “originalidade de um texto está na forma de enunciar esses ‘outros’, num novo momento e num novo espaço enunciativo, e de tecer os fios de

costura desses ‘outros’”. (Cardoso,1999, p.114). Nesse contexto, o recurso da interdiscursividade tem o objetivo de imprimir um valor de verdade ao que se afirma ou defende. Vejamos como isso acontece em cada um dos textos.

O discurso literário-jornalístico da crônica apoia-se em outros discursos conforme se observa nos exemplos dos campos discursivos citados abaixo:

- 1) bancário: “[...] acessar sua conta [...]” ; “[...] conserto do caixa”
- 2) financeiro: “[...] dinheiro para pagar [...]”; “Embolsei R\$100 *cash*”
- 3) econômico: “Fundo se naturalizou *fund*”
- 4) marketing: “[...] na linguagem do cliente.”; “Embalar o serviço [...]”
- 5) publicitário: “Mascar chicletes, tomar Coca-Cola, fumar Camel e usar óculos Rayban viraram obsessão.”
- 6) bélico: “A guerra trouxe os gringos até aqui”; “[...] invadidas pelo povo do Norte [...]” (*apud* FARACO e MOURA, 2002, p.136-137)

Os discursos bancário, financeiro, econômico, de marketing e o publicitário reafirmam o campo do discurso econômico próprio do público da revista Exame. No entanto, o efeito de sentido que poderá ser formulado pelo estudante, leitor do texto veiculado no livro didático, mobiliza um discurso de reafirmação da ideologia do enunciador do livro didático. Do mesmo modo, isso pode ser percebido por meio do discurso bélico, o qual é retomado constantemente pelo enunciador em enunciados recorrentes nas atividades didáticas.

Quanto ao texto jornalístico, o efeito de sentido vem ao encontro do texto anterior, realçando o posicionamento desfavorável do enunciador quanto ao uso de estrangeirismos. Para legitimar tal ideologia, convoca discursos dos campos político, jurídico e nacionalista, a fim de obter confiabilidade e isenção de responsabilidade. É o que mostram os exemplos abaixo:

- 1) político: “[...] questão de Estado.”

2) jurídico: “[...] a legislação sobre o idioma [...]”; “A Constituição norte- americana [...]”

3) nacionalista: “[...] visando o processo de identidade nacional.”; “[...] forte presença de imigrantes [...]” (*apud* FARACO e MOURA, 2002, p.141-142)

Torna-se necessário ressaltar que citamos apenas alguns exemplos mais explícitos para demonstrar que um discurso nunca é autônomo, mas remete sempre a outros discursos, visto que suas possibilidades semânticas se concretizam num espaço de trocas e não enquanto identidades fechadas. Tudo isso nos fornece a percepção de que, no discurso da unidade em pauta, também se cruzam, entre outros, os discursos dos textos nela inseridos. O ELD utiliza das mesmas expressões contidas nos textos como um recurso às palavras de autoridades, criando efeitos de sentido de veracidade, no que diz respeito à ocorrência de um uso excessivo de estrangeirismos em nosso país.

Diante do exposto, pudemos averiguar que, na seleção de textos feita pelo enunciador, vêm inscritas formações discursivas que se tornam determinantes de uma dada visão de mundo em detrimento de outras. Essa escolhas feitas pelo ELD visam conferir a seu discurso maior legitimidade, assim, ele se resguarda da responsabilidade total quanto a tal formação ideológica, sendo ela delegada aos enunciadores dos textos. Em nenhum momento é abordado que, desse processo, poderia também resultar a transformação do idioma ou que as expressões ou palavras estrangeiras poderiam perder sua força com o passar do tempo, conforme a história da linguagem nos comprova, ou, ainda, que apenas costumam permanecer aquelas que não possuem correlativos. Enfim, o LD se cala

quanto a alguns dos processos naturais importantes como esses que tornam a língua mais viva e atual.

De acordo com Fiorin (2002), quando se produz um enunciado, estabelece-se uma “convenção fiduciária” entre enunciadador e enunciatário, a qual determina o estatuto verídico do texto. No caso do LD, devemos lembrar que os enunciados produzidos se dirigem a adolescentes em contexto de aprendizagem e o acordo fiduciário aqui estabelecido é o de verdade, uma vez que se constitui da versão autorizada correspondente à visão de mundo das forças político-sociais dominantes. Segundo Althusser (1991), a escola é o mais importante dos aparelhos ideológicos de estado, os quais geram os mecanismos de perpetuação das ideologias dominantes.

O contexto histórico-social é parte constitutiva do sentido, dessa maneira, faz-se necessário revelar que os textos estão contextualizados num momento histórico em que se vive a chamada “era globalizada”, a qual é integrada por aparatos tecnológicos, em especial o uso da Internet que possibilita acesso, tanto informativo quanto comunicativo, a qualquer lugar do globo terrestre, aparecendo, na maioria das vezes, o idioma inglês como língua de uso comum. Sabemos, ainda, que a língua inglesa é parte das disciplinas escolares, é veiculada pela mídia e tida como um dos quesitos básicos para o mercado profissional. Esses textos não teriam o estatuto de um conflito ideológico atual se não abordassem fatos concebíveis ao homem da época.

Podemos, diante do que foi analisado até agora, inferir que o sentido apreendido é o de que, mesmo o inglês sendo obrigatório nas escolas e exigido no mercado de trabalho, ele não deve sair dos limites instituídos para o seu uso. A utilização de estrangeirismos leva a um campo maior que o do abuso das normas

gramaticais, por atingir o campo da política ao ponto de sua proibição ter sido possibilitada a se transformar em aprovação de projeto de lei. Desse modo, verificamos que o ELD compartilha da opinião do senso comum, porque reforça seus valores. Assim, a formação ideológica que figura no LD é aquela contrária ao uso de estrangeirismos.

Sabendo-se que a ideologia tem sua materialidade no discurso e reconhecendo-se que ela se manifesta em uma sociedade em permanentes conflitos, a manutenção de determinados valores, por meio da construção ou silenciamento de discursos, decide a orientação de condutas e das possíveis formas de representação de mundo. Diante dessa afirmação, pudemos verificar, nos indícios fornecidos pelos elementos lingüísticos, as determinações ideológicas do ELD. Todavia, há outros mecanismos discursivos que também nos proporcionam pistas dessas determinações, detectadas pela leitura do não-dito, a respeito do que o texto silencia. Afinal, de acordo com Orlandi (1996, p.75) “ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”.

Vejamos, a seguir, alguns recortes¹³ que foram escolhidos para se contrapor ao que foi dito e ao que foi silenciado, uma vez que todo dizer tem relação com o não-dizer.

R1 - Há aqueles que argumentam, com razão, que certo tipo de estrangeirismo revigora a língua, tornando-a mais rica. [...] São influências das quais não se pode fugir neste mundo globalizado [...]

Pode-se até aporuguesar as palavras, mas não se conseguirá fiscalizar diálogos, [...] o Português [...] não pode ficar imune às influências enriquecedoras, venham elas do estrangeiro ou de um

¹³ Os recorte foram retirados da Internet, devido a facilidade da obtenção de informações sobre os temas propostos nos LDs. Mesmo servindo apenas como exemplos, para demonstrarem o silenciamento, procuramos sites mais confiáveis, como de jornais ou revistas.

inventor de palavras como Guimarães Rosa. Afinal, é uma língua viva. (OLIVEIRA, 2004)

R 2 - As pessoas que pensam que a língua brasileira está ameaçada com a entrada de palavras estrangeiras — como ocorre com o vocabulário da informática, das finanças e dos esportes - não observam a aplicação dos estrangeirismos. Quase sempre o importado aparece em co-ocorrência com um equivalente nacional, sinal de que os falantes estão experimentando para ver se ficam com a palavra de fora ou se vão simplesmente descartá-la. (FARACO e MOURA, 2004.)

R 3 - Que os empréstimos lingüísticos aconteceram, acontecem e sempre acontecerão é um fato. Não podemos levantar, muitas vezes de forma irresponsável, a bandeira do nacionalismo ou do xenofobismo. É claro e certo que não existem línguas puras que não se permitam tomar emprestado e emprestar termos, expressões e até estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas e por que não semânticas.
(NEVES, 2004)

Os segmentos apresentados acima facilitam a materialização de alguns outros enunciados, pertencentes a outras formações discursivas sobre o mesmo tema, que foram silenciados no decorrer desta unidade, como:

- a) O estrangeirismo pode tornar a língua mais rica;
- b) O uso de estrangeirismos faz parte de uma cultura globalizada;
- c) Nenhuma língua é imune a influências de outras línguas;
- d) A língua não está livre de neologismos, como os criados por Guimarães Rosa;
- e) Não há como fiscalizar diálogos a fim de evitar o estrangeirismo;
- f) A ausência de termos em uma determinada língua a leva a emprestar o termo de outra;
- g) A língua é viva;
- h) Não existem línguas puras;

i) Os falantes experimentam usos diferentes para ver se preferem ou não utilizar termos importados.

Dentro do contexto analisado, pudemos averiguar o posicionamento ideológico do ELD, o qual remete à rejeição a utilização de estrangeirismos. Isso foi possível devido a identificação das pistas, por meio das escolhas do enunciador, que apontaram indicativos de sua formação discursiva. Vimos também que o que não foi dito, o que foi silenciado, constituiu-se igualmente como parte do sentido de todo dizer.

6.2 UNIDADE 2: COMPETITIVIDADE

Este item tem por finalidade analisar a unidade nove do livro didático, *A Palavra é Sua*, cuja autoria é de Maria Helena Correa e Celso Pedro Luft, publicado pela Editora Scipione¹⁴. A unidade aborda a temática da competição que corresponde ao tema transversal relativo a ética.

Como já dito anteriormente, trataremos de alguns princípios de análise comum a todas as unidades, ou seja, iniciaremos pela descrição interpretativa, tendo em vista colocar em evidência, pelas pistas percebidas nas escolhas textuais e lexicais, a formação discursiva à qual pertence o ELD. Posteriormente, verificaremos o interdiscurso, que se refere aos elementos pré-construídos produzidos fora da formação discursiva e que se incorporam a ela. E, da mesma maneira que na análise anterior, terminaremos demonstrando o

¹⁴ Ver anexo E.

silenciamento, por meio de recortes, mostrando enunciados que trazem à tona o discurso calado, mas que é igualmente significativo.

Como abertura, o livro traz uma pintura intitulada *Jovens Boxeadores*, datada de aproximadamente 1500 a.C., com a figura de dois rapazes em posição de luta. A gravura é acompanhada de um comentário do ELD de que os homens lutam desde a antigüidade pelos mais diversos motivos. Na mesma página, o ELD já indica previamente que o texto que virá a seguir conta a história de uma “disputa obsessiva”.

Temos, então, *O Jogo*, cujo título pressupõe tratar-se de uma brincadeira, uma disputa, um competição; é principal texto da unidade, um conto de Luís Fernando Veríssimo. A temática da competitividade é figurativizada por uma disputa de bolinhas de gude entre dois participantes anônimos, citados no texto apenas como “um” e “outro”, cuja forma de nomeação enaltece o sentido de oposição. Como é próprio do autor, há um caráter cômico no texto, que aqui é formulado por um jogo infantil levado gradativamente às últimas conseqüências, por meio da figura da morte, indicando que os personagens sofrem uma sanção negativa devido ao extremismo de sua disputa. O texto alia a temática da competitividade à da rivalidade, entendida como processo gerador do efeito de violência e essa associação, como poderemos averiguar ao longo da análise, será partilhada pelo ELD, em outros momentos de manifestação de seu discurso.

O texto é seguido por quatorze atividades chamadas de “interpretação do texto”. Transcrevemos algumas delas:

- “ 5 – Que sentimentos dominam as personagens durante o conto? A disputa, a raiva, a rivalidade.[...]
- 12 – O que você acha da rivalidade? A nossa cultura e o sistema político estão mais para o “nicou” ou mais para a solidariedade? [...]
- 14 – Divirta-se com este jogo superinteressante (mas sem disputar o resultado com os colegas!).” (CORREA e LUFT, 2000, p.161-162)

As demais atividades tratam de questões relacionadas à estrutura do texto, como o tipo de narrador, as características das personagens, o gênero a que pertence ou perguntas que pedem como resposta as informações contidas no texto em si. Desse modo, procuramos recortar as atividades que se mostram mais relevantes em relação ao tema tratado, ou seja, a competitividade. Pode-se perceber que as atividades propostas enfatizam o sentido negativo da competição:

a) os léxicos “disputa”, “raiva” e “rivalidade” vêm sugeridos como resposta para a questão 5. Neste caso, pressupomos que a resposta fornecida como “correta” ao aluno seja a que se encontra expressa no manual do professor. Este, como já discutimos anteriormente, devido a diversos fatores, pode acatar as prescrições do LD;

b) já a de número 12 propõe que o estudante opine sobre a cultura e o sistema político do país, tendo o texto lido como a base para que ele formule sua opinião. Com isso, podemos afirmar a ocorrência de uma política de fechamento, a qual não disponibiliza outros caminhos possíveis que o estudante possa seguir, mas sim busca direcionar seu posicionamento;

c) e a atividade 14 indica um jogo, frisando, porém, que não se trata de uma disputa e que o aluno não deve competir com seu colega, como se jogar não denotasse competir. Essa afirmação, vinda entre parênteses, dissimula a autoridade que resulta no assujeitamento do aluno, já que o “correto”, no consenso social, é não competir, indicando que isso significa ser rival de alguém, é estar em situação de conformidade, facilitando o exercício da manipulação do comportamento do estudante.

Relativamente ao mesmo texto, aparecem elaboradas algumas outras questões que devem ser discutidas pelos alunos na seção “Atividade Oral”.

Dentre elas destacamos:

“2. Há muitos séculos, o filósofo grego Pitágoras ensinava: ‘Escreve na areia as faltas de teus amigos.’ Que relação você vê entre essa frase e O Jogo?” (CORREA e LUFT, 2000, p. 162)

O termo-chave dessa atividade é o perdão, conceito aqui figurativizado pela onda do mar que deverá apagar o que estiver escrito na areia, do mesmo modo como o filósofo aconselha que se apaguem as divergências entre amigos. Embora aparente ser um contraponto às idéias até agora expostas, o exercício, ao propor uma relação entre a frase e o texto, reforça que, em um jogo, sempre haverá desentendimentos, porque para que o perdão ocorra é preciso que antes aconteça algo que necessite deste ato. Isso é ensinado - verbo que merece destaque por ser representativo do que é correto - por Aristóteles, filósofo grego muito respeitado no mundo acadêmico e, portanto, visto como uma grande autoridade do conhecimento humano. A mobilização desse discurso ressalta o aspecto positivo da solidariedade em contradição com o aspecto negativo da rivalidade no texto. Contudo, cabe a observação de que o perdão é aqui entendido como restringindo-se ao que se concede aos amigos. Outra questão inserida na mesma seção é:

“3 – Escolha um dos textos de Millôr Fernandes da página seguinte e discuta sobre ele com seus colegas de grupo. Vocês concordam com os conteúdos das frases? Ou discordam delas? Por quê? Justifiquem.

a) Tenho realmente a mais sincera admiração pelas pessoas que sabem perder. Sobretudo quando estou do outro lado.

b) A verdade é que nenhum – nenhum! – ser humano está preparado pro sucesso. Alheio, claro.

c) Vitória é aquela vez em que a gente não perdeu. *Millôr Fernandes*” (CORREA e LUFT, 2000, p.163)

Nessa atividade, a observação do eu (inscrita no texto por termos como “tenho”, “estou”, “a gente”, “nenhum – nenhum! – ser humano“) enuncia a voz de um competidor que assume seus valores sobre o assunto, ressaltando a importância de se vencer. No entanto, no contexto do livro didático, o estilo cômico, tão característico de Millôr, acaba por reforçar o sentido de ridículo que se possa atribuir àquele que perde uma competição, o que reafirma, mais uma vez, um aspecto negativo da temática.

Quanto a essa mesma atividade, novamente nos chama a atenção o fato de o estudante ter a possibilidade de expor sua opinião e escolha. Essa aparente neutralidade é revelada justamente por ele não ter, de fato, a tal possibilidade de escolha, porque todas as três frases de Millôr tratam a temática sob o mesmo ponto de vista, o que, na verdade, nega ao aluno qualquer liberdade de escolha. Mais uma vez, temos uma política de fechamento, dissimulada por uma aparente neutralidade, mas cujo discurso reflete o tom autoritário do LD.

A chance de expressão da opinião do aluno pode ser considerada ilusória, se entendermos que, até agora, foram omitidos conceitos que possam fornecer subsídios para o caso de os estudantes concordarem com o conteúdo das frases. Ressaltamos que não pretendemos discutir se determinado ponto de vista é ou não adequado, mas cabe, sim, a discussão sobre a possibilidade de o aluno obter verdadeiros contrapontos para aguçar seu senso crítico. Nesse momento, destacamos o “jogo de imagens”, proposto por Pêcheux (1990/1969), lembrando que o aluno reflete a imagem de seu interlocutor – neste caso, o professor apoiado pela verdade contida no LD – e projeta uma imagem de si que coincida com a que o professor tem dele. Assim, manifesta-se de modo como esperam que o faça, haja

vista que o LD não traz diversidades de conceitos para que ele sustente uma possível opinião oposta.

Após o texto principal e suas atividades, apresenta-se um texto secundário: *A realidade e a ficção*, inserido na parte denominada “leitura complementar”. Este último vem antecedido do seguinte comentário do enunciador: “Você achou exagerada a rivalidade de O Jogo? Então leia o texto abaixo.” (CORREA e LUFT, 2000, p.165). Esta frase já indica, de antemão, que o texto irá tratar a temática de maneira ainda mais extrema que o texto anterior. Com isso, o ELD poderá evitar divergências sobre seu posicionamento, mas ao contrário, procurará reforçar a idéia de que a competitividade é um conceito ruim. Além disso, igualmente ao que vimos na análise anterior, uma introdução comentada irá refletir na leitura do aluno.

O assunto da reportagem também remete ao tema da competitividade que, desta vez, é figurativizado por uma briga entre dois irmãos. O extremismo da temática está no fato dos rivais serem irmãos e de demonstrarem que, nessa disputa pelo poder, não há tréguas ou limites, ocorrendo o desrespeito não só à dor do rival, simbolizado no texto pela morte da mãe, mas ainda ao sagrado, figurativizado pela imagem do templo budista. Há uma reafirmação do ELD no sentido negativo da competição, que em sua visão, está sempre associada à rivalidade, denotando sinonímia entre os dois termos. O texto em questão é seguido de um questionário de cinco perguntas, que devem ser respondidas oralmente, cujo único intuito é orientar a decodificação de alguns dos sentidos dominantes no texto.

Consideramos relevante ressaltar mais dois textos escolhidos pelo EDL que estão contidos nessa unidade, acompanhados de seus respectivos comentários:

“Sonho com o dia em que os homens levantar-se-ão e compreenderão finalmente que são feitos para viverem como irmãos.” *Martin Luther King* (apud CORREA e LUFT, 2000, p.167)

A frase de Martin Luther King mostra, novamente, um falso contraponto, tendo como tema a pacificidade entre os “homens”, palavra esta que, por ser genérica, inclui a paz entre os povos. Ao escolher este texto, podemos averiguar a formação ideológica do enunciador, que firma seu ponto de vista apoiado pelo silenciamento e a medida em que coloca a frase acima em confronto com a temática da competitividade/rivalidade, ou seja, se a competitividade (no sentido considerado pelo enunciador) for negada, haverá pacificidade. A frase está contida na seção “Sala de Redação” e tem função ilustrativa, visto que o enunciador do livro didático não faz menção alguma a ela.

Porém, sua localização a torna estratégica, pois, logo acima da frase, há uma atividade chamada “Aquecimento”, na qual é proposto ao aluno que faça um diálogo entre os personagens principais de *O Jogo*. A inserção da frase, nesse local, pode ser vista na perspectiva de levar o aluno a desenvolver um diálogo, o qual poderá ter como inspiração as palavras do pastor. Identificamos este tipo de ocorrência como um mascaramento do autoritarismo do ELD, já que induz o seu interlocutor a compartilhar de seus valores. A escolha do texto e do local em que está situado pode ser considerada uma das mais indicativas pistas sobre a formação discursiva a que pertence o ELD, por demonstrar, de maneira mais dissimulada, seu ponto de vista em relação ao tema da competitividade.

Vejamos o texto seguinte:

SE

Se cada inimigo
eu transformasse em amigo
eu ficaria de bem com ele
e também comigo. *Urbano Rosa (apud CORREA e LUFT, 2000, p. 168)*

O poema trata da amizade, falando sobre a transformação de uma inimizade em amizade. Indica a temática da rivalidade, que remete a violência, intriga, estar mal consigo mesmo, já que amigos não competem entre si, de acordo com a visão até agora enfatizada. As palavras “inimigo”, “transformasse” e “amigo” resumem o sentido do poema e indicam que, para termos amigos, dependemos só de nós mesmos, o que se comprova pela escolha do “eu” presente no poema. Ter amigos e não ter inimigos é condição de bem-estar, conforme se enuncia em “[...] eu ficaria de bem [...] comigo”. O condicional “se” e o verbo “ficaria” no futuro do pretérito remetem à improbabilidade dessa transformação ocorrer de fato. O poema encontra-se na parte de produção de textos e possui a função de servir como modelo - destacando a amizade como condição para que o locutor do texto fique bem consigo mesmo - para que produza seu próprio poema, cujos temas sugeridos por ele são: “amizade / inimizade; solidariedade / rivalidade; poder / dinheiro; pobreza / riqueza; vitória / derrota; verdade / mentira; medo / coragem.”

Por meio das escolhas textuais realizadas ELD, podemos entender seu discurso como inserido em uma formação discursiva que o determina ideologicamente; por isso, percebe-se que a noção de competição recebe uma conotação negativa, estreitamente ligada à de rivalidade. A idéia da passividade como é aqui apresentada associa-se aos sentidos de solidariedade e de amizade.

O ELD frisa bem tal associação também nas outras duas sugestões de redação que antecedem a proposta de elaboração do poema. A primeira pede

que o estudante narre um caso de rivalidade (real ou fictício) entre duas pessoas. A observação entre parênteses reafirma que os acontecimentos do texto podem ser transpostos para a realidade. A segunda atividade opõe claramente rivalidade à solidariedade para a realização de uma dissertação, tendo como base a reflexão acerca das seguintes questões:

- a) O que significa rivalidade?
- b) Qual é o antônimo de rivalidade?
- c) Em nossa sociedade como se manifestam a solidariedade e a rivalidade? Citem diversos exemplos.
- d) As guerras seriam conseqüências da rivalidade entre países?”
(CORREA e LUFT, 2000, p.168)

Tendo por exceção a pergunta “c”, que desloca o tema para a realidade do aluno, embora o adjetivo “diversos” remeta a uma facilidade para encontrar os exemplos pedidos, as outras questões são de decodificação e promovem pouca – ou nenhuma – reflexão. Cabe comentar que mesmo a atividade “d” indo ao encontro de fatos reais, ela é um pouco óbvia.

Os conceitos, da maneira como foram expostos pelo ELD, podem valorizar aos olhos do estudante as idéias de conformismo, de aceitação passiva, de falta de consciência em relação aos próprios direitos e o não questionamento das coisas do mundo em geral. Desse modo, reafirma-se positivamente a vigência da política atual de convivência na sociedade na qual se insere o aluno. Novamente, ressaltamos que a ênfase de nossa análise recai sobre o ELD, são suas escolhas que nos interessam, a ideologia a que se filia. Não queremos com isso dizer que seus usuários são totalmente assujeitados, apenas pretendemos revelar alguns possíveis efeitos de sentido que o posicionamento do ELD pode acarretar.

As escolhas lexicais também são indícios que podem revelar o sentido pejorativo atribuído à temática da unidade. Destacam-se algumas, como:

“disputa obsessiva”; “dor”, “raiva”, “violenta”, “ataques”, “desonestidade”, “briga”, “gritos”, “derrotado”; “rivalidade hostil”, “ódio declarado”; “políticos rivais”.

Para identificarmos a formação discursiva do ELD, não podemos concebê-la no interior de uma estrutura fechada, mas na sua relação com o seu “outro”, isto é, o discurso pelo qual o discurso em questão se constitui. Nesse sentido, partiremos do interdiscurso para verificar como se instaura a formação discursiva. Identificamos, nessa unidade, a título de exemplo, os seguintes discursos: o discurso bélico, o religioso, o financeiro, o político, o familiar, o comercial, o discurso de marketing, da infância, o escolar, o empresarial, o imobiliário, o da alta sociedade, o cultural, entre outros. A mobilização desses discursos serve, aqui, não só para indicar que a temática pode se manifestar em quaisquer desses campos sociais, como também para conferir maior veracidade aos textos ficcionais.

Com o reconhecimento do interdiscurso, também podemos considerar que o ELD sofre o esquecimento nº 1, apontado por Pêcheux e Fuchs (1990/1975), ao imaginar-se a origem e fonte de seu discurso. Nenhum discurso é produzido, mas apenas o faz graças a discursos com os quais o enunciante dialoga, discorda, polemiza. Neste caso, há uma concordância, um diálogo a partir do uso dos já-ditos, dos pré-construídos, que confirmam essa ilusão do ELD que, inconscientemente, firma seu posicionamento ideológico desfavorável a uma atividade competitiva.

Em relação ao contexto sócio-histórico e pedagógico, é importante destacar sucintamente que, dentre as exigências do mercado de trabalho, salienta-se a competitividade. Ter um funcionário com aptidão nessa área significa empregar uma pessoa ativa, batalhadora e que tem iniciativa própria. Considerando-se que

uma das principais funções da escola é preparar o aluno para o mercado de trabalho, essa unidade está longe de incentivar esse tipo de competência, além privá-lo do contato com visões diversificadas sobre o assunto, para que possa vir a formular, com autonomia e independência, suas próprias opiniões sobre a realidade que o cerca.

Até aqui, nossa análise já procurou demonstrar que o ELD apresenta um ponto de vista negativo em relação a temática da competição, haja vista que para ele signifique rivalidade, falta de solidariedade, violência, intriga. Contudo, a fim de verificar seu alinhamento ideológico, apresentaremos alguns recortes do que os textos não disseram, porque, se a matéria significativa do silêncio é diferente da que é vista na linguagem verbal, essa diferença deve ser levada em conta na análise. Cria-se, assim, a possibilidade de se falar em contradições, ou seja, especificar o distanciamento existente entre o que o texto diz e o que outros dizem, com as divergências e/ou contradições daí decorrentes e que tiveram que ser apagadas, para que, desse modo, o conflito fosse mascarado.

Para identificarmos a materialidade do que foi silenciado pelo ELD nessa unidade, recorreremos aos recortes descritos abaixo:

R1: Em todas as civilizações, desde as mais antigas, as formas lúdicas de competição sempre estiveram presentes. A competição está na raiz da sobrevivência do homem. Ser competitivo é um recurso humano para estar no mundo. Não cabe à escola eliminar formas culturais de manifestação. O professor deve encontrar formas de trabalhar os aspectos positivos da competição, abrindo espaço para o exercício da autonomia e da independência, na discussão e definição de regras, na organização de equipes, na análise dos resultados e da própria competição, atuando assim num corpo livre, lúdico e criativo. Isto pode ser feito através do jogo, onde a competição assume o caráter de cooperação. (PREFEITURA DO RJ, 2004)

R2: Enquanto a rivalidade entre os filhos pode preocupar sensivelmente os pais e criar alguns transtornos familiares, por outro

lado ela não é totalmente destrutiva. Quando ainda pequenos, a grande maioria dos irmãos costuma brigar de vez em quando. Isso é normal! Essa forma de relacionamento deve servir para amadurecer a capacidade de interagir e enfrentar os conflitos humanos. (PAIS E FILHOS, 2004)

R3: Em uma sociedade globalizada, as pessoas mais competitivas têm melhores chances de se manterem no mercado de trabalho. [...] Várias empresas recrutam seus funcionários levando em consideração requisitos essenciais como flexibilidade, espírito participativo, dinamismo, habilidade em lidar com pessoas, capacidade de comunicação interpessoal, liderança, capacidade de competição, etc. Na realidade, o que toda empresa deseja é continuar no mercado, destacando-se diante dos concorrentes pelo espírito competitivo de seus funcionários. (NEW CURRICULUM, 2004)

Os posicionamentos discursivos que se explicitam, nos segmentos acima, ilustram outras formas de se tratar da temática da competitividade. Os recortes apresentados possibilitam revelar alguns exemplos de enunciados que foram silenciados na unidade analisada, cujas idéias revelam, sucintamente, que:

- a) ser competitivo faz parte da natureza humana;
- b) os aspectos positivos da competição devem ser trabalhados na escola;
- c) por vezes, a competição assume um caráter de cooperação;
- d) a rivalidade entre irmãos pode ser considerada normal;
- e) a rivalidade amadurece a capacidade de interagir e enfrentar os conflitos humanos;
- f) as pessoas mais competitivas têm melhores chances de se manterem no mercado de trabalho;
- g) um dos requisitos para contratação de funcionários é seu espírito competitivo;
- h) o espírito competitivo é fundamental no mundo dos esportes.

Vimos relatando, ao longo da análise, que o ELD trata a competitividade como sinônimo de rivalidade. Contrariando essa visão, pudemos demonstrar pelos recortes que, rivalidade e competitividade são léxicos com valores distintos. Vimos que, o que foi silenciado diz respeito, principalmente, à competição enquanto proposta de paz e união, como pressupõe, por exemplo, os jogos olímpicos. São outras leituras que, acreditamos, serem fundamentais e importantes na formação do senso crítico do estudante.

Constata-se que todos esses enunciados foram “calados” na unidade por divergirem da formação ideológica do ELD. Essa é uma maneira que as formações ideológicas encontram para desconstruir o diferente, homogeneizando-o, de modo que haja um apagamento e/ou um controle das manifestações de conflitos que se originam no confronto de valores, em uma exposição de conceitos adversos aos seus.

6.3 UNIDADES 3 E 4: TELEVISÃO

6.3.1 Unidade A¹⁵

Neste tópico, analisaremos a unidade quatro do livro didático *Linguagem: criação e interação*, cujas autoras são Cássia Garcia de Souza e Márcia Paganini Cavéquia, publicado pela Editora Saraiva¹⁶. A unidade localiza-se na primeira metade do livro – e não na segunda parte como explicitamos no capítulo

¹⁵ Separamos o presente capítulo em unidades A e B, a fim de facilitar a comparação.

metodológico – devido a proposta de comparação com uma outra unidade (unidade B) de mesma temática, esta sim, por ter sido escolhida primeiramente, encontra-se situada na posição indicada. O tema a ser trabalhado por ambas é o da televisão.

A análise volta-se, a princípio, para alguns aspectos já abordados nas investigações anteriores. Iniciaremos por uma descrição comentada, de caráter interpretativo, com ênfase nas escolhas do enunciador. Na seqüência, trataremos, ainda que brevemente, do interdiscurso, procurando verificar os discursos utilizados na composição dos textos que envolvem a temática em questão e do contexto sócio-histórico que compreende fundamentalmente os sujeitos e a situação. A análise irá se diferenciar das demais no momento da materialização do silenciamento, que será feito por meio de uma comparação com outra unidade. Também será exceção o destaque das imagens que compõem a unidade, sem contudo, termos qualquer pretensão de apresentar investigações a seu respeito, mas apenas, apontar as figuras que corroboram a formação ideológica do ELD.

A unidade tem como título a frase: “Quem te viu, quem TV”, que faz um trocadilho com um ditado popular – quem te viu, quem te vê – para introduzir o assunto.

Abaixo da inscrição, encontra-se um cartum, contendo a figura de um homem assistindo

à televisão. Ele possui fios nas mãos e pés, como se fosse uma marionete, indicando a manipulação exercida por este meio de comunicação. A imagem que aparece na tela é a de uma outra pessoa com os fios igualmente posicionados, podendo dar indícios que assistimos ao reflexo de nossa sociedade, isto porque ela procura transmitir fatos do cotidiano das pessoas ou mostra aquilo que pode

¹⁶ Ver anexo F

corresponder aos desejos do telespectador. O ELD trabalha esta imagem por meio de duas perguntas, as quais transcrevemos:

“O cartum acima faz uma crítica à influência que a televisão exerce sobre o ser humano. Observe-o atentamente e depois responda:

- Qual a crítica presente nele? *Possibilidade de resposta: o cartum mostra como as pessoas são manipuladas pela televisão, bem como sua passividade diante do aparelho. A TV não dá oportunidade ao telespectador de refletir e criticar o que lhe é apresentado.*
- Qual é a sua opinião a esse respeito? Você concorda com esse ponto de vista?” *Pessoal.* (SOUZA e CAVÉQUIA, 1999, p. 87)

Concordamos ser essencial o trabalho com imagens, como mapas, gráficos, quadrinhos, cartum, etc. O que nos chama a atenção, na presente atividade, é a orientação para a resposta do professor. É necessário ressaltar que levamos em conta este tipo de instrução, embora reafirmemos nosso posicionamento quanto à situação do professor, ou seja: a de que ele tanto pode seguir passo a passo todas as indicações, sem questionamentos ou análises, quanto pode usar o LD como mais um instrumento no auxílio em sala de aula, sendo capaz de selecionar criticamente o que considera adequado.

Diante desse contexto, podemos considerar a “possibilidade de resposta” como sendo opinativa, já que não se limita a responder a questão, mas expressa seu ponto de vista com a frase: “A TV não dá oportunidade ao telespectador de refletir e criticar o que lhe é apresentado.”. A imagem demonstra a passividade e manipulação, porém, não há indicativo de falta de reflexão e crítica do usuário, o qual pode ser consciente de sua passividade e até saber que está sendo manipulado e concordar com este tipo de situação. Assim, se a “possibilidade de resposta” for realmente aquela dada ao professor, será o conceito apresentado em tal resposta que irá embasar a produção do aluno ao responder a atividade dois. Lembramos ainda que, o trabalho com o cartum serve como introdução para tratar o

tema em pauta, podendo influenciar os alunos na construção de sua opinião a respeito do assunto.

Iremos nos estender um pouco mais na abertura da unidade, tendo por objetivo focar as orientações fornecidas ao professor que estão contidas, agora, no final do livro:

“A introdução do tema se dá a partir da análise de um cartum no qual é feita uma crítica à influência negativa da tevê na vida das pessoas. O aluno é convidado a manifestar sua opinião sobre esse fato. No decorrer da unidade, novas informações serão dadas aos alunos para que eles revejam seus pontos de vista.” (SOUZA e CAVÉQUIA, 1999, p. 51)

O fato do aluno ser “convidado a manifestar sua opinião”, constitui-se em uma falsa abertura, pois, como já comentamos, até agora não lhe foram dados subsídios para sustentar a formação de sua opinião. Iremos verificar e voltar a comentar, no final desta análise, a respeito da afirmação do relato acima de que surgirão novas informações sobre pontos de vista diferenciados.

Na página seguinte, encontra-se o primeiro dos dois textos, considerados como principais, que compõem a unidade, sendo os demais usados em atividades, como parte integrante de exercícios ou como exemplificação. *Médicos advertem: TV faz mal* é um artigo de jornal escrito para uma seção especialmente destinada à assuntos relacionados à televisão. Segundo o próprio título indica, o texto é uma advertência aos malefícios da tevê, entre eles, causar danos à saúde.

Destacamos a seguir, algumas críticas contidas no texto que revelam pistas do posicionamento do ELD, já que cabe ao enunciador realizar as escolhas dos textos que integram a unidade:

“[...] assistir à televisão faz mal à saúde.”

“As pessoas que assistem a muita TV estão sendo tratadas como verdadeiros viciados.”

“[...] a televisão é responsável também por um aumento da violência na sociedade norte-americana.”

“[...] a violência na TV é um fator determinante no modo de vida do país e na escala da criminalidade.”

“A TV é acusada de inibir a criatividade, reduzir a capacidade de concentração do telespectador e ainda causar obesidade em crianças.”

“Há um número enorme de mulheres adultas que manifesta bulimia ou anorexia por influência do padrão de beleza das artistas da TV [...]”

“[...] a TV faz mal à democracia.”

“[...] única responsável por essa ‘erosão do capital social’ dos EUA: a televisão.” (*apud* SOUZA e CAVÉQUIA, 1999, p.88-89)

Apontadas as várias críticas, o final do texto contém um atenuante de que, sabendo como é difícil parar de assistir à televisão, deve-se fazê-lo com moderação. Este aparente tipo de amenizador é justificável devido às condições de produção do texto, com destaque para seu suporte, ou seja, o local onde, inicialmente, foi veiculado: em uma seção destinada a pessoas que se interessam pela programação, bastidores e vida pessoal dos atores, isto é, um público que gosta de assistir à televisão e saber mais de todo o contexto que a envolve. Ainda assim, a tevê é comparada a bebida alcoólica – “deve-se consumir com moderação” –, portanto colocada no mesmo plano que uma droga.

Voltando, novamente, nossa atenção ao manual do professor, verificamos a apresentação da afirmativa de que a leitura do texto em pauta “tem por objetivo fornecer subsídios aos alunos para que formem suas opiniões sobre o assunto.” Embora os textos tragam novas informações ao estudante, a temática continua sendo tratada de maneira negativa.

O texto é seguido de uma seção denominada “painel do texto”, na qual o aluno encontra dois fragmentos textuais: o primeiro faz um breve histórico da tevê e o segundo, explica o conceito de anorexia e bulimia, termos presentes no texto principal. Depois disso, a unidade apresenta o “estudo do texto”, com perguntas referentes a estrutura e ao entendimento do texto, dentre as quais separamos, como exemplos, a atividade três que procura levar o estudante a perceber que o texto garante sua credibilidade por possuir fundamentação em pesquisas; e a atividade dez que reforça as críticas apontadas pelo enunciador do texto:

“3. Ao apresentar as constatações acerca do assunto, o autor se vale de sua própria opinião ou utiliza relatos e experiências de pessoas e órgãos especializados no assunto? Justifique sua resposta.

“10. Dos malefícios (apontados pelo texto) que a tevê acarreta, qual deles você considera o mais grave?” (SOUZA e CAVÉQUIA, 1999, p.91)

Em uma outra seção denominada “indo além”, o ELD propõe a seguinte pergunta:

“2. O texto apresenta somente aspectos negativos relacionados à tevê. Você considera que ela seja totalmente nociva ou podem haver vantagens e benefícios em assistir à televisão? Defenda sua posição utilizando argumentos.” (SOUZA e CAVÉQUIA, 1999, p.92)

Com este tipo de atividade, espera-se que o estudante construa seus próprios conceitos em relação à temática, todavia, cremos que faltam informações para que possa criar seus argumentos, caso deseje optar por responder sobre os benefícios da televisão, visto que só lhe foram fornecidas opiniões desfavoráveis a respeito do tema. Tendo por base o jogo de imagens formulado por Pêcheux, podemos inferir que, dificilmente, o estudante manifestará um posicionamento adverso do que lhe foi apresentado, pois, além de não possuir

exemplos que possam fundamentá-lo, ele irá agir de acordo com a imagem que deseja projetar ao seu interlocutor.

A pergunta caberia após o estudante ter sido exposto a conceitos diferenciados sobre o assunto, porque assim teria visões diversificadas para elaborar seus argumentos. A questão deveria vir, ao menos, depois do próximo texto, por proporcionar ao aluno visões variadas sobre a temática. Trata-se de uma crônica de Rubem Braga, *Ela tem alma de pomba*, a qual aborda os aspectos negativos e positivos da televisão, ambos exemplificados abaixo:

Negativos:

“A televisão prejudica o movimento da pracinha [...]”

“O futebol também pode ser prejudicado.”

“Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida.”

“Também acho que a televisão paralisa uma criança na cadeira mais do que o desejável.”

“[...] botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.” (*apud* (SOUZA e CAVÉQUIA, 1999, p.92-93)

Positivos:

“[...] ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários.

“[...] a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia.”

“[...] é a grande amiga de pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente[...]” (*apud* SOUZA e CAVÉQUIA, 1999, p.92-93)

O mesmo está inserido em uma seção denominada “O diálogo entre os textos”, título que se concretiza apenas quanto à estrutura dos dois textos lidos, já que as atividades a respeito da crônica visam a diferenciar os gêneros jornalismo e crônica. Não há posteriormente, um trabalho com o texto, como pudemos verificar no primeiro texto. Tal silenciamento remete, apesar da inserção de um texto que

apresente idéias favoráveis sobre o tema, ao posicionamento do ELD, indicando tendência a destacar o aspecto negativo da televisão. Como já mencionamos na parte teórica deste trabalho, são abordagens como essa, demonstrando a ausência de outras visões, que estabelecem o discurso do LD como verdadeiro, como se a verdade já estivesse nele, pronta.

Para o estudo de vocabulário, tem-se duas cartas de leitores de revistas diferentes, uma defendendo a existência da censura, com os argumentos de que “A televisão está piorando a cada dia [...] só sabe nos passar violência e desgraça, além de, ultimamente, estar apelando para a pornografia” (*apud* SOUZA e CAVÉQUIA, 1999, p. 94). O outro texto defende uma política de classificação indicada pelos pais, com o objetivo de descobrir o que eles consideram tolerável para cada faixa etária. Por ser um estudo de vocabulário, não há um trabalho com os efeitos de sentido produzidos de cada texto. Da mesma forma, o tema é tratado no texto seguinte, denominado *O poder da telinha*, retirado da revista Nova Escola (*apud* SOUZA e CAVÉQUIA, 1999, p.95), é usado para que o aluno complete com palavras ou expressões que indiquem causa, conseqüência, finalidade, etc. O texto discorre negativamente sobre o tempo disponibilizado para assistir à televisão, utilizando a expressão “ladra do tempo”.

Observamos, até aqui, que mesmo os textos que servem como pretextos para execução de outras atividades, expõem a visão única sobre o tema, aquela compartilhada pelo ELD. Esses textos colaboram para delimitar as formações discursivas que se filiam o enunciador, já que impõem limites no dizer, apagando os sentidos que se quer evitar.

Outra dessas atividades refere-se ao desenvolvimento de um parágrafo dissertativo. Para isso, o ELD escolhe o seguinte texto, tendo por objetivo servir como exemplificação:

“A televisão brasileira presta culto à frivolidade. A sociedade desenhada nas novelas é um convite à transgressão. A exaltação do sucesso sem balizas éticas, a trivialização da violência e a apresentação de aberrações num clima de normalidade têm transformado adolescentes em aspirantes à contravenção. A televisão precisa receber um choque de responsabilidade ética.” (apud SOUZA e CAVÉQUIA, 1999, p. 97)

A partir deste parágrafo, o ELD elabora duas perguntas:

“Em sua opinião, você acha que é preciso haver mais ética na televisão? Converse sobre essa questão com seus colegas. Qual é a idéia central desse parágrafo?” (SOUZA e CAVÉQUIA, 1999, p. 97)

A segunda pergunta deve-se à explicação de que todo parágrafo possui uma idéia central. No entanto, a primeira, refere-se a um trabalho com o texto em si, levando o aluno a absorver os conceitos que leu. Ao pedir a opinião do aluno, o ELD mascara a sua ideologia, criando a impressão de ser democrático, quando, de fato, realiza uma política de fechamento e direciona a resposta do estudante. Esse autoritarismo que caracteriza o discurso pedagógico, não permite a manifestação da autonomia do aluno. (ORLANDI,1996)

Para encerrar a descrição comentada a respeito das escolhas textuais do ELD, destacamos a proposta de uma atividade de elaboração de um parágrafo argumentativo sobre a televisão, partindo das idéias de um cartum. Neste, há um menino assistindo à televisão e outros em um muro do lado de fora que também partilham o mesmo aparelho televisivo. O texto verbal do Cartum é a voz de uma mãe dizendo para o menino desligar a tevê e ir para fora brincar com os outros garotos – aqueles que também assistem à tevê. O cartum mostra que as crianças

estão deixando as brincadeiras para assistir à televisão. Desse modo, será bem provável que o aluno elabore um parágrafo desfavorável ao ato de ver televisão para estar de acordo com a atividade sugerida.

Diante do que foi verificado na unidade, percebemos que, em vários momentos, outras vozes foram silenciadas por prevalecer um só ponto de vista a respeito da temática, o que indica uma política de fechamento que acaba por direcionar as estratégias de ensino. Ensinar a ler criticamente não significa expor o aluno a uma grande quantidade de textos, mas proporcionar situações nas quais ele possa obter o conhecimento de diferentes interpretações ou versões sobre um mesmo tema, permitindo-lhe fazer comparações e julgamentos das idéias veiculadas por fontes diversas, levando-o a perceber os lugares ideológicos-discursivos que determinam as vozes dos escritores que produzem os textos.

Averiguamos, então, que a proposta, citada no início da presente análise e contida no manual do professor de que: “no decorrer da unidade, novas informações serão dadas aos alunos para que eles revejam seus pontos de vista.”, não foi cumprida satisfatoriamente, visto que só lhe foram ofertados conceitos representativos da ideologia do ELD, como se fossem a expressão da “verdade” e não pudessem ser objeto de crítica, decorrência dessa falha em oportunizar o educando a contradição, o conflito e a diferença.

Como já mencionado, apresentaremos as imagens que ajudam a compor a unidade, o que não aconteceu nas anteriores, esta exceção deve-se a injunção da formação ideológica a que está associado o ELD, pois todas elas demonstram o lado negativo da televisão. Assim como os textos e os recursos lexicais selecionados, as imagens também fazem parte das escolhas do enunciador, porém, como já esclarecido anteriormente não temos o intuito de analisá-las neste trabalho.

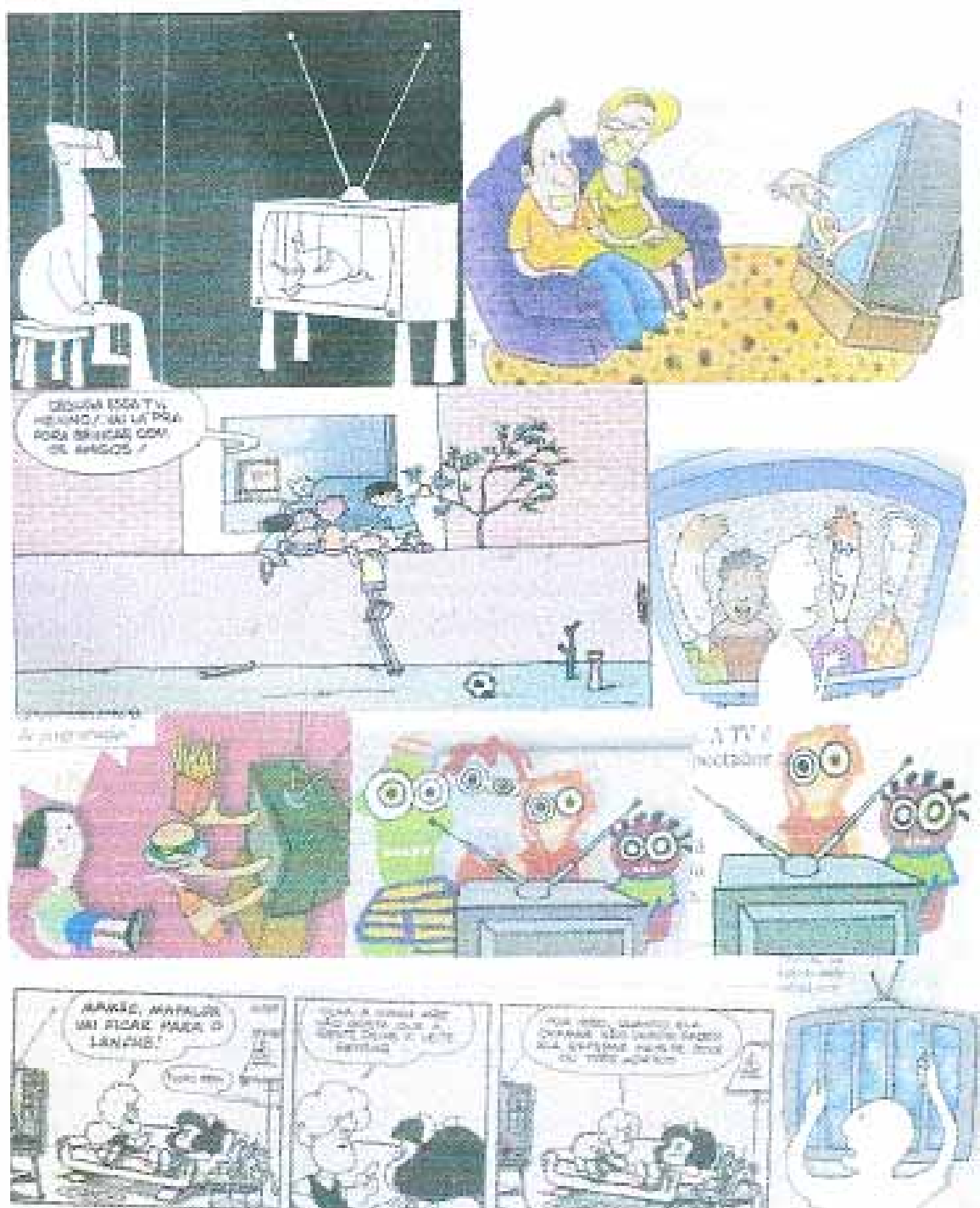


Figura 8: Ilustrações da unidade A: televisão

Após a visualização de alguns dos exemplos das imagens contidas na unidade, cabe apenas relatar que, embora possuam um caráter puramente ilustrativo, haja vista que, raras as vezes, são motivos de atividades ou comentários, as figuras são tão significativas quanto os textos verbais e traduzem igualmente a ideologia de seu enunciador. As ilustrações em questão mostram o lado negativo acerca do ato de assistir à televisão e contribuem para reafirmar o posicionamento ideológico do ELD.

Os textos inseridos na unidade também convocam alguns discursos pertencentes a outros campos discursivos – o interdiscurso - como por exemplo: o discurso médico, o discurso científico, o estatístico, o histórico, o discurso sobre entretenimento, o familiar, o escolar, o policial, etc. Todos eles atestam a credibilidade dos textos da unidade, legitimando-os como verdades únicas, por fazerem parte do momento histórico do dizível, disponibilizando dizeres que afetam o modo de produção do discurso. O interdiscurso permite a compreensão de alguns sentidos, já que acionam o que foi dito em outros lugares, permitindo considerar as margens do dizer. Diante disso, os outros discursos mobilizados atribuem familiaridade ao discurso em questão, pois encontram-se no fio da memória histórica, proporcionando legitimidade à formação discursiva do ELD.

Em relação ao contexto sócio-histórico, podemos afirmar que a sociedade moderna está em constantes modificações e necessita que o indivíduo que dela participa domine muitas informações e esteja sempre a par dos acontecimentos gerais. A televisão, presente na maioria dos lares brasileiros, tem acompanhado a rapidez exigida por essa sociedade. Nesse contexto, a tevê tem sido o espelho da modernidade, justificando, a inserção do assunto no livro didático.

Diante das considerações até agora realizadas, podemos perceber o silenciamento do ELD quanto a conceitos favoráveis sobre o tema aqui tratado. Entretanto, para materializar tal silenciamento, preferimos analisar uma outra obra com a mesma temática. Para tanto, procederemos de maneira menos extensa do que o fizemos nas análises anteriores, procurando ressaltar as semelhanças e diferenças entre as duas unidades e apontando possíveis soluções para tratar o tema, além de buscar materializar o que foi calado nesta unidade.

Queremos esclarecer que não estamos avaliando ou classificando os livros didáticos ao compará-los, mas chamando a atenção para a importância do trabalho com a leitura no LD, procurando demonstrar que a ideologia transmitida pelo ELD poderá influenciar a opinião de alunos em formação. As análises não provam a superioridade de quaisquer das obras sobre outras.

6.3.2 Unidade B

O livro que também trata da mesma temática é *Português: Linguagens*, de William R. Cereja e Thereza C. Magalhães, da Atual Editora¹⁷. O capítulo sete tem como título “A vida e o vídeo” e traz abaixo dele a seguinte inscrição:

“Para alguns, ela é pura diversão; para outros uma forma de manipular e controlar as pessoas; para outros, ainda, é companhia e uma forma de participar do mundo. Afinal, o que é a televisão?” (CEREJA e MAGALHÃES, 2002, p.226)

¹⁷ Ver anexo G

O enunciado introdutório da unidade propõe uma reflexão acerca do que pode ser a televisão e expõe alguns dos conceitos que a permeiam, dessa forma, há um despertar para a curiosidade, num esforço de promover a busca de informações por parte do aluno, tanto nos textos como nas atividades, a fim de que possa embasar sua opinião a respeito da questão formulada.

A frase é seguida do mesmo texto, de Rubem Braga, que compõe a unidade anterior, *Ela tem alma de pomba*, o qual já listamos os aspectos abordados positiva e negativamente. Diferentemente da unidade A, há aqui um trabalho com o texto, o qual apresentaremos boa parte, com seus respectivos comentários, tendo por objetivo demonstrar o enfoque dado às questões, além de verificar a manifestação daquilo que foi silenciado na outra unidade. Esclarecemos que serão destacadas em itálico algumas das respostas fornecidas ao professor:

“1. Apesar da receptividade da televisão – hoje presente em quase todos os lares do país – há socialmente uma tendência a criticá-la, sob a alegação de que ela prejudica o relacionamento familiar, a leitura, os estudos dos jovens, etc. De que ponto de vista Rubem Braga discute o tema? Ele acata ou defende a TV? *Ele aponta aspectos positivos e negativos dela.*

2. De acordo com o texto:

a) Que conseqüências a TV trouxe:

- para o relacionamento entre as pessoas, nas pequenas cidades? [...]
- para o cinema? [...]
- para o futebol de várzea? [...]
- para as crianças? [...]

b) Essas foram conseqüências positivas ou negativas? Por que? *Foram negativas, pois as pessoas deixaram de ter participação social, de se encontrar, de se divertir, etc.*

4. Diferenciando-se de outros textos, que normalmente apontam apenas as conseqüências negativas da existência da TV, o texto de Rubem Braga também aponta aspectos positivos. De acordo com os dois últimos parágrafos do texto:

- a) Qual é, essencialmente, o grande mérito da TV? [...]
- b) Que pessoas são as que mais necessitam da TV? [...]
- c) O que a TV proporciona a essas pessoas? [...]

- d) A TV é uma forma de lazer elitista ou democrática? Comprove sua resposta com um trecho do texto. [...] (CEREJA e MAGALHÃES, 2001, p.227-228)

Pudemos, por meio das atividades propostas para o texto, observar que o ELD procura abordar as conseqüências positivas e negativas da tevê. Todavia, não o estamos isentando de possuir determinada tendência para um dos lados, uma vez que todo discurso é ideológico, mas procurando atentar para um cuidado maior com a linguagem, em especial, com o silenciamento, o qual omite conceitos que o enunciador não quer, mesmo de maneira inconsciente, que venham à tona. Já a unidade A silenciou aspectos trabalhados na atividade 4, a qual relata sobre os aspectos positivos da televisão. Uma transcrição sobre o mesmo exercício faz-se necessária para a manifestação de um outro ponto de vista:

“3. Observe este trecho:

‘Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV [...] sem um botão para desligar.’

- a) Nele, o autor aponta um aspecto fundamental da relação entre a TV e o espectador. Qual é esse aspecto? *Que o espectador pode cortar a relação com a TV na hora em que quiser.*
- b) No dia-a-dia familiar, entretanto, é fácil o espectador lançar mão desse poder? Por que? *Não, pois as pessoas ficam acostumadas à rotina da TV e não querem fugir dela.* (CEREJA e MAGALHÃES, 2001, p. 228)

Aqui, o ELD chama a atenção para a relação do espectador com a tevê, em que ele pode tanto controlar quando e por quanto tempo irá permanecer diante da TV e de aceitar ou não a programação, pois ele tem o poder de desligá-la quando achar apropriado; pontos que não foram abordados na unidade anterior. Por outro lado, há aqueles que por hábito não conseguem se desligar de sua rotina de assistir à televisão, os quais podem ser manipulados por ela, conforme referência feita na unidade A.

Depois disso, o LD apresenta uma seção chamada “cruzando idéia”, na qual é exposto um painel contendo cinco seguimentos textuais, que expressam diferentes pontos de vista sobre o tema e que resumiremos abaixo:

Texto I – discorre sobre a necessidade de o homem de viver o imaginário e coloca a televisão como uma forma de dinamizá-lo;

Texto II – fala sobre o poder de intervir na formação de uma criança e a coloca como representante do modelo cultural da sociedade;

Texto III – é um quadrinho do personagem Calvin que está assistindo à tevê quando a mãe o manda ir brincar e ele, já fora de casa, reclama por estar muito real, preferindo a ficção mostrada na televisão;

Texto IV – alega que a televisão pode introduzir diálogos, e não suprimi-los, pois ampliam o conhecimento de mundo;

Texto V – afirma que a tevê desgasta a capacidade do telespectador de ver o novo.

Verificamos, então, que os textos I e IV tratam o tema de maneira positiva, os textos III e V, negativamente e o texto II aborda ambos os lados da temática. Seguem-se seis perguntas, sendo algumas comparativas entre os textos, incluindo o de Rubem Braga.

Na próxima página, o livro traz uma seção denominada “trocando idéias”, constituída de quatro questões que envolvem diretamente a opinião do aluno, procurando trazer o tema para a sua realidade, as quais não apresentam resposta no manual do professor, por serem pessoais. Exporemos e comentaremos, mais detalhadamente, cada uma delas, embora sejam um pouco extensas por fornecerem informações antes das devidas perguntas:

“1. O texto de Rubem Braga, por um lado, aponta a TV como responsável por isolar as pessoas em suas casas, por embotar a criatividade das crianças, por prejudicar diferentes formas de convívio social; por outro lado, reconhece ser importante o papel de companheira que ela desempenha para aqueles que foram ‘esquecidos pela vida’.

- a) Na sua opinião, que outros efeitos positivos e negativos a TV produz no convívio social e familiar?
- b) Você acha que a vida sem a TV seria melhor? Por que?”
(CEREJA e MAGALHÃES, 2001, p.231)

A atividade busca promover uma maior reflexão sobre a temática ao pedir que o aluno aponte outros efeitos, positivos e negativos, da tevê, além daqueles já mostrados no texto de Rubem Braga. Comparando com a unidade A, mais especificamente com a atividade de número dois do “estudo do texto”, a qual propõe que o aluno faça uma lista, de acordo com o texto “Médicos advertem: TV faz mal”, sobre os malefícios da televisão, ou seja, ocorre somente uma cópia de trechos do texto, o que pode até salientar um determinado ponto de vista sobre o tema. O exercício em questão ainda solicita o uso da criatividade do aluno ao propor uma situação pouco provável na cidade onde esta pesquisa é realizada, ou seja, a hipótese de que não haja televisão e pede que o estudante expresse sua opinião a respeito do assunto. Segue-se a essa, a próxima atividade:

“2. Ciro Marcondes Filho afirma que a TV, nos tempos atuais, é a forma eletrônica mais desenvolvida de as pessoas renovarem seu imaginário. No entanto, ele mesmo aconselha:

‘É preciso ter a coragem e disposição de desligar a TV quando esta nada traz de interessante e programar a audiência segundo as ofertas das emissoras, como também organizar a noite de tal forma que se recupere um pouco da liberdade de escolha. (Op. Cit., p.113)’

- a) Você acha que ver televisão vicia? Por que?
- b) Se você tivesse “coragem e disposição” para desligar a TV numa noite qualquer, que atividades procuraria ter como forma de lazer e como meio de renovar o imaginário?” (CEREJA e MAGALHÃES, 2001, p.231)

A atividade dois questiona a passividade, requisitando o julgamento do estudante a respeito. Já a atividade nove da unidade A, ainda referente ao “estudo do texto”, pede que o aluno “Liste alguns motivos que , para você, impedem as pessoas de pararem de ver televisão”. Ambas tratam do mesmo assunto, a diferença é que a unidade B pergunta se o aluno acha que ver tevê vicia e o porquê, ou seja, oportuniza a exposição de seu ponto de vista, indo além do reconhecimento de informações, enquanto que na unidade A os conceitos já estão formados. Voltando para a atividade em pauta, é proposto também que o estudante fale sobre outras coisas que faria se não fosse assistir televisão, o que permite aproximar o assunto do seu cotidiano. Vejamos a pergunta seguinte:

3. Da mesma forma que os jornais e as revistas de grande circulação no país apresentam uma forma própria de ver e analisar a realidade, informando e destacando os fatos que, na opinião deles, são os mais importantes, também as emissoras de televisão veiculam imagens e notícias do Brasil e do mundo de acordo com o ponto de vista delas e da forma como elas acham melhor fazê-lo. Costuma-se chamar isso de *manipulação*.

- a) É possível que esses meios de comunicação sejam totalmente imparciais, ou seja, tenham compromisso apenas com a verdade? Por que?
- b) Você alguma vez já percebeu um jornal ou um programa de TV distorcer a verdade, por causa dos interesses da própria emissora? Em caso afirmativo, conte como e quando foi.
- c) Se a manipulação por parte das emissoras de televisão é quase inevitável, o que o telespectador deve fazer para lutar contra ela?” (CEREJA e MAGALHÃES, 2001, p.231)

O assunto desta questão é a manipulação, já abordada, de maneira mais fechada, na unidade A e que, agora, é tratada de forma contextualizada, já que o tema é figurativizado por meio do exemplo do telejornalismo. O estudante é levado a pensar nas condições de produção do texto, a perceber que todo discurso é ideológico, e não totalmente imparcial ou verdadeiro, ou seja, não transparente. A atividade, no geral, conduz ao entendimento das várias formações discursivas,

obviamente desprovido da linguagem teórica. E ainda, embora confirme a continuidade do processo de manipulação, pede ao aluno soluções, procurando passar outra impressão. Observemos o próximo exercício:

“4. A TV é muito criticada por apresentar uma programação recheada de cenas de sexo e violência. Por essa razão, com certa frequência vemos alguns setores da sociedade pedirem ao governo que instale uma censura na TV, a fim de ‘higienizar’ sua programação. O que você acha dessa idéia? O governo deve censurar os programas de TV ou cabe ao cidadão escolher o momento para desligar seu aparelho quando a programação não for adequada para ele e sua família.” (CEREJA e MAGALHÃES, 2001, p.232)

A censura é o tema desta pergunta, porém, diferentemente das anteriores, o aluno terá que dar a sua opinião embasado nos conhecimentos de mundo que já possui, pois ela não oferece informações suficientes para estruturar e exemplificar os argumentos que possam ser criados pelo do estudante. Contudo, o assunto é retomado no momento de produção de textos. Na unidade A, o assunto teve a apresentação de dois textos, mas que não foram trabalhados.

Depois do enfoque dado à leitura, verificaremos as propostas sobre produção de texto, reiterando que não checaremos os aspectos relacionados à gramática ou qualquer outra explicação mais teórica, conforme já antes explicado. No tópico “agora é a sua vez”, o ELD explica que tem havido muita discussão em torno da censura na televisão e propõe que o aluno leia os textos que seguem a fim de conhecer diferentes pontos de vista sobre o assunto. São cinco textos, os quais resenharemos abaixo:

Texto I – é um quadrinho, de Laerte, que mostra um menino assistindo cenas de sexo e violência na televisão, então o pai desliga e diz que temas adultos não pode.

Texto II – relata que devemos nos mobilizar se não estamos satisfeitos com a tevê e exigir do governo mudanças.

Texto III – afirma que, de certo modo, a censura já existe e é feita pelas emissoras e seus donos e, ainda, que se um canal omite informações ou é tendencioso está violando o direito do espectador.

Texto IV – mostra dez normas criadas, após ter recebido várias críticas, para o programa “domingão do Faustão” que procuram, basicamente, respeitar os direitos do telespectador.

Texto V – diz que seria interessante alertar as pessoas para que não sejam tão passivas diante da tevê e isso poderia começar pela escola.

Em resumo, cada texto apresenta uma visão: no quadrinho, cabe aos pais o controle; no texto II, que deve haver censura; no terceiro, que já há uma censura por parte das emissoras; o texto IV mostra que as emissoras se preocupam com os telespectadores; e o último texto sugere uma maior conscientização para que não haja manipulação. Depois de fornecer tais informações, o ELD pede que os alunos escrevam um texto defendendo seu ponto de vista sobre o assunto. Atividade que transcreveremos abaixo:

“E você, o que pensa sobre o tema em debate: *Deve haver ou não censura na TV?* Tome uma posição – sim, não ou em termos – e, a exemplo do texto ‘Cultura e sociedade’, produza um texto dissertativo escolar, isto é, um texto argumentativo, defendendo seu ponto de vista.” (CEREJA e MAGALHÃES, 2001, p.236)

Nesse momento, já foram dadas ao aluno informações que permitem a contraposição de diferentes opiniões, para que ele possa formular e defender seu próprio ponto de vista. Convém esclarecer que levamos em conta que o conhecimento de mundo do estudante pode permitir julgamentos próprios sobre

determinado tema. Todavia, acreditamos que dar informações consistentes, de fontes diversas e conceitos também diversificados com o objetivo de fornecer subsídios ao desenvolvimento do senso crítico do aluno, seja um dos papéis pelo qual o LD é responsável.

Pudemos observar, com a apresentação da unidade B, a materialização daquilo que o enunciador da unidade A silenciou, destacando-se o trabalho com os assuntos que cercam a temática da televisão, como a censura, a manipulação, a passividade, além dos aspectos positivos da tevê. Como se nota, essa voz silenciadora impede a discordância, a discussão porque busca homogeneidade, transparência e unidade, no entanto, a linguagem é heterogênea, opaca e dispersa.

CONCLUSÃO

*O silêncio que ninguém ouviu
foi a primeira coisa que se viu.*

Arnaldo Antunes

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho, como já referido em seu início, foi a situação do atual ensino de leitura. Preocupação que é de muitos outros pesquisadores e especialistas no assunto, os quais tanto apontam lacunas, como têm feito propostas de solução de diversos tipos, por meio de publicações de seus artigos, livros, teses e participações em congressos sobre ensino e leitura, inclusive com a realização de eventos específicos sobre a questão, dentre os quais se destaca o COLE (Congresso de Leitura do Brasil).

Apesar de toda mobilização e esforços de conscientização a respeito da dimensão do problema, ainda estamos longe de alcançar o ideal em ensino de leitura. Por isso, é importante ressaltar que pretendemos que nosso trabalho venha a somar, mesmo que minimamente, a outros que igualmente insistam em colaborar no progresso das condições concretas de produção de leitura. Diante dos múltiplos caminhos, no contexto do aprendizado em leitura, para o desenvolvimento da pesquisa em questão, enfocamos especificamente a maneira como o enunciador do livro didático, ao realizar suas escolhas textuais e lexicais, proporciona aos usuários do material a visão sobre determinado tema.

Para isso, buscamos apresentar, ao longo do trabalho, alguns fatores que consideramos relevantes para se atingir os objetivos propostos, explicitando conceitos e valores referentes ao livro didático. Inicialmente, discorreremos sobre o método e os procedimentos utilizados para que pudéssemos

constituir o *corpus*. No capítulo seguinte, expusemos algumas definições a respeito da teoria da Análise do Discurso francesa que serviram para embasar nossos estudos. Depois, buscamos descrever o livro didático em seu contexto histórico e político e demonstrar como acontece o processo de avaliação, bem como o funcionamento do mercado editorial dos didáticos. O capítulo quatro teve o intuito de esclarecer questões relacionadas aos PCNs – em especial quanto aos temas transversais –; ao tipo de discurso que prevalece no livro didático e no contexto escolar em geral; como se dão as relações de poder na escola; e ainda elucidar alguns conceitos como o de didático e o de criticidade. Após o cumprimento dessas etapas, partimos para a análise de quatro unidades didáticas a fim de investigar o modo de tratamento dos temas transversais no livro didático da disciplina de língua portuguesa.

O que pudemos averiguar, por meio de análises que privilegiaram unidades temáticas, foi que os temas não estão sendo abordados de modo a auxiliar o aluno na elaboração de conceitos que lhe sejam próprios, mas são tratados segundo o ponto de vista correspondente ao do enunciador do livro didático. Ao levarmos em conta o discurso do enunciador, percebermos que o mais grave estava justamente no que não dito, no seu silenciamento. Vimos que, à medida que o enunciador silencia outras opiniões sobre determinada temática, ele deixa transparecer sua vinculação a uma forma de ideologia, geralmente aquela que prevalece no senso comum, o que faz dele, ainda que por vezes não perceba, agente da disseminação de uma cultura preconceituosa. Essa ausência de conceitos diversos nega ao aluno a possibilidade de formular sua própria opinião, pois lhe é imposta a “verdade” única do texto.

Contudo, vimos também, no exemplo da obra *Português: linguagens* (CEREJA, 2002), que o livro didático tem condições de propiciar práticas de leitura crítica, promovendo o conhecimento e o aprofundamento de diferentes interpretações sobre um mesmo tema, apresentados por textos diferentes. Esse processo permite que o aluno possa ser capaz de fazer julgamentos, reflexões e transformações sobre as idéias veiculadas nos textos.

Um outro ponto que gostaríamos de ressaltar é que não verificamos nenhuma inquietação a respeito da abordagem do enunciador do livro didático por parte do programa de avaliação. Temos como exemplo, a avaliação do livro *A palavra é sua* (CORREA, 2000), considerado pelo PNLD/2002 como “recomendado com ressalvas” – podendo ser visto no anexo A – um dos motivos seria o trabalho excessivo sobre o assunto do texto e não de questões relacionadas a sua estrutura, gêneros, personagens ou perguntas, visando à confirmação de informações contidas no texto. Não concordamos com a avaliação a respeito de tal opinião. A obra poderia ter a nota a ela atribuída por outras razões, as quais não nos coube averiguar por não dizer respeito ao assunto da pesquisa, ou, no nosso ponto de vista, a nota poderia deixar de ter o peso máximo por não proporcionar ao aluno a contraposição de textos com idéias divergentes sobre uma mesma temática; aspecto que pudemos constatar em uma de suas unidades.

A pretensão de contribuir com estudos na área do aprendizado de leitura se coloca além da simples insistência na importância do ato de ler, a preocupação deste estudo está na constituição de um leitor capaz de perceber e evitar as armadilhas ideológicas do texto, posicionando-se criticamente diante do outro, tomando-lhe a palavra para torná-la sua. Quisemos demonstrar que um dos caminhos para que isso ocorra é o direito ao questionamento, à contraposição, à

comparação de conceitos diferenciados sobre um mesmo assunto. Repensar tais atitudes seria um meio do livro didático se tornar menos impositivo na elaboração de opiniões dos estudantes em formação.

Dessa forma, tivemos o intuito de promover uma reflexão acerca de um cuidado maior com a linguagem, e descobrimos que é preciso atenção especial com aquilo que se dissimula através da linguagem. No entanto, sabemos da incompletude deste estudo, já que o discurso tem como principal característica ser incompleto e nem desejávamos que fosse diferente, pois o cientista não está isento da subjetividade e as possíveis leituras deste trabalho podem ser reconstituídas, questionadas e criticadas. Cabe retomarmos, então, à epígrafe inicial do trabalho em questão – *A palavra mágica*, de Carlos Drummond – para dizermos que nossa busca continua e ela se materializa nas palavras aqui deixadas.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1991.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: *Caderno de estudos lingüísticos*. Campinas, v.19, p.25-42, jul/dez. 1990.
- BARONAS, Roberto Leiser. Apontamentos de leitura sobre a Análise do Discurso e sua vocação Heurística. In: FERNANDES, C. A; SANTOS, J. B. C. dos (orgs.). *Análise do Discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p.95-108.
- BASTOS, Rogério Lustosa. *Ciências humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa; o caos, a nova ciência*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1999.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.25-67.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 35-47.
- BOBBIO, Pedro Vicente. *Legislação Federal: Coletânea de legislação*. São Paulo: Ed. Lex Ltda, 1939.
- BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. 4.ed. Tradução de Giacomina Faldini). São Paulo: Summus, 1980.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 8.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos: PNLD/2002, 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Coordenação-Geral de Estudos e Avaliação de Materiais*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avalidid.shtm>>. Acesso em: 6 jun. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 6. Jun. 2004b.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

_____. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.135-154.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO (CBL). *Câmara brasileira do livro*. Disponível em: <www.cbl.org.br>. Acesso em: 11 abr. 2004.

CARDOSO, Sílvia. *Discurso e ensino*. B. Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 8ª série. São Paulo: Atual, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CORACINI, Maria José R. Faria. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: _____ (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p.17-26.

CORREA, Maria Helena; LUFT, Celso Pedro. *A palavra é sua*. 8ª série. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2000.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Linguagem nova*. 8ª série. 15 ed. São Paulo: Ática, 2002.

FARACO, Carlos. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <<http://www.novaescola.com.br>> Acesso em 15 out. 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, José Luiz. *Astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. *O livro didático em questão*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. Tradução de Frederico Carotti. In: _____ *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.

GRIGOLETTO, Maria. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p.67-77

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Tradução de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Edusp, 1985.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, E.P. (org.) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1994. p.15-28.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3.ed. Campinas: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.48-61.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.2. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.231-264.

MOLINA, Olga. *Quem engana quem? Professor X livro didático*. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores et al. *Temas transversais em Educação: bases para uma formação integral*. Tradução de Cláudia Schilling. 6.ed. Madri: Editora Ática. p.35-64.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.2. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.101-142.

_____. Análise do Discurso: da objetividade científica ao terreno fluído da interpretação. In: FERNANDES, C. A; SANTOS, J. B. C. dos (orgs.). *Análise do Discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p.71-94.

NEVES, Luiz Euclides da Silva. *Empréstimo e estrangeirismo, uma questão lingüística e/ou de soberania?* Disponível em :
<<http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/revista/lato/pdf/lato41a4.pdf>> Acesso em 15 out. 2004.

NEW CURRICULUM. *Curriculum Vitae*. Disponível em:
<http://news.curriculum.com.br/0026/universorh/n_00.asp> Acesso em: 12 nov. 2004.

OLIVEIRA, José Luiz. *Movimento Nacional em Defesa da Língua Portuguesa: Freio no estrangeirismo*. Jornal de Brasília – 14/ 08/ 2000. Disponível em:
<http://www.novomilenio.inf.br/idioma/index.html> Acesso em 15 out. 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PAIS E FILHOS. *Espaço Jovem*. Disponível em:
<<http://www2.uol.com.br/bibliaworld/jovem/colunas/filh039.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2004.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F e HAK, T (orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990. p.61-162. (título original, 1969).

_____. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F e HAK, T (orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990. p.311-338. (título original, 1983)

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et.al. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. (título original, 1975).

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F e HAK, T (orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990. p.163-252. (título original, 1975)

PERFEITO, Alba Maria. Formação dos professores de língua portuguesa: crise científica? *Revista Signum: Estudos da Linguagem*. V.6, jul/dez. Londrina: EDUEL, 2004.

POSSENTI, Sírio. O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. In: _____. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2002. p.61-73.

PREFEITURA DO RJ. *Portal da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro*. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/ME39/ME39_014.html> Acesso em: 12 nov. 2004.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.69-99.

SAVIOLI, Francisco Roberto. Livro didático: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M.R.V.; LEONEL, M.C.M. (orgs.). *O que quer e o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e suas literaturas*. Araraquara: UNESP, 1997. p.113-123.

SILVA, A C.; Sparano, M.E.; CARBONARI, R.; CERRI, M.S.A A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. (orgs.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. p.31-93.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença pedagógica*. V.2. n.12. nov./dez. 1996.

SOUZA, Cássia L.G. de; CAVÉQUIA, Márcia P. *Linguagem: criação e interação*. 8ª série. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de Censura. In: CORACINI, Maria José (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p.57-64.

ANEXOS

ANEXO A – RESENHA DO GUIA PNLD/2002

1 - LINGUAGEM NOVA

Carlos Emílio Faraco

Francisco Marto de Moura

Editora Ática

Por que? **

“A análise da coleção revela que se trata, em seu conjunto, de projeto bem sucedido, original e inovador. A coleção cria um universo ou contexto mais amplo para a disciplina Língua Portuguesa, inserindo, nas atividades de ensino, a busca de ler o mundo em múltiplas linguagens e de questionar as visões de mundo e as próprias linguagens. Propõe que os alunos se engajem como pessoas, na vivência do mundo e na convivência social. Os temas desenvolvidos refletem questões sociais e filosóficas fundamentais para o ser humano. A leitura da mensagem não-verbal contextualiza o trabalho da unidade, explora e valoriza conhecimentos prévios do aluno, destaca recursos expressivos de outros códigos, ativa a comunicação oral, impulsiona intertextualidade e interdisciplinaridade. Os vários conteúdos da disciplina Língua Portuguesa (leitura, linguagem oral, produção de textos, conhecimentos lingüísticos), tais como tratados na coleção, conhecem uma abordagem nova. Ao mesmo tempo, a leveza da obra, com rica variedade de estímulos, ajusta-se ao interesse e à faixa etária dos alunos a que se destina”(p. 66).

2 - LINGUAGEM: CRIAÇÃO E INTERAÇÃO

Cássia Leslie Garcia de Souza

Márcia Aparecida Paganini Cavéquia

Editora Saraiva

Por que? **

“Esta coleção apresenta uma boa seleção de textos, de gêneros variados, pertencentes a esfera de circulação e contextos culturais diversificados. Os temas são tratados por meio de diferentes abordagens, favorecendo a interdisciplinaridade, a intertextualidade e a construção da cidadania. As atividades de estudos dos textos desenvolvem a elaboração e o uso de estratégias variadas de compreensão e leitura. A produção de textos escritos é desenvolvida por um trabalho bastante adequado, que envolve atividades que explicitam a situação de produção, orientam a revisão e, episodicamente, o planejamento. Solicitando a redação de textos de gêneros e tipos diversificados, exploram-se progressivamente, as estruturas descritiva, narrativa, dissertativa e argumentativa. Outro ponto positivo é o tratamento dado ao vocabulário, que amplia o repertório do aluno e orienta para uma

seleção lexical mais consciente. Os conceitos e definições de conhecimentos lingüísticos são apresentados de forma indutiva, mas orientam, adequadamente, para a sistematização do conhecimento. O trabalho com leitura e produção escrita mostra-se afinado com as novas tendências do ensino da Língua Portuguesa. Nos conhecimentos lingüísticos, essa inspiração convive com a influência da tradição gramatical. Trata-se. Por isso, de uma coleção que, ao mesmo tempo em que, pela inovação, realiza rupturas com a tradição do ensino de Português, conserva muitos dos aspectos dessa mesma tradição” (p.70).

3 - PORTUGUÊS: LINGUAGENS

Thereza Anália Cochar Magalhães

William Roberto Cereja

Editora Saraiva/ Atual

Por que? **

“A coleção apresenta grande contribuição para a ampliação do repertório lingüístico do aluno, pois oferece um conjunto de boas atividades de leitura e escrita, instigantes e criativas. Contém textos diversificados e gêneros textuais contemporâneos. Propõe, de forma pertinente, situações em que o aluno é levado a produzir textos em diferentes situações de interação verbal. Embora a linguagem oral não seja objeto de uma abordagem sistemática, são propostas atividades de uso dessa modalidade da língua em situações significativas. Os conhecimentos lingüísticos são explorados em atividades que promovem a reflexão e a análise de estruturas lingüísticas e de seus efeitos de sentido; ao mesmo tempo, essas atividades desenvolvem um trabalho com conceitos relacionados tanto ao uso quanto à estrutura da língua. A tradição gramatical normativa fornece a base para a exploração de conceitos e terminologias gramaticais” (p.81).

4 - A PALAVRA É SUA – LÍNGUA PORTUGUESA

Celso Pedro Luft

Maria Helena Correa

Por que? *

“Um dos aspectos mais relevantes para orientar a escolha de um livro didático está relacionado às possibilidades que oferece ao aluno de uma boa experiência de leitura e de produção de textos. É justamente nesse aspecto que reside a contribuição desta coleção, cujas principais características estão na qualidade da seleção de textos e na diversidade de textos que o aluno será levado a produzir. Ao adotá-la, contudo, o professor deverá dispensar atenção especial a alguns pontos menos fortes da proposta. Os exercícios apresentados para o ensino de leitura estão, na maioria, centradas apenas na localização de informações e na

apresentação, pelo aluno, de opiniões sobre o assunto do texto. Apesar dos alunos serem levados a produzir diferentes tipos de texto, a coleção tende a não fornecer instrumentos necessário para que o aluno venha a dominar a situação de produção, assim como a especificidade do texto a ser redigido. O tratamento dado aos conhecimentos lingüísticos, embora correto, enfatiza desnecessariamente a memorização e se mostra em geral desvinculado de atividades de uso da língua. As propostas voltadas para o desenvolvimento da língua oral não se mostram suficientes para uma abordagem sistemática de suas características e propriedades (p.93)".

ANEXO B – Ficha de Avaliação – PNLD/2002 – A natureza do material textual

Tipologia		Sim	Não
1	Diversidade de gênero		
2	Diversidade de tipos de texto		
3	Diversidade de contextos sociais de uso (imprensa, literatura, ciência, etc.)		
4	Diversidade nos suportes originais		
5	Presença de dialetos e registros diversificados		
6	Presença significativa de textos literários		
7	Presença de tradição oral		
Observações: (mencione páginas e comente os exemplos elencados)			

Temática		Sim	Não
8	Diversidade temática		
9	Diversidade na abordagem do tema		
10	Diversidade de contexto cultural		
11	Favorecimento da interdisciplinaridade		
12	Ausência de preconceitos e estereótipos		
Observações: (mencione páginas e comente os exemplos elencados)			

Autoria		Sim	Não
13	Diversidade (época, região, nacionalidade)		
14	Representatividade (no espaço da produção literária)		
Observações: (mencione páginas e comente os exemplos elencados)			

Textualidade		Sim	Não
15	Predominância de textos autênticos		
16	Presença de textos integrais		
17	Recortes com unidades de sentido		
18	Indicação de cortes, supressões, adaptações etc.		
19	Créditos completos dos textos selecionados		
20	Ampliação do repertório literário do aluno		
21	Fidelidade ao suporte original do texto		

Observações: (mencione páginas e comente os exemplos elencados)		
Extensão	Sim	Não
22 Presença de textos de maior extensão		
23 Presença significativa de textos complementares		
24 Presença significativa de textos suplementares		
Observações: (mencione páginas e comente os exemplos elencados)		

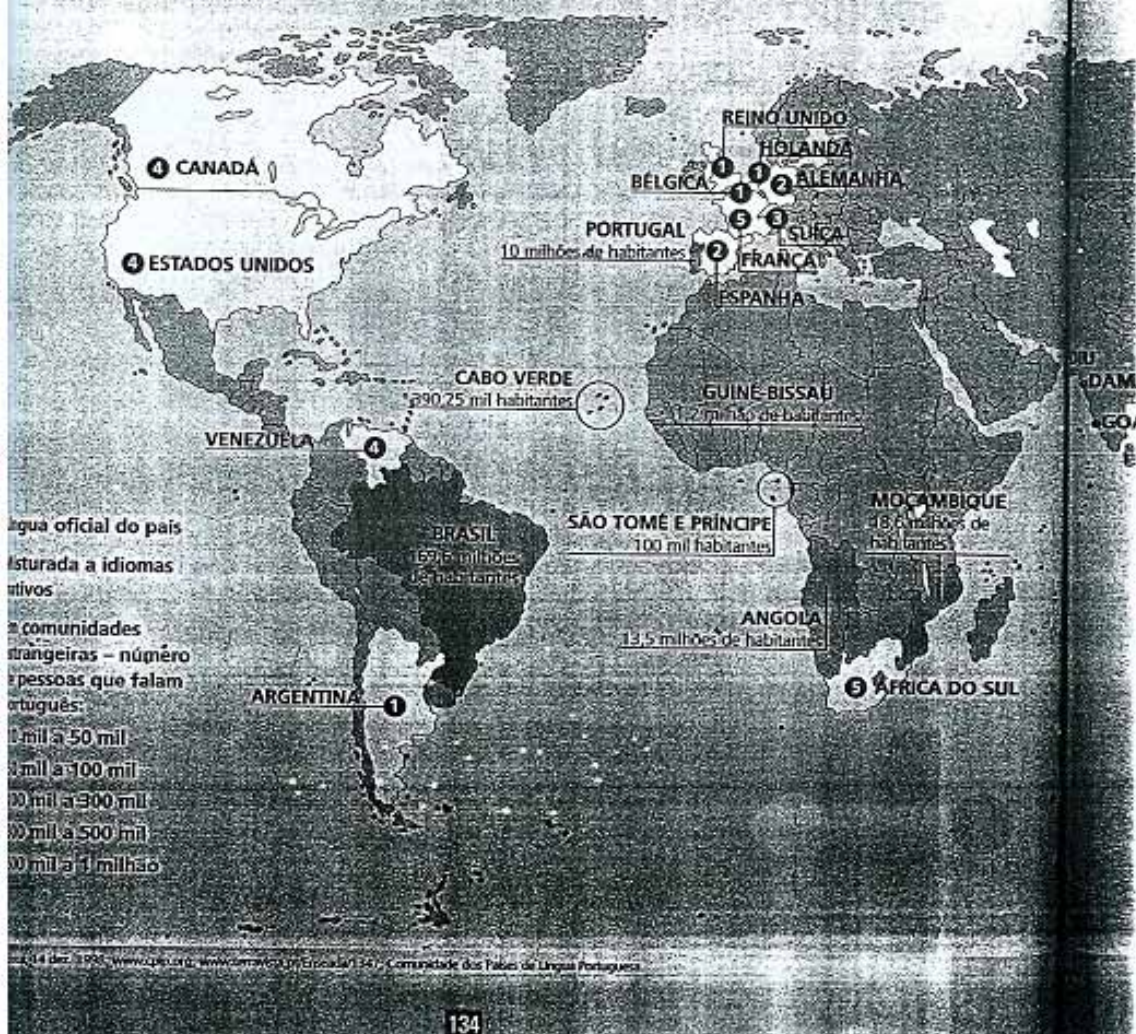
ANEXO D

O USO DE ESTRANGEIRISMOS

Unidade 10

O MUNDO DA LÍNGUA PORTUGUESA

É o idioma oficial em oito países, que totalizam aproximadamente 214 milhões de habitantes.



Minha pátria é minha língua.

FERNANDO PESSOA

PONTO DE PARTIDA

Para responder a estas perguntas, é preciso ler o mapa e as legendas.

1. Quais são os países em que o português é a língua oficial? Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. No Timor Leste é uma das duas línguas oficiais (a outra é o tétum).

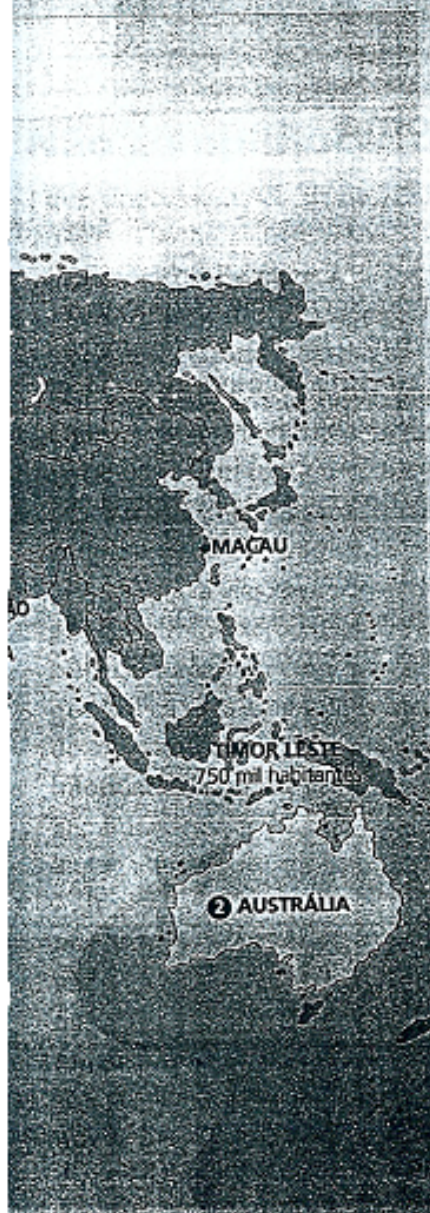
2. Se considerarmos a média de 2,5 milhões de falantes da língua portuguesa para os outros países em que ela não é a língua oficial, qual deve ser o número aproximado de falantes do português no mundo? 216,5 milhões.

3. Cite três territórios em que o português – a sexta língua mais falada no mundo – convive com idiomas nativos. Diu, Damão, Goa, Macau.

4. Em que países existe um maior número de falantes do português como língua estrangeira? América do Sul e França.

5. Se o cálculo aproximado de falantes de português é 216,5 milhões e no Brasil há 170 milhões de habitantes, a que percentagem do total corresponde o número de falantes brasileiros? 78%. $(170/216,5)$. Prof(a), se for necessário, pedir aos alunos o uso da Matemática que explica o cálculo.

6. Em quantos continentes existem falantes da língua portuguesa? Quais são esses continentes? Na América, África, Europa, Ásia e Oceania.



TEXTO 1

Nos dias atuais, a influência da língua inglesa no português é inquestionável. Isso facilita ou complica nossa língua? Esse é o tema da crônica da ex-professora de Língua Portuguesa do Instituto Rio Branco (instituto, em Brasília, que forma diplomatas), Dad Squarisi. Veja se você concorda com ela.

Não compliquem o nosso idioma

Dad Squarisi

Na bolsa, só cheque e cartão de crédito. Cadê dinheiro para pagar o estacionamento? Recorri ao *personal banking*. No *drive thru*, a primeira máquina estava *out of order*. Fui à segunda. Nada feito: sistema *off line*. Liguei para o *hot line*. Expliquei meu aperto à operadora. “Vamos estar providenciando o conserto do caixa. A senhora pode acessar sua conta em outro terminal. O mais próximo fica no *shopping*.” Fui lá. O sistema estava *on line*. Embolsei R\$ 100 *cash*.

O inglês invadiu as instituições bancárias. Antes, timidamente. Restringia-se ao *traveller's check*, ao *credicard* e a aplicações inacessíveis aos comuns dos mortais. Depois, ficou atrevido. Foi deixando o português para trás. Para chegar lá, trilhou dois caminhos. Um cuidadosamente traçado pelo *marketing*. Os bancos passaram a oferecer produtos na linguagem do cliente. Ou melhor: na linguagem





que impressiona o cliente. Embalar o serviço na língua do Tio Sam valoriza a oferta. Dá-lhe status. *Telemarketing, personal manager, phone banking & cia.* são filhotes dessa estratégia.

- 15 Deu a mão? A gringa avançou pro braço. Sem convite, foi além das meras palavras. Chegou à estrutura da língua. Fincou pé nos verbos. Exemplos não faltam. Um deles: substituir o futuro "providenciarei" pelo "vamos estar providenciando". Outro: trocar o pretérito "foi desligado" pelo "tem sido desligado".

- 20 De onde vêm os monstrenhos? Das traduções malfeitas. O inglês tem muitas formas verbais compostas. É o caso do "I'll be sending". Três verbos para dizer nosso simples "enviarei", traduzido por "vou estar enviando". Há também o *past perfect*.

- "The telephone has been desconected" quer dizer, simplesmente, "o telefone foi desligado". Não tem nada a ver com "tem sido desligado",
25 que indica uma ação que começou no passado e continua no presente. Com o avanço da informática e do *marketing* a coisa piorou. A literatura dessas novidades é praticamente em língua inglesa. Nós consumimos as traduções.

- 30 Invasão de língua estrangeira tem várias razões. Uma é o prestígio. O inglês avançou nas nossas fronteiras porque é falado pela maior potência do planeta, que vende como ninguém sua música, seu cinema, sua televisão, sua literatura, sua tecnologia e o *american way of life*. Outra é a receptividade. Nós, já dizia Gláuber Rocha, temos complexo de vira-lata. *O que vem de fora é melhor.*

<i>personal banking</i>	caixa automático
<i>drive thru</i>	caixa automático em frente ao qual se pode estacionar o carro
<i>out of order</i>	quebrado
<i>off line</i>	fora de serviço
<i>hot line</i>	linha direta entre o cliente e o fornecedor de serviços
<i>on line</i>	em funcionamento
<i>cash</i>	dinheiro em notas ou moedas
<i>travellers check</i>	cheque de viagem, é comprado por quem faz viagens internacionais e pode ser usado em qualquer destino
<i>credit card</i>	cartão de crédito
<i>telemarketing</i>	venda ou serviço por telefone
<i>personal manager</i>	personalista, pessoa que cuida com história com o cliente, dá um abraço
<i>phone banking</i>	serviço de atendimento ao cliente que pode ser feito por telefone
<i>american way of life</i>	estilo de vida americano



O inglês deita e rola. O disquete virou *disk*. Do *disk-pizza* ao *disk-entulho*, passando pelo *disk-sushi* e *disk-bombeiro*. Liquidação é *sale*. Moda, *fashion*. Camiseta, *t-shirt*. Relatório, *paper*. Acampar, *camping*. Revisão médica, *check-up*. Por que os bancos ficariam pra trás? Fundo se naturalizou *fund*. Taxa de risco, *spread*. *Loan*, empréstimo.

O inglês na vida tupiniquim não é novidade. Vem de longe. Mas se firmou graças a Hollywood, à Segunda Guerra Mundial e ao avanço tecnológico. Ava Gardner, Greta Garbo, Clark Gable, Rodolfo Valentino, James Dean, Elvis Presley e cia. deram asas à imaginação deste país colonizado. Bom ser bonito e famoso como eles. Mascar chicletes, tomar Coca-Cola, fumar Camel e usar óculos Rayban viraram obsessão.

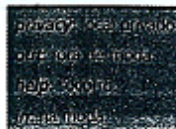
A guerra trouxe os gringos até aqui. Vivíamos a política da boa vizinhança com os Estados Unidos. Natal, Recife, São Luís, Belém foram invadidas pelo povo do Norte em nome da sagrada aliança contra Hitler, Mussolini e todas as forças do mal encarnadas no Eixo.

Inventaram que aí nasceu a palavra *farró*. Os gringos promoviam festas para si. Eram *privacy*. Volta e meia, abriam. Aí era *for all*, para todos. Nossos caboclos, analfabetos em português e duplamente em inglês, simplificaram a pronúncia. *For all* virou o nordestíssimo *farró*. Puro folclore. *Farró* é redução de *forrobodó*. Mas a versão tem sido tão insistentemente repetida que virou verdade.

A familiaridade com o inglês deixou-nos ousados. Hoje aportuguesamos termos que nem sonhavam figurar no Aurélio. Muito menos no *Vocabulário Ortográfico*. A informática serve de exemplo. Com ela, nossa criatividade alça vôos. E ultrapassa os limites da máquina. *Deletar* tomou a vez do velho *apagar*. *Printar* expulsou o *imprimir*. *Startar* cassou o *começar*.

É isso. Quem não aderiu se tornou *out*. Que corra atrás do prejuízo. Peça *hêlp*. E vire *in*.

SQUARISI, Dad. Revista *Exame*, 18 nov. 1998. p. 170.



Estudo do texto

1. O primeiro parágrafo do texto é predominantemente narrativo, dissertativo ou descritivo?

Justifique sua resposta. É predominantemente narrativo, pois a autora relata uma situação em que necessitava de dinheiro e como o conseguiu.

2. Embora a situação exposta nesse primeiro parágrafo seja comum, cotidiana, é uma situação especial para o assunto que vai ser desenvolvido no texto. Por quê?

Porque está relacionada aos serviços bancários, onde o inglês predomina. Esse fato permite à autora empregar inúmeros termos nessa língua e mostrar sua influência no português.

3. “Embalar o serviço na língua do Tio Sam valoriza a oferta.” *Tio Sam* é referência a que país? *Aos Estados Unidos.*

4. “Deu a mão? A gringa avançou pro braço.”

- a. Como a autora explica o “avançar para o braço”? *A influência do inglês não ficou só nas palavras; chegou à estrutura da língua.*
 b. Que recurso ela usa no texto para provar essa afirmação? *A exemplificação.*

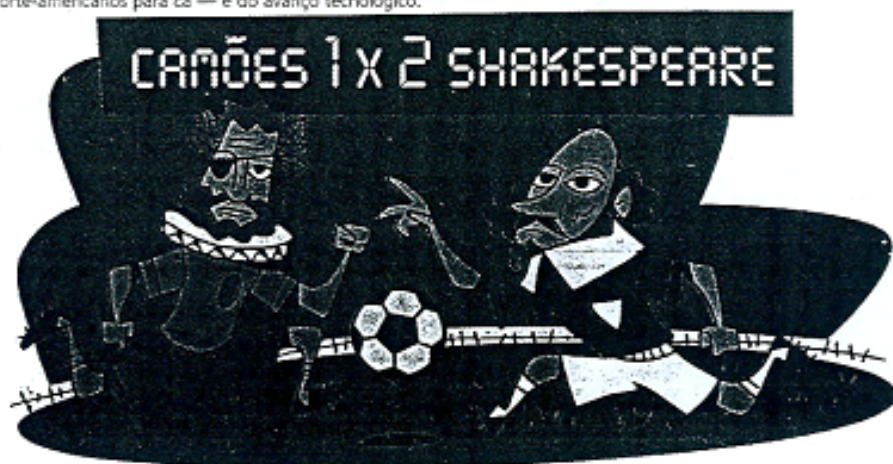
5. Você conhece pessoas que dizem: “vou estar enviando” em vez de “vou enviar” ou qualquer expressão similar? Procure observar, anote alguns exemplos e reescreva-os, empregando a forma verbal mais adequada. Em São Paulo, esse uso é bastante comum.

6. No quinto parágrafo, uma das razões apontadas para a invasão da língua estrangeira é que o inglês “é falado pela maior potência do planeta”. Relacione essa afirmação com os termos do inglês empregados nos dois primeiros parágrafos.

Devido ao poder econômico dos Estados Unidos, “maior potência do planeta”, a influência do inglês se faz sentir grandemente na terminologia relativa aos serviços das instituições bancárias, guardiões da moeda.

7. Na linha 13, que expressão a autora emprega em lugar de *etc.*? Explique esse emprego. *A autora usa a expressão “& cia.”, que faz parte da linguagem comercial (= e companhia). Esse emprego reforça, no texto, de modo bem-humorado, a idéia do fator econômico como um determinante da invasão da língua inglesa.*

8. A influência do inglês no Brasil não é recente, tem raízes históricas, segundo a autora. Quais são essas raízes? *Influência do cinema hollywoodiano, da Segunda Guerra Mundial — que trouxe norte-americanos para cá — e do avanço tecnológico.*



9. Que atitudes trazidas pelo cinema hollywoodiano foram identificadas, na imaginação dos brasileiros, ao *american way of life*, segundo o texto? *Mascar chicletes, tomar Coca-Cola, fumar Camel e usar óculos Rayban.*
10. A autora afirma que a origem que se divulga da palavra **forró** como derivada do inglês é “invenção”, “puro folclore”. Por que, ao expor seus argumentos, ela usou o adjetivo **nordeste** no superlativo **nordestíssimo**? *Sugestão: Provavelmente quis acentuar o absurdo de se atribuir uma palavra tão característica da cultura do Nordeste à influência americana.*
11. Que palavras com origem na língua inglesa vocês costumam utilizar no dia-a-dia? O(A) professor(a) vai anotar as respostas no quadro.
- Quais dessas palavras são inglesas?
 - E quais são produto da ousadia da nossa criatividade – ou seja, foram recriadas em português?



Vocabulário

1. “O inglês **invadiu** as instituições bancárias.” Que figura de estilo ocorre nessa frase? *Transcreva outros exemplos do texto. Personificação. “... timidamente.”/ “... ficou atrevido.”/ “A gringa avançou pro braço.”/ “O inglês delta e rola.”/ “Fundo se naturalizou fund.”, etc.*
2. O que a autora quis dizer com a expressão “vida tupiniquim”? *Vida no Brasil.*
- De onde vem a palavra **tupiniquim**? *Tupiniquim é referência à antiga nação indígena que habitava o território da Bahia.*
 - A palavra **tupiniquim** no texto tem certa conotação negativa. Por quê? *É uma referência preconceituosa aos nossos antepassados indígenas, que os identifica, e, por extensão, ao povo brasileiro, como primitivos em oposição ao povo dos países ditos civilizados.*
3. De que língua vem a palavra **sushi**? Você conhece outras palavras no português herdadas dessa língua? *Sushi vem do japonês; é o nome que se dá a uma iguaria feita com arroz e uma fatia de peixe cru ou fruto do mar azeitonado. Do japonês, herdamos, entre outras palavras, camisas, caratê, judô, jiu-jitsu.*
4. Na região em que você vive empregam-se palavras de línguas estrangeiras, além do inglês, que foram incorporadas ao português? Quais?
5. Vários neologismos, isto é, palavras novas, foram criados por influência do vocabulário da informática. A autora cita três verbos: **deletar**, **printar**, **startar**. Você conhece outros? Quais? *Dois exemplos: formatar, estabelecer a disposição dos parágrafos, tipo de letra, número de página de um arquivo de texto; escanear, passar o scanner. Prof.(a), o Dicionário Michaelis (Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, Melhoramentos), assim como o Dicionário Houaiss (Objetiva), já registram essas expressões.*

Saiba mais

O verbo **to disk**, no inglês, não tem a aceitação que lhe é dada em português nas expressões **disk-pizza**, **disk-bombão**, etc.

No inglês, **to disk** significa “afetar terra com um trado” ou “terra de disco”. Diz-se **to dial**.

TEXTO 2

Para proteger sua língua do uso indevido de palavras estrangeiras alguns países recorrem à Lei.

Línguas são assunto de Estado

Diferentes nações escolhem diferentes soluções para o problema da penetração do idioma estrangeiro, dependendo, entre outras coisas, da realidade social do país. Mas, em todas elas, a linguagem é tratada como questão de Estado. As nações procuram normatizar e regular os idiomas que utilizam, visando o processo de identidade nacional.

A França, por exemplo, possui, além do francês, algumas outras línguas minoritárias faladas pela população, como o bretão, o catalão e o basco. Além disso, possui várias possessões ultramarinas em todos os continentes (incluindo a Guiana Francesa), com suas especificidades lingüísticas.

Há, na França, várias organizações dedicadas à língua francesa e à sua defesa contra os "estrangeirismos". A legislação sobre o idioma francês é bastante detalhada. [...]

Nos Estados Unidos, além do inglês, o espanhol é amplamente falado, em decorrência da forte presença de imigrantes hispano-americanos. A presença da língua



unidade 10

141

espanhola também se deve à anexação de territórios mexicanos durante o século XIX, [...] incluindo estados como a Califórnia.

O tratamento do tema nos Estados Unidos é bem mais flexível que na França. A Constituição norte-americana, por exemplo, não estabelece o inglês como língua oficial [...]. Isso não impede que haja tentativas de adotar leis restritivas – como a proposição 227 na Califórnia, que, se aprovada, obrigará todas as escolas daquele estado a ministrar as aulas em inglês. A Califórnia é um dos estados norte-americanos com maior presença de hispânicos.

O espanhol é hoje a segunda língua mais falada nos Estados Unidos. [...] A mistura entre inglês e espanhol atingiu tal nível que já se cunhou um novo termo para descrevê-la: o spanglish.

<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem>



1. Como podemos relacionar os textos 1 e 2?
 Observe os títulos de texto e tratam da invasão de uma língua por outra, espanhola. No primeiro texto, a língua que aparece como invasora é a língua que sofreu invasão estrangeira no segundo texto.

2. Quais dos textos lidos despertou mais sua atenção? Por que?



Ponto de vista

1. A autora do texto 1 afirma que "... temos complexo de vira-lata. O que vem de fora é melhor. Você concorda com ela? Caso concorde, procure exemplos na língua, na moda, no cinema, na televisão, no comportamento dos jovens, etc. que justifi quem sua opinião.

2. Você é favorável a essa utilização maciça de termos da língua inglesa no Brasil? Isso facilita ou complica nosso idioma? Defenda seu ponto de vista.

Prof.(a), depois da discussão em sala, pode-se organizar uma mesa-redonda sobre o tema, da qual poderão participar professores de Língua Portuguesa, de História, de Inglês e um(a) jornalista ou alguém que se interesse pelo assunto. Um(a) aluno(a) pode ser o mediador. Cada participante deve ter quinze minutos para expor seu ponto de vista. No final, abre-se o debate com todas as pessoas presentes.

REDAÇÃO

■ Estrutura da dissertação

O texto básico desta unidade, *Não compliquem o nosso idioma*, faz parte da seção “Opinião” da revista *Exame*. É um texto dissertativo em que a autora emite seu ponto de vista sobre a invasão da língua inglesa em nossa cultura.

Em geral, os textos dissertativos apresentam três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

O número de parágrafos correspondentes a cada uma dessas partes **não** precisa ser rígido.

O texto 1 desta unidade é uma crônica. É possível perceber que a autora externou seu ponto de vista, argumentou com inúmeros exemplos e concluiu, embora isso seja feito de uma forma não convencional.

Delimite, nesse texto:

- a.** a introdução; O primeiro parágrafo. **c.** a conclusão. O último parágrafo.
b. o desenvolvimento;
 Do terceiro ao penúltimo parágrafo.

■ Produção de texto

Depois de ter discutido no **Ponto de vista** e ter relido os textos desta unidade, você vai fazer uma dissertação com o título *Que língua é esta?*.

Lembre-se de que você pode assumir uma posição totalmente contrária, favorável ou intermediária à incorporação de estrangeirismos.

Não se esqueça de que seu texto deve obedecer a uma estrutura básica: introdução, desenvolvimento e conclusão. É importante também que fundamente sua opinião com exemplos, como fez Dad Squarisi, autora do texto 1.

Saiba mais

Em 1999, o deputado federal Aldo Rebelo apresentou um projeto de lei em defesa da Língua Portuguesa. Transcrevemos dois artigos da versão original do projeto, depois modificada.

Art. 5º Toda e qualquer palavra ou expressão em língua estrangeira posta em uso no território nacional ou em repartição brasileira no exterior a partir da data da publicação desta lei, ressalvados os casos excepcionados nesta lei e na sua regulamentação, terá que ser substituída por palavra ou expressão equivalente em língua portuguesa no prazo de 90 (noventa) dias a contar da data de registro da ocorrência.

Art. 6º O descumprimento de qualquer disposição desta lei sujeita o infrator a sanção administrativa, na forma da regulamentação, sem prejuízo das sanções de natureza civil, penal e das definidas em normas específicas, com multa [...]

Parágrafo único. O valor da multa dobrará a cada reincidência.

Leitura de redação



Sugestão de encaminhamento:

1. Com relação a ser favorável à incorporação dos estrangeirismos, a classe deve ser dividida em três grandes grupos: **a.** sim; **b.** não; **c.** em termos.
2. Todos os alunos lêem sua redação para o seu grupo. Os demais ficam atentos e depois opinam sobre a clareza na exposição, a coerência dos exemplos e a estrutura do texto.
3. Cada aluno(a) de cada grupo, se achar adequado, reescreve o texto de acordo com as sugestões recebidas.
4. Cada grupo elege duas redações para serem lidas para toda a classe, antes de o(a) professor(a) recolhê-las para correção.

DIVIRTA-SE



ROS AMARAL Quino, Martín Fontes, 2000.

Sugestão de atividade complementar

Unidade 10 - Língua Portuguesa - Inglês - Livro do Aluno - 7º ano - 2014

A classe toda fica responsável por fazer uma pesquisa avaliativa da influência do inglês no português nas mais diversas áreas da atividade. Cada grupo fica responsável por um setor, por exemplo, esporte, informática, cinema, TV, culinária, etc. No final, devem fazer em conjunto um relatório explicando como todas essas palavras e expressões. Esse trabalho pode ser orientado conjuntamente pelo professor de inglês e de Língua Portuguesa.

ANEXO E
COMPETITIVIDADE

Você já jogou gude? Gude é um jogo infantil em que dois ou mais jogadores tentam encaixar uma bolinha de vidro em três buracos feitos em terra batida, distantes uns dos outros cerca de um metro. Ganha quem chega primeiro ao buraco inicial. Importante: quem consegue acertar (bater, nicar) a bolinha do adversário tem direito a continuar jogando. Às vezes, a bolinha passa pela outra tão de leve que fica difícil saber se nicou ou não nicou. E a discussão começa...

O jogo

- Nicou.—
- Não nicou.
- Nicou!
- Não nicou!

Atracaram-se. Rolaram pelo chão. Eram vizinhos. Os dois com oito anos. Lingavam-se aos gritos.

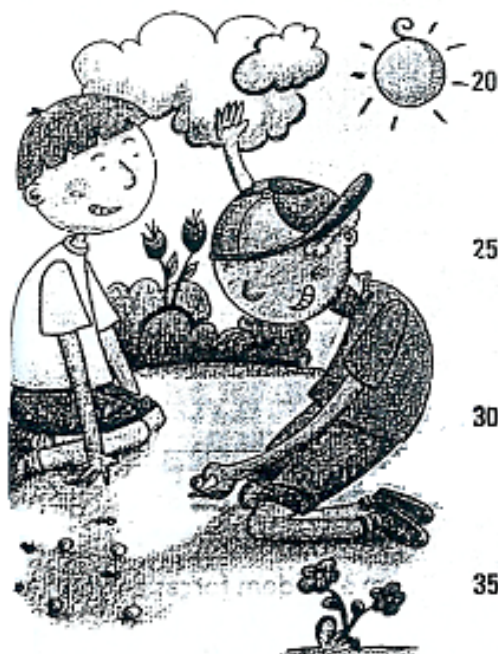
- Filho disto!
- Filho daquilo!

As duas mães citadas correram para ver o que estava acontecendo. Separaram os dois, que choravam de dor e de raiva. As mães tiveram que segurar os dois com força e levá-los, cada um para a sua casa. Senão a briga recomeçava.

- Nicou!
- Não nicou!

Nunca mais jogaram bola de gude. Nunca mais brincaram juntos. Quando um deles mudou de casa, botou a cabeça para fora do carro e gritou para o que ficava:

- Nicou!



O outro não teve tempo de responder. Mas fez um gesto expressivo. Nicou aqui, ó!

Reencontraram-se anos depois, por coincidência, no ginásio. Encararam-se, meio sem jeito. Mas não se falaram. No fim do ano, um tinha tirado o primeiro lugar da turma e o outro, o segundo. No ano seguinte, foi o contrário: Disputaram a presidência do grêmio estudantil. Foi uma campanha violenta, com ataques pessoais. Entrou mão no meio. Houve acusações mútuas¹ de desonestidade no jogo, o que ninguém entendeu. O derrotado fundou um grêmio dissidente². Cada um entrou para um cursinho pré-vestibular. Os cur-

1. Ver página 165.

2. Que diverge das opiniões de outrem ou da opinião geral.

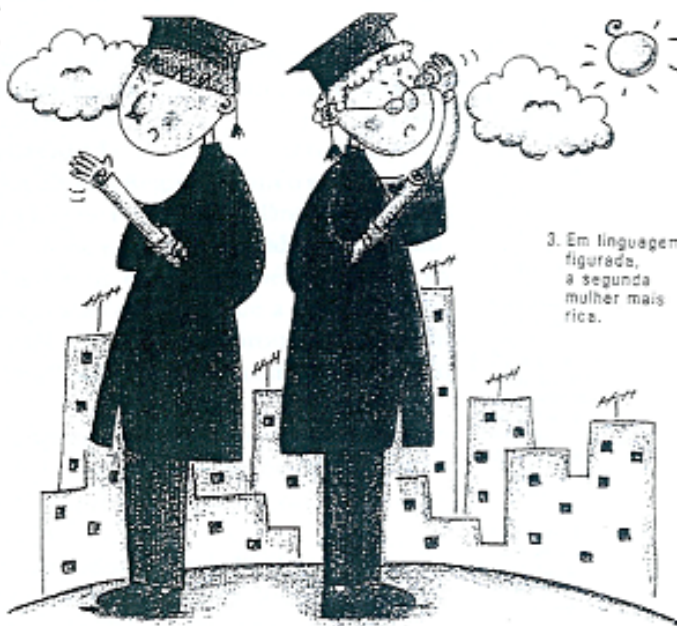
40 sinhos brigaram, pela imprensa, sobre qual dos dois fizera o melhor vestibular na cidade. Entraram os dois para a Engenharia.

45 Um casou com a segunda fortuna³ do país. A notícia saiu em todas as colunas sociais. O outro casou com a terceira fortuna do país. Saiu matéria paga em todas as revistas nacionais. O primeiro

50 edifício construído pelo primeiro se chamava Nico. O segundo construiu um edifício de cinco andares chamado

55 Nonico. Um teve um filho. O outro teve gêmeos. Um foi morar num apartamento de cobertura. O outro comprou a cobertura do lado, um andar mais alto, e mandou colocar uma faixa no

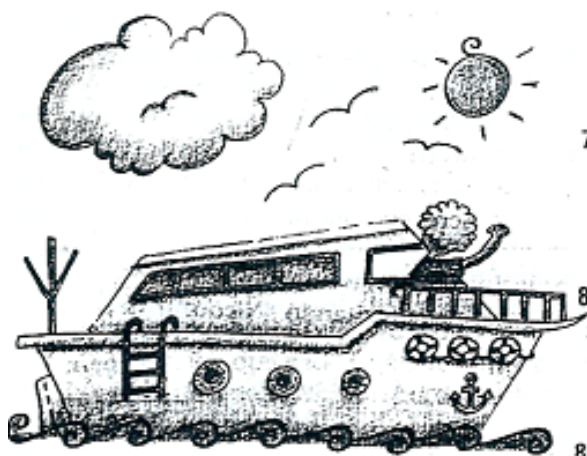
60 lado do prédio, virada para a cobertura do outro. Na faixa havia só uma palavra. Nicou. O outro comprou o edifício ao lado, despejou o vizinho da sua cobertura, destruiu o edifício, ergueu outro em seu lugar, com o gabarito máximo⁴, e foi morar na cobertura. Nos mesmos jornais



3. Em linguagem figurada, a segunda mulher mais rica.

4. Máxima altura e ocupação do terreno permitidas por lei.

65 *Nicou* 



65 ração do novo prédio apareceu um misterioso anúncio de página inteira que dizia o seguinte: "Está certo. Mas nicou".

70 Quando um construiu um edifício de 36 andares, o outro construiu um de 40. Um anunciou o lançamento do

75 maior empreendimento imobiliário do continente; o Brazilian Golden Palace Tower Suites, edifício de 80 andares na

80 Rio-Santos com vista para o mar. O outro criticou publicamente a construção de espigões⁵ na área e o uso absurdo de nomes em inglês e anun-

85

5. Edifícios muito altos, por semelhança às partes mais elevadas das serras, que se chamam espigões.

ciou a construção, ao lado de edifícios de 82 andares, *Les Jardins Plein Soleil sur la Mer*⁶.

Um construía um edifício, o outro construía dois. Um destruía um marco histórico ou uma casa antiga, o outro destruía um quarteirão. Lideravam grupos sociais rivais. Um organizou a Festa do Pavão Deslumbrado, no iate. O outro organizou a Noite das Línguas Afiadas para comentar o fracasso da festa do primeiro, no *Country*⁷. Um **fechou o Regine's com o seu grupo**⁸ e foi notícia nacional. O outro fechou a Regine na Avenida Atlântica com o seu carro e foi notícia internacional. Um viu-se envolvido na **falência fraudulenta**⁹ do seu grupo imobiliário. Dias depois, o outro também era citado na **concordata**¹⁰ do seu grupo e fazia questão de dizer que a sua dívida era maior. Ambos foram socorridos pelo Governo. Um comprou um barco com piscina, cinema, sauna e **adega climatizada**¹². O outro comprou um avião a jato com cama redonda.

Um decidiu retirar-se da vida empresarial e dedicar-se à arte. O outro também anunciou que renunciava aos grandes negócios e se tornava um **patrono**¹⁴ da cultura. Para começar, fundou uma revista de crítica de arte.

Um inventou a arte monumental. Seu primeiro trabalho foi um gigantesco **obelisco**¹⁵ de isopor. ("Simbolizando", disse a revista do outro, "o que o artista tem na cabeça: absolutamente nada.") A seguir, desapropriou e arrasou uma grande área urbana para erguer uma estranha escultura, grandes bolas pintadas como bola de gude, sendo que duas das bolas se tocavam. Chamou a escultura de **A Grande Nicada**. Todo o número seguinte da revista do outro foi dedicado "a essa obra insana de uma mente doentia que envergonha a inteligência nacional, além de ser mentirosa. **A Grande Nicada é um embuste**¹⁶!" Houve um grande debate em todo o país sobre a validade ou não e as **implicações**¹⁷ sociopolíticas da arte monumental a partir de **A Grande Nicada**, mas o artista recusou-se a entrar no debate.

Não responderia aos seus críticos. Convidou autoridades e personalidades para um cruzeiro no seu iate, durante o qual seria inaugurada a sua obra mais recente. Tinha comprado uma ilha no Oceano Atlântico. Na praia colocara uma tabuleta, **A Ilha**. Com a sua assinatura embaixo.

Todos a bordo do iate comentavam a **engenhosidade**¹⁸ do artista quando tiveram sua atenção atraída para um avião do outro, que escrevia no céu, de horizonte a horizonte: **Que bobagem!** Mas o outro estava preparado. A uma ordem sua, a cúpula do jardim de inverno do iate abriu-se, revelando a existência de um canhão antiaéreo. O avião do outro foi derrubado. Mas antes de mergulhar no mar, escreveu com fumaça no céu: **Não nicou.**

O outro, desesperado, afundou o próprio iate. E naufragou junto com os convidados, que não entendiam mais nada, gritando "Nicou! Nicou!"

6. Os Jardins Cheios de Sol em frente ao Mar (pronuncia-se *Les Jardins Plein Soleil sur la Mer*).
7. Country Club (clube de campo).
8. Alugou o Regine's (casa de diversão noturna) exclusivamente para seu grupo.
9. Quebra de uma empresa por impossibilidade de saldar os débitos.
10. Que envolve fraude, ou seja, falência forjada pelo devedor para tirar vantagens.
11. Benefício concedido por lei ao empresário que não pode pagar seus débitos, para evitar ou suspender a declaração de falência.
12. Lugar, geralmente subterrâneo, onde se guardam vinhos e outras bebidas.
13. De temperatura ideal (conseguida por meio de aparelhos) para a conservação das bebidas.
14. Protetor, defensor.
15. Monumento quadrangular, geralmente esculpido numa só pedra.
16. Farsa, impostura, mentira artificiosa.
17. Ver página 165.
18. Talento, capacidade inventiva.

Luis Fernando Verissimo

Luis Fernando Veríssimo nasceu em Porto Alegre (RS) em 1936. É cronista, jornalista e publicitário. Em suas crônicas, explora magistralmente a sátira. Atualmente escreve para jornais e revistas.



Alguns livros: *O analista de Bagé, O rei do rock, Amor brasileiro, A velhinha de Taubaté, O popular, O gigolô das palavras, A mulher do Silva, As cobras e outros bichos, Comédias da vida privada, O santinho, Pai não entende nada.*



Interpretação do Texto

- 1 O texto que você acabou de ler é um conto. O que você sabe sobre esse gênero narrativo? O conto é uma narração pouco extensa, concisa, e que contém unidade dramática, concentrando-se a ação num único ponto de interesse.
- 2 Que tipo de narrador conta a história? Ele participa dela? Narrador-observador; logo não participa do enredo.
- 3 O autor não cita o lugar nem a época que ocorre a história. Pela leitura é possível concluir algo sobre isso? Pode-se afirmar que o ambiente é urbano e a época é recente pelos arranha-céus, etc.
- 4 Em relação às personagens, também não há descrições físicas. Se lhe fosse pedida uma descrição psicológica delas, o que você diria? Resposta pessoal.
- 5 Que sentimentos dominam as personagens durante todo o conto? A disputa, a raiva, a rivalidade.
- 6 Quando e por que começou a rivalidade entre as duas personagens? Quando ambas tinham oito anos, por causa de um jogo de bolinha de gude.
- 7 Descreva a escultura *A Grande Nicada*. Grandes bolas pintadas como bolas de gude. Duas delas se tocavam.
- 8 Por que o autor iniciou e concluiu o conto com o mesmo verbo? O verbo *nicar* virou símbolo da rivalidade que se inicia num simples toque de bolinhas e acaba em tragédia.
- 9 Qual das situações vividas pelas personagens você julgou absurda? Por quê? Resposta pessoal.
- 10 Como terminou a rivalidade entre as duas personagens? Com a morte de ambos.
- 11 Você alimentaria uma rivalidade durante toda uma vida por algum motivo? Resposta pessoal.
- 12 O que você acha da rivalidade? A nossa cultura e o sistema político estão mais para o "nicou" ou mais para a solidariedade? Resposta pessoal.
- 13 Ao contrário dos primeiros edifícios que construíram, os últimos tinham nomes estrangeiros. Por que você acha que tantas pessoas gostam de dar nomes estrangeiros a seus estabelecimentos (lojas, bares, restaurantes, etc.) ou transcrever palavras inglesas em camisetas, placas ou anúncios? Professor: aproveitar a oportunidade para discutir com os alunos sobre o colonialismo cultural (principalmente o americano) que se estende para a música, o tipo de alimentação, a moda, os filmes.
Questões: até que ponto é bom? Até que ponto perdemos nossa identidade cultural? Pedir que citem exemplos ou contem episódios dessa mania.

‡ Divirta-se com este jogo superinteressante (mas sem disputar o resultado com os colegas!).

O número que se segue (I)

Estão aqui alguns membros do Clube de Ginástica do João. Os números de suas camisas constituem uma seqüência. Você consegue descobrir qual o número que o último garoto deveria ter na frente da sua camisa?

O número seguinte é 35. A seqüência é: 3 (+5) 8 (+7) 15 (+9) 24 (+11) 35.



O número que se segue (II)

Agora descubra que número deveria ter nas costas da camisa dele.

Desta vez o número seguinte é 5. A seqüência é: 3 (-1) 2 (-2) 4 (-1) 3 (-2) 5.



Enigmas com números, de Jenny Tyler e Graham Round.
Tradução de Pedro Vicente. Lisboa, Gradiva, 1992, p. 4.



Atividade Oral

Releiam o texto e depois discutam, em grupo, as questões abaixo. Após a discussão, os grupos que desejarem poderão expor suas conclusões.

O que a rivalidade significava para as duas personagens?

Sugestão de resposta: Era o que dava sentido a suas vidas.

Há muitos séculos, o filósofo grego Pitágoras ensinava:

"Escreve na areia as faltas de teus amigos.

Que relação você vê entre essa frase e O Jogo? Resposta pessoal.

Escolha um dos textos de Millôr Fernandes da página seguinte e discuta sobre ele com seus colegas de grupo. Vocês concordam com o conteúdo das frases? Ou discordam delas? Por quê? Justifiquem.

- a — Tenho realmente a mais sincera admiração pelas pessoas que sabem perder. Sobretudo quando estou do outro lado.
- b — A verdade é que nenhum — nenhum! — ser humano está preparado pro sucesso. Alheio, claro.
- c — Vitória é aquela vez em que a gente não perdeu.



A Palavra no Contexto

1. EXPRESSIVO linha 19

O outro não teve tempo de responder. Mas fez um gesto expressivo. Nicou aqui, ó!



Significado: que exprime bem o que (se) pensa ou sente; significativo, eloqüente.

Veja outro exemplo:

O velho leão, ao ser humilhado pelos moleques,
lançou-nos um olhar expressivo, quase uma súplica.

expressividade expressivamente

- a. Escreva no caderno o substantivo e o advérbio derivados de **expressivo**.
b. Crie em seu caderno uma frase com **expressivo**.

2. MÚTUO linha 32

Houve acusações mútuas de desonestidade no jogo, o que ninguém entendeu.



Significado: recíproco; que implica troca ou permuta entre duas pessoas ou dois grupos.

Outro exemplo:

O ódio, quando mútuo e alimentado, gera conseqüências terríveis.

Escreva no caderno uma frase com o advérbio **mutuamente**.



Leitura Complementar

Você achou exagerada a rivalidade de *O Jogo*? Então leia o texto abaixo.



A realidade e a ficção

Yoshiaki Tsutsumi, que tem o privilégio de ser o homem mais rico do mundo há quatro anos seguidos, é conhecido no Japão não por sua fabulosa riqueza — USS 16 bilhões, no último levantamento —, mas pela rivalidade **hostil**¹ que tem com seu bilionário meio-irmão Seiji Tsutsumi.

Yoshiaki, fruto de um dos muitos casos extraconjugais de seu **promíscuo**² pai, era o filho favorito e herdou o grosso da empresa ferroviária Seibu e de uma companhia imobiliária. Ele transformou a companhia num império que vale mais de USS 400 bilhões, conhecido como Seibu Railway Group.

O filho legítimo de seu pai, Seiji, que recebeu no testamento apenas uma pequena e obscura loja de departamentos, transformou sua herança no Seibu-Saison Group, um dos mais atuantes **conglomerados**³ de distribuição de mercadorias do Japão.

O ódio declarado entre os dois irmãos bilionários levou-os a apoiar políticos rivais e a se desafiarem em negócios de hotelaria. A intensidade da rivalidade e o peso do poder político ficaram claros, em 1984, quando a mãe de Yoshiaki morreu.

O então primeiro-ministro Yasuhiro Nakasone e três outros ex-primeiros-ministros foram às cerimônias dos funerais num templo budista. Enquanto estavam reunidos nos jardins do templo, um dirigível sobrevoava o local, fazendo propaganda de uma nova loja da cadeia de lojas de departamentos de Seiji.

Texto de David Butts, publicado na *Folha de S. Paulo*.



Atividade Oral

Que relação você percebe entre este artigo e o texto **O jogo**?

Ambos tratam de casos de rivalidade exacerbada.

Além de sua fortuna, que fato tornou Yoshiaki conhecido no Japão?

A rivalidade com seu bilionário meio-irmão.

De que forma os meios-irmãos manifestaram seu ódio mútuo?

Apoiando políticos rivais e competindo em negócios de hotelaria.

Segundo o texto, qual dos irmãos fez a maior ofensa ao outro? Que recurso usou para ofendê-lo?

Seiji, que fez propaganda de uma de suas lojas num dirigível sobre o templo em que se realizava o funeral da mãe de seu meio-irmão.

Entre conto e notícia, o que você prefere ler? Justifique. Resposta pessoal.



Sugestões de Leitura

Esau e Jacó. Machado de Assis. Ática.

A vingança do Timão. Carlos Moraes. Brasiliense.

Os meninos crescem. Domingos Pellegrini. Busca Vida.



Sala de Redação

Análise do texto

Observe a palavra em destaque:

As mães tiveram de segurar os dois, **senão** a briga recomeçaria.

Copie as frases no caderno, completando-as com **senão** ou **se não**. Use **senão** só quando for possível substituí-lo por **do contrário**, **de outro modo**.

- Poderiam ser amigos até hoje, ... **tivessem sido** tão teimosos e infantis. *se não*
- ... foi Paulo, foi Pedro quem **puxou a briga**. *se não*
- ... **Apreste-se**, ... você **vai chegar atrasado**. *senão*
- Só iremos à praia **se** fizer sol; ... **ficaremos em casa**. *senão*
- Cuidado, ... **você cai!** *senão*
- Estude bastante, ... **você perderá parte das férias**. *senão*

2. Antes de fazer estes exercícios, relembre a definição de trocadilho:

Trocadilho é um jogo de palavras iguais ou semelhantes na forma, mas diferentes no significado. Ele pode gerar ambigüidade ou equívoco, mas também pode ser um recurso estilístico. Exemplos de palavras que se prestam a bons trocadilhos: **vencer e convencer; sentir e consentir; usar e abusar.**

a. Identifique no caderno o trocadilho criado por Luis Fernando Verissimo:

“Um fechou o Regine’s com o seu grupo e foi notícia nacional. O outro fechou a Regine na Avenida Atlântica com o seu carro e foi notícia internacional.”

O autor empregou o verbo fechar com dois significados diferentes.

b. Explique os trocadilhos deste poema de José Paulo Paes:

Conciso: referência a texto sucinto, resumido (antonímio de **prolixo**). **Siso:** bom senso, juízo. Portanto, texto conciso é sinal de bom senso (“com siso”).
Prolixo (x com som /ks/): texto chato porque muito longo ou excessivo. Portanto, texto prolixo merece ir “pro lixo”.

POÉTICA	
conciso?	com siso
prolixo?	pro lixo



c. Para encerrar o nosso conciso estudo de trocadilhos, comente este provérbio em forma de trocadilho: “Muito riso, pouco siso.”

Quem vive rindo fora de hora e lugar mostra não ter muito juízo.

3. Passe o seguinte período para o discurso direto:

“A vizinha perguntou quem havia começado a briga.”

A vizinha perguntou:

— Quem começou a briga?

4. Reescreva o texto no discurso indireto:

“D. Maria respondeu:

— Não foi meu filho.”

D. Maria respondeu que não tinha sido seu filho.

5. Explique no caderno a função de cada uma das vírgulas:

“No fim do ano, um tinha tirado o primeiro lugar da turma e o outro, o segundo.”

A primeira vírgula isola o adjunto adverbial; a segunda substitui o verbo na segunda oração.

II. Aquecimento

Escreva rapidamente um diálogo entre as personagens principais de *O Jogo*.

Sonho com o dia em que os homens
levantar-se-ão e compreenderão
finalmente que são feitos para
viverem como irmãos.

Martin Luther King



Martin Luther King

I. Redação

Questões para a redação

Em duplas

Narrem um caso de rivalidade (real ou fictício) entre duas pessoas.

façam uma **dissertação** como o tema **rivalidade X solidariedade**.

Antes de começarem a redigir, reflitam sobre as seguintes questões:

- O que significa **rivalidade**?
- Qual é o antônimo de **rivalidade**?
- Em nossa sociedade, como se manifestam a solidariedade e a rivalidade? Citem diversos exemplos.
- As guerras seriam consequência de rivalidade entre países?

Para lembrar as características de uma dissertação, releiam a página 65.

leiam o poema abaixo e produzam outros semelhantes sobre alguns destes temas: amizade/inimizade; solidariedade/rivalidade; poder/dinheiro; pobreza/riqueza; vitória/derrota; verdade/mentira; medo/coragem.

SE

Se cada **inimigo**
eu transformasse em **amigo**
eu ficaria de bem com ele
e também comigo.

Primo

Urbano Rosa

Sigam o Decálogo da redação, página 18.



Gramática

Morfologia

Plural dos adjetivos compostos

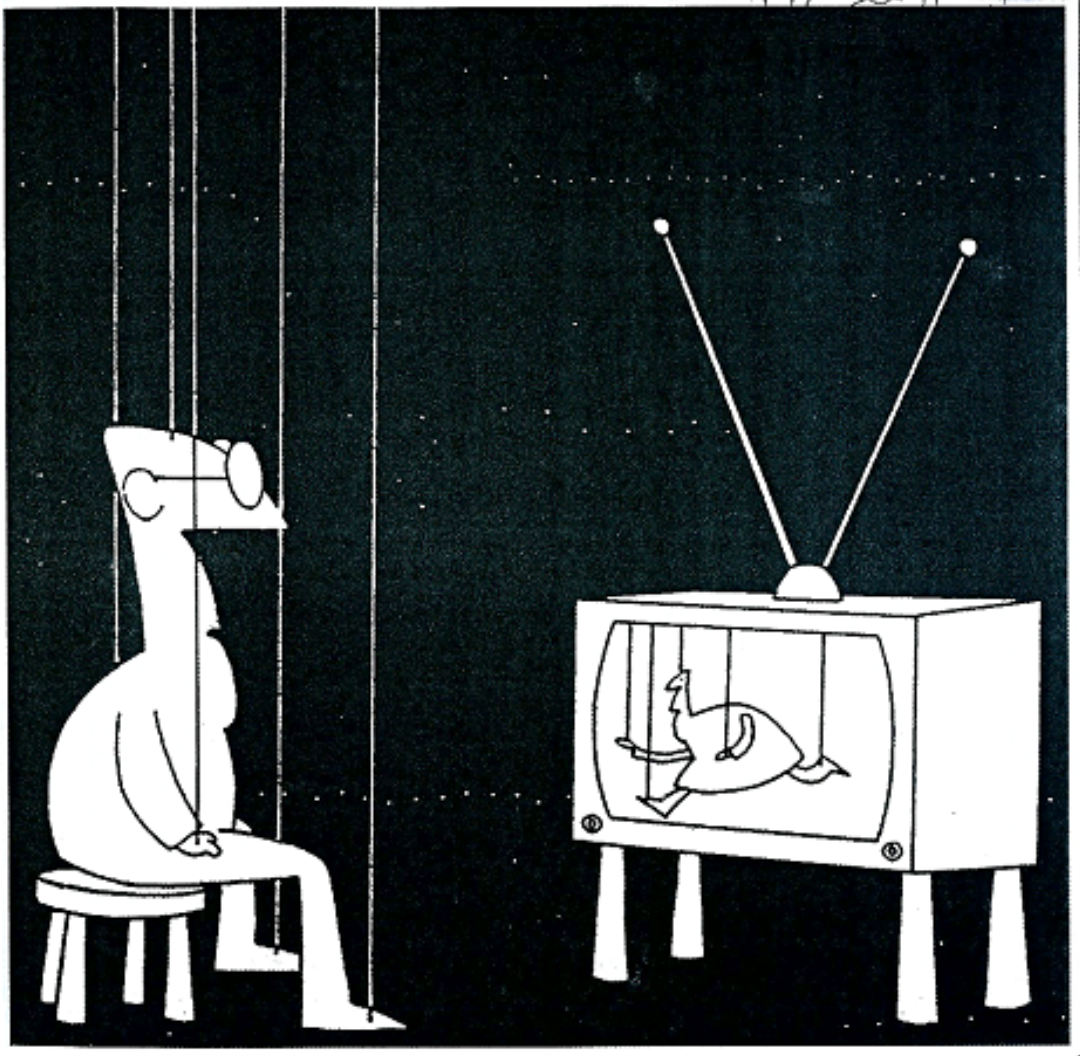
Segundo a regra geral, nos adjetivos compostos, só o último elemento vai para o plural:

cabelos castanho-escuros
centros médico-cirúrgicos

ANEXO F
TELEVISÃO (UNIDADE A)

QUEM TE VIU, QUEM TV

4



Cairós: Só vive quando eu respiro. Folha de São Paulo, 12/11/11.

© Cairós aponta faz uma crítica à influência que a televisão exerce sobre o ser humano.
 Insere o alienamento e depois responde:
 Qual é a crítica presente na obra? Possibilidade de resposta: o cartoon mostra como as pessoas são manipuladas pela televisão.
 Destaca que, apesar de não ter um propósito, a TV não dá oportunidade ao telespectador de refletir e criticar o que lhe é apresentado.
 Qual é sua opinião a esse respeito? Você concorda com esse ponto de vista? Pessoal.

MOMENTO DO TEXTO



Alguns hábitos estão arraigados em nosso cotidiano de tal maneira que nem sempre paramos para reavaliá-los. O artigo jornalístico a seguir trata de um desses hábitos e nos faz um alerta.

MÉDICOS ADVERTEM: TV FAZ MAL

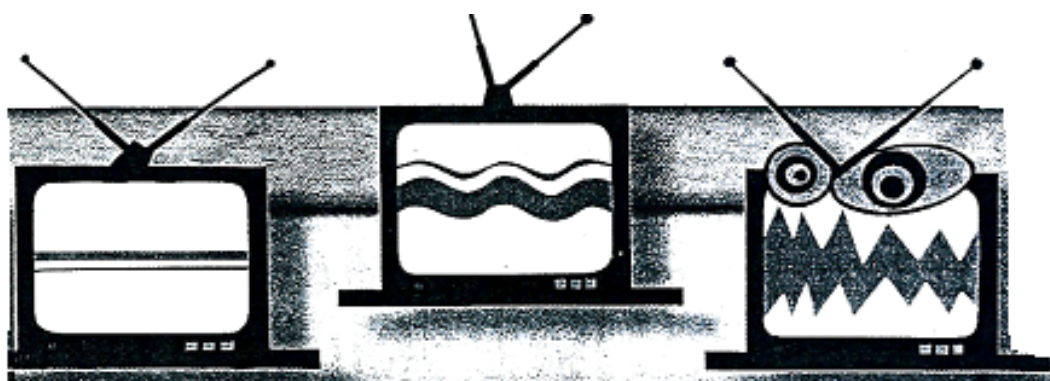
Comidas tipo "fast-food", bebidas alcoólicas e tabaco fazem parte daquilo que se convencionou chamar "vida moderna". A televisão também entra nesse rol e, assim como vários nutricionistas condenam a "junk food", oncologistas alertam sobre os malefícios do fumo, e estudos mostram que a ingestão de álcool pode ser tão danosa quanto o uso de drogas pesadas, o simples ato de ver TV agora é atacado por entidades que sentenciam categoricamente: assistir à televisão faz mal à saúde.

Nos Estados Unidos, várias organizações não-governamentais pregam o fim da TV ou pelo menos estimulam uma redução no número de horas vistas. A questão não é nova. Em 1977, Jerry Mander, um publicitário de San Francisco, lançou um livro chamado "Quatro Argumentos para a Eliminação da TV", e, há anos, a TV-Free America promove a Turnoff Week (Semana da TV Desligada). Em abril de 1998, o movimento teve 4 milhões de adesões.

As pessoas que assistem a muita TV estão sendo tratadas como verdadeiros viciados. Segundo Robert Kubey, psicólogo da Universidade de Rutgers (EUA), os viciados em TV apresentam em geral seis sintomas de dependência, quando apenas quatro já seriam suficientes para um diagnóstico de vício se o assunto fosse substâncias tóxicas. Eles usam a TV como sedativo, assistem a tudo indiscriminadamente, perdem o controle das coisas enquanto vêem TV, ficam bravos consigo mesmos por terem visto muita TV, não conseguem parar de ver TV e ficam infelizes quando não estão diante de um televisor.

John Nelson, da Associação Médica dos EUA, acrescenta que a televisão é responsável também por um aumento da violência na sociedade norte-americana. Ele fez um levantamento com especialistas e descobriu que 2.888 de 3.000 estudos comprovam que a violência na TV é um fator determinante no modo de vida do país e na escalada da criminalidade.





Uma criança vê na TV em média 8.000 assassinatos antes de completar o primário. Aos 18 anos, já assistiu a cerca de 200 mil atos de violência pela TV, em média.

Mas a banalização da violência e a dependência não são os únicos males. A TV é acusada de inibir a criatividade, reduzir a capacidade de concentração do telespectador e ainda causar obesidade em crianças.

Uma pesquisa do National Health and Nutrition Examination, feita em 1995, revelou que 11% das crianças entre 6 e 17 anos estão acima do peso devido à baixa atividade física e a uma dieta hipercalórica. Nos anos 60, apenas 5% das crianças dessa faixa etária tinham problemas de obesidade.

Ainda segundo essa mesma pesquisa, essas crianças assistem em média a 22 horas de TV por semana e, na sessão matinal de desenhos animados dos sábados, são "metralhadas" com uma média de 200 anúncios de "junk food" exibidos em apenas quatro horas de programação.

Mas não são só as crianças que têm problemas de peso por causa da TV. Há um número enorme de mulheres adultas que manifesta bulimia ou anorexia por influência do padrão de beleza das artistas da TV, que são, segundo o estudo, 23% mais magras do que a média da população feminina dos EUA.

Para completar, ainda há mais um estudo que conclui que a TV faz mal à democracia. Segundo Roger Putnam, da Universidade de Harvard, as gerações que cresceram a partir dos anos 50 sabem menos sobre política e participam menos de atividades sociais e comunitárias. O trabalho aponta uma única responsável por essa "erosão do capital social" dos EUA: a televisão.

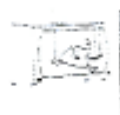
Mesmo sabendo de tudo isso, ainda assim temos de admitir que é muito difícil parar de ver TV. O mais indicado, talvez, seja fazer como se recomenda nos anúncios de bebidas alcoólicas, ou seja, "consumir com moderação". Saúde!

Francisco Martins da Costa. In: *TVFolha/Folha de S. Paulo*, 03/01/1999.





ESTUDO DO TEXTO



Ver respostas nas Orientações ao Professor.

- 11 Que estratégia o autor utilizou para introduzir o assunto do texto?
- 12 No decorrer do texto, o articulista apresenta uma série de malefícios causados pela televisão. Faça uma lista por escrito descrevendo esses malefícios.
- 13 Ao apresentar as constatações acerca do assunto, o autor se vale de sua própria opinião ou utiliza relatos e experiências de pessoas e órgãos especializados no assunto? Justifique sua resposta.
- 14 O texto traz informações, análises e conclusões resultantes de pesquisas realizadas entre o povo norte-americano. Tais considerações podem ser aplicadas também ao povo brasileiro? Explique por quê.
- 15 Releia o 2º parágrafo e explique qual é a função da expressão entre parênteses.
- 16 O 7º parágrafo desenvolve uma idéia mencionada no parágrafo anterior. De que idéia se trata?
- 17 Os textos jornalísticos costumam ser escritos em uma linguagem clara, direta e em acordo com o padrão culto. O texto que você leu foi elaborado conforme esses critérios? Justifique sua resposta.
- 18 Releia:

“(...) na sessão matinal de desenhos animados dos sábados, (as crianças) são ‘metralhadas’ com uma média de 200 anúncios de ‘junk food’ exibidos em apenas quatro horas de programação.”

- a) Explique por que o termo *metralhadas* aparece entre aspas.
- b) Que sentido o advérbio *apenas* confere a esse trecho? A idéia transmitida seria a mesma caso o advérbio não tivesse sido empregado?

- 19 Releia:

“Mesmo sabendo de tudo isso, ainda assim temos de admitir que é muito difícil parar de ver TV.”



Na seqüência desse trecho, o autor não explica o porquê de ser muito difícil parar de assistir tevê. A compreensão por parte do leitor dependerá dos conhecimentos que possui acerca do mundo. Liste alguns motivos que, para você, impedem as pessoas de pararem de ver televisão. Depois, compare sua lista com a de um colega e verifique se a compreensão do trecho a que ambos chegaram é semelhante ou não.

- 20 Dos malefícios (apontados pelo texto) que a tevê acarreta, qual deles você considera o mais grave?
- 21 Releia o último parágrafo do texto e responda as questões.
 - a) O que você entende por “consumir com moderação”?
 - b) Você concorda com a opinião expressa pelo autor?

DO AUTOR AO LEITOR

- O texto foi retirado de um suplemento de jornal que trata especificamente de assuntos relacionados à televisão. A partir dessa informação, a que conclusões você chegaria em relação à intenção com que o texto foi produzido e ao público a que ele se destina?



INDO ALÉM



- 1 O articulista encerra seu texto justificando que, diante da dificuldade em parar de assistir à tevê, o ideal é “consumi-la” com moderação.

Você se considera um consumidor moderado desse meio de comunicação? As questões propostas a seguir podem ajudá-lo a refletir melhor sobre isso.

- Quantas horas diárias, em média, você permanece em frente à TV?
 - Você considera essa carga horária demasiada, moderada ou escassa?
 - A carga horária gasta atualmente por você já foi maior? Em caso afirmativo, em que fase(s) de sua vida?
- 2 O texto apresenta somente aspectos negativos relacionados à tevê. Você considera que ela seja totalmente nociva ou podem haver vantagens e benefícios em assistir à televisão? Defenda sua posição utilizando argumentos.

O DIÁLOGO ENTRE OS TEXTOS

A influência da televisão na vida das pessoas serviu de tema a Rubem Braga para escrever a seguinte crônica.

Ela tem alma de pomba

Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar uma sessão das 8 no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.

O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Estrela do Norte F. C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Inter × Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?

Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão. Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro — e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*.

Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer.

Só não acredito que televisão seja máquina de fazer doido. Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.



Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma — então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas.

— Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...

— Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?

— Não sou eu não, são as crianças!

— Crianças, para a cama!

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade — num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão — a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o suspense, a fascinação dos dramas do mundo.

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É a amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto... ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...

Rubem Braga, *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro, Record, 1993.



O artigo lido no **MOMENTO DO TEXTO** e a crônica que você acabou de ler tratam de um mesmo tema.

Tanto a crônica quanto o artigo são considerados textos jornalísticos, porém suas naturezas são diferentes. Leia a seguir algumas considerações sobre esses gêneros textuais escritas pelo cronista Carlos Heitor Cony.

Crônica é um gênero textual literário, geralmente curto e publicado originalmente em jornal. Nela, são abordados assuntos e acontecimentos do cotidiano, captados pela sensibilidade do cronista.

Temos a crônica esportiva, a social, a policial, a política, a econômica. Elas se diferenciam do "artigo" porque é basicamente centrada num eixo permanente: o "eu" do autor. Daí que o gênero é romântico, por definição e necessidade.

O artigo procura a objetividade, a clareza, o raciocínio, o desdobraimento de premissas e uma conclusão. Baseia-se na fonte de informação cultural ou factual, ex-

pressa-se numa linguagem apropriada para ser uma coisa e outra, ou seja, objetiva e informativa.

Já a crônica, gravitando em torno dos mesmos segmentos (política, esporte, economia, polícia, sociedade etc.) tem menos ou nenhum compromisso com a objetividade ou a informação. Sua validade (nunca a necessidade) dependerá da qualidade do texto em si.

Carlos Heitor Cony, "A crônica como gênero e como antijornalismo".
In: *Folha de S. Paulo*, 16/10/1996.

- Localize no artigo "Médicos advertem: TV faz mal" e na crônica "Ela tem alma de pomba" características que comprovem a explanação acima.
- Identifique na crônica idéias que estejam de acordo com as apresentadas no artigo e idéias que sejam contrárias às que nele figuram.

AMPLIAÇÃO DE VOCABULÁRIO

Seleção vocabular

Nas produções de textos escritos, cujo objetivo é a exposição de opiniões, idéias e conceitos, a seleção vocabular constitui-se num recurso muito importante para tornar compreensível o que se pretende comunicar. Observe os trechos retirados do texto "Médicos advertem: TV faz mal".

Mas a banalização da violência e a dependência não são os únicos males. A TV é acusada de **inibir** a criatividade, **reduzir** a capacidade de concentração do telespectador e ainda **causar** obesidade em crianças.

(...)

Mas não são só as crianças que têm problemas de peso por causa da TV. Há um número enorme de mulheres adultas que **manifesta** bulimia ou anorexia por influência do padrão de beleza das artistas da TV, que são, segundo o estudo, 23% mais magras do que a média da população feminina dos EUA.



Nesses trechos, o autor quis mostrar alguns aspectos negativos ocasionados pelo ato de assistir à televisão. Para isso, empregou em seu texto as palavras *inibir*, *reduzir*, *causar*, *causa* e *manifesta*, que expressam idéias de **causa e consequência**.

Agora, leia os textos apresentados a seguir.

A

VOCÊ ACHA QUE DEVE EXISTIR
CENSURA NA TELEVISÃO?

SIM A televisão está piorando a cada dia. Um meio de comunicação de tamanha importância e influência só deveria ser usado de forma educativa, informativa e de lazer, **mas** infelizmente não é isso que estamos vendo. Muito **ao contrário** do ideal, a tevê só sabe nos passar violência e desgraça, além de, ultimamente, estar apelando para a pornografia que, inclusive, invade as telas no meio das tardes, principalmente aos domingos.

Está certo que hoje em dia a educação das crianças é diferente de alguns anos atrás, mas é preciso limite para tudo, e a televisão se esquece disso quando se trata de ganhar pontos no Ibope.

C.C.N. In: *Através*, ano 4, n. 43. São Paulo, Símbolo, março/1998.

B
**O que muda nos critérios de
classificação etária de filmes,
novelas e programas de tevê?**

"A nova política de classificação indicativa deverá estar em maior sintonia com os valores da sociedade. Longe de simplesmente baixar proibições ou estabelecer o que é adequado para o público infantil e juvenil, estamos realizando pesquisas **no sentido de** descobrir o que os pais brasileiros consideram tolerável **para** cada faixa etária. O **objetivo** é fazer a população participar do debate, tornando os critérios atualmente usados na classificação de programas menos subjetivos, mas sem cair no risco de criar um aparato oficial que, além de custoso, pode comprometer a liberdade de expressão. A idéia é ter critérios de classificação que sejam entendidos pelos pais, dando-lhes condições de decidir se vão permitir ou não que o filho assista a determinado programa."

Margrit D. Schmidt. In: *Crescer*, ano 3, n. 31. Rio de Janeiro, Globo, junho/1996.

No texto A, a autora diz ser a favor da censura na televisão em virtude de esta não estar sendo utilizada de forma apropriada. Para contrastar os aspectos dessa questão, utilizou os termos *mas* e *ao contrário*, que indicam **oposição** e **contraste**. O texto B fala sobre a realização de pesquisas para se estabelecer novos critérios de classificação etária das programações televisivas, bem como seu objetivo. Nesse caso, foram empregadas as expressões *no sentido de*, *para* e *objetivo*, pois transmitem a idéia de **finalidade**.

Veja, no quadro a seguir, outros exemplos de palavras e expressões que também expressam esses mesmos sentidos.

	Causa/conseqüência	Oposição/contraste	Finalidade
Substantivos	motivo, origem, base, porquê, agente, resultado, razão, fonte, raiz	reação, resistência, rivalidade, contraposição, objeção	meta, alvo, intuito, plano, projeto, anseio, ideal, objetivo, pretensão
Verbos	gerar, acarretar, ocasionar, dar origem, provocar, criar, originar	enfrentar, impedir, opor-se, reagir, obstar, contradizer, defrontar-se, desconsiderar	almejar, ansiar, projetar, planejar, ter em vista, desejar, aspirar, pretender
Adjetivos	inicial, proveniente, gerador, criador, derivado, resultante, conseqüente	divergente, oposto, antagônico, contrastante, contrário	propenso, aspirante, inclinado, interessado, aplicado
Preposições, conjunções e locuções	uma vez que, porque, pois, graças a, devido a, em virtude de, por causa de	apesar de, contra, no entanto, embora, contudo, ao contrário, todavia	com o propósito de, a fim de, com a intenção de, para que

- 17 Leia o texto a seguir, completando-o com palavras e expressões que exprimem idéias de causa/conseqüência, oposição/contraste e finalidade.

O poder da telinha

Já houve tempo em que um aparelho de TV na sala de casa era símbolo de *status*. Nos anos 50, quando começaram as transmissões comerciais no Brasil, apenas alguns milhares de residências tinham acesso à novidade. Objeto de consumo tão restrito naquela época quanto hoje é o videofone, a televisão ^{deitou} em seus primórdios a figura folclórica do "televizinho" — o amigo da casa ao lado que era convidado, ou se convidava, ^{para} acompanhar a programação. Em pouco tempo, ^{no entanto} o aparelho se popularizou, chegando aos lares das classes sociais menos privilegiadas. ^{Grças ao} avanço da tecnologia, as imagens ganharam cores e as telas puderam ser reduzidas (em formatos portáteis, alimentados por pilhas comuns) ou ampliadas (nos chamados telões).

Presente em maior ou menor grau no cotidiano de todos, a televisão passou a exercer forte influência sobre as relações familiares e sociais. Hoje, é difícil imaginar como seria o mundo se ela não existisse. Habitadas à TV desde a infância, as novas gerações

creceram em um ambiente muito distinto daquele que cercava as crianças da primeira metade do século. A principal diferença encontra-se na maneira de ocupar o dia: antes da TV, havia mais tempo ^{para} o convívio com pais, parentes e amigos, assim como para atividades solitárias como a leitura; hoje, estima-se que as crianças dediquem em média quase a metade do seu período de vigília à televisão, assistindo à programação ou jogando *video games*.

Essa "ladra do tempo" também ^{provoca} debates ^{em virtude do} conteúdo transmitido. A tela pequena, sobretudo em função da multiplicação de canais propiciada pela expansão da TV por assinatura, abriga de tudo um pouco: de filmes, telenovelas e desenhos animados a programas de auditório e espetáculos musicais, humorísticos e esportivos. Parte de sua extensa programação tem relevância social e qualidade. ^{Por outro lado}, é sem dúvida maior o volume de horas diárias dedicadas a material que ^{gera} impacto negativo, principalmente sobre as crianças.

As respostas apresentadas estão de acordo com o texto original. Aceitar, no entanto, outras possibilidades propostas pelos alunos, desde que façam sentido no texto.

Sérgio Rizzo. In: *Nova Escola*, ano 12, n. 118. São Paulo, Fundação Victor Civita, dezembro/1998.

Agora, o professor irá ler os termos empregados pelo autor neste texto, para comparar com os utilizados por você.

Em suas produções textuais, nas quais você irá expor seus pontos de vista, procure empregar palavras e expressões que estabeleçam relações claras entre as idéias que você pretende comunicar.

QUESTÕES DE LINGUAGEM

O parágrafo dissertativo

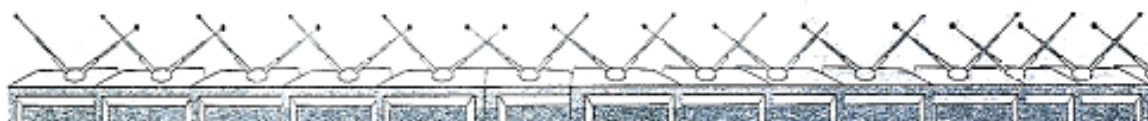
Ao produzirmos um texto, costumamos dividi-lo em parágrafos.

Nas **QUESTÕES DE LINGUAGEM** da unidade anterior, vimos que o texto dissertativo costuma ser composto por uma média de três ou quatro parágrafos: um para a introdução, um ou dois para o desenvolvimento e um para a conclusão. Esse número, no entanto, pode sofrer variações. Podemos observar também que uma dissertação é desenvolvida a partir de uma idéia central.

Nesta unidade, veremos que um parágrafo dissertativo também costuma apresentar a mesma estrutura, ou seja, uma idéia central, o desenvolvimento dessa idéia e uma conclusão referente a ela. Leia o seguinte parágrafo.

A televisão brasileira presta culto à frivolidade. A sociedade desenhada nas novelas é um convite à transgressão. A exaltação do sucesso sem balizas éticas, a trivialização da violência e a apresentação de aberrações num clima de normalidade têm transformado adolescentes em aspirantes à contravenção. A televisão precisa receber um choque de responsabilidade ética.

Carlos Alberto di Franco
"A TV precisa de um choque".
In: Veja: 1704/1996.



- Em sua opinião, você acha que é preciso haver mais ética na televisão? Converse sobre essa questão com seus colegas. Pessoal.
- Qual é a idéia central desse parágrafo? A televisão brasileira presta culto à frivolidade.

A partir dessa idéia central, são apresentadas outras idéias que se relacionam a ela, a fim de reforçá-la, explicá-la, defendê-la, enfim, delimitá-la melhor. Essas outras idéias constituem o desenvolvimento do parágrafo.

Observe os argumentos empregados nele:

- 1º A sociedade desenhada nas novelas é um convite à transgressão.
- 2º A exaltação do sucesso sem balizas éticas, a trivialização da violência e a apresentação de aberrações num clima de normalidade têm transformado adolescentes em aspirantes à contravenção.

Em seguida, o parágrafo é concluído com a seguinte idéia:

A televisão precisa receber um choque de responsabilidade ética.

Como vimos, o parágrafo dissertativo é desenvolvido a partir de uma idéia central (normalmente correspondendo à sua introdução), apresentando também um desenvolvimento dessa idéia e uma conclusão referente a ela.

A idéia central do parágrafo é importante, pois delimita o assunto a ser tratado ao longo dele. Ela indica a direção que será dada a ele, ajudando quem o escreve a não se perder em sua seqüência. Ela também apresenta ao leitor do texto o assunto do parágrafo, facilitando a sua leitura e compreensão.

- B** A idéia central de um parágrafo dissertativo pode ser desenvolvida de maneiras diferentes. É possível iniciar o parágrafo a partir de, por exemplo: uma declaração, uma citação, uma conceituação ou uma interrogação. Identifique qual dessas estratégias foi empregada em cada um dos parágrafos apresentados a seguir.

A A forma humana com a qual cada um de nós se identifica e a partir da qual se avalia é chamada de auto-imagem. Assim, quando alguém se descreve como feio ou bonito, inteligente ou estúpido, delicado ou grosseiro, está expondo características da sua auto-imagem.

Alfredo Naffah Neto. "Auto-imagem". In: *Boa Forma*, ano 12, n. 2. São Paulo, Abril, fevereiro/1997.

C "O que você vai ser quando crescer?" Infelizmente poucos jovens, no Brasil de hoje, podem se fazer esta pergunta. As crianças carentes, que sonham em ser médicos, engenheiros, advogados e dentistas, ao chegarem à adolescência, começam a procurar empregos de babá, faxineira e *office-boy*. Numa idade que para os mais abastados é começar a sonhar, para os pobres é parar de sonhar e começar a lutar pela sobrevivência.

Sérvio D. Beck. "Como se escolhe uma profissão?" In: *Pais e Filhos*, ano 1, n. 2. São Paulo, Instituto Paulista de Adolescência, novembro-dezembro-janeiro/1996-1997.

B "A sociedade brasileira está doente e um dos maiores sintomas dessa doença é o fato de ela não conseguir empregar adequadamente a maioria dos seus cidadãos", sintetizou José Pastore, especialista em Relações do Trabalho, da Universidade de São Paulo (USP). Em recente trabalho publicado, o professor, no entanto, acha que a doença da sociedade brasileira tem cura e os remédios passam por uma grande reforma educacional, para tornar a mão-de-obra nacional empregável, ou seja, apta a conviver com as novas tecnologias que estão alterando profundamente as relações de trabalho, e por uma modernização da legislação trabalhista.

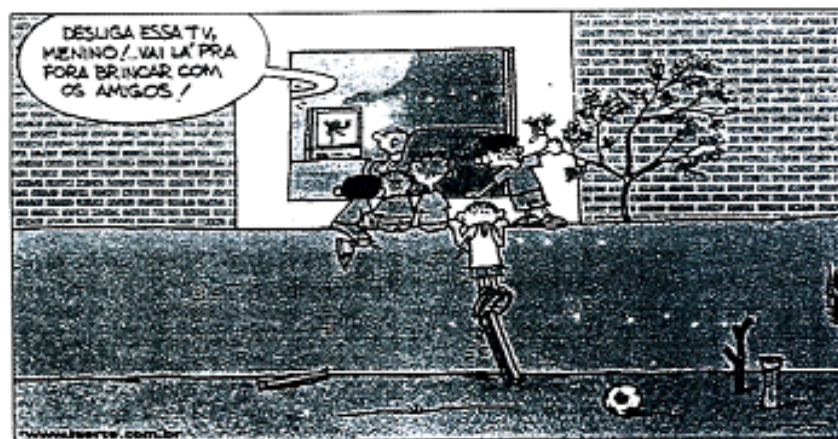
Oswaldo Ribas. "Não há vagas". In: *Problemas brasileiros*, ano 36, n. 331. São Paulo, Conselhos Regionais do Sesc e do Senac, janeiro/1999.

D Todos os seres humanos trazem consigo um impulso agressivo. A agressividade é um comportamento emocional que faz parte da afetividade de todas as pessoas. Portanto, é algo natural.

Adriana Katia Poteski. "Agressividade infantil". In: *O Estado do Paraná*, 17/10/1998.

A - conceituação, B - citação, C - interrogação, D - declaração.

- 4** Observe o seguinte cartum.



Laerte. In: *TV Folha/Folha de S. Paulo*, 25/04/1999.

Agora, elabore um parágrafo dissertativo sobre as idéias transmitidas pelo cartum. Em seguida, troque-o com o de um colega e verifique se ele o desenvolveu de maneira adequada à idéia apresentada, complementando-o com outras frases que a expliquem e apresentando uma conclusão para ela. Seu colega procederá da mesma forma em relação ao parágrafo produzido por você.

Pessoal.

pa. Foi quando o ponto passou a finalizar a frase. O ponto de interrogação é uma invenção italiana, do século XIV. O de exclamação surgiu no século XIV. Os gráficos italianos também inventaram a vírgula e o ponto-e-vírgula no século XV (este último era usado pelos antigos gregos, muito antes disso, como sinal de

interrogação). Os dois-pontos surgiram no século XVI. O mais tardio foi a aspa, que surgiu no século XVII. Tudo foi ficando mais claro com o aumento da importância da escrita.

Superinteressante, ano 11, n. 6. São Paulo, Abril, junho/1997.

UNIDADE 4 - QUEM TE VIU, QUEM TV

Na sociedade moderna, a influência da televisão na vida das pessoas — principalmente de crianças e jovens — é inegável. Considerá-la perniciosa e digna de ser erradicada é uma atitude drástica e muito pouco viável. Admitamos: a tevê veio para ficar.

O que fazer, então, diante de um meio de comunicação tão poderoso? A melhor saída é aprender a utilizá-la, tirando o melhor proveito desse veículo.

Para isso, devemos entender que a tevê possui dois extremos — ela tanto pode ser um instrumento altamente alienante como pode servir para aguçar a capacidade crítica de jovens e crianças. Sua função dependerá do uso que nós, educadores, fizermos dela. Um dos desafios da escola é, pois, desenvolver nos alunos um olhar crítico em relação à tevê.

As leituras indicadas a seguir constituem boas fontes de informação sobre o tema:

O peixe morre pela boca e *O Brasil em tempo de TV*. Essas obras contam com a reunião de artigos publicados em jornais e revistas, escritos pelo crítico de tevê Eugênio Bucci (Editora Scritta).

Ciro Marcondes Filho. *Televisão*. São Paulo, Scipione.

José Arbex. *O poder da TV*. São Paulo, Scipione.

Sérgio Rizzo. "O poder da telinha". In: *Nova Escola*, ano 13, n. 118. São Paulo, Fundação Victor Civita, dezembro/1998, p. 10-21.

ABERTURA - Página 87

A introdução ao tema se dá a partir da análise de um cartum no qual é feita uma crítica à influência negativa da tevê na vida das pessoas. O aluno é convidado a manifestar sua opinião sobre esse fato. No decorrer da unidade, novas informações serão dadas aos alunos para que eles revejam seus pontos de vista.

MOMENTO DO TEXTO - Página 88

Por meio da leitura de um artigo jornalístico, os alunos terão informações sobre alguns efeitos negativos da televisão, quando usada em demasia. Tal leitura tem por objetivo fornecer subsídios aos alunos para que formem suas opiniões sobre o assunto.

PAINEL DO TEXTO - Página 90

Nesta seção, fornecemos aos educandos um pequeno histórico da televisão e esclarecemos os conceitos de anorexia e bulimia, termos citados no artigo lido.

ESTUDO DO TEXTO - Página 91

As questões propostas nesta seção preocupam-se com a linguagem do texto, as idéias nele contidas, os elementos que estabelecem a coesão e a coerência textual... Os conhecimentos de mundo do aluno serão muito importantes no estudo do texto.

Em **Do autor ao leitor**, há um questionamento sobre a intenção com que o texto foi produzido e o público ao qual se destina, levando em consideração o veículo em que foi publicado.

O **Indo além** (1º item) promove uma discussão acerca dos hábitos televisivos de cada um. Os alunos terão a oportunidade de ponderar se estão dedicando muito de seu tempo à tevê. Quanto ao 2º item, é o momento de se avaliar os benefícios que pode haver em assistir à televisão. Para essa discussão, é exigida a capacidade de argumentação dos alunos.

UMA IDÉIA A MAIS

Peça aos alunos que, durante um determinado período (uma semana, por exemplo), assistam à tevê com o propósito de:

- analisar os recursos persuasivos empregados nas telenovelas para prender a atração do público: mudanças bruscas no enredo, brigas e discussões intensas entre os personagens, ocorrência de fatos chocantes (como assassinatos e acidentes), delongamento de cenas que supostamente despertam o interesse do público... Peça a eles que observem a maneira como a tensão de cada capítulo é construída, culminando sempre com o clímax ao seu final. Discuta com a turma sobre a função dessa estratégia (fazer com que o público assista ao capítulo seguinte);
- analisar o tratamento que os diferentes telejornais dão a uma mesma notícia: de maneira mais superficial ou mais aprofundada, com ou sem sensacionalismos etc. Analisar, inclusive, a proporção de tempo gasto com notícias de importância nacional (como os acontecimentos políticos e econômicos) em relação às notícias sobre fatos ocorridos com esse ou aquele artista pertencente à emissora;
- analisar programas infantis, verificando quais deles têm uma preocupação educativa e quais têm uma intenção declaradamente comercial;
- analisar os tipos de comerciais veiculados de acordo com a programação e o público-alvo;
- verificar o modo como, entre o término de um programa e o início de outro, é quase nula a quantidade de comerciais. Refletir sobre o objetivo dessa estratégia (evitar que o público "circule" por outra emissora, correndo o risco de ser enredado pelo programa que ela estiver transmitindo);
- analisar as estratégias empregadas por programas de auditório para conseguir maior audiência (a exploração sensual da imagem feminina, por exemplo).

A essa lista, podem ser acrescentadas outras análises, de acordo com o que julgar relevante.

A turma pode ser dividida em grupos, sendo que cada um deles se encarrega de analisar um (ou alguns) desses aspectos.

O diálogo entre os textos apresenta um outro texto jornalístico: a crônica. Os alunos compararão a abordagem de um mesmo tema sob os pontos de vista objetivo e subjetivo.

Um texto de Carlos Heitor Cony sobre a natureza da crônica é fornecido ao estudante para uma melhor compreensão desse gênero textual.

Além da explanação de Cony sobre esse gênero, podem ser apresentadas aos alunos as seguintes considerações de um outro grande cronista (e poeta) brasileiro, quando indagado sobre o que é o cronista:

É uma pessoa que se permite usar um tratamento mais coloquial, usar o pronome eu e contar como é que foi o dia anterior dele, sempre, naturalmente, relacionando um dado de vida pessoal com um dado de vida pessoal do leitor, de modo que aquilo que eu conto como tendo se passado comigo possa ter se passado com qualquer leitor. Mas, às vezes, esse eu é imaginário, falo de uma coisa que não aconteceu comigo mas que poderia ter acontecido. E eu acho que essa receita de crônica pode interessar ao leitor. Mas interessar relativamente, ele não vai guardar aquilo para ler no dia seguinte: aquilo é um elemento que ele tem para achar graça nas coisas, porque, durante o dia, ele tem outras preocupações.

Carlos Drummond de Andrade

UMA IDÉIA A MAIS

Para melhor trabalhar com os alunos esse gênero textual, sugira a eles que leiam algumas crônicas durante um determinado período, procurando variar quanto à representação de autoria. A turma pode lê-las tanto em jornais (nesse caso, a Internet é um recurso interessante para se acessar os jornais que possuem arquivos disponíveis) quanto nas coletâneas em forma de livro.

Após a leitura, os alunos, juntos, arrolam as características do gênero, como as seguintes: relato de acontecimentos do

cotidiano, brevidade do texto, espaço e tempo geralmente limitados, presença marcante do humor, reflexão crítica sobre o comportamento humano, emprego da linguagem informal, porém cuidada (padrão culto informal).

É importante orientar os alunos também para que não confundam a figura do narrador (em 1ª pessoa) com a pessoa do cronista. Embora na crônica possa haver o relato de fatos que tenham ocorrido com o autor, ela é um texto de ficção. Sendo assim, o que é narrado não tem a obrigação de representar fatos verídicos.

AMPLIAÇÃO

DE VOCABULÁRIO - Página 94

Os alunos refletirão sobre a importância de selecionar adequadamente os vocábulos a serem empregados em um texto. Para isso, avaliam palavras de acordo com o contexto, percebendo as idéias por elas expressas.

UMA IDÉIA A MAIS

Se os alunos tiverem arquivados textos já produzidos por eles, peça-lhes que analisem o uso de vocábulos coesivos e as idéias por eles estabelecidas. Caso não haja nos textos esses elementos, os autores avaliam se é possível inseri-los, podendo, inclusive, refazê-los.

DIVERSIDADE

DE EXPRESSÃO - Página 96

A proposta desta seção consiste na criação da programação ideal. Essa atividade permite a discussão acerca da qualidade dos programas televisivos. Além disso, favorece a argumentação, pois, entre os integrantes de um mesmo grupo, haverá a necessidade de defender um determinado programa.

É importante salientar aos alunos a necessidade de respeitar a opinião alheia, mesmo sem concordar com ela.

QUESTÕES

DE LINGUAGEM - Página 97

Nesta seção, estudaremos a estrutura do parágrafo dissertativo (introdução, desenvolvimento e conclusão).

O aprendiz verá que o parágrafo dissertativo, de modo semelhante ao texto dissertativo, é normalmente desenvolvido a partir de uma idéia central, apresentando também um desenvolvimento e uma conclusão dessa idéia.

É importante que o aluno perceba a importância da idéia central enquanto delimitadora do assunto a ser abordado no parágrafo.

Explicar aos alunos que nem sempre a idéia central de um parágrafo corresponde à sua primeira frase. A idéia central pode corresponder a outras frases que constituem a introdução do parágrafo dissertativo.

Nas atividades, o aluno poderá praticar esse conteúdo indicando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão dos parágrafos apresentados, ordenando um parágrafo proposadamente desorganizado, identificando a idéia central em outros parágrafos e elaborando um parágrafo dissertativo.

UMA IDÉIA A MAIS

Apresente aos alunos outros parágrafos dissertativos, suprimindo um dos elementos constituintes de sua estrutura: a introdução, o desenvolvimento ou a conclusão. Em seguida, peça-lhes que complementem esses parágrafos com a parte que falta de acordo com as idéias sugeridas pelo contexto. Depois que eles tiverem feito isso, leia a parte original que foi retirada do parágrafo, a fim de que eles possam comparar com a que produziram.

Para auxiliá-lo, apresentamos alguns exemplos de parágrafos dissertativos que podem ser empregados nessa atividade.

Enquanto o consumidor imagina que é um ser racional, dotado de juízo e de bom senso, a publicidade na TV abandona progressivamente essa ilusão. Em vez de argumentar para a razão do telespectador, ela apela para as sensações, para as revelações mágicas mais impossíveis. / A marca de chicletes promete transportar o freguês para um tal "mundo do sabor" e mostra o garoto-propaganda levitando em outras esferas cósmicas. O adoçante faz surgir do nada violinistas e guitarristas. O guaraná em lata provoca visões amazônicas no seu bebedor urbano, que passa a enxergar um in-

gismo" e o tema específico "a influência de pais e mães na decisão de o filho fumar".

- 6 - Sim, o tema é polêmico, porque desperta divergência de opiniões.
- 7 - Concluir com os alunos que, nos textos opinativos, expressões como *eu acho*, *na minha opinião*, *eu penso que*, *segundo meu ponto de vista* etc. servem para introduzir a opinião do autor.
- 8 - Analisar com os alunos a presença de outros conectivos no texto, como: os pronomes, os advérbios, as conjunções etc.
- 9 - Pessoal.
- 10 - Pessoal.
- 11 - O trecho que pode ser associado ao quadrinho é o 4º parágrafo do texto escrito pelo adolescente.

Do autor ao leitor - página 68

- 1º item - Provavelmente, as escolhas foram propositais, pois representam os dois diferentes públicos a que a revista se destina.
- 2º item - Pessoal. Possibilidade de resposta: pais e educadores de modo geral e o próprio adolescente.
- 3º item - Jornais, determinados tipos de livro, livros didáticos, rádio, televisão, entre outros.

Indo além - página 68

Pessoal.

ESTUDO DA LÍNGUA

Página 79 - atividade 2

- b) **mas** - ressalva de uma idéia
sim - afirmação de uma idéia anterior
e - adição, soma de idéias
e - explicação de uma idéia anterior

além disso - reforça um argumento anterior, embasando-o melhor com um fato

e - adição, soma de idéias

além de - reforça um argumento apresentado anteriormente, acrescentando outro argumento

ainda por cima - reforça um argumento anterior

conseqüentemente - conseqüência de uma idéia

Página 82 - atividade 5

- a) **por isso** - relação entre orações
no entanto - retoma uma idéia sugerida pelo parágrafo anterior
e - relação entre termos da oração
ou - relação entre termos da oração
ou - relação entre termos da oração
mas - relação entre orações
ou - relação entre orações
- b) **por isso** - conclusão de uma idéia
no entanto - oposição, contraste de idéias
e - adição de idéias
ou - alternância
ou - alternância
mas - oposição, contraste de idéias
ou - alternância de idéias

Página 85 - atividade 1

Não entenda mal: as drogas injetáveis não transmitem Aids. Mas que são responsáveis por boa parte da transmissão do HIV, isso ninguém pode negar. Nas seringas usualmente compartilhadas entre amigos, o vírus pega carona para passar direto de uma veia para outra. Basta uma pessoa estar contaminada para pôr as outras em risco. Um altíssimo risco. Difícil imaginar um meio de contaminação mais eficaz.

Unidade 4 - QUEM TE VIU, QUEM TV

ESTUDO DO TEXTO

Página 91

- 1 - Antes de afirmar que a tevê é nociva à saúde, o autor arrola outros elementos que possuem essa mesma característica: comidas tipo "fast-food", bebidas alcoólicas e tabaco.
- 2 - Segundo o texto, a tevê:
 - causa dependência: os viciados a utilizam "como sedativo, assistem a tudo indiscriminadamente, perdem o controle das coisas enquanto vêem TV, ficam bravos consigo mesmos por terem visto muita TV, não conseguem parar de ver TV e ficam infelizes quando não estão diante de um televisor";
 - é responsável por um aumento da violência na sociedade norte-americana;
 - inibe a criatividade;
 - reduz a capacidade de concentração do telespectador;
 - causa obesidade em crianças;
 - incita a bulimia e a anorexia nas mulheres;
 - prejudica a democracia.

- 3 - O autor utiliza relatos e experiências de pessoas e órgãos especializados no assunto. Prova disso são os relatos de conclusões advindas de um psicólogo (Robert Kubey, da Universidade de Rutgers - EUA), de um médico (John Nelson, da Associação Médica dos EUA), a citação do levantamento de estudos científicos feito por esse profissional, a pesquisa feita pela National Health and Nutrition Examination etc.
- 4 - Pessoal. O importante nessa resposta é a capacidade de argumentação dos alunos.
- 5 - Ela tem a função de explicar (traduzir) o que significa Turnoff Week.
- 6 - Esse parágrafo está explicando a idéia de que a tevê causa obesidade em crianças.
- 7 - A linguagem do texto é clara, pois as informações são compreendidas tal qual estão sendo transmitidas, sem possibilidade de múltiplas interpretações. Além disso, está de acordo com o padrão culto, pois há concordância verbal e nominal, o vocabulário não é desgastado, não há o emprego de gírias ou expressões coloquiais.
- 8 - a) O termo *metralhadas* encontra-se entre aspas porque está sendo utilizado em seu sentido figurado.

- b) O advérbio confere a idéia de que o número de anúncios de "junk food" é alto em relação à duração da programação em que são exibidos. Caso esse advérbio não tivesse sido empregado, o sentido não seria o mesmo.

9 - Pessoal.

10 - Pessoal.

- 11 - a) Possível resposta: "Consumir com moderação" significa não abusar do uso da TV.

b) Pessoal.

Do autor ao leitor - página 92

O texto foi produzido com a intenção de conscientizar o público telespectador de que a tevê, se não utilizada com moderação, pode causar problemas à saúde. Esse texto teria sido escrito aos leitores do caderno do jornal no qual ele foi publicado, no caso, a pessoas que se interessam em saber informações sobre os bastidores da televisão.

indo além - página 92

1 - 1ª, 2ª e 3ª itens - Pessoal.

2 - Pessoal.

O diálogo entre os textos - página 92

É importante auxiliar os alunos na análise dos textos para que possam ter um bom aproveitamento da atividade.

1ª item - O texto "Médicos advertem: TV faz mal" foi escrito por meio da linguagem **objetiva**. Em nenhum momento o autor escreve: "eu...", "a meu ver...", "para mim..." "eu acho..." etc. Já a linguagem de "Ela tem alma de pomba" é **subjéctiva**. O seguinte trecho exemplifica melhor essa idéia:

"Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão."

O artigo em questão trata de um fato, procurando transmitir informações acerca dele. Para isso,

vale-se de exemplos e dados estatísticos. Já a crônica lida, passa a visão de mundo do autor. Em função disso, evoca, por meio da linguagem empregada, os sentimentos do leitor. Os dois últimos parágrafos exemplificam bem essa asserção.

2ª item - **Idéias semelhantes**: O 4º parágrafo da crônica possui idéias em acordo com o 6º parágrafo do artigo.

Idéias contrárias: O artigo aponta a tevê como responsável pelo aumento da violência na sociedade norte-americana; no 5º parágrafo da crônica, o autor argumenta não concordar que a televisão torne os telespectadores violentos; pelo contrário, torna-os apáticos. Os dois últimos parágrafos da crônica demonstram um aspecto positivo da televisão, o que inexistente no artigo jornalístico.

QUESTÕES DE LINGUAGEM

Página 98 - atividade 1

Texto A

Introdução: De "A televisão..." até "... por outros meios".

Desenvolvimento: De "Há 100 anos..." até "... de baixa renda".

Conclusão: De "Esses livretos..." até "... prazer".

Texto B

Introdução: De "A importância..." até "... dia maior".

Desenvolvimento: De "O legislador..." até "... do Adolescente".

Conclusão: De "Não tem sido..." até "... tais recomendações".

Texto C

Introdução: De "A Fórmula 1..." até "... parte de seu charme".

Desenvolvimento: De "Final..." até "... que recebem".

Conclusão: De "Perdeu-se..." até "... ser campeão".

Unidade 5 - O FUTURO ESTÁ AÍ

TUDO DO TEXTO

Página 115

- 1 - Sim, pois apresenta certos fatos que não são comuns à época em que foi escrito.

2 - Essas informações conferem um tom de credibilidade e veracidade ao texto.

3 - Ao se hospedarem em um hotel, ao solicitar um emprego, ao abrir uma conta bancária etc.

4 - O número de genitores e o tipo de fertilização (*in vitro*).

5 - As previsões e advertências foram feitas com base nas informações sobre seu perfil genético e sobre seu biotipo.

6 - Pessoal.

7 - Pessoal.

8 - Pessoal.

9 - Pessoal.

10 - Pessoal.

Do autor ao leitor - página 115

1ª item - "Certidão de vida" teria sido escrito com o objeti-

vo de retratar uma época que ainda não ocorreu.

2ª item - Esse texto provavelmente se destina aos leitores de ficção científica.

3ª e 4ª itens - Pessoal.

indo além - página 116

Pessoal.

O diálogo entre os textos - página 117

1ª item - Em "O novo homem", a preocupação com a estética é maior, pois essa é uma característica típica da poesia.

2ª item - Em "Certidão de vida", há um compromisso maior com a verossimilhança em função da intencionalidade do texto: criar imaginariamente um mundo que poderia ser real.

QUESTÕES DE LINGUAGEM

Página 122 - atividade 2

Sugestão de resposta: O tema *eugenia* tem causado bastante polêmica. Discute-se o fato de um homem e uma mu-

Anexo G
Televisão (Unidade B)



A vida e o vídeo

Para alguns, ela é pura diversão; para outros, uma forma de manipular e controlar as pessoas; para outros, ainda, é companhia e uma forma de participar do mundo. Afinal, o que é a televisão?

ELA TEM ALMA DE POMBA

Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida.

Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois ir à sessão das 8 no cinema.

Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.

O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Cachoeiro E.C. com o Estrela B., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Internacional X Cruzeiro ou qualquer coisa assim?

Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia livros quando não tinha televisão.



Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro — e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*.

Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer. Por exemplo: quebrar o braço.

Só não acredito que televisão seja "máquina de amansar doido".

Até acho que é o contrário; ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma — então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinais.

- Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...
- Mas você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?
- Não sou eu não, são as crianças!
- Crianças, para a cama!

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade — num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão — a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o “suspense”, a fascinação dos dramas do mundo.

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É a amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto... ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto das dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...

(Rubem Braga, 200 crônicas escolhidas. São Paulo: Círculo do Livro.)

assalto: ataque inesperado.

Cachoeiro de Itapemirim: pequena cidade do interior do Espírito Santo, na qual nasceu o autor do texto.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

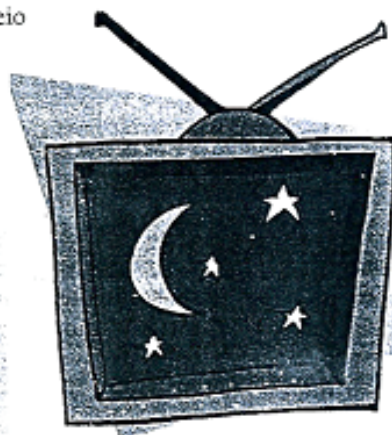
entrevado: paralisado.

estupor: susto, assombro.

frêmito: vibração, rumor.

intestinal: profundo, entranhado.

making love: fazer amor, sexo.



Estudo do texto

■ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Apesar da receptividade da televisão — hoje presente em quase todos os lares do país — há socialmente uma tendência a criticá-la, sob a alegação de que ela prejudica o relacionamento familiar, a leitura, os estudos dos jovens, etc. De que ponto de vista Rubem Braga discute o tema? Ele ataca ou defende a TV? Ele aponta aspectos positivos e negativos dela.

2. De acordo com o texto:

a) Que conseqüências a TV trouxe:

- para o relacionamento entre as pessoas, nas pequenas cidades? *As pessoas se isolam, pouco se encontram e pouco se falam.*
- para o cinema? *Foi deixado de lado.*
- para o futebol de várzea? *Ninguém mais se interessa por ele, pois a TV transmite jogos mais interessantes, de grandes times.*
- para as crianças? *Pouco brincam, pouco inventam, ficam presas à tela.*

b) Essas conseqüências foram positivas ou negativas? Por quê? *Foram negativas, pois as pessoas deixaram de ter participação social, de se encontrar, se divertir, etc.*

3. Observe este trecho:

“Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV [...] sem um botão para desligar.”

- a) Nele, o autor aponta um aspecto fundamental da relação entre a TV e o espectador. Qual é esse aspecto? *Que o espectador pode cortar a relação com a TV a qualquer hora em que quiser.*
- b) No dia-a-dia familiar, entretanto, é fácil para o espectador lançar mão desse poder? Por quê? *Não, pois as pessoas ficam acostumadas à rotina de TV e não querem fugir dela.*
4. Diferenciando-se de outros textos, que normalmente apontam apenas as conseqüências negativas da existência da TV, o texto de Rubem Braga também aponta aspectos positivos. De acordo com os dois últimos parágrafos do texto:

- a) Qual é, essencialmente, o grande mérito da TV? *É o de fazer companhia às pessoas desafortunadas, infelizes.*
- b) Que pessoas são as que mais necessitam da TV? *Os idosos, os solitários, os deficientes físicos, os angustiados, etc.*
- c) O que a TV proporciona a essas pessoas? *A vida social, o tumulto e o fervor de outras vidas, a emoção, o suspense, a ignorância dos dramas do mundo.*
- d) A TV é uma forma de lazer elitista ou democrática? *Comprove sua resposta*



com um trecho do texto. Democrática, pois é acessível a todas as classes sociais, conforme atestam os trechos: “em um apartamento de quarto e sala [...] numa orgulhosa mansão: ‘A corujinha da madrugada não é apenas a companhia de gente solitária’”.

5. No 8º parágrafo, o autor afirma não acreditar que a televisão seja “máquina de amansar doido”. Considerando a resposta que você deu no item b da questão anterior, responda: Que sentido foi dado à palavra **doido**, no texto? *É todo aquele que, por alguma razão, está desajustado socialmente; são os que “a vida esqueceu para um canto”.*
6. O texto intitula-se “Ela tem alma de pomba”. Considerando que a pomba é normalmente associada a significados como pureza, leveza, paz, tranquilidade, espiritualidade, fidelidade (os pombos escolhem um único parceiro por toda a vida), levante hipóteses: Por que o autor deu esse título ao texto? *Resposta pessoal. Sugestão: A pomba é a metáfora da TV. De acordo com a ótica do texto, a TV representa para algumas pessoas a companhia fiel, que oferece tranquilidade e paz para os conflitos interiores.*

IA LINGUAGEM DO TEXTO

1. No 1º parágrafo, o nome da cidade Cachoeiro de Itapemirim foi escrito no plural. Considerando-se que em nosso país há apenas uma cidade com esse nome, que efeito de sentido o autor busca obter ao empregá-lo no plural? *Onde dá a entender que esse fenômeno ocorre tanto em sua cidade natal quanto em todas as outras pequenas cidades do interior.*
2. No último parágrafo, o autor emprega uma metáfora para se referir à TV: “a corujinha da madrugada”. Lembrando que toda metáfora traz implícita uma comparação entre dois elementos, que semelhanças existem entre TV e coruja? *A coruja fica acordada durante a noite, assim como a TV, que também pode ficar ligada a noite inteira.*
3. Na conclusão do texto se lê: “homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...”. Que efeito de sentido a repetição da expressão proporciona ao texto? *Sugere que a noite passa muito lentamente e que é angustiante a espera pelo seu fim.*
4. Considere a forma como o texto de Rubem Braga aborda o tema e o ponto de vista defendido sobre a TV.
- a) De que tipo o texto é, predominantemente?
- narrativo
 - instrucional
 - x• argumentativo
- b) Que tipo de tratamento o texto dá ao tema?
- puramente objetivo e imparcial
 - x• crítico, mas emotivo
 - não crítico, mas emotivo

Cruzando linguagens

A seguir, você vai ler um painel de textos que expressam diferentes pontos de vista sobre a TV. Compare-os quanto às idéias.

TEXTO I

Enquanto a vida do real transcorre de forma regular, repetitiva, cotidiana, a mente do homem, ao contrário, trabalha ansiosa por inovações, melhorias, mudanças de vida. [...] O homem comum [...] tem esperanças, vontades, desejos, que não existem só para ele, mas para todos os demais. É o imaginário. Ele é social, coletivo, e a forma como se organiza é por meio de símbolos.

A folhinha na parede, os retratos pendurados, as cenas religiosas ou as gravuras de santos que as pessoas têm em casa mostram imagens. [...] A folhinha, que mostra a cada mês uma nova paisagem, traz sempre uma imagem de campo, de montanhas, de riachos límpidos: é o imaginário das pessoas, que precisa ser diariamente renovado, realimentado.

[...]
O elemento vivo das pessoas, seu "motor", aquilo que as faz ter vontade de viver, não está no real, no cotidiano nem no mundo do trabalho e sim no imaginário. E a televisão é a forma eletrônica mais desenvolvida de dinamizar esse imaginário. Ela é também a maior produtora de imagens.

(Ciro Marcondes Filho. *Televisão — A vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna, 1988. p. 10-1.)

TEXTO II

A TV é sistematicamente posta no papel de vilã. É claro que, pela sua força de penetração, ela tem o poder de interferir na formação da criança e do ser humano de modo geral. Entretanto, isso ocorre não porque é a televisão, mas sim porque ela representa o modelo cultural de sociedade.

Assim, se temos que nos preocupar com algo, não é com a TV, e sim com o que somos e passamos pela TV. [...]

O processo de deformação é um processo cultural e social, e a TV é meramente um instrumento dessa cultura e dessa sociedade. Jogar sobre ela a responsabilidade do processo de desintegração social, de frouxidão de costumes e de caos vigente é responsabilizar o instrumento em vez de seus criadores, nós mesmos.

(Francisco B. Assumpção Jr. *Folha de S. Paulo*, 25/5/1997, *Revista da Folha*.)

TEXTO III



(Bill Watterson. *Os dias estão simplesmente idiotas*. São Paulo: Best News, 1995. v. 2, p. 24.)

TEXTO IV

Muito se falou — e ainda se fala — que a televisão veio suprimir o diálogo doméstico, a conversa das pessoas. Pode ser. Em alguns casos. Em outros, ela veio introduzir diálogos e discussões.

Por ser um meio totalizante, ela inova, apresentando exemplos de vida, de ambientes, de situações que acabam funcionando como modelos.

Se as conversas domiciliares giravam em torno do conhecido (a rua, a família, os parentes) ou da vida pública (a política, a religião, o futebol), a televisão traz agora “novos momentos”, novas realidades, que mostram mundos desconhecidos e inovadores para o público.

(Ciro Marcondes Filho, op. cit., p. 35-7.)

TEXTO V

Os meios de comunicação para massas [...] antes confirmam do que alteram as opiniões gerais e, em regra, refletem as normas sociais. [...] Martín Barbero chegou a uma conclusão semelhante ao afirmar que o que ocorre é o desgaste da capacidade do telespectador de ver o novo, de percebê-lo, de se admirar, de realmente afetar-se, pois há o reforço na crença de que a ordem dos acontecimentos programados e maquiados é o único mundo possível.

(Ciro Marcondes Filho, op. cit., p. 83.)

1. O texto I, de *Ciro Marcondes Filho*, destaca a importância do imaginário como meio de estimular a vida do ser humano e lembra que, no mundo atual, a TV tem sido uma das formas mais importantes de renovar esse imaginário. Com base no texto de *Rubem Braga*, cite ao menos duas atividades que, antes da invenção e da popularização da TV, estimulavam o imaginário das pessoas. O cinema, a leitura e o futebol.
2. De acordo com o texto II, a TV é apenas um meio de comunicação, um instrumento de nossa cultura. Assim, não pode ser responsabilizada pelos problemas da sociedade.
 - a) De acordo com esse texto, de quem é a responsabilidade sobre o que a TV veicula? De nós mesmos, da própria sociedade.
 - b) *Rubem Braga*, em “Ela tem alma de pomba”, descreve uma briga familiar motivada pela TV. Do ponto de vista do texto II, o verdadeiro motivo da briga seria a TV? Justifique.

Não. Pela ótica do texto, a TV não tem culpa de nada. Se há uma briga na família, isso decorre das contradições e/ou já existentes.
3. A tira de *Calvin* (texto III) ilustra um comportamento do homem moderno que é comentado no texto I. Qual é esse comportamento? A busca do imaginário, que não está no real e que as pessoas encontram na TV.
4. Há quase um consenso em torno da opinião de que a TV deixa o espectador numa condição passiva e inconsciente diante daquilo que é mostrado. O enfoque do texto III sobre a TV coincide com esse ponto de vista? Quanto à passividade, sim, porém não quanto à inconsciência, a tira demonstra que o espectador tem consciência do problema da passividade relacionado à TV, mas, mesmo assim, opta por vê-la.
5. Compare estes dois trechos de textos do painel:



Os trechos apresentam pontos de vista diferentes quanto ao novo veiculado pela TV. Apesar de diferentes, essas opiniões chegam a se excluir? Por quê?

Não, o texto IV trata da ampliação das informações (novos horizontes, novas realidades) que a TV propicia; o texto V alerta para o perigo de, com o tempo e com a constante veiculação do novo, o espectador perder a capacidade de reconhecer o novo e de se emocionar com ele.

6. Todos os textos do painel procuram discutir a TV de forma crítica, apontando tanto os seus aspectos positivos quanto os negativos. Apesar disso, nenhum deles apresenta um aspecto essencial, lembrado pelo texto de Rubem Braga.

a) Qual é esse aspecto? O aspecto mais humano, ou seja, a TV como única companhia dos excluídos.

b) De todos os textos lidos sobre TV neste capítulo — o de Rubem Braga e os do painel —, qual deles, na sua opinião, envolve mais o leitor emocionalmente? Por quê?

Espera-se que o aluno perceba que o texto de Rubem Braga, justamente por desenvolver o aspecto mencionado na questão anterior, é o que transmite maior carga emocional ao leitor.

Trocando idéias

1. O texto de Rubem Braga, por um lado, aponta a TV como responsável por isolar as pessoas em suas casas, por embotar a criatividade das crianças, por prejudicar diferentes formas de convívio social; por outro lado, reconhece ser importante o papel de companheira que ela desempenha para aqueles que foram "esquecidos pela vida".

a) Na sua opinião, que outros efeitos positivos e negativos a TV produz no convívio social e familiar?
b) Você acha que a vida sem a TV seria melhor? Por quê?

2. Ciro Marcondes Filho afirma que a TV, nos tempos atuais, é a forma eletrônica mais desenvolvida de as pessoas renovarem seu imaginário. No entanto, ele mesmo aconselha:

É preciso ter a coragem e disposição de desligar a TV quando esta nada traz de interessante e programar a audiência seguindo às ofertas das emissoras, como também organizar a noite de tal forma que se recupere um pouco a liberdade de escolha.

(Op. cit., p. 113.)

a) Você acha que ver televisão vicia? Por quê?
b) Se você tivesse "coragem e disposição" para desligar a TV numa noite qualquer, que atividades procuraria ter como forma de lazer e como meio de renovar o imaginário?

3. Da mesma forma que os jornais e as revistas de grande circulação no país apresentam uma forma própria de ver e analisar a realidade, informando e destacando os fatos que, na opinião deles, são os mais importantes, também as emissoras de televisão veiculam imagens e notícias do Brasil e do mundo de acordo com o ponto de vista delas e da forma como elas acham melhor fazê-lo. Costuma-se chamar a isso de manipulação.

a) É possível que esses meios de comunicação sejam totalmente imparciais, ou seja, tenham compromisso apenas com a verdade? Por quê?
b) Você alguma vez já percebeu um jornal ou um programa de TV distorcer a verdade, por causa dos interesses da própria emissora? Em caso afirmativo, conte quando e como foi.
c) Se a manipulação por parte das emissoras de televisão é quase inevitável, o que o espectador deve fazer para lutar contra ela?



4. A TV é muito criticada por apresentar uma programação recheada de cenas de sexo e violência. Por essa razão, com certa frequência vemos alguns setores da sociedade pedirem ao governo que instale uma censura na TV, a fim de "higienizar" sua programação. O que você acha dessa idéia? O governo deve censurar os programas de TV ou cabe ao cidadão escolher o momento para desligar seu aparelho quando a programação não for adequada para ele e para sua família?

Produção de texto

O TEXTO ARGUMENTATIVO: DISSERTAR É ARGUMENTAR?

Você vai ler a seguir um texto escrito por uma candidata no exame vestibular de Medicina da Unipamp-SP, em 2000, que solicitou a produção de uma **dissertação** a respeito do tema **água**. O texto, que está transcrito tal qual foi redigido pela candidata, foi considerado um dos melhores do exame.

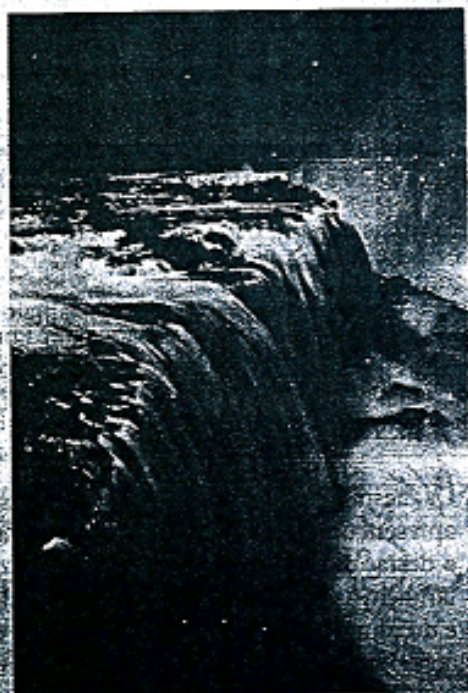
Professor: Se quiser, poderá observar com os alunos algumas situações que mereceriam revisão, como "salva-guardar" em vez de "salvaguardar", "à todos" em vez de "a todos", e o emprego de vírgula em "a Engenharia Moderna, remonta...".

CULTURA E SOCIEDADE

A importância da água tem sido notória ao longo da história da humanidade, possibilitando desde a fixação do homem à terra, às margens de rios e lagos, até o desenvolvimento de grandes civilizações, através do aproveitamento do grande potencial deste bem da natureza. A sociedade moderna, no entanto, tem se destacado pelo uso irracional dos recursos hídricos, celebrando o desperdício desbaratado de água potável, a poluição dos reservatórios naturais e a radical intervenção nos Ecossistemas aquáticos, de forma a arriscar não só o equilíbrio biológico do planeta, mas a própria natureza humana.

O progresso traz consigo uma cultura baseada no "utilitarismo", no pragmatismo e na lucratividade, expondo interesses comerciais e industriais acima dos interesses coletivos, da defesa do meio ambiente e da sobrevivência das populações. O envenenamento de mananciais por substâncias tóxicas, o fenômeno da chuva ácida e os constantes derramamentos de petróleo em meio aos oceanos, infelizmente, ilustram tal situação. Não obstante, a Engenharia Moderna, remonta melhorias na qualidade de vida urbana, através da instalação de redes de esgoto, drenagem de água e obtenção de energia, viável por meio da utilização de Usinas Hidrelétricas, predominantes, em especial, no Brasil.

Vivemos, assim, um paradoxo criado pela incoerente ação do homem, predador e vítima dos efeitos de sua própria predação, destruidor dos recursos hídricos, e maior beneficiado pela abundância em água no planeta; a atividade pesqueira e os transportes marítimo e fluvial, possíveis graças à disponibilidade natural, importantíssimos ao desenvolvimento socioeconômico das nações, sobre cuja intervenção, tantas vezes maléfica, do homem, que ora deposita dejetos industriais, ora promove assoreamentos.



A DISSERTAÇÃO ESCOLAR E A ARGUMENTAÇÃO

Dissertar é discorrer sobre um assunto, é expor um conjunto de informações sobre ele, seja explicando ou descrevendo, seja detalhando ou exemplificando.

Se um cientista, por exemplo, escreve sobre por que ocorre seca no Nordeste e utiliza em suas explicações dados geológicos e climáticos comprovados e, ao mesmo tempo, do conhecimento de outros cientistas, então seu texto é dissertativo, pois não há discordância de idéias nem necessidade de convencer os interlocutores. Porém, se o cientista apresenta uma explicação inteiramente diferente para o fenômeno, se sua exposição provoca questionamento, então seu texto é argumentativo.

Na escola, tradicionalmente tem-se desenvolvido o trabalho de produção de um tipo de texto conhecido como **dissertação**. Porém, esse tipo de texto tem quase sempre características do **texto argumentativo**, uma vez que ele expressa o ponto de vista do autor sobre um assunto geralmente polêmico e tem a finalidade de persuadir (convencer) o leitor com argumentos. Além disso, normalmente apresenta a estrutura organizada nas três partes convencionais dos textos argumentativos: introdução (com a apresentação da idéia principal ou tese), desenvolvimento e conclusão.

Assim, nas situações escolares em que você se veja diante da solicitação de escrever uma dissertação (geralmente em avaliações ou em exames de seleção), o que se espera é um texto argumentativo, do tipo que você vem regularmente aprendendo em suas aulas de produção de texto.

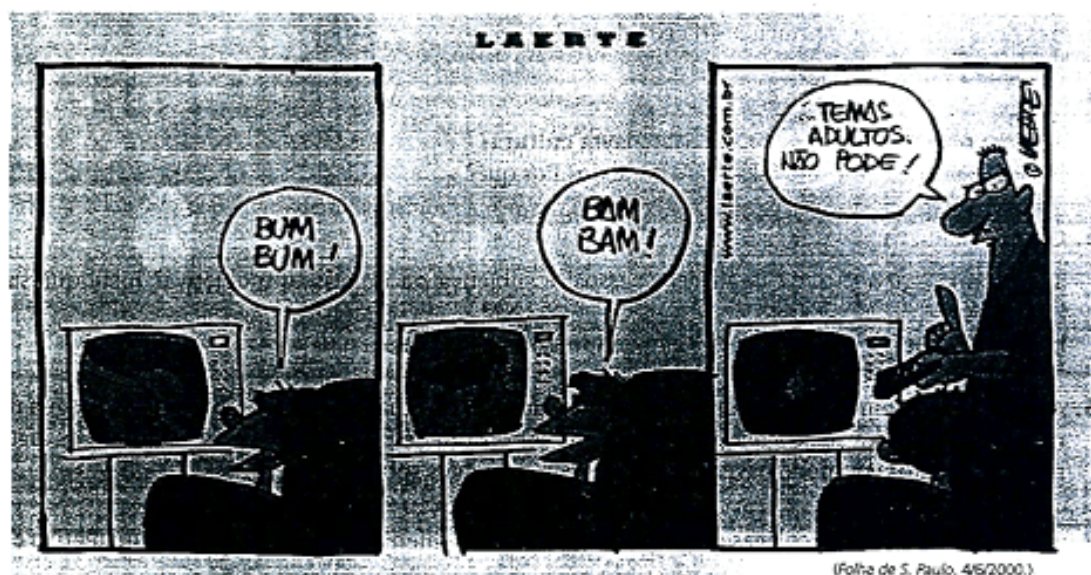
Professor: Em tese, o texto dissertativo propriamente dito pertence ao grupo dos textos expositivos, como o texto de iniciação científica, o relatório, o verbete de enciclopédia e outros.

Agora é a sua vez 

A TV tem sido objeto de discussão por parte de educadores, psicólogos, membros do governo e especialistas em comunicação, em virtude da programação que tem levado ao ar, em geral cheia de cenas de sexo e violência, inclusive em horários em que crianças são espectadoras.

Diante disso, muitas pessoas defendem a criação de um órgão que censure a programação; outras preferem medidas mais leves, como a criação de um código de ética a ser respeitado pelos canais; outras, ainda, acham que essa é uma questão que cabe a cada família resolver.

Leia o conjunto de textos a seguir a fim de conhecer diferentes pontos de vista sobre a questão:



Não cabe a nenhum grupo isoladamente dizer o que ver na TV. A sociedade tem que decidir o que ela quer que a TV, concessão do governo, exiba, a nós e a nossas crianças e adolescentes. A emissora é a concessionária de um bem coletivo, as ondas que percorrem o ar, e o governo ao fazer a concessão age em nome de toda a sociedade. Se não estamos satisfeitos com a programação de nossa TV (eu, pessoalmente, não estou), devemos nos mobilizar, reclamar, exigir. Cada grupo pressionando do seu jeito e cobrando mudanças. O resultado final será uma síntese dos valores de nossa sociedade.

(Sônia Thorstensen, psicóloga. Internet: <http://www.tver.org.br/artigos/sonia2.html>)


Numa das reuniões do grupo TVer, ano passado, a psicanalista Maria Rita Kehl deu um providencial esclarecimento para os que pensam que não existe censura no Brasil. Ela lembrou que a censura existe, sim, só não é feita pelo Estado, e sim pelas emissoras e por seus donos, que sonham determinados assuntos ao público. Ou seja, de um certo modo, vivemos sob a privatização também da censura. O que é um escândalo em se tratando de televisão. Não se discute aqui o direito — e mesmo o dever — que cabe a todo editor de selecionar, hierarquizar e, enfim, de editar as informações que divulga. O problema está no modo como isso acontece na televisão, que, aliás, é uma concessão pública. Quando sonha informações, ou quando as emite de modo deliberadamente tendencioso, um canal de TV está violando um direito essencial do telespectador.

(Eugênio Buccá, Internet: <http://www.tver.org.br/artigos/eugenio1.html>)

Normas que o programa "Domingão do Faustão" criou, depois de ter recebido várias críticas por causa de sua programação:

O decálogo do "Domingão do Faustão"

1. Jamais, em quaisquer circunstâncias, menosprezar o telespectador.
2. Produzir e realizar um programa popular, lúdico e de entretenimento, mas com responsabilidade.
3. Respeitar a família no instante do lazer de domingo...
4. Preservar os valores éticos e morais do telespectador.
5. Repudiar o preconceito em todas as suas formas e manifestações.
6. Promover o cidadão e estimular a cidadania.
7. Buscar sempre a audiência e a liderança com qualidade.
8. Não transformar em espetáculo o erótico, o pornográfico, o bizarro, a tragédia e a miséria humana.
9. Manter como compromisso social do programa critérios inafastáveis de bom gosto, bom senso, clareza e seriedade.
10. Informar e formar.



(Folha de S. Paulo, 6/3/1999.)

A sociedade é capaz de criar organismos que dêem visibilidade aos direitos dos telespectadores. Mais importante do que controlar o que vai dentro da TV é despertar e estimular a capacidade crítica dos telespectadores, principalmente do público infantil, para conviver de forma menos passiva com a televisão. Nesse sentido, a constituição desses grupos, de modo bastante destacado nas escolas, desempenharia um papel relevante.

(Eugênio Bucci, idem.)

E você, o que pensa sobre o tema em debate: **Deve haver ou não censura na TV?** Tome uma posição — sim, não ou em termos — e, a exemplo do texto “Cultura e sociedade”, produza um texto dissertativo escolar, isto é, um texto argumentativo, defendendo seu ponto de vista.

Ao produzir o texto, sugerimos que você siga as orientações que se encontram na página 163, dadas a propósito do texto argumentativo. Escreva levando em conta o perfil dos interlocutores: o professor, os colegas da sua e de outras classes, professores e funcionários da escola. Procure escrever de modo a atrair a atenção deles e levá-los à reflexão crítica sobre o tema.

Concluído o texto, dê a ele um título interessante e faça uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu texto argumentativo**, que se encontra na página 163, e reescreva-o se necessário.

Em seguida, reúna-se com os colegas de seu grupo e troquem o texto, de modo que um leia o do outro e faça sugestões. Se achar conveniente, refaça o texto a partir das sugestões e exponha-o, em um mural, para que todos possam lê-lo.

Professor: Se achar conveniente, promova a exposição desses textos, junto com os que serão produzidos no capítulo seguinte.

Para escrever com coerência e coesão

A ARTICULAÇÃO (I)

Leia este texto:

JOVEM CINQUENTÃO

Como se mede a importância de um livro? Há os que se impõem pelo valor do enredo; há os que vencem o critério do tempo pela excelência da linguagem; há os que flagram e desenham para sempre tipos humanos de certo tempo e lugar; há ainda os que, por uma misteriosa combinação de fatores, acabam influenciando o futuro.

O apanhador em campo de centeio (*The catcher in the rye*), de Jerome David Salinger, está neste caso. Lançado há 50 anos no calor do pós-guerra, aproveitou-se do nascimento da cultura jovem e potencializou-a, na história de Holden Caulfield, adolescente que é expulso de um prestigioso colégio, às vésperas do Natal, e volta para casa, em Nova York. O sofrido e variado percurso entre a escola, com sua ética superada aos olhos do jovem, e a casa da família, idem, é o recheio da novela.

O livro (publicado no Brasil pela Editora do Autor) acertou em cheio a sensibilidade “teen”. Sabemos desde as primeiras linhas que Holden está internado num hospital e que dali vai desfiar suas lembranças, na ordem em que aconteceram, sem dourar nenhuma passagem!

Quem não se comove com a sinceridade do jovem? É impossível não sentir uma ponta de agradável melancolia com as observações de Holden, como “É gozado, os adultos ficam horríveis quando estão dormindo de boca aberta, mas as crianças não, elas continuam cem por cento”. Há exatos 50 anos, Salinger fotografou seu futuro, a nossa cara.



(Superinteressante, out. 2001.)