



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina
Salvador-BA

Tel.: (71)3283 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



**OS DISCURSOS VEICULADOS SOBRE A MULHER E O NEGRO NO LIVRO
DIDÁTICO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ *LÍNGUA PORTUGUESA E
LITERATURA: ENSINO MÉDIO***

Margarete Aparecida Nath Braga

**Salvador
2013**

MARGARETE APARECIDA NATH BRAGA

**OS DISCURSOS VEICULADOS SOBRE A MULHER E O NEGRO NO LIVRO
DIDÁTICO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ *LÍNGUA PORTUGUESA E
LITERATURA: ENSINO MÉDIO***

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientador: Professor Dr. Luciano Amaral Oliveira

**Salvador
2013**

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Braga, Margarete Aparecida Nath.

Os discursos veiculados sobre a mulher e o negro no livro didático público do Estado do Paraná **Língua portuguesa e literatura: ensino médio** / Margarete Aparecida Nath Braga. - 2014.

210 f.

Inclui anexos.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Amaral Oliveira.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2013.

1. Análise crítica do discurso. 2. Ideologia. 3. Poder (Ciências sociais). 4. Livros didáticos.
I. Oliveira, Luciano Amaral. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 401.41

CDU - 81'42

MARGARETE APARECIDA NATH BRAGA

**OS DISCURSOS VEICULADOS SOBRE A MULHER E O NEGRO NO LIVRO
DIDÁTICO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ *LÍNGUA PORTUGUESA E
LITERATURA: ENSINO MÉDIO***

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos
da Linguagem, da Universidade Federal da Bahia – como
requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Greice da Silva Castela
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel-Pr.

Profa. Dra. Alba Valéria Tinoco Alves e Silva
Universidade Federal da Bahia – UFBA/DLV

Profa. Dra. Denise Zoghbi
Universidade Federal da Bahia – UFBA/PPGLinC

Profa. Dra. Iraneide Santos Costa
Universidade Federal da Bahia – UFBA/PPGLinC

Prof. Dr. Luciano Amaral Oliveira
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Orientador

Bahia, 18 de novembro de 2013.

Para André Luiz, companheiro e amigo que se ocupa,
como eu, das armadilhas do discurso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de luz e sabedoria.

À professora Célia Marques Telles que, por meio do Doutorado Interinstitucional – DINTER firmado entre UFBA e UNIOESTE, realizado em Cascavel, me oportunizou a ingressar nesse curso como aluna especial.

Ao meu orientador, professor Dr. Luciano Amaral Oliveira pela sua inesgotável dedicação como orientador e pelas suas valiosíssimas contribuições à minha formação. Ele que me fez pensar no poder do palavra.

À professora Dra. Terezinha da Conceição da Costa Hübner, que me serve de inspiração e de espelho para que eu sempre queira aprender mais.

Ao professor Savio Siqueira, coordenador do curso, pela sua disponibilidade, carinho, atenção e prontidão para nos atender em todos os momentos.

Aos meus familiares que compreenderam a minha ausência em tantos momentos.

A Dona Eneida da Silva Braga (*in memoriam*) por ter partilhado comigo desse sonho.

À amiga Neiva Gallina Mazzuco pelo auxílio sempre presente em todas as etapas do curso.

Aos colegas de trabalho, amigos e alunos que partilharam comigo dessa conquista.

As crianças Gabriela, Sofia, Maria Clara, Maria Isabela e Ana Carolina que iluminaram, com sua inocência, os dias difíceis desse percurso.

O discurso não é apenas o que traduz as lutas, mas aquilo
por meio de que se luta, aquilo por que se luta.

Michel Foucault

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro tridimensional	24
Figura 2 - Cartaz: Procurada Joy Glassman	115
Figura 3 - Imagem de uma mulher negra	127
Figura 4 - <i>Pandora</i>	131
Figura 5 - Ilustração: Conto <i>Entrevista</i>	134
Figura 6 - Ilustração: Conto <i>Entrevista</i>	135
Figura 7 - Ilustração: Conto <i>Entrevista</i>	136
Figura 8 - Ilustração: Conto <i>Entrevista</i>	137
Figura 9 – <i>Tira As cobras</i>	149
Figura 10 – Cientista	151
Figura 11 – Mulher cozinhando	152
Figura 12 – Mulher	153
Figura 13 – <i>As moças de Avignon</i>	155
Figura 14 – <i>Monalisa</i>	156
Figura 15 – <i>Trabalho escravo</i>	158
Figura 16 – Mercado da Rua Valongo, Debret, 1834	161
Figura 17 – Título: <i>Crianças na ciranda</i>	167
Figura 18 - Linguagem cotidiana	169
Figura 18 - Mercado de trabalho	170

LISTA DE SIGLAS

LD - Livro Didático

LDP- Livro Didático de Português

ACD - Análise Crítica do Discurso

ECD – Estudos Críticos do Discurso

FAE - Fundação de Assistência ao estudante

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

CETEPAR - Centro de Treinamento do Magistério Estadual do Paraná

PLID - Programa do Livro Didático

PNLD - Programa Nacional do Livro didático

MEC - Ministério da Educação e Cultura

FNDE - Fundo Nacional De Desenvolvimento da Educação

PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

COLTELD - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

USAID – United States Agency for International Development

SNEL - Sindicato Nacional de Editores de Livros

INL - Instituto Nacional do Livro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento das macroestruturas semânticas.....	114
Quadro 2 – Levantamento das macroestruturas semântica	157

RESUMO

Esta tese apresenta como tema os discursos sobre o negro, o índio, o homossexual e a mulher, tomando como referência o pressuposto da Análise Crítica do Discurso de que o discurso exerce poder sobre a sociedade, o que faz com que alguns grupos exerçam domínio sobre os outros. Esse domínio é mais fácil de ser obtido por aqueles que têm acesso ao discurso público. O livro didático (LD) é um dos meios de acesso ao discurso público, por meio do qual o Estado pode difundir suas ideologias. Sustentada por essas considerações, propôs-se, como objetivo, analisar, no livro didático *Língua Portuguesa e Literatura: Ensino Médio* (2006), elaborado por alguns dos professores da Rede Pública Estadual do Paraná, como são construídos os discursos relacionados às mulheres, aos negros, aos índios e aos homossexuais. O problema que direcionou essa pesquisa foi o de compreender se esse livro didático veicula discursos de preconceito contra os homossexuais, os índios, os negros e as mulheres. Para isso, a análise proposta fundamentou-se nos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso, conforme estudos de Van Dijk (1997, 2008, 2009), Fairclough (1997, 2008) e Wodak (2003). Associada a esse aporte teórico, interessa a essa pesquisa a compreensão de como se deu, no contexto educacional, o aparecimento do LD, em especial no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, conforme estudos de Sapelli (2005), Soares (2001, 2004) e Grigoletto (1999). A compreensão desse contexto histórico foi relevante para que se (re)pensasse nos valores ideológicos que são (re)construídos pelo LD, priorizando-se determinados grupos sociais e excluindo outros, mantendo, assim, algumas representações identitárias e negando outras. A metodologia utilizada para a pesquisa foi qualitativa, fundamentada no método interpretativo-crítico e teve como objeto de análise os textos veiculados pelo LD objeto de estudo. A análise do *corpus* consistiu no levantamento e na análise de discursos que referenciam, de forma preconceituosa, esses grupos sociais, considerando as macroestruturas semânticas e microestruturas semânticas, os conceitos de discurso, ideologia, poder, hegemonia e contexto. Constatou-se, com a análise realizada, que esse LD não apresenta discursos homofóbicos e indigenofóbicos, e que os discursos contemplados acerca da mulher e do negro veiculam preconceitos contra esses dois grupos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Crítica do Discurso. Ideologia. Poder. Livro Didático.

ABSTRACT

This thesis presents as a theme the discourses about the black, the Indian, the homosexual and the woman, having as reference the presupposition of critical discourse analysis that discourse exerts power on the society that makes some groups exert control over other groups. This control is easier to be obtained by those who have access to public discourse. The textbook is one of the means of access to the public discourse, through which the State can spread its ideologies. Based on these considerations, this study aims to analyze, in the *Portuguese Language and Literature: High School (2006) textbook*, written by some teachers from Public State Schools of Paraná, how the discourses about women, blacks, Indians and the homosexuals are constructed. The problem which guided this study was to understand if this textbook has discourses of prejudice against homosexuals, Indians, blacks and women. For this, the proposed analysis was based on the theoretical framework of the Critical Discourse Analysis, according to the studies by Van Dijk (1997, 2008, 2009), Fairclough (1997, 2008) and Wodak (2003). This research is interested in the comprehension in how this textbook appears in the educational context, especially in the Portuguese Language subject, according to the studies by Sapelli (2005), Soares (2001, 2004) and Grigoletto (1999). The comprehension of this historical context was relevant to (re)think the ideological values that are (re) constructed by the textbook, prioritizing determined social groups and excluding others, thus maintaining some identity representations and denying others. The methodology used for this research was qualitative, based on the critical-interpretative method and it had the texts as the object of analysis. The analysis of the *corpus* consisted in analyzing the discourses used in a biased way referring to some social groups, considering the semantic macrostructures and semantic microstructures, the concepts of discourse, ideology, power, hegemony and context. It was found that this textbook does not present a prejudice discourse against homosexuals and Indians, but that the discourses about women and black people bring determined prejudices against these two social groups.

KEYWORDS: Critical Discourse Analysis. Ideology. Power. Textbook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	17
1.1 CONCEITOS-CHAVE DA ACD	22
1.1.1 Discurso	22
1.1.2 Poder	35
1.1.3 Contexto.....	43
1.1.4 Hegemonia.....	46
1.1.5 Ideologia	48
1.2 A CONTRIBUIÇÃO DA ACD PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	52
2 O LIVRO DIDÁTICO E A (RE)PRODUÇÃO DE VALORES IDEOLÓGICOS	62
2.1 LIVRO DIDÁTICO: UMA INCURSÃO PELA HISTÓRIA	63
2.1.1 O livro didático como instrumento de poder	67
2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	74
3 UMA ANÁLISE CRÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO PRODUZIDO PELOS PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ	91
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO	91
3.2 O CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: ENSINO MÉDIO (2006): UMA APRESENTAÇÃO.....	101
3.2.1 As DCE do Estado do Paraná: contribuições à produção didática	104
3.3 ANÁLISE DAS MACROESTRUTURAS E MICROESTRUTURAS SEMÂNTICAS	112
3.3.1 Discursos referentes à mulher	114
3.3.2 Discursos referentes aos negros	157
CONCLUSÃO.....	172
REFERÊNCIAS	179
ANEXOS	185

INTRODUÇÃO

Esta tese foi pensada em função da necessidade de compreender os discursos que adentram o espaço escolar por meio do livro didático (LD, doravante). A análise desses discursos foi realizada com o aporte teórico da Análise Crítica do Discurso (ACD, doravante), conforme estudos desenvolvidos por Fairclough (1997, 2008) e Van Dijk (1997, 2008). A fim de melhor compreender como os discursos propostos pelo LD se constituem, foi realizado um estudo do processo histórico e ideológico que esclarece o modo como o livro didático se torna um instrumento de poder no cotidiano escolar. Após essa etapa da pesquisa, foi feita uma análise dos discursos que referenciam negros e mulheres no LD: *Língua portuguesa e literatura: Ensino Médio*, produzido em 2006.

Para a ACD a língua não é neutra, de modo que os discursos, podem ser são opacos, contribuindo para que relações de poder e de discriminação sejam mantidas. Fairclough (2008) compreende o discurso como propagador de valores ideológicos, pois é por meio dele que a realidade é (re)criada, sob o ponto de vista de quem enuncia. Nesse processo de (re)produção, determinados discursos são viabilizados e outros não. Essa disciplina considera que a língua é polissêmica, daí a possibilidade de múltiplos sentidos que dependem, essencialmente, do lugar social e dos sujeitos envolvidos, pois os sentidos podem ser tantos quantas forem as situações de interação.

A escolha pelos pressupostos teóricos da ACD justifica-se porque para essa disciplina as relações de poder se (re)produzem nos discursos presentes em textos orais e escritos, pois todo e qualquer discurso que circula socialmente veicula ideologias. Desse modo, determinados discursos contribuem para a inferiorização de determinados grupos sociais. Van Dijk (2008) esclarece que os grupos sociais que têm maior acesso ao discurso público conseguem, com maior facilidade, difundir suas ideologias, promovendo alguns grupos sociais e silenciando outros e, desse modo, legitimando relações de poder. O autor lembra que, normalmente, a ideologia que predomina é a ideologia daqueles que têm maior acesso ao discurso público, em geral, a classe dominante, a qual poderá exercer um maior controle sobre os grupos marginalizados.

A escola, por sua vez, é um ambiente no qual emergem diferentes ideologias, oriundas da família, da igreja, do estado e das grandes editoras. As grandes editoras, nesse sentido, são as mais favorecidas, pois, por meio do LD, reproduzem discursos que, muitas vezes e por anos de história representa(ou) os valores dos grupos dominantes.

Os discursos que circulam na instituição escolar tanto podem contribuir para manter quanto para transformar as relações de dominação entre os sujeitos. Os educadores, nesse processo, são os responsáveis pela reprodução de muitos dos discursos que inferiorizam certos grupos sociais. Isso pode ocorrer pelos discursos oriundos do estado que, por meio de propostas, diretrizes, currículo, material didático, encaminhamentos em cursos de formação continuada ou outros, veiculam ideologias que favorecem alguns grupos sociais e marginalizam outros. Os educandos são aqueles que recebem esses discursos e nem sempre possuem leitura de mundo suficiente para compreenderem que existem outras possibilidades de interpretação, além daquelas direcionadas pelo LD.

Os livros didáticos, em grande parte, contribuem para a reprodução de valores hegemônicos, pois, por meio de seus discursos, mostram as relações sociais como decorrência natural da história. Pode-se dizer que certos discursos oferecidos pelo LD exercem um poder quase inquestionável nesse processo, pois a escolha de temas, de textos, de tópicos e de atividades pode viabilizar a (re)produção de preconceitos. Nesse sentido, a escola pode contribuir para que as relações que promovem exclusões de determinados grupos sejam mantidas, como se fossem naturais, como ocorre com a naturalização da divisão de classes, da exploração patrão e empregado, da subserviência do trabalhador, da escravidão do negro e da submissão da mulher. É sabido também que a produção de LD, historicamente, tem sido delegada a autores que não necessariamente são professores.

A fim de reverter esse quadro de controle hegemônico de produção de material didático, o governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), oportunizou a alguns professores de língua portuguesa do Estado, a elaboração de um LD que seria distribuído a todos os alunos do Ensino Médio, a partir de 2006. Esse livro constitui-se no objeto de análise dessa pesquisa. A escolha por esse LD justifica-se, uma vez que ele tem como autor(es) sujeitos que são professores, de modo que os discursos nele presentes não provêm das grandes editoras que, de modo geral, (re)produzem os discursos dominantes.

Nesta tese analisam-se por meio dos discursos apresentados nesse LD, os temas, os textos e os tópicos que referenciam, de forma preconceituosa, grupos sociais marginalizados, como o negro e a mulher, já que não foram encontrados nesse livro discursos referentes aos índios e homossexuais. Para essa análise, considerou-se que o contexto sócio cognitivo é fundamental para a compreensão de como esses discursos se constroem.

Compreende-se com base no aporte teórico apresentado pela ACD que o modo como esse livro se estrutura, as temáticas apresentadas, a seleção de textos e de atividades são o resultado das muitas vozes que permeiam a formação desses autores, assim como dos discursos naturalizados que constituem os seus valores ideológicos. Por isso questiona-se, se esse LD veicula valores sexistas, racistas, indigenofóbicos e homofóbicos. Para responder a essa questão, partiu-se da hipótese de que os professores, dado o seu contexto histórico-social e cultural, reproduzem os discursos hegemônicos que constituem a sociedade. Para essa análise, foram considerados os conceitos de discurso, de poder, de hegemonia, de contexto e o de ideologia, apresentados pela ACD.

Embora já existam muitos trabalhos acerca dos LD em geral, a relevância desta pesquisa está em apresentar uma reflexão crítica acerca dos discursos veiculadores de preconceito em relação a grupos historicamente marginalizados, pois em relação aos discursos veiculadores de preconceito em materiais didáticos, considera-se que há uma grande carência. A relevância desta pesquisa está também em compreender como os discursos veiculados nesse livro didático auxiliam na legitimação das relações de poder instituídas, ideologicamente, nas quais uns grupos ocupam uma posição de superioridade em relação a outros. Pretende-se compreender também porque determinados discursos, como em relação ao índio e ao homossexual, há um silenciamento.

Acredita-se que a análise desses discursos será uma contribuição ao trabalho realizado pelos professores, pois lhes possibilitará uma compreensão de como a linguagem exerce poder por meio dos discursos instituídos e de como o LD é um desses mecanismos de poder na instituição escolar, que favorece determinadas ideologias nem sempre perceptíveis ao próprio educador.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com base interpretativista, cujo material empírico é o texto. A análise foi realizada considerando, dentro do aporte teórico utilizado, as macroestruturas semânticas e as microestruturas semânticas. As primeiras compreendem os significados globais, tópicos e temas num sentido mais amplo, que possibilitam a presença de temas e tópicos; as segundas compreendem os elementos lexicais e a estrutura sintática presentes na construção dos discursos.

A análise, portanto, constou do levantamento das macroestruturas semânticas em cada unidade do livro, observando aquelas que propiciam a inserção de comportamentos linguísticos sexistas e racistas. Nessa etapa da pesquisa, foram enumerados os temas e tópicos contemplados no LD.

Na sequência, foi realizada uma análise semântico-estrutural que compreendeu o estudo das microestruturas semânticas, expressas por meio dos significados locais identificados pela escolha das palavras presentes nos títulos de textos, nos enunciados de atividades ou, ainda, nas próprias atividades elaboradas. Acredita-se, como defende Van Dijk (2008), que as macroestruturas e microestruturas semânticas podem contribuir para a manutenção das relações de desigualdade entre diferentes grupos.

A fim de melhor discutir essa temática, a tese organiza-se em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se os pressupostos teóricos da ACD, conforme estudos de Fairclough (1997, 2006, 2008) e Van Dijk (1997, 2008, 2009), assim como os conceitos-chave da ACD, utilizados nessa pesquisa, como, por exemplo, poder, ideologia, hegemonia e contexto. Na sequência discute-se a contribuição que a ACD pode dar ao ensino da língua portuguesa.

No segundo capítulo, apresenta-se o histórico do LD, de como ele se instituiu, historicamente, como um instrumento veiculador de ideologia e de poder na escola. Na sequência, apresenta-se a origem da disciplina de língua portuguesa. Discute-se, nesse capítulo, como o LD se constituiu num recurso indispensável ao ensino da língua portuguesa, destacando a influência que ele exerce sobre o professor e, conseqüentemente, sobre os alunos, contribuindo para reforçar as relações sociais de poder e de dominação de grupos dominantes sobre grupos dominados. Apresentam-se, ainda, algumas reflexões sobre o livro didático de português e de como ele se organizou ao longo da história.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para essa análise, o contexto histórico que favoreceu a produção do LD *Língua Portuguesa e Literatura: Ensino Médio* e os pressupostos teóricos presentes nas DCE (PARANÁ, 2008), documento que subsidiou essa produção. Na sequência foram enumerados os temas e tópicos contemplados no LD. Nessa etapa, apresentam-se as macroestruturas semânticas e microestruturas semânticas referentes aos discursos que propiciam comportamentos sexistas e racistas. Por fim, é apresentada a conclusão.

1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Análise Crítica do Discurso (ACD) surge na década de 1980 e é consolidada em 1991 em um simpósio que ocorreu em Amsterdã. Esse encontro contou com Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak que, na ocasião, discutiram teorias e métodos para a análise do discurso. O encontro permitiu que todos apresentassem as diferenças e semelhanças entre as várias tendências da ACD (WODAK, 2003). Dentre as obras que marcam esse período inicial da ACD estão a revista *Discourse and Society*, editada por Van Dijk, em 1990 e, depois, os livros *Language and Power*, de Fairclough (1989), *Language, power and ideology*, de Wodak (1989), *Prejudice in discourse*, de Van Dijk (1984). Essas obras contribuíram para o desenvolvimento dos estudos críticos do discurso.

Fairclough inicia os estudos acerca da ACD a partir da década de 1980, na Universidade de Lancaster. Esse autor usa, pela primeira vez, a expressão *Critical Discourse Analysis* em um artigo publicado no *Journal of Pragmatics*, em 1985. Entretanto, os fundamentos da ACD já haviam sido encontrados na teoria crítica da Escola de Frankfurt, antes da Segunda Guerra Mundial a qual se constitui em “uma reação contra os paradigmas formais dominantes”, Segundo Van Dijk, cujo auge ocorreu nas décadas de 1960 a 1970 (VAN DIJK, 2008, p. 114). Essa reação consistia em analisar as formas como a classe dominante conseguia legitimar o seu poder por meio de discursos. Em vez de *Análise Crítica do Discurso*, ele usa a expressão *Estudos Críticos do Discurso* (ECD) e esclarece que:

[...] os ECD estão especificamente interessados no estudo (crítico) de questões e problemas sociais, da desigualdade social, da dominação e de fenômenos relacionados, em geral, e no papel do discurso, do uso linguístico ou da comunicação em tais fenômenos, em particular. (VAN DIJK, 2008, p. 15)

Vale observar que a ACD não apenas investiga as formas como o discurso produz sentido, como também busca, por meio de uma interpretação crítica, tornar transparentes os discursos que contribuem para manter ou reforçar a desigualdade. Considera-se, portanto, que o texto é a unidade básica no processo de interação e que ele é um objeto historicamente produzido e interpretado, o qual propaga ideologias.

À ACD interessam os discursos acerca dos grupos marginalizados, pois “Os analistas do discurso orientam suas pesquisas em solidariedade e cooperação com os grupos dominados” (VAN DIJK, 2008, p. 114). Em suas análises, eles observam como as classes

marginalizadas são apresentadas por meio dos discursos públicos, os quais retratam relações sociais e econômicas que, muitas vezes, contribuem para a manutenção das desigualdades.

A ACD se detém, de forma geral, nos “modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e de dominação na sociedade” (VAN DIJK, 2008, p. 115). Isso é exemplificado nas formas como os discursos são utilizados, por vezes, legitimando os poderes da classe dominante e, por vezes, resistindo a esse poder.

Van Dijk (2008) estuda as formas como o poder e a desigualdade são representados por meio de textos orais e escritos, pois, segundo ele, há, nos discursos produzidos, expressões que atuam como fomento à discriminação ou à sua contestação (VAN DIJK, 2008).

Para que haja a compreensão crítica das relações de poder nos discursos, a ACD se vale de um quadro teórico diverso, no qual constam conceitos como poder, dominação, hegemonia, ideologia e contexto. Essa disciplina, conforme Van Dijk (2008), se sustenta em dimensões históricas e sociais que contribuem para a compreensão dos discursos como veiculadores de ideologias. É visível a importância da dimensão histórica nessa análise, pois nenhum discurso está fora da realidade política, social e ideológica que o engendra.

Muitos discursos, por exemplo, apresentam a exclusão social de uns grupos sobre os demais como sendo natural. Conforme Wodak:

As estruturas dominantes estabilizam as convenções e as convertem em algo natural, isto é, os efeitos do poder e da ideologia na produção de sentido ficam obscurecidos e adquirem formas estáveis e naturais: pois se considera como algo 'dado'. (WODAK, 2003, p. 20, Tradução minha)¹

Conforme a autora, as estruturas dominantes referem-se às organizações sociais, como a família, a igreja, o estado, a mídia, as empresas. Essas estruturas, por meio de seus discursos acerca dos mais variados conteúdos sociais, tentam naturalizar as desigualdades. Tais discursos estão imbuídos de ideologias que visam, na maioria das vezes, manter ou reforçar as relações de dominação.

A ACD se ocupa da análise dos textos, objetivando penetrar na sua opacidade e, assim, mostrar as relações de dominação, discriminação, poder e controle promovidos por alguns grupos e visando ao domínio de outros. Afinal, os textos aparentemente neutros, sejam

¹ Cf. o trecho original: “Las estructuras dominantes estabilizan las convenciones y las convierten en algo natural, es decir, los efectos del poder y de la ideología en la producción de sentido quedan obscurecidos y adquieren formas estables y naturales: se los considera como algo 'dado'” (WODAK, 2003, p. 20).

orais ou escritos, verbais ou não verbais, expressam relações de dominação que não estão transparentes no discurso. Consequentemente, o trabalho do analista é justamente tornar visíveis essas relações que atravessam os discursos, pois só haverá uma possibilidade de transformação social se houver a compreensão dos sujeitos de que os discursos são construídos com determinados propósitos, os quais nem sempre são identificados na superfície do texto (WODAK, 2003).

Vale observar que esses discursos são produzidos por sujeitos que desempenham diferentes funções em sua vida social, como as de profissional, de pai, de filho e de representante do bairro. Devido a essas diferentes funções, a ACD se vale da compreensão do sujeito como um ser social, que, ao produzir seus discursos, representa as dimensões do mundo sócio-histórico e ideológico do qual faz parte, agindo em consonância com o lugar histórico, social e institucional mais imediato que ocupa. É válido para a ACD compreender o ser humano como um ser social, produtor de discursos intencionais, condicionado às convenções sociais e institucionais, pelas quais ele é constituído.

Tanto Van Dijk (2008) quanto Fairclough (2008) consideram o discurso um instrumento de poder e de controle, uma vez que ele atua na construção social da realidade. Em relação ao controle, é significativo observar que o discurso midiático, de forma geral, induz a sociedade a pensar no que interessa à mídia, exercendo sobre as pessoas um determinado poder. Daí a importância da dimensão crítica da análise do discurso, construída a partir de um esforço de distanciamento dos discursos produzidos. Essa distância permite ao analista estabelecer uma relação entre os discursos e o quadro social de produção.

Conforme Van Dijk (2008), é a questão cultural e sua interferência em relação aos discursos, que mostra como as pessoas (re)produzem discursos de acordo com os seus conhecimentos, valores e culturas. O autor esclarece que “Os discursos e as maneiras como reproduzem o poder são diferentes em diferentes culturas, como também o são as estruturas sociais e as cognições sociais que estão envolvidas nesse processo de reprodução” (VAN DIJK, 2008, p. 27). Isso significa que a produção dos discursos está intimamente ligada às condições sociais que permitem a sua produção, as quais variam de cultura para cultura. Um exemplo bastante conhecido são os discursos sobre reforma agrária proferido por um líder de governo de direita ou por um integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Essas duas instâncias sociais, assim como as funções sociais desses sujeitos, produzirão diferentes sentidos, influenciados pelas estruturas e posições sociais que automaticamente se farão presentes estarão em sua produção.

A ACD tem necessidade de um trabalho interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, como a filosofia, a psicologia, a sociologia, a história e a ciência política, com o propósito de obter uma adequada compreensão do modo como se opera a linguagem, por exemplo, na construção e na compreensão do conhecimento, na organização das instituições sociais e no exercício do poder (WODAK, 2003). Segundo Wodak,

Uma característica definidora da ACD é sua preocupação com o poder como condição capital da vida social, assim como seus esforços para desenvolver uma teoria da linguagem que incorpore essa dimensão como uma de suas premissas fundamentais. A ACD não só atende a noção relacionada com as lutas pelo poder e controle, como também presta uma detalhada atenção à intertextualidade e a recontextualização dos discursos que lhe competem. (WODAK, 2003, p. 31)²

A ACD tem interesse nas lutas pelo poder, condição primordial da vida humana, manifestadas por meio do discurso, especialmente o público, que é controlado de forma a preservar a manutenção do poder, operado via linguagem. O controle do poder manifesta-se, especialmente, pela mídia, pois jornais impressos, revistas, sites e telejornais detêm o controle das informações que podem e devem circular na sociedade.

Conforme Wodak (2003), as diferenças de poder encontram-se materializadas nos textos, como se pode analisar no modo como os discursos são construídos quando pretendem defender um grupo social e não outro. Essas diferenças são perceptíveis na escolha do vocabulário, na variante linguística utilizada e na construção sintática do enunciado.

Wodak (2003) lembra que as diferenças de poder se negociam nos textos quando há uma diversidade de vozes que identificam grupos sociais. Em uma entrevista oral na qual um professor deva falar sobre a educação, certamente a voz do entrevistador exercerá maior poder nesse diálogo, pois ele é que direcionará os tópicos a serem discutidos e a quais deles se dará maior ou menor ênfase. É o entrevistador que controlará esse diálogo, interrompendo o professor quando este fugir dos tópicos que ele pretende que sejam apresentados. A retomada das falas do professor pelo entrevistador possivelmente se concentrarão no que ele julgar relevante. A tomada de turno pelo entrevistador ocorrerá não só em conformidade com os seus objetivos, crenças e ideologias acerca da educação, como também em consonância com a ideologia do lugar social de onde ele enuncia. No entanto, o professor poderá ter o controle do

² Cf. o trecho original: “Una característica definitoria del ACD es su preocupación por el poder como condición capital de la vida social, así como sus esfuerzos por desarrollar una teoría del lenguaje que incorpore esta dimensión como una de sus premisas fundamentales. El ACD no sólo atiende a la noción relacionada con las luchas por el poder y el control, sino que también presta una detallada atención a la intertextualidad y a la recontextualización de los discursos que compiten”. (WODAK, 2003, p. 31.).

diálogo, detendo assim, o controle da situação, já que ele sabe que esse controle é uma forma de poder.

A variante linguística é outro instrumento de poder de um grupo sobre os demais. Quando se pretende que um discurso não seja compreendido por determinados grupos sociais, utilizam-se termos lexicais e construções sintáticas que não são familiares a esse grupo, de forma que seus membros não tenham a compreensão do que está sendo propagado. Assim, os grupos que possuem maior conhecimento e controle sobre a linguagem conseguem dominar grupos menos escolarizados.

É na possibilidade de escolhas linguísticas que, segundo Van Dijk (2008), pode se instituir o uso abusivo do poder. Assim, o sujeito ao enunciar pode selecionar as palavras que melhor expressam as ideologias que pretende veicular a fim de melhor atingir o seu propósito enunciativo. Wodak (2003) lembra que a linguagem expressa poder, pois é por meio dela que determinados sentidos são evocados, uma vez que as palavras não são neutras, pois carregam a visão ideológica de quem enuncia.

Vale observar que não há um único tipo de poder, mas poderes que se entrecruzam nos discursos, oriundos das diferentes classes e grupos sociais. No entanto, os discursos que prevalecem, geralmente, são os discursos da classe dominante, a qual legitima o poder por ter mais acesso ao discurso público.

Van Dijk explica que a ACD “constitui um domínio de práticas acadêmicas, uma transdisciplina, distribuída por todas as ciências humanas e sociais” (VAN DIJK, 2008, p. 11). O método se define, então, conforme os objetos a serem identificados, pois:

[...] tanto os estudos do discurso quanto os estudos críticos do discurso fazem uso de uma grande quantidade de métodos de observação, de análise e de outras estratégias para coletar, examinar ou avaliar dados, para testar hipóteses, para desenvolver teorias e para adquirir conhecimentos. (VAN DIJK, 2008, p. 13)

Os métodos utilizados na análise do texto diferenciam-se conforme forem os objetivos a serem alcançados. A investigação do discurso está pautada na análise, observação e descrição de fenômenos da linguagem que possibilitem a interpretação crítica dos fatos observados. Isso significa que uma dada análise, por exemplo, pode centrar-se na retórica, enquanto outra pode levar em conta a análise estilística. Outra, ainda, pode considerar as estruturas específicas do livro didático, como a seleção de autores, de temas e de gêneros discursivos; as atividades propostas, a forma como os discursos presentes no livro são

construídos, a seleção lexical e as imagens apresentadas. Tudo depende do objetivo de análise do investigador.

Todavia para que a análise se concretize, é importante que alguns conceitos da ACD estejam claros, por isso, na sequência, apresenta-se alguns dos conceitos que são fundamentais à análise proposta.

1.1 CONCEITOS-CHAVE DA ACD

A ACD, como propõem Van Dijk (2008) e Fairclough (2008), apresenta alguns conceitos essenciais que contribuem para a análise do discurso. Dentre esses conceitos, destacam-se discurso, poder, hegemonia, ideologia e contexto. Para melhor compreensão desses conceitos, aborda-se, na sequência cada um deles, conforme os pressupostos teóricos da ACD.

1.1.1 Discurso

O conceito de discurso é fundamental para a ACD, que o compreende como linguagem em uso, uma prática social, porque serve às diversas interações construídas entre os sujeitos. Ele se forma em meio às relações sociais e às relações de poder e de ideologia exercidas por uns grupos sobre os demais. Pode-se afirmar, considerando-se os pressupostos da ACD, que as identidades sociais são construídas pelo discurso, o qual, segundo Fairclough, é “uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91).

É por meio de ações discursivas que os sujeitos representam, significam e atribuem sentidos aos acontecimentos sociais, conforme seus valores ideológicos e seus diversos papéis sociais, de modo que os fatos da realidade são reconstruídos via discurso. Não por acaso, para a ACD, o discurso é um instrumento de manutenção do poder e de mudança social, de dominação e de luta pela transformação. Afinal, pelo discurso, tanto se constroem relações de dominação de uns grupos sobre os demais, quanto se promovem a sua liberdade e a sua emancipação.

Os discursos propagam relações de poder construídas dentro das estruturas sociais. Vale ressaltar, porém, que não é o poder individual que interessa à ACD, mas o poder social, em especial o uso abusivo do poder e de como ele é produzido. Esse abuso de poder

geralmente é exercido pelos grupos que têm mais acesso ao discurso público, como jornalistas, representantes políticos, autoridades religiosas e professores, por exemplo. O acesso ao discurso público confere a determinados grupos o poder de manipular os discursos e, assim, influenciar a maneira de pensar dos indivíduos.

Os estudos de Van Dijk contribuem para a compreensão da relação entre discurso, cognição e sociedade. Ele apresenta a “dimensão cognitiva do controle” (VAN DIJK, 2008, p. 88), que se refere à maneira como os discursos influenciam a mente das pessoas, levando-as a determinadas ações. Essa dimensão explica como os grupos subalternos agem em favor dos grupos dominantes, influenciados pelos discursos midiáticos, religiosos, políticos e educacionais que permeiam o seu cotidiano.

O discurso tem papel fundamental na consolidação ou adoção de valores e crenças. Também os aspectos cognitivos são relevantes para a compreensão de como os discursos públicos, por exemplo, agem na mente dos indivíduos, produzindo a aceitação das ideologias dominantes por meio do controle das ideias.

As condições de acesso ao discurso público conferem às elites maior poder de persuasão, pois, quanto maior for esse acesso, maior será o controle sobre o que é dito à sociedade. Obviamente, nem todos têm acesso ao discurso jurídico, ao político, ao empresarial, ao midiático, o que favorece a dominação de um grupo sobre os demais. Conforme Van Dijk, “através do acesso à mídia de massa, os grupos dominantes também podem ter acesso e, conseqüentemente, controle parcial sobre o público em geral” (VAN DIJK, 2008, p. 90), de forma que o público leitor ou telespectador tenha apenas um acesso passivo a esse discurso, uma vez que não lhe é dado o poder da fala.

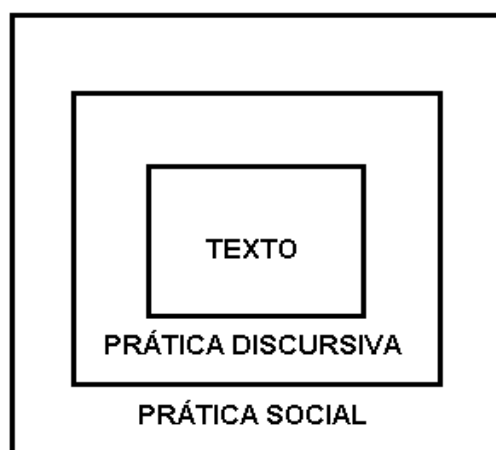
Van Dijk (2008) lembra que cada instância social apresenta um determinado esquema discursivo ou uma ordem de tomada da palavra, o que implica compreender como a interação é construída, ou seja, quem pode enunciar e sobre o quê, quem são os interlocutores envolvidos, em quais circunstâncias e em que lugar social a interação ocorre. O autor lembra que os padrões de acesso ao discurso são diversos e “dependem dos diversos papéis sociais ou institucionais, do sexo, da idade, do cargo, do contexto e da temática” (VAN DIJK, 2008, p. 91). Nas conversas cotidianas, esse acesso ao discurso pode ser mais livre, devido à espontaneidade dos diálogos estabelecidos. Já em um ambiente de trabalho, como em uma instituição privada, o diálogo estabelecido tende a ser mais formal.

Ao reportar-se ao acesso ao discurso, Van Dijk (2008) refere-se à forma como as pessoas interagem ou tomam a palavra conforme o controle que elas exercem sobre a situação

de interação nos diferentes contextos, pois qualquer evento discursivo exige um determinado planejamento, isto é, quem vai falar e o que pode ser falado em tais circunstâncias. Um exemplo desse controle é a realização de uma reportagem na qual se realizam diversas entrevistas. De todas as entrevistas realizadas, escolhem-se aquela(s) que deve(m) ser apresentada(s) naquele determinado momento.

Fairclough (2008), com vistas à compreensão de como se constroem os discursos e da importância do material linguístico e extralinguístico que interferem em sua constituição, propõe um quadro tridimensional de análise constituído por texto, prática discursiva e prática social, o qual se reproduz abaixo:

Figura 1 - Quadro tridimensional



Fonte: Fairclough (2008, p. 101)

A prática social relaciona-se às circunstâncias institucionais de produção do discurso e, por isso, liga-se, diretamente, aos conceitos de ideologia e poder. Para Fairclough (2008), o discurso é uma forma de prática social que só existe na interação. Como prática social, o discurso é um meio de ação sobre os sujeitos. Assim, há uma relação dialética entre as estruturas sociais e as discursivas, de modo que as primeiras interferem na produção de todo e qualquer discurso, determinando o que dizer e, igualmente, as estruturas discursivas podem afetar as estruturas sociais por meio do discurso, uma vez que ele propaga ideologias, capazes de interferir nas estruturas sociais provocando diferentes leituras e servindo para a manutenção de dadas relações ou para a sua transformação.

As estruturas sociais são formadas pelos modos de organização da sociedade, como a família, a igreja, a escola, o Estado, as leis. Pode-se dizer que as estruturas sociais tanto são

condição quanto efeito da prática social, pois elas interferem na construção dos discursos, uma vez que nenhum discurso se constrói fora de uma estrutura social dada. Conforme Fairclough, “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo”, interferindo, diretamente, na “constituição de todas as dimensões da estrutura social”. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91)

Vale observar, porém, que as estruturas sociais não são deterministas, uma vez que a interpretação dos discursos é subjetiva e depende dos conhecimentos armazenados pelos sujeitos, pois, mesmo restringindo a produção do discurso, elas atuam de forma diferente de sujeito para sujeito. Em outras palavras, os sujeitos são formados por diferentes esquemas mentais, de forma que, mesmo ocupando as mesmas posições sociais e restringidos pelas mesmas estruturas sociais, esses sujeitos agem de forma diferente.

Fairclough (1997) prefere analisar a prática social como sendo de natureza política, uma vez que é gerada dentro de relações de poder e de dominação, de forma que a produção do discurso é resultado “de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 93). As práticas sociais contribuem para a formação das múltiplas identidades sociais, que variam conforme a posição dos sujeitos e suas diversas funções sociais, influenciando na construção das relações entre as pessoas e na construção de sistemas de conhecimento e crença. O discurso, nesse sentido, constitui esses sujeitos e suas relações sociais. Afinal, os sujeitos, ao produzirem discursos, produzem também identidades, (re)produzindo valores e ideologias. Dessa forma, pode-se compreender a análise da prática social como uma investigação dos aspectos ideológicos dos sentidos provocados pelas palavras, pelas metáforas e pelo estilo usado pelo autor do texto.

O segundo elemento apresentado por Fairclough (2008) no quadro tridimensional é a prática discursiva, a qual consiste na análise dos aspectos sociocognitivos que envolvem a produção e a interpretação de textos, e que, por serem de natureza cognitiva, variam de sujeito para sujeito. Os discursos se constroem em meio às relações de poder, que são compreendidas e interpretadas de maneira diferente, conforme os conhecimentos preexistentes na memória de cada sujeito, ou seja, conforme seus esquemas mentais.

Toda prática discursiva envolve os processos de produção, distribuição e consumo textual. Esses processos estão diretamente relacionados às situações de interação. A produção e o consumo de textos são de natureza cognitiva, uma vez que “envolvem processos cognitivos de produção e interpretação textual que são baseados nas estruturas e nas convenções sociais interiorizadas” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 99). Isso significa que o sujeito

produtor de um discurso pode ocupar diversas posições sociais, porém cada discurso produzido, de acordo com o lugar de produção e de circulação, representará uma dessas posições. Por exemplo, ele pode desempenhar a função de chefe de uma empresa, de pai, de filho e de membro de uma instituição religiosa. Assim, cada posição social origina diferentes discursos.

A distribuição de textos pode ser mais imediata, como ocorre, por exemplo, um telefonema ou um e-mail pessoal; bem como pode ser mais complexa, transitando por diferentes lugares institucionais, como ocorre, por exemplo, os textos produzidos por representantes políticos, por cientistas, por internautas.

O consumo de um determinado texto pode acontecer de forma individual ou coletiva. Uma carta pessoal, geralmente, tem um consumo individual, enquanto uma reportagem publicada em uma revista de grande circulação tem um consumo coletivo. Assim, cada texto possui uma forma particular de produção, distribuição e consumo.

Um exemplo de prática discursiva é a produção de uma carta de reclamação para interagir com uma empresa a respeito de um produto com defeito de fabricação. O sujeito lesado pela aquisição desse produto poderá escolher, dentre os vários gêneros disponíveis para solucionar esse problema, a carta de reclamação. O texto representativo desse gênero será produzido por um sujeito que o organizará em conformidade com as estruturas discursivas necessárias para a elaboração de uma carta de reclamação e em conformidade com as estruturas sociais, considerando que a carta é para uma empresa e que exigirá, por exemplo, uma linguagem mais formal. Também influenciarão, nesse momento de produção, os conhecimentos que esse sujeito tem armazenados a respeito dessa situação interativa, do produto, da marca, de outras experiências vivenciadas a respeito de compras, a imagem negativa que talvez ele já traga acerca da marca desse produto ou outros fatores que já tenham influenciado esse sujeito em outras situações. O local de distribuição será a empresa para a qual a carta se direciona e, o consumo se dará por um ou mais membros da empresa que farão a interpretação dessa carta. Os aspectos cognitivos também influenciarão nessa interpretação, a qual será provocada pelo conhecimento que o(s) funcionário(s) dessa empresa possui(em), do interlocutor, da função social desse interlocutor do(s) que os funcionário(s) dessa empresa já sabe(m) dos problemas apresentados por essa marca, da recorrência com que esse tipo de reclamação se reproduz, entre outros.

Para a análise da prática discursiva, Fairclough (2008) apresenta os conceitos de coerência e de intertextualidade. A coerência está relacionada à compreensão que o sujeito

apresenta de determinado conteúdo, conforme a sua formação cultural, intelectual, o lugar de produção e de circulação do discurso. Conforme Fairclough:

O modo particular em que é gerada uma leitura coerente de um texto depende novamente dos princípios interpretativos a que se ocorre [...] os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são 'capazes' de fazer as conexões e as inferências, de acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 113)

A coerência, no sentido atribuído por Fairclough, não é uma propriedade apenas do texto, mas do interlocutor que poderá, conforme o conhecimento interiorizado que possui, realizar diferentes leituras. Fairclough adverte que “um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 113). A coerência deve, então, ser considerada como “propriedade das interpretações”, pois “o modo particular em que é gerada uma leitura coerente de um texto, depende [...] da natureza dos princípios interpretativos a que se recorre” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 113).

Já a intertextualidade é formada pelo diálogo explícito ou implícito que se estabelece entre os textos. Quanto maior for o conhecimento do interlocutor, mais condições ele terá de encontrar essas relações de diálogo entre os textos. Fairclough explica que a “intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 114). A intertextualidade acentua a construção histórica dos textos, uma vez que textos de outros momentos históricos são acrescentados a textos contemporâneos, provocando outras leituras. Conforme Fairclough:

Em termos da distribuição, uma perspectiva intertextual é útil na exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações, predizíveis ao mudarem de um texto a outro [...]. E em termos de consumo, uma perspectiva intertextual é útil ao acentuar que não é apenas 'o texto', nem mesmo apenas os textos que intertextualmente o constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos que os intérpretes variavelmente trazem ao processo de interpretação. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 114)

Fairclough apresenta dois tipos de intertextualidade: a intertextualidade ou intertextualidade manifesta e a interdiscursividade ou intertextualidade constitutiva. A primeira ocorre quando “no texto, se recorre explicitamente a outros textos específicos” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 114). Porém, vale observar que, no sentido exposto por Fairclough, a intertextualidade não é apenas uma propriedade dos textos, mas do intérprete dos textos

lidos, dos textos que ele traz armazenados em sua memória e que contribuirão para que ele faça uma investigação crítica das relações apontadas no texto em análise.

O segundo tipo de intertextualidade, fundamental para a análise das práticas discursivas, é a interdiscursividade ou a intertextualidade constitutiva (FAIRCLOUGH, 2008, p. 114), uma vez que os textos ou discursos se constroem sempre na relação com outros textos e discursos. Nesse tipo de intertextualidade, o diálogo se dá de forma implícita, sem a recorrência direta a outros textos e discursos. Assim, “o conceito de interdiscursividade enfatiza a heterogeneidade normal dos textos que são constituídos por combinações de gêneros e discursos diversos” (FAIRCLOUGH, 1997, p. 37). A interdiscursividade relaciona-se aos diálogos que são inerentes aos textos. Conforme Bakhtin (2003), o dialogismo é intrínseco a cada texto, pois nenhum texto se constrói sem dialogar com outro, mesmo que essa relação dialógica e constitutiva não esteja, explicitamente revelada no texto.

Além da prática social e da prática discursiva, faz parte da análise tridimensional a análise textual. Segundo Fairclough (2008), a análise textual compreende o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual que atuam na organização do texto como um todo. O vocabulário trata do uso das palavras. É o primeiro aspecto a ser analisado no texto, pois se refere às escolhas lexicais utilizadas, aos primeiros sentidos provocados, lembrando que as palavras podem apresentar significados políticos e ideológicos. Importa à ACD a forma como as relações entre palavras e sentidos são construídas a fim de indicar posicionamentos ideológicos. Por exemplo, suponha-se que um jornal noticie a manchete “Aumento de preços em produtos alimentícios” em vez de “Reajuste de preços em produtos alimentícios”. A escolha entre os termos *aumento* ou *reajuste* é ideológica e marca a posição do enunciador. O termo *aumento* evoca a comoção das massas em relação à atitude do governador, já que é ele que tem o poder de provocar esse aumento. O uso do termo *reajuste* abranda a situação, não provocando um impacto negativo de imediato. A escolha de palavras pode evocar possibilidades de interpretação no interlocutor.

Para exemplificar esse aspecto da análise textual, observe-se a manchete “Governador empresta R\$ 157,7 mi para investir em segurança”, retirada do jornal *O Paraná*, de Cascavel, de 04/01/2012. Pode-se notar que, foram realizadas escolhas lexicais, favoráveis à atitude do governador, como os verbos *empresta* e *investir*. Observa-se, que as palavras *empresta*, *investir* e *segurança* são atribuídas à ação do governador, o que o enaltece, pois destacam uma atitude positiva dele, qual seja: tomar dinheiro emprestado e investi-lo na segurança da população. No decorrer da notícia, há um quadro lexical que reforça o sentido pretendido pelo

enunciador, composto por vocábulos como *recursos, compra, equipamentos, segurança, implantação, projetos, construção, programas sociais*, entre outros, os quais também auxiliam na criação de uma imagem de competência, de trabalho em torno da ação pretendida pelo governador com o empréstimo.

O segundo item da análise textual é a gramática, a qual apresenta a dimensão ideacional da linguagem, que se refere “aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 92), de acordo com a forma como um enunciado é construído e as possibilidades de interpretação que essa forma provoca no interlocutor. O uso da gramática consiste na organização sintática de palavras e ideias, na transitividade, na nominalização, na modalização e nos tempos verbais, aspectos esses essenciais à análise crítica do discurso.

A organização gramatical da frase pode implicar na produção ideológica de sentidos. Os sujeitos, ao construírem frases ou orações, “fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 104). O sujeito, ao construir o seu discurso, é motivado a escolher a voz passiva ou a voz ativa. A motivação que o leva à escolha da voz passiva, por exemplo, pode ter o objetivo deliberado de apagar o agente da ação. Por isso, essa escolha pode ser ideológica, ou seja, pode haver razões políticas para isso.

Assim, com a voz ativa, pode-se construir uma imagem positiva ou negativa de alguém, dependendo do enunciado. Geralmente o uso da voz ativa acontece quando se pretende valorizar uma atitude positiva de grupos dominantes, como no caso das manchetes “Governo anuncia amanhã ajuda a agricultores”, publicada no jornal *Hoje*, de Cascavel, em 12/01/2012, e “Richa libera licença para 10 pequenas hidrelétricas”, publicada no Jornal *O Paraná*, de 12/01/2012. Nesses dois exemplos, valoriza-se a atitude do governo que na primeira manchete também remete a Beto Richa, governador do estado do Paraná. Já os grupos sociais marginalizados podem ser agredidos verbalmente pelo uso da voz ativa. No enunciado “Grevistas tumultuam o trânsito”, o uso da voz ativa tem, claramente, o propósito de destacar o agente causador do tumulto, ou seja, os grevistas, responsáveis por uma ação negativa. Essa manchete influencia, de modo geral, o público leitor ou telespectador a ver os grevistas como tumultuadores do trânsito. E tumultuar é uma atitude, ideologicamente, negativa.

A voz passiva pode ser utilizada quando se pretende apagar o agente da ação ou quando não se sabe quem é o agente, como ocorre na manchete “Rapaz é morto com seis tiros na Avenida Brasil”, publicada no jornal *Hoje*, de Cascavel, de 08/01/2012. Nesse caso, o agente da ação não é alvo na informação, já que não se sabe quem foi que a praticou. Em uma outra manchete publicada no Jornal *Hoje*, de Cascavel, de 12/01/2012, apresenta-se a seguinte manchete: “Arquivos digitais da Unioeste são apagados”. Escolheu-se a voz passiva que oculta o agente, “ex-reitor”, acusado pela ação. Essa informação só é adquirida no desenvolvimento dessa notícia, na página três, quando uma outra manchete é anunciada, antecedendo o texto referente a essa manchete de capa: “Ex-reitor é acusado de dar sumiço em arquivos”. Nesse caso, a voz passiva introduz o conteúdo proposto. A voz passiva, assim como a ativa pode contribuir, seja para ocultar o agente ou para revelá-lo, dependendo da intenção de quem produz o discurso.

Tomando como exemplo a manchete “Governador empresta R\$ 157,7 mi para investir em segurança”, tem-se a escolha pela voz ativa. Essa escolha denota uma opção política e ideológica, do enunciador, a qual consiste em valorizar a atitude do governador, o qual é agente da ação de *emprestar* e de *investir*. É certo que a escolha da voz ativa pode não ter sido inconsciente, pois enaltece a atitude do governador e marca o posicionamento do jornal. Do ponto de vista político e ideológico, a transitividade desses verbos provoca um sentido favorável ao agente da ação. É preciso considerar, nesse caso, que tanto o governador do Estado do Paraná, quanto o dono desse jornal são representantes políticos vinculados ao mesmo partido.

A nominalização, outro aspecto da transitividade, consiste na conversão de uma oração em um nome. Em geral, ela não especifica os participantes, de forma que agente fica implícito. É o processo que retira o agente de foco, como esclarece Fairclough:

A nominalização divide com a voz passiva a possibilidade de omitir o agente e a variedade de motivações para fazê-lo. As duas trabalham na mesma direção [...]. As nominalizações podem também envolver a omissão de outros participantes além dos agentes [...]. A nominalização transforma processos e atividades em estados e objetos, e ações concretas em abstratas. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 226-227)

Fairclough observa que “A linguagem médica, científica ou técnica favorece a nominalização” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 226-227) por se tratar de linguagens que veiculam o que é mostrado como verdade. O apagamento do agente, nesses casos, é um artifício argumentativo que atribui a verdade aos fatos ou acontecimentos. Também na esfera jornalística a nominalização pode ser encontrada em manchetes como “Invasão ao Iraque”,

omitindo-se o agente, ou seja, o responsável pela invasão ao Iraque. Outro exemplo: “Destruição e queimada na Amazônia”, omitindo-se os agentes responsáveis pela destruição e queimada na Amazônia. Em um enunciado como “Policiais agredem manifestantes”, o redator do jornal pode informar “Agressão a manifestantes”. O uso da nominalização como se observa pode contribuir para que as ações apareçam como verdades, ignorando-se, propositalmente, os seus agentes.

De acordo com Fairclough (2008), questões de ordem social, histórica e política podem levar o agente de uma ação a ser ocultado em uma oração. Basta observar-se que o dono desse jornal é adversário da presidenta, responsável pela ação.

A modalidade é outro recurso de análise textual que se refere à gramática. A modalidade, conforme Fairclough (2008), é uma forma de manifestação de subjetividades de quem enuncia, expressada por meio de verbos modais como *pode*, *deve*, *precisa*, por meio de advérbios modais, dentre eles *certamente*, *possivelmente*, *obviamente*, *provavelmente*, por meio de expressões como *é possível*, *é provável*, *é necessário* e, por meio de padrões de entonação e fala hesitante que também são formas de modalização. Para Alves, “as modalidades são marcas enunciativas que podem caracterizar, no discurso, a opinião, o conhecimento ou, até mesmo, a intenção do falante em determinada situação comunicativa” (ALVES, 2007, p. 57). Essas marcas, em geral, revelam a avaliação do sujeito que enuncia.

Conforme Fairclough (1997), a modalidade pode ser subjetiva ou objetiva. A primeira se expressa por verbos como *penso*, *acredito*, *suspeito*, *desconfio*, *duvido*, os quais expressam uma avaliação pessoal dos fatos sociais e eventos discursivos. A segunda expressa um ponto de vista universal por meio de advérbios como *possivelmente*, *obviamente*, *certamente*, fazendo crer que a avaliação apresentada é coletiva. A mídia, em geral, utiliza a modalidade objetiva, pois, segundo Fairclough, elas “permitem que perspectivas parciais sejam universalizadas” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 202), constituindo-se em uma manifestação de poder.

Para exemplificar a questão das modalidades, vejamos uma entrevista concedida pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, Cezar Peluso, ao jornalista Fernando Rodrigues, da *Folha de São Paulo* e, disponível no UOL³ em 02/10/2011, a respeito da investigação de juízes. No primeiro fragmento dessa entrevista, Fernando Rodrigues informa que, de acordo com Peluso, “o Conselho Nacional da Justiça - CNJ pode investigar juízes, mas deve priorizar as corregedorias locais, nos Estados”. A 1ª oração apresenta o modalizador *pode*, o qual evoca

³Disponível no site <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/folha3out.pdf>. Pesquisado em janeiro de 2012.

por um lado a certeza, por outro a possibilidade ou capacidade que a CNJ tem para investigar os juízes e, nesse caso, confere poderes ao CNJ. A 2ª oração se liga à primeira pelo conectivo adversativo *mas*, sucedido pelo verbo modalizador *deve*, delimitando o poder conferido na 1ª oração, pois direciona o espaço de atuação dos juízes. Na sequência da entrevista, Rodrigues questiona Peluso sobre como deveria ser o poder do CNJ quando se tratasse de investigar juízes. Ele explica que:

Há uma questão jurídico-constitucional, de ordem prática, do ponto de vista da eficiência e da operacionalidade do CNJ. Uma das razões da criação do CNJ foi a ineficiência ou inoperância das corregedorias. E, se a criação do CNJ foi essa relativa inoperância das corregedorias locais, o conselho, para remediar esse mal, *deve* apurar a responsabilidade das corregedorias e também do tribunal pleno, que têm a competência para apurar as denúncias contra magistrados e de punir. (*apud* RODRIGUES, 2011, grifo meu)

Observe-se o modalizador *deve* em “o conselho, para remediar esse mal, deve apurar a responsabilidade das corregedorias e também do tribunal pleno”, o qual atribui uma obrigação ao CNJ. A escolha pelo verbo modalizador *deve* indica o posicionamento do presidente do STF. Conforme Koch, o verbo *dever* é um dos principais verbos modalizadores, o qual pode apresentar diferentes modalidades: ele pode significar obrigação, ordem ou uma simples necessidade, de acordo com o enunciado (KOCH, 2006a, p. 52). Conforme utilizado nesse fragmento, pode-se inferir que o efeito de sentido provocado é o de obrigação, ou mais imediatamente, de ordem mesmo.

Em resposta ao primeiro questionamento Peluso responde que:

[Há uma] coisa *absolutamente* operacional. *Tem de* ser examinada não do ponto de vista apaixonado de discussões de extensão, de redução, compressão, inibição de poderes. Se o CNJ resolvesse apurar todas as denúncias que lhe são dirigidas, vão acontecer na prática duas coisas danosas ao Judiciário e ao CNJ. Primeiro, quando as pessoas percebem que o órgão está suscetível a receber e a processar tudo, elas tendem a aumentar as denúncias perante o próprio órgão em vez de se dirigir às corregedorias locais. Isso criará uma avalanche de processos, com atraso do seu processamento e das punições. (*apud* Rodrigues, 2011, grifos meus)

Na primeira oração, Peluso adverte o interlocutor, por meio do advérbio de modo *absolutamente*, informando de que a sua resposta à pergunta, requer uma resposta operacional. Na oração seguinte, Peluso salienta que, quanto às investigações as corregedorias e a investigação aos juízes suspeitos ser realizada pelo CNJ, “Tem de ser examinada”. Nesse caso, o verbo modalizador *tem* denota um ponto de vista particular de Peluso, que aponta como obrigação do CNJ investigar o trabalho quando a atuação das corregedorias não for

suficiente. A expressão modalizadora *tem de* imprime essa obrigatoriedade à oração. Conforme Koch (2006a), a lexicalização das modalidades pode se construir por meio de advérbios ou locuções adverbiais, dos verbos auxiliares modais ou das construções de auxiliar mais o infinitivo, produzindo orações modalizadoras, como ocorreu no caso em análise.

A coesão trata da relação entre as orações e frases. São os recursos coesivos que reúnem as ideias. Conforme Fairclough (2008), a ligação entre as frases e orações é mantida pelo uso, por exemplo, de sinônimos e de palavras pertencentes a um mesmo campo semântico. A coesão oferece pistas para se analisar ideologicamente um texto, permitindo que se olhe para seus aspectos argumentativos. Nesse sentido, os elementos coesivos podem ser analisados como operadores argumentativos, pois eles não apenas relacionam as partes do texto, como também provocam sentidos. Portanto, não são apenas “propriedades objetivas dos textos” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 220), mas propriedades ideológicas e dependem do analista do discurso para serem investigadas. “Os marcadores coesivos têm de ser interpretados pelos intérpretes de textos como parte do processo de construção de leituras coerentes dos textos [...] a coesão é um fator de coerência” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 220). Para Fairclough, os elementos coesivos, como conectivos, estão relacionados à função ideacional de linguagem, a qual consiste na construção de uma realidade social, por meio das ideias apresentadas nos textos.

As adversativas, por exemplo, podem ser utilizadas para reforçar ideologicamente, relações de preconceito, como no enunciado “É negro, mas é trabalhador”. Do ponto de vista gramatical, não há oposição entre esses dois enunciados: É negro / é trabalhador. A contradição é ideológica e cria o entendimento de que negro não é trabalhador, ou que ser negro e trabalhador é uma exceção. Um outro exemplo seria a afirmação seguinte: “Não sou contra as cotas aos índios, contudo, acredito que eles deveriam concorrer de igual para igual com todos os demais candidatos”. O sujeito, nesse caso, expressa, explicitamente o seu descontentamento contra as cotas e o seu suposto favorecimento aos índios.

Outro aspecto da análise textual é a estrutura textual, que diz respeito às propriedades que organizam cada texto, conforme o gênero ao qual esse texto pertence e a sua tipologia. Refere-se, portanto, às “maneiras e a ordem em que os elementos ou os episódios são combinados para constituir uma reportagem policial no jornal, ou uma entrevista para emprego” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 106).

Bakhtin (2003) nomina o formato e as especificidades de cada texto como estrutura composicional, entendendo que todo gênero possui um formato específico. Alguns gêneros

permitem maior expressividade do sujeito enunciador, como uma carta pessoal, um poema, um discurso político, outro, no entanto, como um contrato, por exemplo, inibem mais a expressividade ou individualidade de quem enuncia.

A estrutura textual refere-se também à tomada de turno e ao controle de tópicos que são objetos da Linguística da Conversação. Tanto a tomada de turnos quanto o controle de tópicos, em uma situação de interação, estão envolvidos em relações de poder. Uma situação de interação, como uma aula expositiva, se organiza em tomadas de turno, no qual dialogam dois interlocutores: professor e aluno. Um dos falantes controla os turnos conversacionais, assim como a forma como esses turnos são distribuídos. Nesse caso, o professor é que exercerá o controle. Exemplificando: numa situação de interação que conte com dois falantes, o falante A exerce o papel do professor e o falante B, o papel do aluno. O falante A, representado pelo professor, certamente terá domínio da situação interativa. O falante B, representado pela posição do aluno, só tomará o turno quando lhe for dada a oportunidade de falar. Já o falante A, coordena, controla os rumos do diálogo, atribuindo mais ou menos importância a algumas questões. É ele que acrescenta novos tópicos para discussão. O controle é dado por uma espécie de agenda, que controla e organiza o discurso, pois, conforme o gênero, há uma estrutura que orienta todo o dizer, que organiza o gênero que está sendo utilizado. O controle de tópicos também é exercido por questões que restringem a participação do falante B, enquanto que o falante A pode controlar não apenas a tomada de turno, como o conteúdo e o tempo de duração dos turnos da fala. Fairclough esclarece que “o controle interacional é sempre exercido, até certo ponto, de maneira colaborativa pelos participantes, mas pode haver assimetria entre os participantes quanto ao grau de controle” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 192).

Em uma entrevista, por exemplo, o entrevistador manterá o controle das questões a serem realizadas, da temática, do direcionamento que pretende dar a cada fala de seu entrevistado. Em uma aula expositiva dialogada, quem manterá esse controle é o professor. Mesmo que oportunize aos alunos a participação, ele é quem terá o domínio das questões, apontando para o que julgar mais relevante na fala do aluno e poderá fazer com que a sua análise dos fatos se destaque em relação às análises apresentadas pelos alunos.

Assim, essa tomada de turnos, de um agente para outro manifesta relações de poder e de dominação. A posição de agente dominador para dominado pode variar, conforme a posição social ocupada por cada indivíduo no diálogo. Exemplo: em um dado diálogo, o

professor pode manter o controle de tópicos em relação ao aluno, porém, em uma consulta médica quem manterá esse controle será o médico.

O discurso é, no sentido proposto pela ACD, não apenas a representação do mundo, mas a sua significação, construído por meio da produção ou da reprodução da realidade. É pelo discurso que o mundo é significado e que se constroem as relações sociais, originando-se nessas relações conhecimentos e crenças. O discurso constitui um momento da prática social e, por meio dele, a realidade é interpretada. Como o discurso é definido pela ACD como a linguagem em uso, conclui-se a sua inconclusão, pois molda-se às realidades que representa. Constitui-se por valores culturais e históricos; portanto, ideológicos. É um fragmento da realidade que mostra os significados construídos a partir das diferentes instituições sociais. Por ser investido de ideologias, o discurso revela maneiras peculiares de ver o mundo e que variam conforme as instituições e os sujeitos. Por constituir um modo de ver a realidade, o discurso é uma forma de poder usado com determinadas finalidades, conforme o seu lugar institucional. O discurso molda o modo como diferentes indivíduos se utilizam de seus recursos cognitivos para interpretar os acontecimentos sociais. Por isso mesmo, pode-se dizer que o discurso é responsável pela criação de realidades a partir de um ponto de vista particular e social.

Os discursos são responsáveis pela sustentação de relações de poder, conferidas pelo acesso de determinados grupos ao discurso, como esclarece Van Dijk (2008) na seção seguinte.

1.1.2 Poder

Outro conceito de relevância apresentado pela ACD é o conceito de poder. Segundo Van Dijk, um exame detalhado desse conceito “constitui uma tarefa central” para a ACD (DIJK, 2008, p. 9). Ele aponta vários tipos de poder: o poder exercido pela força, também chamado de poder coercitivo; o poder exercido pela condição econômica; o poder persuasivo exercido pelos pais, pelos professores e pela mídia, esse último se baseia no conhecimento ou na autoridade.

Van Dijk destaca que a sua preocupação não está, especificamente, nas questões de poder, mas nas questões de abuso do poder e de como essas relações se constroem, por meio da linguagem. Segundo ele, “o abuso de poder só pode se manifestar na língua onde existe a possibilidade de variação ou escolha [...] dependendo da posição e da ideologia do falante”

(VAN DIJK, 2008, p. 9). Isso ocorre, por exemplo, na escolha, entre voz ativa e voz passiva e nas escolhas lexicais.

Ele esclarece que “há casos nos quais as estruturas de dominação influenciam não só as opções ou variação do uso linguístico ou do discurso, mas também os sistemas semióticos ou discursivos como um todo, os gêneros e outras práticas sociais” (VAN DIJK, 2008, p. 13). As estruturas sociais como a igreja, a escola, o estado, as multinacionais, a mídia podem exercer o uso abusivo do poder pela escolha de determinado gênero, das imagens e das cores, por meio do depoimento de uma pessoa que exerce influência sobre as massas.

O poder social é uma das noções centrais para a ACD. As formas de dominação e de controle social têm se manifestado por meio de poderes coercitivos, persuasivos, financeiros que são exercitados, segundo Van Dijk (2008), especialmente pelo acesso e controle do discurso público, por meio do poder simbólico ou pelos recursos materiais. Assim:

O poder simbólico pode ser derivado de outros tipos de poder [...]. Se o poder é definido em termos de controle de (membros de) um grupo sobre outros, então tais formas de poder político, acadêmico ou empresarial realmente se tornam efetivas se fornecem acesso especial aos meios de produção discursiva e, portanto, ao gerenciamento das mentes do público. (VAN DIJK, 2008, p. 23)

O poder simbólico consiste no domínio da produção e da circulação de discursos, pela violência simbólica, exercida, especialmente, por meio do poder e da intencionalidade dos discursos públicos que seduzem as massas à aprovação dos valores ideológicos veiculados. Van Dijk adverte que o poder simbólico se materializa, especialmente, por meio do acesso ao discurso público, de modo que quem tem maior acesso a esse discurso consegue dominar os grupos menos favorecidos, uma vez que consegue veicular suas ideias.

Em termos do acesso preferencial a – ou controle sobre – o discurso público, seguindo a lógica da reprodução [...] controle do discurso público é controle da mente do público e, portanto, indiretamente, controle do que o público quer e faz. Não há necessidade de coerção se se pode persuadir, seduzir, doutrinar ou manipular as pessoas. (VAN DIJK, 2008, p. 23)

Segundo Van Dijk, a educação, por exemplo, é um campo de poder simbólico, pois “professores e livros didáticos influenciam as mentes dos alunos, e não é possível negar que esperemos que eles o façam se quisermos que nossos filhos aprendam algo” (VAN DIJK, 2008, p. 21). É em discursos que visam à persuasão que valores e ideologias são disseminados. Segundo ele:

[...] desde o Ministério da Educação ao estabelecer parâmetros curriculares até os autores e editores livros didáticos ou os comitês de professores que os aprovam e, finalmente, os professores que os usam para ensinar, todos podem estar convencidos de que o que esses livros didáticos ensinam é bom para os alunos. (VAN DIJK, 2008, p. 22)

Determinadas decisões, como os conteúdos curriculares, as disciplinas ofertadas aos alunos numa determinada série, a seleção de textos, de atividades e até mesmo o livro didático, podem passar despercebidas quanto à ideologia nelas presentes, tanto pelos professores, quanto pelos alunos, contribuindo para naturalizar discursos de dominação e legitimar relações de poder que serão mantidas pelo discurso.

Conforme Van Dijk (2008), o controle do discurso público é realizado, muitas vezes, pelo poder simbólico manifestado, especialmente, pelos meios de comunicação de massa, os quais propagam discursos que seduzem o público telespectador. É certo que “A política e a mídia, sem dúvida, se influenciam mutuamente e controlam uma à outra, ambas sendo, por sua vez, controladas por interesses comerciais fundamentais” (VAN DIJK, 2008, p. 24). Política e mídia, em geral, defendem interesses dos grupos que detêm o poder. A mídia controla o discurso, persuadindo as pessoas a agirem favoravelmente em relação a determinados grupos.

O poder, no sentido aqui utilizado, é compreendido em termos do “controle das mentes das massas”, domínio esse que exige “controle sobre o discurso público e todas as suas dimensões semióticas” (VAN DIJK, 2008, p. 24). Com o controle do discurso público, a visão que se tem dos fenômenos sociais é unilateral, pois as massas só veem o que lhes é permitido ver.

Muitas ideologias e opiniões são formadas por meio do discurso público, exercido pelas vozes de autoridade das esferas política, religiosa e científica, por exemplo. Conforme Van Dijk, “aqueles grupos que controlam o discurso mais influente também possuem mais chances de controlar as mentes e as ações dos outros” (VAN DIJK, 2008, p. 118). Escritores, juízes, cientistas exercem maior domínio sobre o público, pois possuem uma voz de autoridade que não possibilita questionamentos. Conforme o autor, o próprio “acesso a formas específicas de discurso – por exemplo, da política, da mídia ou da ciência – é em si um recurso de poder” manipulado por aqueles que têm a condição e o acesso ao discurso público, discurso esse aceito pela sociedade, de forma geral (VAN DIJK, 2008, p. 118). São esses discursos que exercem o controle das mentes, por meio de recursos persuasivos que contêm em si a ideia de verdade e que, sendo verdade, são inquestionáveis.

O poder persuasivo, no entanto, não é total: pode ser maior ou menor, conforme for o domínio de um grupo sobre o outro, pois “os grupos dominados podem, em menor ou maior grau, aceitar, consentir, acatar, legitimar ou resistir a esse poder e até mesmo achá-lo ‘natural’” (VAN DIJK, 2008, p. 118). Por isso, as relações sociais estão sempre sujeitas à transformação.

Vale lembrar que o poder exercido pelos grupos dominantes geralmente está fundamentado em leis ou documentos oficiais, o que legitima esse poder, tornando-o hegemônico. Van Dijk lembra que “a dominação de classe, o sexismo e o racismo são exemplos característicos dessa hegemonia”, a qual cria uma visão comum, que contribui para a legitimação do poder de uns grupos sobre outros, assim como para a manutenção do preconceito e de relações de discriminação (VAN DIJK, 2008, p. 118).

O poder exercido por certos grupos como os político-partidários, os religiosos, os professores, os empresários e os médicos, contribui para a manutenção de suas ideologias, uma vez que esses grupos podem controlar o conteúdo e as estruturas dos textos que produzem, escolhendo, por exemplo, dentre os gêneros, aquele que melhor expressa as necessidades de interação e de persuasão em um momento de interação. Assim, um religioso pode contar uma história de perdão se o seu objetivo for o de provocar esse sentimento em seu interlocutor. Van Dijk esclarece que o poder “vital para todo discurso e toda comunicação é quem controla os temas (macroestruturas semânticas) e a mudança de tópico [...] ou quando os professores decidem que tópicos serão trabalhados em sala de aula” (VAN DIJK, 2008, p. 120).

Van Dijk (2008) considera o controle da mente como essencial à produção da manipulação, pois a mente, muitas vezes, é conduzida à aceitação inconsciente de valores ideológicos, necessários para a sustentação das relações de poder. É pela aceitação dos fatos sociais da realidade que se constroem e se perpetuam valores.

Outra reflexão proposta por Van Dijk, em relação ao controle do poder, é que as pessoas não são livres para falar ou escrever o que, quando e onde quiserem. O estado, a imprensa, a mídia e as empresas controlam os discursos, afinal “elas têm que falar ou escrever como são mandadas a falar ou escrever” (VAN DIJK, 2008, p. 18). Essa restrição se aplica a qualquer instância social, mesmo àqueles que detêm o poder, como por exemplo, representantes políticos. Eles também necessitam construir o seu discurso em conformidade com o que pode e deve ser dito naquele dado momento. Isso demonstra que a total autonomia

discursiva é ilusória, pois as estruturas sociais, embora não sejam deterministas, agem sobre a produção de todo o discurso, de forma que:

Poucas pessoas têm uma liberdade total para dizer ou escrever o que querem, onde e quando querem e para quem querem. Há restrições sociais e leis [...] ou de normas sobre o que é apropriado. Além disso, a maioria das pessoas tem empregos nos quais são obrigadas a produzir tipos específicos de fala e de escrita. (VAN DIJK, 2008, p. 18)

São poucas as pessoas que exercitam a liberdade para dizerem o que querem e para quem querem. Dependendo do contexto histórico, pode-se dizer que possuem maior liberdade de expressão os romancistas, poetas, contistas e cronistas que, por meio de uma linguagem metafórica, podem expressar mais a liberdade para dizerem o que pensam e para interpretarem a realidade. No entanto, isso não ocorre(u) sempre, basta lembrar o período de 1964/1984 no qual se instituiu, no Brasil, uma ditadura acirrada a qual poucos conseguiam ludibriar.

Para explicar como o poder se expressa no discurso, Van Dijk apresenta as macroestruturas e microestruturas semânticas que constituem o discurso. As macroestruturas semânticas referem-se aos significados globais, tópicos e temas apresentados em cada discurso. Elas expressam o conteúdo global dos modelos mentais, visto que os discursos, especialmente os públicos, são controlados intencionalmente e conscientemente. As macroestruturas semânticas representam os significados ou as informações que mais facilmente serão memorizadas.

Já as microestruturas semânticas estão relacionadas aos significados locais e dizem respeito aos significados das palavras, à coerência, aos movimentos semânticos que Van Dijk (2009) chama de inversão. A escolha lexical tem várias implicações, pois expressa a perspectiva ideológica do enunciador. A análise semântica local aborda os significados implícitos, como as pressuposições e as alusões. Esses significados relacionam-se às crenças subjacentes de seus enunciadores, de forma que microestruturas e macroestruturas semânticas se relacionam na construção dos sentidos.

A fim de melhor explicitar as microestruturas e macroestruturas na construção de um discurso, selecionou-se a reportagem “Dicas de quem chegou lá”, produzida por André Vinícius, publicada no jornal *Folha Universitária*, da União Bandeirantes – UNIBAN, de 21 de novembro de 2011. A reportagem comenta o depoimento do fundador da Anhanguera Educacional, professor Antonio Carbonari Netto, no encontro de pequenos e médios

empresários promovido pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em 08/11/2011. A seguir, apresenta-se a reportagem:

Dicas de quem chegou lá

Irreverência e bom humor aliados a uma concepção de gestão arrojada e comprometida com a inclusão social. O fundador da Anhanguera Educacional, professor Antônio Carbonari Netto, encaixa-se perfeitamente no perfil descrito acima, como ficou comprovado no dia 08/11, no primeiro Estadão PME, evento organizado pelo Grupo Estado que reuniu analistas e empresários no Centro Empresarial Itaú, zona sul de São Paulo, para falar sobre empreendedorismo. Idealizador do que hoje é um dos maiores grupos educacionais privados do mundo, prof. Carbonari foi um dos destaques do evento que trouxe como ilustres convidados economistas, empresários e analistas de mercado, mediados pelo jornalista Daniel Fernandes, do Grupo Estado. Na plateia do auditório lotado, pequenos e médios empresários ávidos por dicas para obter sucesso nos negócios. Foram discutidos assuntos como a atual crise europeia, o bom momento brasileiro para novos empreendimentos, sobretudo com a vinda da Copa do Mundo e da Olimpíada, e diversos conceitos relativos a gestão empresarial. O evento foi dividido em quatro módulos, cada qual com seus respectivos convidados e temas. Antônio Carbonari Netto foi a atração do segundo módulo de discussão. Mesclando conceitos sobre gestão com comentários instigantes, prof. Carbonari acabou se tornando a principal atração do evento. Durante pouco mais de 40 minutos, arrancou risos e aplausos da plateia. Segundo ele, a experiência como professor de cursinho ajuda nessas horas: “Eu sempre tive bom humor, isso eu trago lá da época em que eu era professor de cursinho, eu aprendi a falar coisa séria em Matemática dando risada”. Ao longo de sua participação, prof. Carbonari falou sobre o cenário educacional brasileiro, relatou sua trajetória como professor e idealizador da Anhanguera e teceu comentários a respeito das tendências do mercado, permeados com dicas sobre empreendedorismo. “Esse encontro é para promover e fomentar empresários no contexto nacional, e eu vim falar sobre algumas experiências que eu tive relativas a oportunidades de negócio, foco no negócio, preparação, plano de negócio, enfim, como iniciamos nossa carreira de empreendedores”, explicou o professor. Quando questionado sobre a razão do sucesso da Anhanguera, prof. Carbonari destacou dois fatores essenciais: foco e senso de oportunidade. Foco: desenvolver o projeto de vida do aluno. “A nossa meta é pegar aquele aluno que, muitas vezes, representa o primeiro diploma da família e fazê-lo sair da universidade com um emprego melhor, um salário melhor, um nível de vida melhor”, ilustrou ele. Como fazer isso? Segundo o próprio prof. Carbonari, com currículos e cursos voltados para o mercado de trabalho. Oportunidade: a baixa porcentagem de jovens brasileiros cursando o ensino superior. Antônio Carbonari Netto lembrou que, na época em que Anhanguera foi criada (1996), apenas 6% de jovens entre 18 a 24 anos encontravam-se na universidade. “Eu me perguntava onde estavam os outros 94%”, contou o fundador da Anhanguera. “Era uma grande oportunidade e um mercado em aberto”, complementou. No entanto, prof. Carbonari salientou que, além desses dois requisitos, é preciso também ter ousadia e coragem para inovar. “No meu tempo, geometria descritiva tinha quatro semestres, por exemplo, e eu me dei conta de que o último que usou geometria descritiva foi Napoleão”, comentou o professor, provocando risos no auditório. “Então, começamos a modificar e desenvolver currículos mais voltados para o mercado. Eu não posso dar um curso de Matemática igual ao que eu fiz 30 anos atrás, tem que ser moderno, temos que assumir que algumas disciplinas não servem mais”, explicou ele. O fundador da Anhanguera relatou que foi muito criticado no Brasil, mas deixou as críticas de lado, livrou-se de disciplinas obsoletas e criou cursos com currículos enxutos, úteis, cujo objetivo é deixar o aluno empregado antes mesmo de terminar o curso. E a iniciativa deu certo. Hoje, 15 anos depois de sua criação, a Anhanguera se transformou no maior grupo de ensino superior da América Latina, com cerca de 400 mil alunos. Carbonari fez questão de acrescentar que a grande maioria do alunado consegue uma colocação no

mercado quando se forma. “A empregabilidade nos acompanha desde 96, é uma satisfação muito grande para mim. Eu chamo isso de inclusão social”, declarou o fundador da Anhanguera, marcando sua participação no evento.

Uma possível análise das macroestruturas aponta para os significados globais do discurso. Nesse caso, apresenta-se o ensino superior privado como um campo rentável de investimentos, o qual deve contar com o rebaixamento da qualidade por meio da eliminação das “disciplinas obsoletas”, e com um “currículo mais enxuto”, cujo foco seja o mercado de trabalho.

Há um controle consciente no discurso de Carbonari, cujo propósito é mostrar como o projeto de educação da Anhanguera Educacional está dando certo, pois o formando, ao sair da universidade, já tem “um emprego melhor, um salário melhor, um nível de vida melhor”. As estruturas de poder mantidas, nesse caso, referem-se ao discurso dominante e neoliberal do protagonista dessa reportagem, o qual defende a ideologia de que o ensino privado assegura o que o aluno de baixa renda busca ao ingressar no ensino superior: empregabilidade e melhor salário.

Se Carbonari é considerado, do ponto de vista empresarial, um empreendedor de sucesso, é porque a forma como ele conduz o processo educacional gera lucros. Para ele, o fundador, o que pode não ser percebido, de imediato, por um leitor mais desatento. Não por acaso, a Anhanguera Educacional se tornou a maior instituição privada de ensino superior da América Latina, atualmente instalada em Cascavel-Pr. Conforme a reportagem, o sujeito formado pela Anhanguera Educacional é preparado para se adaptar à lógica do mercado e não para compreender a realidade social ou para construir os conhecimentos que o tornarão um sujeito mais crítico e consciente de sua realidade.

O sucesso da Anhanguera Educacional, conforme se pode inferir pela reportagem, está fundamentado na redução da qualidade de ensino. A meta dessa instituição é oferecer um ensino superior ao sujeito que “representa o primeiro diploma da família”, melhor esclarecendo, o aluno de baixa renda. É possível inferir também que o sujeito que a Anhanguera Educacional pretende atingir é aquele que não tem condições de concorrer a um ensino público de qualidade. Em vistas disso, qualquer ensino superior serve, independente da qualidade. Esse sujeito exercerá, certamente, uma função subalterna na sociedade, talvez nem consiga mudar de emprego ou de salário. Esse é o público almejado, aos olhos do fundador do Anhanguera Educacional. Por isso, o sucesso dele foi implantar “currículos e cursos voltados para o mercado de trabalho”. Como a estatística apontava, na época, para o baixo número de jovens no ensino superior, Carbonari, movido pelos ideais neoliberais de sustentação do

mercado, propõe “currículos enxutos”, mais especificamente, de baixa qualidade de ensino, diminui o tempo e elimina as “disciplinas obsoletas” com a finalidade de oferecer ao aluno a oportunidade de realizar o “seu projeto de vida”.

O projeto de vida desse aluno, na compreensão de Carbonari, é ingressar no mercado de trabalho e corresponder ao que esse sistema espera dele. Quando o fundador refere-se às disciplinas obsoletas, das quais se livrou, não menciona quais foram. Pode-se inferir que são aquelas que não correspondem ao que o mercado de trabalho espera do aluno.

Quanto às microestruturas, pode-se analisar os significados locais provocados pelas escolhas lexicais que o enunciador realiza a fim de apresentar um empresário de sucesso no setor educacional. Dentre as escolhas do enunciador, estão as seguintes frases e palavras: *empresários do contexto educacional, coragem, mercado de trabalho, empreendedorismo, ousadia, empregabilidade*. Nota-se que o enunciador realiza as suas escolhas lexicais em favor de uma compreensão empresarial e mercadológica do ensino superior, característica da maioria das instituições privadas. Essas escolhas são realizadas de acordo com o contexto e a posição social da qual enuncia o jornalista que redigiu essa reportagem, o qual é funcionário da UNIBAN, instituição adquirida pela Anhanguera Educacional em 2011. Dentre os significados implícitos presentes na reportagem está a apresentação da educação do ponto de vista de um empreendimento lucrativo, o que se confirma pela citação direta do entrevistado: “algumas experiências que eu tive relativas a oportunidades de negócios”. Na sequência, Vinícius aponta a vantagem proporcionada pela Anhanguera Educacional, que oferece “currículos e cursos voltados para o mercado de trabalho”, deixando implícita a ideia de que o propósito da educação é de servir ao mercado de trabalho e, por isso, algumas disciplinas obsoletas que não servem ao mercado foram retiradas da grade.

Os significados implícitos presentes na reportagem estão diretamente relacionados à compreensão que os enunciadores possuem da educação. Esses enunciadores apresentam uma educação voltada para os interesses do mercado, de forma que se mantenha a estrutura social dominante, que não deseja sujeitos críticos ou conscientes, mas tão somente indivíduos que apresentem titulação e que consigam realizar trabalhos técnicos. As palavras, frases e orações utilizadas apontam para um modelo neoliberal de educação que visa à sustentação do capital, embora essa proposta venha sinalizada como “inclusão social” por Carbonari.

Por meio desse discurso, o fundador da Anhanguera Educacional defende a mercantilização do ensino, o lucro de seus mantenedores e um ensino voltado para o mercado. É visível que a sua preocupação não é com o ensino ou formação do acadêmico, pois muitos

alunos ao concluírem o ensino superior, possivelmente não terão condições de ocuparem uma posição melhor no mercado de trabalho, dado à ineficácia de sua formação. O que prevalecerá será a satisfação por ter um diploma de curso superior para apresentar aos colegas e amigos, e nenhuma oportunidade profissional, ao contrário do que assegura Carbonari, o mantenedor dessa instituição. O poder é assegurado por meio dos discursos, em suas macro e micro estruturas semânticas, de modo a atender aos objetivos ideológicos de quem enuncia.

Na sequência, apresenta-se uma breve discussão a respeito do contexto, conceito apresentado por Van Dijk, que exerce influência no modo como cada sujeito produz sentidos a partir de um determinado discurso, assim como, o modo com que determinados enunciados podem contribuir, em consonância com o contexto, na veiculação de relações de exclusão e de dominação.

1.1.3 Contexto

O contexto exerce uma importância crucial na produção dos discursos, pois é ele que propicia o aparecimento e a defesa de certos valores ideológicos e não outros. É válido dizer que o discurso materializa relações de poder por meio do contexto, pois ele é o primeiro elemento a ser analisado em um ato de fala (VAN DIJK, 2008). É o contexto que determina e controla o que os sujeitos podem ou não dizer em uma determinada estrutura social. Van Dijk (2009) vê o contexto a partir de uma perspectiva cognitiva. O contexto, na perspectiva cognitiva, pode ser compreendido como uma organização mental que os indivíduos possuem de um dado evento discursivo. Essa organização mental influencia na forma como os sujeitos interagem em todas as situações enunciativas. Assim, entende-se que as interpretações e, conseqüentemente, os discursos que são produzidos em uma dada situação dependem de como os sujeitos compreendem essa situação mentalmente, das referências que trazem internalizadas do tema em questão, dos interlocutores, enfim, do contexto como um todo.

É pelo contexto que se estabelecem relações entre as estruturas sociais, compostas pelas escolas, universidades, igrejas, empresas, mídias e, as estruturas discursivas, as quais organizam os diferentes discursos em gêneros conforme à função social que desempenham. A preocupação de Van Dijk (2009) está em analisar como os fenômenos cognitivos atuam nas estruturas do discurso. Segundo ele, discurso e sociedade não se relacionam diretamente, mas por meio de modelos de contexto ou modelos mentais. Esses modelos são os responsáveis pela adaptação que os sujeitos fazem entre o discurso e o ambiente social de produção e de

circulação dos discursos. Trata-se de modelos de situações já vivenciadas pelos indivíduos e, por isso, internalizadas.

Conforme Durante, Goodwin e Van Dijk:

O contexto é definido como a estrutura mentalmente representada daquelas propriedades da situação social que são relevantes para a produção ou compreensão do discurso [...]. O contexto é constituído por categorias, tais como a definição global da situação, o cenário (tempo, espaço), as ações em curso (incluindo os discursos e os gêneros discursivos), os participantes em vários papéis comunicativos, sociais ou institucionais, assim como suas representações mentais: metas, conhecimento, opiniões, atitudes e ideologias. (*Apud* VAN DIJK, 2008, p. 119-120)

Isso significa que os sujeitos agem conforme os modelos mentais interiorizados, os quais permitem que algo seja dito naquela determinada situação interativa. Por isso, diante da mesma situação, os sujeitos podem agir de formas diferentes, conforme os modelos contextuais que possuem acerca daquele evento comunicativo. Os modelos são pessoais, avaliativos e subjetivos porque se constroem e se organizam de forma diferente em cada sujeito, pois “Os modelos são representações mentais de experiências pessoais relativas a ações, acontecimentos ou situações particulares” (VAN DIJK, 1997, p. 116). Tais modelos são interiorizados pelos sujeitos, de forma que a compreensão e a interpretação de um discurso são realizadas em conformidade com esses modelos armazenados na memória, assim como a produção de um discurso acontece conforme os modelos internalizados em cada sujeito.

O contexto é um dos principais responsáveis pela manutenção ou transformação das relações de poder. É ele que colabora para a compreensão de como esse poder é mantido ou transformado. Meurer esclarece que “todos os significados têm uma conexão direta com o contexto social” (MEURER, 2004, p. 134), de modo que todos os sentidos construídos a partir de um discurso estão diretamente ligados ao contexto que permitiu que determinadas coisas fossem ditas e outras não.

Meurer, para explicar o contexto apresenta o termo *intercontextualidade*, que, segundo ele, “é a condição em que dois ou mais contextos se interligam e interpenetram em uma determinada prática social. Na intercontextualidade, um contexto é *levado* para outro contexto e dá-se o compartilhamento de características de ambos” (MEURER, 2004, p. 135). Depreende-se, desse modo, que os contextos não são isolados, mas interrelacionados, permitindo que os discursos transitem de um a outro contexto.

Assim, para teorizar o contexto, Meurer (2004, p. 137) apresenta a teoria da estruturação, da qual derivam as práticas sociais, as prescrições de papéis e as estruturas sociais constituídas por regras e recursos. Meurer esclarece ainda que:

A teoria da estruturação é relevante devido a sua abrangência para captar a vida social como dinamicamente organizada em um fluxo de práticas interligadas que podem, simultaneamente, (a) reproduzir identidades, relações e modos de conceituar o mundo [...], ou (b) desafiar e contribuir para mudar essas identidades, relações e conceituações, promovendo novos fluxos de práticas sociais (MERUER, 2004, p. 138).

As práticas sociais, segundo ele, referem-se às atividades realizadas na coletividade. São as práticas sociais que provocam o aparecimento de textos que são responsáveis por estabelecerem uma relação direta entre as estruturas sociais e os eventos concretos que propiciam a produção de discursos.

Meurer esclarece que toda prática social provoca o surgimento de papéis sociais, pois “cada prática social sempre se relaciona a outras práticas no mesmo contexto e/ou em outros contextos, em situações de intercontextualidade” (MEURER, 2004, p. 139). As práticas sociais se situam em um dado contexto, o qual (re)produz valores identitários, de modo que os papéis sociais desempenhados constituem a agentividade, constituindo “identidades sociais específicas” (MEURER, 2004, p. 140), as quais são moldadas e restringidas por determinados contextos sociais e, em função dos papéis sociais desempenhados.

Vale dizer que o discurso (re)produz problemas sociais contextualmente situados. Van Dijk alerta que se deveria investigar quais são os “processos cognitivos subjacentes à noção de adequação que se estabelecem nos contextos comunicativos” (VAN DIJK, 1999, p. 75). Ou seja, por detrás de todo discurso há os sentidos silenciados, adequados às situações e necessidades de interação. Essas necessidades são motivadas por conhecimentos reais, crenças e desejos de quem enuncia e de quem se coloca na condição de leitor.

No processo interativo atuam “conhecimentos/crenças já armazenados na memória a respeito do falante e suas idiossincrasias, ou sobre outras características da situação social” (VAN DIJK, 1999, p. 77). Essas características pertinentes ao contexto interativo e a ideia que o locutor constrói de seu interlocutor são fatores que propiciam o surgimento de um sentido e não de outro. Van Dijk lembra que:

Uma vez que as ações são realizadas em contextos, esses contextos não são estáveis, mas dinâmicos: mudam de acordo com os princípios causais, convenções e demais restrições sobre as sequências de eventos e ações. (VAN DIJK 1999, p. 89)

A dinamicidade e movimento do contexto ocorre em relação direta com os agentes envolvidos na comunicação, o que varia de acordo com os propósitos enunciativos e as intenções que estão em jogo e que são provocadas em cada situação contextualmente organizada.

A análise do contexto possibilita a observação de diferentes informações, pois ele não é apenas um espaço físico e situacional, mas um momento de relação mútua no qual sentidos diversos são mobilizados pelo aparato cognitivo que estabelece a mediação entre o espaço situacional e os agentes da interação. Assim como o contexto serve ao aparecimento de determinados sentidos no discurso, também a hegemonia, conceito relevante para a ACD, apresentado por Fairclough (2008), se constitui em um exercício de poder servindo à naturalização ou transformação das relações existentes.

1.1.4 Hegemonia

A hegemonia é explicada por Fairclough (2008) como sendo um exercício de poder nos vários domínios culturais, ideológicos, políticos e econômicos da sociedade. Assim, a hegemonia tanto pode contribuir para romper alianças de dominação quanto para confirmá-las.

Muitas práticas discursivas servem para legitimar determinados discursos e, ao mesmo tempo, para negar outros, produzindo o que Fairclough chama de hegemonia. Segundo ele “a hegemonia e a luta hegemônica se formam, em grande medida, nas práticas discursivas das instituições e organizações” (FAIRCLOUGH, 1997, p. 77).

De modo geral, as práticas discursivas naturalizam relações ideológicas que são confirmadas pelo discurso, pois a “ilusão de liberdade e diversidade pode ser uma das melhores maneiras de produzir a hegemonia ideológica que servirá aos interesses dos poderes dominantes na sociedade” (VAN DIJK, 2008, p. 21). Basta observar os discursos de respeito à igualdade e à diversidade provenientes, especialmente, de instâncias governamentais e veiculados pela mídia, os quais fazem crer que todos os sujeitos, de fato, possuem os mesmos direitos. Pode-se, então, inferir que a imprensa, por exemplo, não publica os fatos em si, mas a sua interpretação ou a interpretação que convém sobre esses fatos.

Um objetivo importante da luta hegemônica é, justamente, a desnaturalização de convenções existentes e a sua substituição por outras, pois é preciso negar determinados

valores para que outros sejam construídos, conforme forem os objetivos e as necessidades das classes dominadas em cada momento histórico. Vale lembrar que o “controle hegemônico é exercido pela classe dominante sobre as instituições da sociedade civil”, de forma a legitimar esse controle e a produzir uma suposta igualdade que nega as diferenças sociais e oculta as exclusões (re) produzidas pelo discurso, o que se dá por meio da força física ou da coerção (FAIRCLOUGH, 1997, p. 79). Os discursos hegemônicos, portanto, constroem os indivíduos culturalmente e eticamente, produzindo novas identidades de acordo com as necessidades de grupos dominantes.

Não é possível separar-se discurso de hegemonia, pois esses dois conceitos estão relacionados e imbricados, uma vez que os discursos se materializam em atos linguísticos exercendo influência na (re)produção das relações de poder e nas representações ideológicas dos fatos sociais. A hegemonia alicerça-se em bases consensuais, as quais seduzem o povo em geral. Assim, valores de grupos dominantes são perpetuados de maneira natural como se fossem os valores dos grupos dominados.

A hegemonia diz respeito ao modo como o discurso pode tornar os sujeitos mais ativos e conscientes do seu papel social ou mais passivos e submissos à classe dominante. Em muitas situações a classe dominada é seduzida pelos discursos oriundos de uma pequena elite, de modo a aceitar os discursos que visam a passividade. Só por meio da conscientização que os grupos dominados poderão compreender os meios pelos quais a elite dominante, pelo uso que faz do discurso dominante, mantém e reforça o seu poder.

A manutenção da hegemonia é garantida, principalmente, pelo consenso, por meio do qual grupos dominantes produzem em grupos dominados valores morais que, aparentemente, parecem ser os valores dos grupos minoritários. Tais valores se reproduzem por meio da escola, do LD, da imprensa, o que permite inferir que a hegemonia alicerça-se em bases consensuais e coercitivas, em discursos, aparentemente, neutros. O consentimento é produzido por meio de discursos que conseguem seduzir, muitas vezes, os grupos minoritários.

Fairclough esclarece que “As convenções discursivas naturalizadas são um mecanismo extremamente eficaz para perpetuar e reproduzir dimensões culturais e ideológicas da hegemonia” (FAIRCLOUGH, 1997, p. 80). Assim, muitos discursos que veiculam desigualdades e preconceitos, como os discursos homofóbicos, indigenofóbicos e racistas, por exemplo, são naturalizados, fazendo parte do senso comum para, assim, perpetuar e reproduzir dimensões culturais e ideológicas em favor dos grupos privilegiados.

Entre as relações que se estabelecem entre discurso e hegemonia, é preciso considerar que “O próprio discurso é uma esfera de hegemonia de uma classe ou grupo sobre toda a sociedade, ou sobre determinadas seções da mesma” (PEDRO, 1997, p. 81). Por isso, a importância dos discursos serem analisados criticamente, pois é por meio do discurso que alguns grupos criam a ideia de que determinadas questões são de aprovação da maioria, naturalizando-se, assim, o preconceito, a desigualdade e a discriminação.

Outro conceito, de igual importância, para a ACD é a ideologia que contribui para que determinados valores sejam (re)produzidos nas relações sociais, de forma absolutamente natural.

1.1.5 Ideologia

A construção hegemônica de valores que se discutiu no item anterior se constrói por meio das ideologias, apresentadas por Van Dijk como “sistemas básicos de cognições sociais fundamentais e como princípios organizadores das atitudes e das representações sociais comuns a membros de grupos particulares” (VAN DIJK, 1997, p. 105). São as ideologias que controlam as representações mentais por meio da manipulação. Assim:

O 'controle da mente' envolve muito mais do que apenas a compreensão da escrita ou da fala; envolve também o conhecimento pessoal e social, as experiências prévias, as opiniões pessoais e as atitudes sociais, as ideologias e as normas ou valores, entre outros fatores que desempenham um papel na mudança de mentalidade das pessoas. (VAN DIJK, 2008, p. 20)

Segundo Van Dijk, para que se identifique, nos discursos analisados, a presença de valores ideológicos, é necessário “uma interface cognitiva”, a qual seja capaz de transformar “o conhecimento geral em conhecimento pessoal”, assim como as atitudes sociais em opiniões pessoais (VAN DIJK, 1997, p. 116). Conforme o autor, “Esta interface é constituída por modelos, como os que se encontram armazenados na memória episódica (pessoal)” (VAN DIJK, 1997, p. 116). Todos os sujeitos são formados em relações sociais e estas são reelaboradas individualmente por meio de processos cognitivos os quais originam ideias novas as quais representam a sociedade via discurso. Assim, o conhecimento social é transformado por meio de processos cognitivos em conhecimento particular e individual. Esses conhecimentos armazenam-se na memória dos sujeitos, e são utilizados no processo de interação.

As ideologias se produzem socialmente em situações de interlocução por meio de sujeitos inseridos em um determinado grupo. Nenhuma ideologia se produz no individual, mas no social.

Conforme Van Dijk (1997), a proposta de investigação da ACD abrange uma perspectiva multidisciplinar, sociocognitiva e discursiva, por isso a ideologia pode ser compreendida como multidisciplinar porque depende do conhecimento de outras disciplinas para ser explicada. É sociocognitiva porque se constrói em relações sociais por sujeitos que interpretam essas relações e reelaboram seus conceitos produzindo novos conhecimentos, conforme conceitos e valores já interiorizados. É discursiva porque se elabora via discurso, pois é pelo discurso que as ideias, valores e conceitos são compartilhados socialmente.

Ao categorizar as ideologias como cognitivas, Van Dijk discute o aspecto social dos valores que se encontram num dado grupo social. Segundo ele, “Em termos intuitivos, incorporam objetos mentais, tais como ideias, pensamentos, crenças, apreciações e valores” (VAN DIJK, 1997, p. 107). A cognição, nesse sentido, não é individual, mas social, considerando-se que os valores, ideias e representações produzidas e reproduzidas são sociais. As ideologias não são oriundas de um único grupo, como o dominante, por exemplo: elas estão dispersas em todos os grupos, sejam dominantes ou dominados.

Van Dijk esclarece que, “se não partíssemos do pressuposto de que os sistemas ideológicos são relativamente estáveis e contínuos, seríamos incapazes de explicar por que é que os membros da sociedade *são* tantas vezes constantes e similares nas suas expressões ideológicas”, utilizando-se dos mesmos recursos persuasivos para seduzir as massas e influenciá-las cognitivamente produzindo a aceitação dos valores apresentados (VAN DIJK, 1997, p. 110, grifo do autor). A aceitação de comportamentos, assim como a interpretação dos acontecimentos sociais, numa dada comunidade, ocorre em virtude de um contexto sociocultural que, por meio de discursos, provoca o aparecimento de supostas verdades legitimadas. As ideologias podem ser entendidas, então, como modelos conceptuais sociocognitivos:

As ideologias são modelos conceptuais básicos de cognição social, compartilhados por membros de grupos sociais, constituídos por seleções relevantes de valores socioculturais e organizados segundo um esquema ideológico representativo da autodefinição de um grupo. Para além da função social que desempenham ao defender os interesses dos grupos, as ideologias têm a função cognitiva de organizar as representações sociais. (VAN DIJK, 1997, p. 111)

As ideologias tanto são cognitivas quanto sociais. São cognitivas porque estão relacionadas com “princípios básicos de conhecimento social, apreciação, compreensão e percepção” (VAN DIJK, 1997, p. 108). E são sociais pelo fato de serem “partilhadas por membros de grupo ou instituições e estão relacionadas com os interesses socioeconômicos ou políticos destes grupos” (VAN DIJK, 1997, p. 108).

A compreensão da ideologia em seus processos cognitivos e sociais permite inferir que “os constituintes basilares das ideologias são os valores socioculturais”, tais como “a Igualdade, a Justiça, a Verdade ou a Eficiência” (VAN DIJK, 1997, p. 112). Esses valores não se limitam a determinados grupos, uma vez que são universais e que cada grupo poderá organizá-los de acordo com seus próprios interesses. Desse modo, a compreensão do valor justiça pode variar de um grupo para outro. Da mesma forma a eficiência pode ser avaliada diferente, se considerada do ponto de vista de quem domina ou de quem é dominado.

Thompson, ao propor uma abordagem crítica da ideologia, adverte que “o estudo da ideologia exige que investiguemos as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas linguísticas cotidianas até as imagens e os textos complexos” (THOMPSON, 2009, p. 16). Vale observar que a ideologia explicita-se nos sentidos construídos desde os textos mais simples até os mais elaborados, uma vez que todos veiculam sentidos. A ideologia, numa perspectiva crítica, como propõe Thompson, está “interessada nas maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder” (THOMPSON, 2009, p. 75). Interessa a ela as “maneiras como o sentido é mobilizado, num mundo social” (THOMPSON, 2009, p. 76), contribuindo, assim, para reforçar ou manter o poder exercido por muitos grupos. Thompson esclarece que estudar a ideologia é “*estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação*” (THOMPSON, 2009, p. 76, grifos do autor).

Para Van Dijk, a ideologia refere-se “à 'consciência' de um grupo ou classe, explicitamente elaborada ou não em um sistema ideológico, que subjaz às práticas socioeconômicas, políticas e culturais dos membros do grupo” (VAN DIJK, 2008, p. 47). A ideologia em si ou as práticas ideológicas são, segundo Van Dijk, “adquiridas, exercidas ou organizadas por meio de várias instituições, como o Estado, os meios de comunicação, o aparato educacional, a Igreja, bem como por meio de instituições informais, como a família” (VAN DIJK, 2008, p. 47).

Este teórico interpreta a ideologia como uma forma de cognição social, esclarecendo que “uma ideologia é uma estrutura cognitiva complexa que controla a formação, a

transformação e a aplicação de outros tipos de cognição social, tais como o conhecimento, as opiniões e as posturas, e de representações sociais, como os preconceitos sociais”, os quais são sistematizados de forma diferente pelos sujeitos, culminando em diferentes ideias e opiniões (VAN DIJK, 2008, p. 48). Embora a ideologia social e política, por estar relacionada a grupos e estruturas sociais, também é cognitiva, uma vez que incorpora objetos mentais, ideias, pensamentos, crenças, apreciações e valores, construídos socialmente, porém interpretados individualmente pelos sujeitos.

Para a ACD, não apenas os grupos dominantes, mas também os dominados possuem ideologia. Elas não são especificamente verdadeiras ou falsas: o que as caracteriza é que representam, sobretudo, o que é verdadeiro para um grupo. Cada grupo define os seus valores e verdades conforme o seu contexto histórico-social e seus interesses.

Para melhor explicar o papel das ideologias na formação da consciência, Van Dijk (1997) se utiliza dos modelos apresentados como construções mentais subjetivas que envolvem acontecimentos do passado, presente e futuro. Assim, as ideologias devem ser associadas a todas as representações sociais que significam o discurso. Cada nova interpretação de um texto sugere “a construção de um novo modelo, ou a atualização de um modelo antigo, de um acontecimento” (VAN DIJK, 1997, p. 117). Entende-se, assim, que os indivíduos organizam esquemas que envolvem a localização, as circunstâncias, os atores e as ações. Esses fatores, assim como as estruturas semânticas, é que explicarão “o *conhecimento* que temos dos acontecimentos e o *significado* dos nossos discursos acerca dos mesmos”. (VAN DIJK, 1997, p. 117, grifos do autor).

Os modelos são constituídos pelo conhecimento próprio de cada indivíduo, assim como de cada novo acontecimento e dos autores que o constituem, somado às opiniões específicas que se formam nesse processo de interação (VAN DIJK, 1997, p. 117). As opiniões que se produzem em cada ato comunicativo são a base da formação de atitudes. Em cada ação comunicativa que se realiza há uma atualização de valores, crenças e opiniões acerca daquela ação. A representação mental que se constrói a partir de determinados acontecimentos influenciará nos usos linguísticos que serão realizados, e estes revelarão opiniões, pontos de vista e valores que constituem a subjetividade do enunciador.

Segundo Van Dijk, “é através de modelos ideológicos que os próprios discursos podem tornar-se ‘ideológicos’, ou ser interpretado em termos ideológicos” (VAN DIJK, 1997, p. 120, grifos do autor). A relação entre ideologia e discurso, no entanto, é indireta, pois não há só as “cognições sociais tais como as atitudes e conhecimento, mas também as cognições

personais como os modelos” (VAN DIJK, 1997, p. 120-121). Tais aspectos justificam por que o discurso, geralmente, não apresenta, diretamente, as estruturas ideológicas que o constituem, pois as estruturas discursivas nem sempre são suficientes para que se leiam as ideologias a partir delas.

Considerando a importância dos conceitos ora apresentados, discute-se, na sequência, como esses conceitos podem contribuir para o estudo e a análise dos discursos no Ensino da Língua Portuguesa.

1.2 A CONTRIBUIÇÃO DA ACD PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2007) e as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná (DCE) (PARANÁ, 2008) apresentam a linguagem como interação e, sendo interação, é discurso, é palavra em movimento. Para essa concepção, o discurso significa a linguagem em uso, o que pressupõe muito mais do que o trabalho da língua como código, pois, como discurso, ela está diretamente imbricada com as complexas relações sociais que a engendram. O funcionamento da linguagem na sociedade está relacionado às questões discursivas, as quais envolvem não apenas o material linguístico que as constituem, como também o social, o histórico, o político e o cultural, que compõem o quadro contextual onde os discursos são construídos.

De acordo com os PCN, a língua é “um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas” (BRASIL, 1997, p. 17). Segundo esse documento, a língua é resultado de um trabalho coletivo, que se efetiva em práticas discursivas, socialmente contextualizadas, constituindo-se em um local de interação, no qual os sujeitos produzem sentido num processo constantemente dialógico.

As DCE apresentam a linguagem como um fenômeno social, uma vez que se origina a partir da “necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens” (PARANÁ, 2008, p. 49). A interação é de natureza social, pois só existe no diálogo entre os sujeitos. Trata-se de um diálogo marcado pelas contradições que permeiam a sociedade, no qual se mostram as hierarquias sociais, as diferenças de classe e o poder de um grupo sobre os demais.

A concepção sociointeracionista que orienta o ensino da língua portuguesa nas DCE pressupõe a inserção do sujeito em novas práticas de linguagem, considerando os diversos

contextos sociais, por meio de textos orais ou escritos, mais ou menos formais, com o objetivo de aprimorar a competência comunicativa dos educandos. A linguagem, nessa perspectiva, é vista como o resultado de interações sociais que originam diversas práticas discursivas por meio dos textos produzidos.

Conforme Oliveira, “O interacionismo vê o aprendizado como um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido” (OLIVEIRA, 2010, p. 28). Assim, as experiências de vida de cada um interferem na produção de sentidos, pois a linguagem como meio de interação sociocultural envolve “o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, as especificidades culturais desses sujeitos, o contexto da produção e da recepção dos textos” (OLIVEIRA, 2010, p. 35). Esses aspectos apontam para a compreensão do processo enunciativo que envolve sujeitos, historicamente e culturalmente situados, os quais interagem em contextos específicos, por meio de discursos que são produzidos, distribuídos e consumidos.

Os estudos de Bakhtin contribuem para a compreensão da linguagem como interação. Esse teórico explicita que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p. 123, grifos do autor)

Conforme Bakhtin, é no processo sociointerativo que a língua passa a significar, pois toda interação é social e situada num dado momento histórico, de modo que a interação é a verdadeira realidade da língua, na qual os sujeitos se constituem e são constituídos. Ao conjunto de fatores externos e internos que contribuem para a produção de um ou outro discurso, Bakhtin denomina enunciação. Para ele, “A língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se”, pois é pela língua que o homem cria laços com o outro, com o passado e o futuro, produzindo os discursos que melhor atendem a cada finalidade de interlocução (BAKHTIN, 2003, p. 270).

Similarmente, para a ACD, a linguagem é um processo interativo que se constrói nas múltiplas relações entre os sujeitos. Assim, em cada prática discursiva, há intenções que levam o enunciador a interagir, de forma que é por meio das necessidades de interação social que se originam diferentes discursos, os quais serão moldados tanto pelas estruturas sociais quanto pelas estruturas discursivas, pois o discurso é produzido dentro do que as estruturas

sociais permitem. Como exemplo, uma tese de doutorado não é produzida fora dos parâmetros exigidos por uma universidade, assim como um texto científico obedece às características e convenções desse gênero discursivo e de seu lugar de produção e distribuição. Antunes ilustra bem esse aspecto situado da linguagem, ao afirmar que “Existe para qualquer situação de interação verbal, uma espécie de rotina discursiva que comanda, inclusivamente, as estratégias de distribuição, de recepção e de interpretação dos discursos” (ANTUNES, 2009, p. 36).

Da mesma forma, Fairclough (2008) observa que cada prática discursiva apresenta a produção, a distribuição e o consumo, pois todos os discursos produzidos envolvem um processo de produção que varia em função do contexto histórico social e dos interlocutores, os quais produzem esses discursos. Essas questões são importantes para a análise de qualquer discurso no ensino da língua materna.

Há uma relação intrínseca entre a linguagem, a sociedade, a história e a cultura. É essa relação que explica o caráter funcional e vivo da linguagem, pois “sociedade, história e cultura se constroem também pela ação da linguagem”, pois a linguagem é a expressão da história e da cultura que, por sua vez, se materializa em discursos (ANTUNES, 2009, p. 36). Bakhtin afirma que:

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso e fora dessa forma não pode existir. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Mostra-se assim, que o discurso está preso ao seu contexto histórico social e cultural e que só existe a partir do momento em que sujeitos reais utilizam-se da língua para produzirem situações de interação. O discurso procede do sujeito e só existe nas enunciações concretas nas quais emergem as necessidades de sua produção. Não por acaso, a ACD compreende as situações de interação ou enunciações concretas como fundamentais para a análise de como os discursos, por meio das diferentes posições sociais ocupadas pelos sujeitos, evoca múltiplos sentidos.

Van Dijk (1997) esclarece que a associação das ideologias que marcam o discurso social com as atitudes sociais e a transformação dessas em opiniões individuais necessita de uma interface cognitiva. Essa interface é formada por modelos, os quais os indivíduos mantêm internalizados. Esses modelos interferem na interpretação dos discursos. Van Dijk (1997) lembra que os modelos são pessoais e avaliativos, o que explica o fato de alunos de

uma mesma sala de aula, com as mesmas leituras e orientações, produzirem diferentes sentidos a partir dos textos analisados.

Assim, a ACD, no ensino de língua portuguesa, pode contribuir para que o educando reconheça que o enunciador “dissimula seu próprio estatuto de opinião, ou seja, do ponto de vista legitimamente orientado, para tentar estabelecer-se como verdade” (BRETON, 1999, p. 92). São casos em que muitas informações, fatos noticiados, opiniões de jornalistas e de meios de comunicação de massa, em geral, são manifestados como vozes de verdade. Devido a isso, as atividades de leitura e de análise textual, encaminhadas nas aulas de Língua Portuguesa, precisam propor aos educandos essa análise crítica dos fatos e fenômenos sociais, que visam à manipulação das ideias e dos valores, em favor, na maioria das vezes, da manutenção dos discursos das elites (BRETON, 1999).

A ACD constitui-se como uma ferramenta importante para o ensino da Língua Portuguesa, pois ajuda os estudantes a se tornarem leitores capazes de ler criticamente os textos que circulam socialmente, o que favorecerá a formação de alunos leitores críticos e conscientes da sua realidade social. Nesse sentido, Oliveira esclarece que:

[...] a análise crítica de textos é uma ferramenta importante para tornar mais visíveis posições ideológicas que se encontram nas suas entrelinhas. Isso não significa afirmar que o analista crítico do discurso vá procurar a verdade oculta no texto. Significa, simplesmente, que ele vai oferecer uma leitura alternativa àquela que a superfície textual oferece. (OLIVEIRA, 2011, p. 369)

O professor, ao propor a discussão crítica de textos analisados nas aulas de língua portuguesa, não pode perder de vista que muitos textos são fortemente marcados por posições ideológicas e que estas nem sempre são visíveis, de forma que o educando precisa ser instigado a encontrar marcas linguísticas que denotam posições ideológicas. Para essa análise crítica, os estudantes precisam investigar com profundidade o texto, indo além do que está explícito.

Breton (1999) chama a atenção para a desinformação presente em muitos textos que visam informar. Segundo ele, a desinformação é um dos principais pontos fracos da sociedade da informação, a qual contribui para que muitas opiniões e pontos de vista se tornem vozes de verdade: “É necessário, infelizmente, considerar, por exemplo, que nenhuma informação que circula na rede mundial de informação pode ser considerada confiável ou digna de fé” (BRETON, 1999, p. 85-86). Nesse sentido, as discussões acerca do discurso apresentadas pela ACD contribuem para que o educando possa ter uma visão crítica dos discursos apresentados, reconhecendo os recursos linguísticos utilizados para (re)produzir discursos de preconceito ou

avaliações pessoais de um indivíduo acerca de outro(s) ou de eventos da realidade. Dessa forma, pode-se dizer que a ACD pode contribuir para a formação de leitores, uma vez que procura dar maior visibilidade aos posicionamentos ideológicos que permeiam os discursos.

Todo discurso, segundo Bakhtin (2003), se dirige a um interlocutor, o qual, automaticamente, apresenta uma responsividade ativa, pois todo discurso comporta uma resposta que se dá por meio da compreensão do discurso do outro, que pode ser de concordância ou de discordância. Ninguém permanece neutro diante do discurso alheio. Dessa forma, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma posição responsiva: concorda ou discorda dele [...], completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2003, p. 271). O sentido do discurso se constrói na interação do texto com seus sujeitos, ele não existe fora da interação. Assim todo discurso produzido ou analisado na escola precisa considerar os aspectos interativos que envolvem a sua produção, como os interlocutores e a sua importância para a interpretação. Koch lembra que:

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2006, p. 11).

Todo efeito de sentido que se constrói a partir da leitura ou da análise de um determinado discurso, é resultado de processos cognitivos. A produção de sentidos é legitimada com base nas possibilidades linguísticas que o texto oferece e no conhecimento do interlocutor, do contexto social de produção e de circulação, da posição social de quem enuncia, assim como dos fatores que compõem o contexto histórico social no qual se produz e se distribui o discurso. Vale dizer que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, numa interação recíproca entre o texto e seus interlocutores.

A ACD analisa os discursos produzidos considerando as relações de dominação, discriminação e preconceito, as quais se (re)produzem via linguagem. Os conceitos como poder, ideologia, hegemonia e contexto, auxiliam no ensino da língua materna por proporcionarem o entendimento de como o discurso produz a realidade. Assim, é importante analisar como determinados discursos assumem vozes de autoridade, as quais contribuem para o exercício do poder. Bakhtin explica que “a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc.)” (BAKHTIN, 2003, p. 294), ou seja, a palavra não é

neutra, mas investida de autoridade o que confere poder para quem a utiliza. Na sequência, ele lembra que:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político [...], Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 294)

São as vozes de autoridade de cada momento da história que provocam as mudanças discursivas na leitura e na compreensão dos fatos sociais. São os discursos que, por se investirem de autoridade, não deixam pistas para o questionamento. Assim, as palavras desse outro, investido de autoridade, exercem poder sobre as atitudes de cada sujeito, pois, segundo Bakhtin “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003, p. 295). O professor de língua portuguesa, ao analisar um enunciado, deve mostrar aos educandos que o contexto histórico no qual ocorre a produção de um discurso interfere na construção de sentidos.

Assim, nas atividades de compreensão do texto, além de contemplar as questões textuais, ou seja, aquelas que dizem respeito ao conteúdo expresso pelo texto, deve também contemplar as questões discursivas que atuam na produção de qualquer enunciado. O estudo do texto requer a compreensão de como os discursos funcionam na sociedade e de como se produzem sentidos.

Dessa forma, ao se discutir a linguagem e suas relações de poder no ensino da língua portuguesa, é preciso analisar os posicionamentos ideológicos que podem ser causados pelas escolhas, aparentemente simples, de vocábulos, muitas vezes, tomados até como sinônimos, como já exemplificado nesse capítulo.

O ensino da língua materna na escola deve proporcionar aos educandos reflexões sobre como determinados usos linguísticos podem ser usados em favor de um posicionamento ideológico.

De igual maneira, as nominalizações, já exemplificadas nesse trabalho, são recursos da linguagem utilizados na produção de enunciados que nem sempre são percebidas pelo educando e que possuem um caráter ideológico a ser compreendido pelo leitor crítico.

A ideologia, conforme Fairclough (2008, p. 116), “tem existência material nas práticas das instituições” e essa existência pode ser provocada por elementos linguísticos que estão explícitos no texto. Nesse caso, o posicionamento do enunciador registra-se por meio da

escolha de vocábulos. O fato é que as questões ideológicas nem sempre são contempladas nas análises textuais, pois o ensino da língua portuguesa tem sido orientado, em geral, pelo livro didático, que, muitas vezes, materializa ideologias historicamente construídas que naturalizam as relações de poder. A naturalização, de acordo com Thompson (2009), consiste em tratar um fato social, como o valor do salário mínimo, por exemplo, como algo natural, descolado do contexto histórico, social e político que o produziu.

Analisar criticamente um discurso é desnaturalizar ideologias já cristalizadas em grupos sociais dominantes. Os discursos que naturalizam desigualdades e preconceitos precisam vir à tona nas aulas de língua portuguesa quando se estuda o texto, pois todo texto veicula valores e intenções, conforme o lugar social de sua produção e circulação. Oliveira chama a atenção para “o discurso naturalizador de preconceitos”, que circulam livremente pela sociedade, especialmente em sites de relacionamento público, aos quais os alunos, em geral, têm livre acesso (OLIVEIRA, 2011, p. 364).

Essas relações de poder a naturalização dos fatos sociais podem ser mantidas pelo discurso do professor, quando ele adota o discurso do livro didático sem realizar uma análise com maior rigor dos textos oferecidos. O discurso de autoridade do professor, nesse caso, pode contribuir para legitimar discursos oriundos de elites dominantes, pois “As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de 'senso comum'”, contribuindo, assim, para que se mantenham as relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2008, p. 117). A disseminação dessas relações pode se dar por meio de imagens que veiculam preconceitos: o negro, na maioria das vezes, é apresentado na condição de subalterno; o índio, conforme Oliveira, é “mostrado através de ampla variedade de artefatos, constituída por jornais, revistas, livros didáticos, programas de televisão, selos e cartões postais”, como uma figura meramente ilustrativa (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

O livro didático é um instrumento de poder e de manipulação na escola. Conforme Van Dijk (2008), ele é um instrumento de poder, por constituir-se em um material ao qual os alunos, em geral, têm acesso e, muitas vezes, o único material usado nas aulas. No entanto, Van Dijk lembra que “O conhecimento e as atitudes manifestados e transmitidos por esse material pedagógico, mais uma vez, refletem o consenso dominante, quando não os interesses dos grupos e instituições mais poderosos da sociedade” (VAN DIJK, 2008, p. 82).

O Guia de Livro Didático (BRASIL, 2011) defende que um bom LD deve auxiliar no desenvolvimento de competências no educando, entre elas, a de formar cidadãos críticos.

Quanto ao livro didático de língua portuguesa, defende-se que “A coletânea de textos é representativa da diversidade da cultura brasileira e é de interesse do jovem, oferecendo-lhe, assim, experiências significativas de leitura”, e que as obras didáticas que não favorecerem “o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino aprendizagem propostos”, serão excluídas (BRASIL, 2011, p. 56).

No entanto, determinadas ideologias veiculadas pelo LD não são perceptíveis, muitas vezes, nem ao professor e, menos ainda, ao aluno. Assim, ao educador, no ensino do português, cabe analisar os elementos ideológicos, discursivos e linguísticos que contribuem para que discursos que apresentam estereótipos que inferiorizam e ridicularizam certos grupos sejam percebidos pelo educando. Em vários textos, naturalizam-se visões estereotipadas de grupos que ocupam uma posição marginalizada na sociedade:

Os grupos minoritários e sua história e cultura tendem a ser ignorados enquanto algumas poucas diferenças culturais estereotipadas são enfatizadas e, com frequência, contrastadas negativamente com as características de nosso 'próprio' grupo, nação ou cultura. (VAN DIJK, 2008, p. 82)

Dessa forma, quando determinadas diferenças culturais entre grupos dominantes e dominados são mostradas, geralmente a cultura de grupos dominados é contrastada negativamente em relação à cultura dos grupos dominantes. Isso quase sempre ocorre de forma natural. Essa naturalização é feita por meio de diversos textos, alguns julgados inocentes, como se não provocassem nenhuma influência na sociedade e servissem apenas à interação espontânea. Oliveira adverte que “músicas, piadas, brincadeiras editados populares não são 'só' algo inocente ou divertido: são elementos culturais, reprodutores de preconceito e, assim, instrumentos de naturalização de discursos preconceituosos” (OLIVEIRA, 2011, p. 365). Esses gêneros precisam ser discutidos nas aulas de língua portuguesa, uma vez que reforçam preconceitos seculares presentes, inclusive, dentro da escola.

O professor, ao compreender a linguagem como discurso, deve analisar com seus alunos por que, em dado momento, algumas coisas foram ditas e outras não e de como o contexto age na produção desses discursos e de sua compreensão. Ao proceder-se, por exemplo, à investigação dos temas e textos que estão presentes no livro didático, é preciso analisar por que determinados temas estão presentes e outros não. Nesse sentido, a ACD favorece a análise dos textos e discursos presentes no ensino de língua portuguesa, pois ela se propõe a analisar:

[...] de que modo uma entonação específica, um pronome, uma manchete jornalística, um tópico, um item lexical, uma metáfora, uma cor ou um ângulo de câmera, entre uma gama de outras propriedades semióticas do discurso, se relacionam a algo tão abstrato e geral como as relações de poder na sociedade. (VAN DIJK, 2008, p. 9)

O uso dos elementos linguísticos pode evidenciar as relações de poder que existem na sociedade. Daí a relevância de analisarem-se esses aspectos no ensino da LP na escola. O educando precisa ter acesso às formas como os discursos são produzidos e de como os sentidos podem ser provocados pelos elementos linguísticos utilizados. Conforme os PCN,

Deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura 'enganar' o interlocutor ou subjugá-lo. Como, pela e na linguagem as sociedades se constroem e se destroem. (BRASIL, 1997, p. 19)

Por meio da compreensão das questões ideológicas e hegemônicas que ocultam as desigualdades, o professor pode “‘desnaturalizar’ as práticas discursivas e os textos de uma sociedade” (PEDRO, 1997, p. 24), tornando transparentes as relações abusivas de poder, assim como as relações de preconceito em discursos homofóbicos, indigenofóbicos, sexistas e racistas presentes nos discursos que circundam a vida escolar do aluno.

É preciso mostrar aos alunos que os textos são constituídos por macroestruturas e microestruturas semânticas. Esses dois aspectos constitutivos de todo discurso ajudam a concretizar o objetivo do enunciador. As macroestruturas auxiliarão o aluno a compreender como determinadas ideologias são materializadas por meio dos discursos, auxiliando o enunciador a defender determinados pontos de vista. O trabalho do professor é mostrar que todos os discursos apresentam significados globais, os quais se organizam em forma de tópicos ou temas, assegurando o propósito ideológico e intencional do enunciador.

Após a análise das macroestruturas, o professor deve instigar os alunos à análise das microestruturas semânticas que dizem respeito aos significados locais, à coerência, às proposições que estão presentes em cada discurso produzido. As escolhas lexicais, as metáforas, as alusões, os significados implícitos ou indiretos auxiliam na construção do discurso de acordo com o que o enunciador pretende.

O estudo das macroestruturas e das microestruturas semânticas tem o objetivo de auxiliar aos estudantes a se tornarem leitores e escritores mais críticos. Oliveira lembra que “Na educação básica, a presença de professores que incentivam os alunos a se tornarem leitores críticos é fundamental para a formação de cidadãos mais alertas às arapucas textuais”

(OLIVEIRA, 2011, p. 374). Dessa forma, o ensino da língua portuguesa deve propor a investigação de como as relações de dominação se manifestam no

[...] exercício do poder social por elites, instituições ou grupos, que resultam em desigualdade social, onde estão incluídas a desigualdade política, a desigualdade cultural e a que deriva de diferenciação e discriminação de classe, de raça, de sexo e de características étnicas. (PEDRO, 1997, p. 25)

De modo especial, a ACD auxilia o professor na análise de como essas relações vêm assinaladas no discurso, pois “As noções de ideologia, poder, hierarquia e gênero, assim como todas as variáveis sociológicas estáticas, têm sido todas elas consideradas como elementos relevantes para a interpretação e explicação do texto” (WODAK, 2003, p. 20). Todavia, o ensino da língua portuguesa não pode se abster de investigar as formas como as relações sociais de desigualdade vêm marcadas nos textos que são utilizados na escola.

Cabe, portanto, ao ensino da língua materna a análise do discurso como ferramenta de compreensão de como a linguagem, ao mesmo tempo em que reproduz as relações sociais, produz realidades, em especial, aquelas que interessam às elites dominantes, por meio dos discursos produzidos.

Considerando a importância de um ensino com maior criticidade, apresenta-se, no capítulo seguinte, uma discussão a respeito dos valores ideológicos que subjazem à produção dos livros didáticos.

2 O LIVRO DIDÁTICO E A (RE)PRODUÇÃO DE VALORES IDEOLÓGICOS

A construção deste capítulo parte do princípio de que o LD é um instrumento de poder que, historicamente, tem contribuído para a materialização de ideologias (re)produzindo valores, na maioria das vezes, da classe dominante, legitimando alguns saberes e negando outros. Britto lembra que o LD assume um caráter ideológico autoritário no processo de ensino-aprendizagem, “além de simplificar absurdamente o conhecimento, tende a falsear a realidade e escamotear as disputas e conflitos sociais” (BRITTO, 2004, p. 251).

É de consenso que muitos livros didáticos tem se destinado a apresentação de fatos nada reais e a-críticos que não correspondem ao mundo real e as suas necessidades. O LD tem servido, por vezes, à naturalização de muitas relações de exclusão presentes na sociedade.

Ao abordarem-se temas sociais, percebe-se, que o LD, de forma geral, tem valorizado “tratamentos considerados politicamente corretos de temas sociais” (BRITTO, 2004, p. 252). Porém, não há encaminhamentos que mostrem que, de fato, tenha havido mudanças significativas nos conteúdos apresentados. É salutar afirmar que o LD exerce um poder quase decisivo no processo de ensino aprendizagem.

Grigoletto avalia que o LD tem se constituído como um discurso de verdade que, de certa forma, impõe o que e como deve-se ensinar, apresentando, na maioria das vezes, uma leitura única dos conteúdos e dos temas sociais propostos, os quais são impostos no espaço escolar. Assim, cabe ao LD fornecer os conteúdos, ainda que ideologicamente marcados, que propiciam ao aluno a sua atuação como sujeito e ao professor a condição de executar o seu trabalho. Os materiais didáticos, com certeza, podem contribuir para que circulem e se perpetuem relações de poder, pois “uma das formas de disseminação do poder decorrente da produção, circulação e funcionamento dos discursos na esfera escolar está no LD” (GRIGOLETTO, 1999, p. 67).

Uma das características desse material, conforme Grigoletto (1999), é de apresentar os conteúdos, mesmo aqueles que veiculam preconceitos e relações de desigualdade como naturais, pois apresentam as relações de exploração e subordinação como decorrência natural da sociedade. Isso significa que relações de preconceito, desigualdade e discriminação podem ser propagadas nos textos didáticos como se fossem um quadro estático na sociedade, impossível de ser transformado.

Discute-se, assim, neste capítulo, a influência ideológica que esse material exerce sobre o trabalho do professor e, conseqüentemente, sobre a sua formação. Na primeira seção,

apresenta-se um breve histórico a respeito da consolidação do livro didático como um dos principais materiais influenciadores do ensino escolar. Na segunda seção, apresenta-se o percurso histórico de constituição da disciplina de língua portuguesa na escola e a instituição do LDP como instrumento direcionador do trabalho com a linguagem.

2.1 LIVRO DIDÁTICO: UMA INCURSÃO PELA HISTÓRIA

O LD, conforme Sapelli (2005), foi instituído no Brasil pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), ainda no século XIX. Porém, à época, o LD era organizado por uma espécie de coletânea de textos e de atividades que contemplavam o conteúdo a ser transmitido aos alunos. Vale lembrar que a associação do LD com o conhecimento vem desde os primeiros compêndios de textos selecionados para serem trabalhados nas escolas.

Na década de 1930, houve um intensivo trabalho que visava, sobretudo, à construção da identidade nacional brasileira, o que significava livros escritos em português, já que, até então, os livros eram escritos em latim. Naquela época, o Movimento dos Pioneiros da Educação contribuiu no sentido de incentivar o nacionalismo. É dentro desse movimento de estímulo à nacionalidade que apareceu pela primeira vez a expressão *livro didático*, no Brasil, conforme o Decreto Lei 1006, de 30/12/1938, em seu segundo artigo. Esse decreto apresentava o LD como o material que oferecia total ou parcialmente os conteúdos das matérias constantes nos programas escolares. Naquele período, já se almejava, no Brasil, uma educação consciente e democrática, embasada em conhecimentos científicos. O LD seria, então, o mediador na construção desse conhecimento, definindo as políticas para o seu uso. Cabia ao MEC a aprovação desse material, conforme o artigo 3º do decreto de 30/12/1938, que passou a vigorar a partir de 01/01/1940.

Esse mesmo Decreto-Lei, regulamentando a Política Nacional do Livro Didático, criou, no Estado Novo, o Conselho Nacional do Livro Didático-CNLD que tinha a finalidade de avaliar o LD, autorizando ou não o seu uso nas escolas. Os LD deveriam, então, corresponder à formação de um espírito nacionalista, o que significaria que seriam mais políticos e ideológicos do que pedagógicos, isto é, estariam mais preocupados com a disciplinarização ideológica do que com a construção do conhecimento científico. A partir desse decreto, a formação dos indivíduos deveria voltar-se aos aspectos morais, cívicos e políticos.

O CNLD, no entanto, só foi aprovado em 1945, pelo Decreto-Lei 8.460, o qual consolidou a legislação 1006/38 e apresentou o funcionamento do CNLD. A partir dessa data,

o livro passou a fazer parte de um mercado muito lucrativo que gerou uma crescente especulação comercial, inclusive com os Estados Unidos que, em parceria com o MEC, detinham o controle econômico e ideológico do LD no Brasil. Em 1967, foi firmado um acordo entre o MEC, a United States Agency for International Development – USAID e o Sindicato Nacional de Editores de Livros – SNEL, que consistia na disponibilização de livros didáticos para todos os estudantes brasileiros, num período de três anos (SAPELLI, 2005).

Na década de 1960, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTELD, pelo acordo entre Ministério da Educação e Cultura – MEC e USAID. Cerca de 51 milhões de livros foram disponibilizados para alunos brasileiros num período de três anos, como também foram criadas bibliotecas e cursos de treinamento para professores. Os conteúdos disponibilizados nesses livros, no entanto, valorizavam a cultura norte-americana (SAPELLI, 2005).

A FENAME, criada em 1968, assumiu, a partir de 1976 a responsabilidade pelo Programa do Livro Didático – PLID. Foi ela quem passou a definir as diretrizes para a produção do material didático, assim como a sua distribuição por todo o país. Em 1983, O PLID foi incorporado à FAE, sendo a FENAME extinta logo depois. Em 1985, criou-se o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, pelo Decreto-Lei Nº 91.542. O PNLD estendeu o LD para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, priorizando as disciplinas de Matemática e de Comunicação e Expressão, como era chamada a disciplina de Língua Portuguesa desde a Lei 5692/71. Ao ser criado, esse plano substituiu o PLID. O PNLD ficou, de início, sob a responsabilidade da FAE. Assim, o MEC deixou de ser o produtor do LD, passando a ser somente o coeditor.

Devido aos intensos protestos, a COLTELD foi extinta em 1971, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro - INL, o qual passou a assumir o programa editorial, a autorização de contratos e os convênios com entidades e autores. Em 1976, o Decreto-Lei Nº 77.107 transferiu para a Fundação Nacional do Material Escolar – FENAME, a responsabilidade pelo Plano do Livro Didático, estabelecendo novas diretrizes para a sua política. Um dos princípios dessa nova política foi a vinculação do LD com o público carente, o qual já recebia outros benefícios, passando a receber também o LD.

A política centralizadora e assistencialista do início dos anos de 1980 atribuiu à Fundação de Assistência ao Estudante – FAE a responsabilidade de gerenciar e controlar o LD para o Ensino Fundamental, atividade exercida com bastante autoritarismo. No entanto, uma de suas atribuições que era de distribuir o LD, não foi executada a contento. Outro

problema apresentado pela FAE foi em relação à qualidade, pois muitos dos LD chegaram às escolas sem a mínima condição, o que se justifica, já que o critério adotado fora o da quantidade e não da qualidade. Mesmo com esses pontos negativos apontados pelo trabalho da FAE, a indústria do LD, nesse período, teve grande repercussão.

A partir de 1985, os professores passaram a participar do “processo de análise, seleção e indicação dos livros a serem adotados” (SAPELLI, 2005, p. 18). A Portaria Nº 863, de 30/10/1985, previa ainda que a FAE avaliasse, junto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o PNLD. Na sequência, em 1990, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, a qual estabeleceu como uma de suas tarefas a construção do Plano Decenal de Educação. Esse plano foi construído em 1993 e apresentava algumas questões referentes ao LD, como a necessidade de descentralização de todos os programas de assistência ao estudante, o que só ocorreu, efetivamente, no Estado de São Paulo.

Em 1996 foi extinta a FAE e o PNLD ficou sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, órgão vinculado ao MEC. Esse plano destinava-se aos alunos do 1º grau. Os livros, conforme diretriz desse decreto, deveriam ser reutilizados. Nessa mesma época, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária coordenou, segundo Sapelli (2005), a primeira avaliação dos livros do PNLD. Para realizar essa avaliação, “foram formadas equipes de especialistas de diversas áreas do conhecimento que elaboraram pareceres, que foram transformados em resenhas, que fizeram depois parte dos Guias dos Livros Didáticos, publicados pelo governo” (SAPELLI, 2005, p. 21).

O primeiro dos guias produzidos foi publicado em 1997. Até então, o MEC fornecia apenas uma listagem com o título e o código dos livros inscritos no PNLD às escolas. Em 1998, o PNLD apresentou uma relação de 403 títulos, seguidos de uma resenha com informações sobre a obra para facilitar a escolha do professor (SAPELLI, 2005). Nessa avaliação (1998), o guia apresentava a categoria *recomendados com distinção*. A partir de 1999, passam a ser analisados também os livros de 5ª a 8ª série. A partir de 2000 e 2001, foram incluídas as seguintes categorias de análise: Recomendados com distinção (*** 3 estrelas); Recomendados (** 2 estrelas); e Recomendados com ressalvas (* 1 estrela) (*apud* SAPELLI, 2005).

Em 2002, as análises dos LD passaram a ser realizadas junto às universidades públicas. Ainda em 2002, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLEM. O LD para essa modalidade de ensino, até então não era contemplada pelo MEC.

Em 2005, o PNLD apresentou, nos guias de escolha, apenas as categorias de *aprovado* e não *aprovado* para os referidos livros.

Já no *Guia de Livros Didáticos* de 2012, destinado ao Ensino Médio, as categorias *aprovado* e não *aprovado* desaparecem. Esse Guia apresenta resenhas sobre os livros, elaboradas por professores universitários, as quais contemplam os pontos fortes e fracos da coleção, assim como o destaque apresentado em cada coleção, a programação de ensino e o manual do professor. O Guia apresenta como critérios de avaliação:

[...] respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio; observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra (BRASIL, 2011, p. 90).

As coleções que não observarem qualquer um desses itens estarão, automaticamente, desclassificadas. A avaliação da coleção, apresentada em cada resenha, realiza-se a partir de uma ficha com questionamentos sobre a obra. No caso do livro de língua portuguesa, considera-se, em um primeiro momento, a organização da obra, os objetivos e os princípios da coleção, a articulação entre os eixos de ensino e a organização do manual do professor. Em um segundo momento, observa-se a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção em relação ao ensino da leitura, ao trabalho com a literatura, à produção de textos escritos, à oralidade e aos conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2011).

O *Guia* 2012 alerta para o fato de que os livros não devem apresentar relações de preconceito e de discriminação. Porém, essas relações podem aparecer veladas no discurso, já que a própria escolha por um texto ou uma imagem possa ser um indício de naturalização de relações que contribuem para a manutenção da desigualdade e para o privilégio de determinados grupos sociais.

Percebe-se que as discussões estão avançando, porém o *Guia* 2012 ainda observa que

[...] os LDP para o EM não disseminam preconceitos e estereótipos discriminatórios, mas ainda investem pouco, tanto no acolhimento às vozes divergentes e às tensões que caracterizam a vida republicana, quanto no efetivo debate a esse respeito. (BRASIL, 2012, p. 19)

Isso implica em dizer que os debates presentes nos livros didáticos, de modo geral, ainda primam pelas vozes homogêneas que caracterizam a sociedade e evitam a pluralidade de discursos que mostram a heterogeneidade social.

As inovações que vêm ocorrendo na elaboração e avaliação do LD, nos últimos anos, apontam para uma possibilidade de melhoria na produção dos livros didáticos, de forma geral. É louvável que o *Guia* 2012 saliente da necessidade de um ensino voltado ao respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades aos educandos da escola pública embora, em todo o seu percurso histórico, o LD tenha tido muito mais um caráter de assistencialismo do que de política pública e de viabilização do conhecimento propriamente dito. A pluralidade de textos, temas e gêneros oferecidos hoje pelo LD tem favorecido um ensino no qual uma polifonia de vozes se faz ouvir na sala de aula. No entanto, o papel do professor é fundamental na (des)construção de ideologias que, de algum modo, discriminem um ou outro grupo social. É sabido, porém, que nenhum material didático por si só assegura ao educando uma leitura crítica dos discursos que (re)constroem os fatos sociais.

Pode-se dizer que o controle ideológico do estado em relação aos temas e textos apresentados, vai se diluindo à medida que o professor passa a atuar na escolha e na compreensão dos LD que chegam à escola para escolha. O Guia dos LD, 2012, ao apresentar resenhas relacionadas aos conteúdos oferecidos, favorece uma maior compreensão do professor em relação às questões ideológicas e étnicas-raciais oferecidas pelo livro. Pode-se dizer, nesse sentido, que está ocorrendo um avanço no sentido de oportunizar as diversas vozes sociais por meio do LD, porém não se pode desconsiderar a importância de o educador utilizar-se desse material de forma crítica, oportunizando ao aluno possibilidades de leitura que possam ir além do que aponta o material didático.

2.1.1 O livro didático como instrumento de poder

O contexto histórico apresentado mostra que o LD, de um modo geral, tem funcionado como um mecanismo de controle quanto ao que deve ou não ser ensinado na escola, pois tanto a seleção de conteúdos quanto a abordagem metodológica apresentada marcam um determinado posicionamento ideológico oriundo dos produtores do LD. Não por acaso esse material só oferece ao aluno os conteúdos que estão autorizados a compor a coletânea, ficando subentendido que os conteúdos ou temas não apresentados são aqueles entendidos, por seus autores, editoras e governo como os que não possuem importância.

Pode-se caracterizar os LD como instrumentos de poder, já que eles funcionam 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 daquilo que todo cidadão deve saber. (BRITTO, 2004, p. 253)

Desse modo, a análise de temas apresentados pelos autores de LD, geralmente, focam uma única interpretação ou um único viés dos fatos retratados. Ilustrando, se se tratar de um artigo sobre as cotas universitárias, pode ser que a análise proposta seja apenas dos pontos negativos dessa lei, ou positivos, não oferecendo ao educando a possibilidade de interagir com outros textos que apresentem uma análise diferenciada daquela que pretendem seus autores. Apresenta-se, em geral, o que se acredita que o aluno possa saber. Outra característica marcante dos LD é a análise homogênea dos fatos que prima pelo modo como a editora, na pessoa do(s) autor(es), orientada pelo MEC, define o que é correto a respeito dos fatos sociais extraídos da realidade e focalizados no LD. A questão é que:

Ao apresentar-se como curso pronto, o livro didático assume responsabilidades antes atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios. Uma vez que não existe um programa nacional, os livros didáticos acabam por ser os formuladores do currículo efetivo de primeiro e segundo graus. (BRITTO, 2004, p. 254)

Muitas vezes é o LD que acaba por definir o planejamento, os conteúdos e encaminhamentos metodológicos, mesmo porque as condições de trabalho do professor não contribuem para que ele tenha uma participação mais ativa na seleção do que e do como ensinar, o que também implica custos financeiros. Dadas essas circunstâncias é que o professor torna-se um refém do LD, aceitando, muitas vezes, passivamente, o que esse material oferece.

Pode-se inferir que nem sempre o professor é o agente crítico nesse processo, pois são poucas as vezes em ele que seleciona os conteúdos e organiza a ordem em que os mesmos serão trabalhados com o aluno. Assim, é provável que tanto educadores quanto educandos absorvam o viés dos fatos lembrados pelo LD, em muitos casos, o único material de leitura disponibilizado a todos os alunos. Vale lembrar que é o LD que influencia e, muitas vezes, determina, o planejamento do professor, os temas que farão parte do seu planejamento. Britto esclarece que “o livro didático deixou de ser apenas um instrumento auxiliar, de natureza enciclopédica, à prática pedagógica, para tornar-se modelo de ensino” (BRITTO, 2004, p.

255). O LD constitui-se, assim, como uma referência para o ensino, orientando o professor e oferecendo-lhe pistas de como ele deve agir, que questões deve discutir.

É importante lembrar que os conteúdos apresentados em um LD, assim como a seleção de textos e temas, são influenciados pelo contexto histórico, social, cultural e político do seu contexto de produção. Assim, ao propor a análise de textos, o professor precisa questionar quanto aos temas e conteúdos que não são contemplados no LD e por que não são. De igual modo o LD *Língua Portuguesa e Literatura: Ensino Médio*, objeto dessa análise, deve ser analisado em relação à sua produção, aos textos e temas contemplados ou não, pois toda escolha é política e intencional e visa a determinadas intenções que, por vezes podem silenciar determinados grupos em favor de outros.

Auxilia nessa compreensão a reflexão apontada por Grigoletto (1999) de que os grupos dominantes utilizam-se de discursos, aparentemente inquestionáveis, por meio dos quais propagam suas ideias. Entre esses discursos, estão aqueles apresentados pelo LD, os quais asseguram, de certa forma, a circulação e a manutenção das relações de poder. Essa reflexão é de grande valia para a compreensão de como os conteúdos curriculares são constituídos e por que alguns são chamados clássicos e outros, talvez de igual importância, são ignorados. Outra questão de igual importância é que os conteúdos curriculares não são estáticos, pois eles sofrem alterações, conforme fatores sociais, econômicos e culturais que permeiam o ensino. Observa-se a presença de critérios políticos e ideológicos que silenciam os conteúdos que não interessam, do ponto de vista da classe dominante, às classes menos favorecidas.

Soares (2004), ao tratar da influência do LD na manutenção das relações sociais, questiona como são definidos os saberes escolares e por quais processos e critérios certas áreas do conhecimento são eleitas para compor o saber científico e não outras. Britto observa que:

O livro determina as falas e os comportamentos possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações. Além disso, apresenta-se como portador do conhecimento verdadeiro e necessário, de modo que cabe ao aluno apenas aprendê-lo. O fato de trazer também as respostas aos exercícios e de usar um estilo de interlocução direta com o aluno faz com que o professor se transforme em gerente da aula, com a finalidade de garantir que o processo ocorra normalmente. (BRITTO, 2004, p. 257)

Dado esse poder atribuído ao LD, é possível considerar que, muitas vezes, todo o processo de ensino-aprendizagem é guiado por ele, o qual se impõe ao aluno e ao professor como um saber absoluto, isento de questionamentos. As respostas às atividades propostas é

um demonstrativo dessa característica autoritária do LD. Pode-se perceber que, também o professor encontra-se numa posição de dupla submissão: por um lado recebe um material pronto, cabendo a ele, apenas executá-lo e, por outro, ele mesmo pode não ter a segurança necessária para discutir todas as atividades e temas propostos, ficando sem muitas condições de questioná-lo, devido a sua “formação profissional deficiente” (BRITTO, 2004, p. 253), que reduz a sua autonomia intelectual e uma conhecida depreciação em sua formação.

Dada a legitimidade do LD, assim como o fato desse material ser viabilizado para todos, ele se torna um instrumento de autoridade no espaço escolar, uma vez que apresenta os conteúdos sistematicamente organizados, com a definição da metodologia e da avaliação, instruindo e, ao mesmo tempo, engessando o trabalho do professor. É visível que o LD se institui como instrumento de poder, pois coloca-se, segundo Ota (2009), com uma aura de veracidade, que se impõe como fonte de um saber.

Outro aspecto que vale mencionar em relação ao LD, segundo Souza (1999), é a ausência de questões extratextuais, em relação à autoria, ao contexto sociopolítico de produção e ao lugar de circulação dos discursos nas atividades que visam à interpretação e à compreensão de textos. A ausência dessas informações impossibilita a construção coerente de sentidos. Conforme os pressupostos teóricos da ACD, o autor, ao selecionar um texto ou tema, marca o seu posicionamento, de modo que nenhum discurso se constrói na neutralidade. De igual modo, a ausência de um tema também figura como um gesto de omissão, o que é ideológico.

Outro fator que contribui para a propagação das ideologias de seus autores é que, geralmente, o autor não propõe ao aluno questões que levem o educando a ter outro posicionamento, diferente daquele por ele apresentado. Isso ocorre porque os autores de LD, devem “apresentar conteúdos que sejam claros, limpos e transparentes, sem ambiguidades ou equívocos, sem preconceitos, enfim, sem erros” (SOUZA, 1999, p. 62). Para esses autores, a linguagem é transparente e, por isso, os sentidos podem ser controlados por meio de questões que delimitem o entendimento que se pretende que o aluno alcance. Considerando os objetivos do MEC em relação ao livro didático como condição para a socialização do conhecimento, Souza (1999) explica que o MEC compreende a linguagem como sendo clara, óbvia e, o sujeito, como o dono absoluto de seu dizer, um ser consciente que sabe o que diz.

Desse modo, os discursos que permeiam esse material são compreendidos pelos professores e alunos, muitas vezes, como absolutamente claros, de modo que não é posto em dúvida o que aquele(s) autor(es) selecionou(aram) para compor o LD, pois o autor publica a

sua obra por meio de uma editora, a qual tem seus pressupostos ideológicos e políticos marcados. Vale observar ainda, que esses discursos oriundos do LD ganham mais autoridade na voz do professor que, muitas vezes, por seu próprio desconhecimento a respeito de um conteúdo, legitima os encaminhamentos propostos pelo LD, tornando-os inquestionáveis.

Souza (1999) lembra que tanto o educador quanto o próprio MEC almejam um material que assegure os conteúdos a serem trabalhados, não deixando dúvidas em relação à sua veracidade e à sua importância. Por isso mesmo, as atividades propostas pelos LD, geralmente, já direcionam ao raciocínio que se espera dos educadores e dos educandos, de modo que não sejam provocadas dúvidas quanto às possibilidades de resposta oferecidas no manual do professor.

Um dos aspectos que influenciam na reprodução dos valores ideológicos apresentados pelo LD diz respeito à formação dos professores, pois a compreensão desses valores ideológicos dependerá da formação inicial e continuada que este profissional teve e está tendo em sua função docente. O professor pode ganhar maior autonomia ao usar o LD, se estiver preparado para isso. Em processos aligeirados de formação, pode ser que não seja oferecido ao futuro profissional o conhecimento necessário para intervir com criticidade na interpretação dos discursos apresentados pelo LD.

A dependência do professor em relação ao LD é decorrente de um processo, construído historicamente. Segundo Soares (2001) esse profissional dependente do LD se constitui em virtude das mudanças sociais, políticas e econômicas, que tornaram esse material didático “num objeto indispensável para a efetivação do ensino-aprendizagem ou num ‘mal necessário’” (SILVA, 1998, p. 43). É preciso analisar quais foram os aspectos políticos e econômicos que convergiram para que o LD tenha se transformado na bíblia do professor, de modo que, muitas vezes, ele convença e até escravize o professor (SILVA, 1998). Esse processo de domínio exercido pelo LD se dá, na maioria das vezes, de forma silenciosa, pelas ideologias implícitas que constituem os textos e os encaminhamentos de atividades que orientam professores e alunos.

Ocorre, ainda, que muitos LD fornecem ao educador determinadas informações, que nem sempre esse profissional adquiriu na sua formação, de modo que é o LD que vai ensiná-los a respeito de tais conteúdos, orientando-os nas questões a serem discutidas e nas atividades que podem ser propostas ao aluno.

Ao analisar com criticidade um discurso, o professor poderá identificar relações de preconceito e de discriminação que apareçam veladas por meio das construções sintáticas, da

seleção do vocabulário, da escolha dos gêneros, das próprias imagens e, sobretudo, das possibilidades de interpretação que um texto oferece. Pode ocorrer de determinados textos marginalizarem um determinado grupo social e isso não ser percebido pela comissão de análise, justamente pelo modo naturalizado com que muitos textos são apresentados.

A construção de diferentes possibilidades de interpretação é possível porque os sentidos evocados se constroem não só por aqueles textos que foram eleitos pelo livro didático, pois há também os “textos que remetem a outros textos, há dizeres que remetem a outros dizeres para que se constituam e façam sentido” (SOUZA, 1999, p. 62). Esses sentidos não podem ser previstos pelo livro didático e tão pouco controlados pelo MEC, pois não há como prever os sentidos que podem ser desencadeados por um texto, um vocábulo, uma imagem ou uma expressão. Pode-se dizer que, quanto maior for a criticidade e o conhecimento do educador, mais fácil será identificar os discursos sociais que promovem a desigualdade.

A fim de favorecer o uso pelo professor, muitos livros didáticos prendem-se à organização dos conteúdos oferecidos, tais como a organização em unidades, com a apresentação de um texto, o estudo do vocabulário, as questões de interpretação, as atividades gramaticais e a produção de texto, sugerida a partir do que foi discutido na unidade. Esse material, proposto ao professor já com respostas para que ele não precise analisar, visto que o tempo de que ele dispõe para preparar as suas aulas é relativamente curto, tem sido muito bem vindo às salas de aula. Como o LD é um material disponível a educandos e educadores, ele passa a exercer tanta influência no desenvolvimento das aulas que o interlocutor dos alunos deixa de ser o professor e passa a ser o autor do livro didático.

Segundo os PCN (1997), o professor, em geral, é apresentado pelo LD como um sujeito sem posicionamento e sem senso de crítica, a ele cabendo adaptar-se às novas metodologias, bastando que seja capaz de utilizar o LD e de resolver os problemas que aparecerem em sala de aula. A criatividade do professor está em como melhor utilizar o material didático que lhe é oferecido. Desse modo, a “atuação efetiva do professor é silenciada” (SOUZA, 1999, p. 60), pois se torna, algumas vezes, um sujeito incapaz de decidir, já que a sua decisão é limitada, dadas as condições socioeconômicas de que ele dispõe e que, de certa forma, influenciam na qualidade do trabalho que ele realiza.

A visão que parece permear a construção do LD é de que professor e alunos são meros usuários do livro e não analistas críticos, capazes de questionar a escolha dos textos, a abordagem, as atividades, enfim os encaminhamentos propostos pelo material didático. É

nesse sentido que se pode inferir que esse material é um local de sentidos fechados, cuja abordagem de conteúdos se apresenta como leitura única e transparente. Grigoletto observa que a estrutura do livro didático, os temas selecionados e a abordagem interpretativa homogênea “revela o seu caráter massificante, ao negar espaço para a individualidade do aluno, abafando a expressão da voz de cada um” (GRIGOLETTO, 1999, p. 69).

Outra questão apontada por Grigoletto (1999) é que não são encontrados LD que expliquem ao educando ou ao professor o porquê das atividades que estão sendo propostas, o que não condiz com uma compreensão ativa do educando e, tão pouco contribui para o desenvolvimento de sua criticidade. Em geral, as atividades propostas para a leitura e a compreensão de textos “revelam a preocupação do autor em abarcar tudo o que considera essencial a ser compreendido e, dessa forma, guiar a leitura do aluno” (GRIGOLETTO, 1999, p. 70). Esse encaminhamento metódico de atividades de leitura inibe outras possibilidades. As questões elaboradas, em geral, não proporcionam ao educando condições para que ele exerça uma leitura crítica dos textos propostos.

Vale observar ainda que os encaminhamentos de base interpretativa são apresentados, muitas vezes, como afirmações, o que sugere uma aceitação do que é proposto, pois “as afirmações categóricas têm o poder de naturalizar os sentidos, de apresentá-los como transparentes. É muito difícil para um leitor menos atento, fazer um movimento inverso, de desnaturalização dos sentidos, e propor outra interpretação” (GRIGOLETTO, 1999, p. 71). O próprio professor pode não ter argumentos para questionar os temas, os conteúdos e os encaminhamentos propostos pelo livro didático. É certo que ele mesmo nem sempre tem um conhecimento mais profundo das importantes vertentes de estudo da linguística, que orientam os estudos da linguagem atualmente.

A organização do LD como um discurso de verdade é visível na própria organização de cada unidade. Tal modo de se organizar é apresentado como ideal, correto e sequencial. Em geral, o professor aprecia essa forma de organização. A esse respeito Grigoletto observa que:

O poder do LD como um instrumento de verdade, o seu poder disciplinar e, sobretudo, talvez, no LD de língua portuguesa, a ênfase no conteúdo e numa relação distanciada e exterior com a linguagem reforçam a manutenção do exercício escolar como um exercício de reprodução e não de formação pela linguagem, de burocratização e não de criação. O LD funciona pela ilusão de que os sentidos podem não só ser domesticados, mas também ditados e tomados na sua suposta literalidade e univocidade. (GRIGOLETTO, 1999, p. 75)

A concepção de língua que ainda subjaz em muitas coletâneas de LD de língua portuguesa é justamente a da língua como um instrumento de comunicação, de forma que as atividades propostas visam, em sua maioria, à reprodução das ideologias que adentram os textos selecionados em cada LD. Para muitos educadores, pode até ocorrer a falsa ilusão de que as atividades propostas não possuem uma intenção ideológica de reprodução de valores.

O que se observa, em muitos livros didáticos, é que eles são instituídos “no espaço discursivo da escola [...] no qual os sentidos já estão estabelecidos” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68), por seus autores, editoras e, sobretudo pelo MEC, o que significa que professores e alunos não precisam ter a preocupação de analisá-los, resta assumi-los, pois já houve todo o trabalho de avaliação de uma comissão, instituída, especialmente com essa finalidade. É devido a essa voz de verdade que o livro apresenta que, em geral, não há questionamentos quanto a sua eficiência e, quando há, nem sempre é atribuída a devida importância. As propagandas que difundem o LD apresentam-no como um verdadeiro instrumento de poder e de saber, doado aparentemente de forma gratuita para as escolas, o que faz com que os pais e a sociedade em geral tenham muita aceitação por esse material e não questionem a consistência dos conteúdos e encaminhamentos metodológicos apresentados.

A construção de novos saberes, por meio das aulas ministradas pelo professor, implica não apenas o domínio dos conteúdos adquiridos nos processos de formação pelos quais o professor passou, mas, sobretudo, os “princípios assumidos pessoalmente por cada um a partir dos vários sistemas normativos” (BRASIL, 1997, p. 43), ou seja, a postura tomada pelos educadores no desenvolvimento de seu trabalho, na escolha de textos, na elaboração de questões discursivas e linguísticas, na análise crítica dos textos ou temas propostos. A postura do professor envolverá “tanto a cognição (conhecimentos e crenças) quanto os afetos (sentimentos e preferências), derivando em condutas” (BRASIL, 1997, p. 43), pois o trabalho desenvolvido pelo educador conta sempre com os seus conhecimentos e crenças, suas verdades, não sendo, de modo algum, neutro.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

O LDP origina-se concomitante com a história da educação no Brasil, sofrendo as mesmas alterações pelas quais todo o sistema de ensino passou no decorrer da história. Ele constrói-se em concordância com as concepções de língua e de linguagem que caracterizaram o ensino da língua portuguesa, pois diferentes concepções influenciam na produção de

diferentes livros didáticos. Tanto o ensino da língua quanto o LDP estão relacionados à história da educação. História movida por conflitos políticos e ideológicos que influenciaram não só o ensino e a aquisição da língua como também a formação do professor. Para compreender esse percurso histórico faz-se necessário conhecer um pouco mais da história da disciplina de língua portuguesa, uma vez que ela é resultado de toda essa dimensão histórica que originou o LDP.

A disciplina de língua portuguesa só passou a fazer parte do currículo escolar nas últimas décadas do século XIX, no final do império. Conforme Soares (2004), no Brasil colônia a língua portuguesa estava ausente do currículo escolar, e era apenas um meio utilizado para a alfabetização, não constituindo, portanto, um componente curricular, pois, após o processo de alfabetização, passava-se à aprendizagem do latim. Nesse período:

[...] três línguas conviviam no Brasil colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro [...]; o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. (SOARES, 2004, p. 157)

A língua geral era mais utilizada para a evangelização e a catequese. Assim, até o século XVIII, praticamente todos que estudavam pertenciam às camadas privilegiadas para as quais o modelo de ensino “se fundava na aprendizagem *do* latim e *através* do latim, fugindo à tradição dos sistemas pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular” (SOARES, 2004, p. 159, grifos da autora).

A primeira gramática da língua portuguesa de que se tem notícia foi publicada em 1536 por Fernão de Oliveira. Já no século XVII, várias gramáticas foram produzidas. Com a Reforma de Estudos implantada em Portugal e, conseqüentemente nas colônias, o ensino da língua portuguesa se torna obrigatório. Isso ocorreu nos anos cinquenta do século XVIII, quando o Marquês de Pombal tornou obrigatório o ensino da língua portuguesa, além de proibir o uso de qualquer outro idioma. Soares esclarece que “as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para a sua inclusão e valorização da escola” (SOARES, 2004, p. 160).

A partir dessa época, a leitura e a escrita são ensinadas em português e o estudo da gramática passa a ser um componente curricular. Com isso, as disciplinas de gramática e de retórica prevalecem do século XVI ao século XX na área de estudos linguísticos. Para a época, era extremamente importante conhecer o código e a estrutura da língua. Também era importante estudar a retórica, dada a importância da oralidade nos estudos da língua. Aos

poucos, porém, o latim vai deixando de ser usado socialmente, de forma que é excluído do ensino fundamental e médio. Em consequência disso, o ensino da língua portuguesa ganha maior autonomia e o ensino da norma padrão na escola é assegurado pela publicação de várias gramáticas. É válido afirmar que, no século XIX, aprender língua portuguesa significava aprender as normas gramaticais, tanto da gramática latina quanto da portuguesa. Nessa época, até mesmo as variações de pronúncia não eram permitidas.

A retórica como componente curricular prevaleceu até o século XX, inicialmente apenas para fins eclesiásticos e mais tarde também como prática social. Os estudos da retórica, a princípio, incluíam também a poética que favorecia o desenvolvimento da retórica. Era importante, para a sociedade da época, aprender os “preceitos relativos à arte de bem falar, à arte de elaboração de discursos, à arte de elocução” (SOARES, 2004, p. 163). Considerando essas prioridades no ensino da língua é que os LD publicados na segunda metade do século XIX serão compostos de “gramáticas e manuais de retórica” (SORAES, 2004, p. 163). É assim que “a disciplina português manteve, de certa forma, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética” (SOARES, 2004, p. 164). Vale mencionar que, por todo esse período, a escola serviu tão somente a uma classe social, a elite, ou seja:

[...] os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade. (SOARES, 2004, p. 164-165)

À elite cabia a aprendizagem sobre os grandes autores literários, assim como o conhecimento a respeito do sistema de funcionamento e de organização da língua. Porém, com o tempo, esses conteúdos curriculares vão sendo substituídos por outros, mais relacionados à escrita, de forma que a retórica e a poética vão sendo substituídas, a partir da década de 1940, pelos estudos estilísticos que consistiam no aperfeiçoamento e desenvolvimento da escrita, já que essa era uma necessidade maior do que a da fala. Não por acaso, o ensino da língua portuguesa passa a pautar-se, especialmente, no estudo da gramática, visando à construção de uma escrita ideal, a qual não correspondia ao uso real da língua em situações de interação. Visava-se tão somente a uma aprendizagem artificial de língua, longe de qualquer situação de interlocução.

Assim, considerando-se um pouco do percurso da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, observa-se que ela foi marcada pelo uso de livros didáticos. Até meados do século XX, o material que orientava o ensino era a Antologia Nacional – *Collecção de Excertos dos*

Principaes escriptores da língua portugueza (1895), título da primeira edição do manual de ensino da língua portuguesa de Fausto Barreto e Carlos de Laet. Essa antologia, composta apenas de textos, perdurou no ensino da língua portuguesa por 74 anos e destinou-se à elite que frequentava o ensino secundário, o qual contava com autores representantes da literatura portuguesa e brasileira.

Desse modo, até a primeira metade do século XX permaneceram, para o ensino da língua portuguesa, dois materiais didáticos: gramáticas e coletâneas de textos. Vale observar que a coletânea de textos detinha-se à apresentação dos autores clássicos sem nenhuma proposição de atividade ou comentário de qualquer espécie. Considerava-se que isso era função do professor. É válido observar que:

[...] a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. (SOARES, 2004, p. 166)

Como não existiam ainda as instituições de formação de professores, quem se dedicava ao ofício de ensinar, geralmente, era um estudioso da língua e da literatura, assim como autores de livros. Fregonezi (1997) informa que a Portaria Ministerial nº 170, de 17/07/1942, definia o Programa Oficial de Língua Portuguesa de forma muito criteriosa. A rigidez dessa portaria era tamanha que até mesmo questões a respeito do texto e da leitura eram discutidas na portaria. Uma reforma de ensino, em 1951, atribuiu a definição dos conteúdos aos professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que deveriam ser adotados em todo o país. Ensinar a língua materna, à época, era ensinar o padrão culto formal da língua.

Porém, a disciplina de língua portuguesa passa a sofrer significativas alterações a partir da segunda metade do século XX, com o aumento desordenado de alunos proporcionado pela democratização do ensino, o que culmina com uma necessidade grande de professores. Inicia-se então, na escola, o

[...] estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua, pois é na gramática que vão buscar elementos para a compreensão e interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. (SOARES, 2004, p. 167, grifos da autora)

Os manuais didáticos passaram a incluir exercícios, tarefa antes relegada ao professor, que era quem tinha autoridade para isso. Com o processo da democratização, não ocorreu uma reelaboração dos conteúdos, de modo que a escola pública foi sendo abandonada, e, ainda

para agravar mais a situação, “a abertura indiscriminada de faculdades particulares, com evidente comprometimento da qualidade de ensino” (BRITTO, 2004, p. 98). Isso culminou com a formação em massa de professores, nem sempre, devidamente, preparados pra o exercício da docência. Pode-se inferir, com esse contexto educacional, que o LD parece ter sido produzido com a finalidade de complementar a formação do professor, suprindo as dificuldades que esse profissional viesse a apresentar.

Analisando esse percurso histórico de produção de material didático, Soares informa que a “autoria de livros didáticos no Brasil foi progressivamente se deslocando dos cientistas, intelectuais, professores de universidade, para professores do ensino elementar e médio, isto é, professores em exercício naquelas séries para as quais escreveram seus manuais” (SOARES, 2001, p. 67-68), de forma que o material, gradativamente, vai perdendo a qualidade.

Em virtude dessa mudança, o LD deixa de atrair os grandes intelectuais, constituindo-se em uma atividade mais simples, relegada a um segundo plano. Com o aumento dos alunos na escola pública, houve uma proliferação de agências de formação de professores. Assim, a partir, especialmente da década de 1960, aumentam as orientações ao professor nos livros didáticos, além de se incluir um livro destinado, especialmente, ao professor com as anotações necessárias para a realização do seu trabalho. Soares observa que “é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente” (SOARES, 2004, p. 167), pois multiplicam-se os alunos, rebaixa-se os salários, facilita-se o trabalho do professor.

Soares (2001), no texto *O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor*, aponta algumas pesquisas que mostram o professor como um sujeito não leitor. Segundo ela, a compreensão que se tem do professor como um sujeito não leitor é visível, especialmente, pelas mudanças que se evidenciam no encaminhamento minucioso proposto pelos materiais didáticos em relação às atividades de leitura. Soares lembra que:

[...] há uma evidente mudança na concepção do professor como leitor e como formador de leitores [...] progressivamente, e sobretudo a partir dos anos 70, uma concepção de professor a quem o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor [...] reconhecido sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de aulas. (SOARES, 2001, p. 73)

Essas reflexões apontadas por Soares (2001) revelam um fator importante na formação do professor que é a leitura, instrumento importante para se refletir na compreensão desse

profissional. Segundo a autora, os encaminhamentos propostos a partir da segunda metade do século XX, revelam a imagem que o autor dos LD tem do professor: um não leitor. Possivelmente, segundo Soares (2001), as orientações sejam tão detalhadas porque o autor acredita estar diante de alguém que não lê e, supostamente, não sabe como encaminhar atividades de leitura em sala de aula. A respeito desses minuciosos encaminhamentos, Soares questiona:

Que concepção do professor de Português como leitor têm os livros didáticos que, destinados à formação do aluno-leitor, consideram necessário propor questões sobre os textos, e mais, acham necessário apresentar, no chamado Livro do Professor, as respostas a essas questões, por mais simples que sejam?. (SOARES, 2001, p. 33)

Os LD, em geral, têm assumido o lugar do professor. Não se trata, na maioria das vezes, de um material auxiliar, mas essencial e necessário à realização do trabalho do professor, especialmente em se tratando das classes menos favorecidas. É um livro que pensa no lugar desse profissional, que age por ele e direciona o seu trabalho, elegendo as discussões que podem ocorrer em sala de aula.

Como aumentou significativamente o número de professores, provocou-se um rebaixamento salarial e, como consequência, muitos dos professores passam a ser malformados e, em consequência disso, desvalorizados, considerados pela sociedade, em geral, como não leitores, que necessitam de encaminhamentos e orientações do LD para analisar os textos propostos. Segundo Soares:

[...] a concepção que se tem hoje do professor de Português é que ele tem pouca familiaridade com a leitura, não é um bom leitor, na quantidade e na qualidade do que lê. A principal justificativa apresentada por editores e autores para as características atuais dos livros didáticos (orientação minuciosa ao aluno e ao professor, “Livro do professor” com respostas aos exercícios) é que os professores não leem ou não sabem ler e, portanto, não sabem formar leitores. Na verdade, essa é a hipótese menos provável; as hipóteses levantadas anteriormente permitem supor que a concepção de professor-leitor que está presente nos livros didáticos das últimas décadas não é propriamente a de um professor não-leitor, ou mau leitor, mas a de um professor, a quem, por razões sociais, econômicas e sobretudo, políticas, não são hoje proporcionadas as condições necessárias para o exercício pleno de sua profissão. (SOARES, 2001, p. 75)

A análise que apresenta Soares a respeito do professor, ilustra, de certa forma, o modo como esse profissional tem sido visto pelas editoras, produtoras de material didático, consequência de um contexto histórico-político que é produzido concomitante à expansão do ensino. Pode-se compreender, então, que as transformações que ocorreram na prática docente

e que culminaram com o professor que está hoje na escola, é resultado de um processo político e ideológico, que favorece a dependência desse profissional em relação ao LD. Ao depender desse material, o professor torna-se, ainda que inconsciente, um reproduzidor das ideologias que propagam as grandes editoras, com autorização do MEC.

Assim, pode-se dizer que, se o professor se tornou um profissional menos leitor, não foi por acaso, mas porque, aos poucos, ele perde a sua característica de leitor e de pesquisador, adotando um manual que vem pronto e que lhe diz o que fazer. É certo que, na maioria das vezes, esse profissional não conta com a formação necessária para a sua prática profissional, pois parece não haver a preocupação de que ele seja um detentor de conhecimento. Isso é visível nas condições de trabalho que lhes são proporcionadas.

Com a Lei 5692/71, a disciplina de português passa a ser chamada de *Comunicação e Expressão*, para as séries iniciais; *Comunicação em língua portuguesa*, para as séries finais; e, no segundo grau, passa a se chamar *Língua portuguesa e literatura brasileira*, desaparecendo o foco em comunicação (SOARES, 2004). Com essa reforma de ensino, conforme Fregonezi (1997) a disciplina de *Comunicação e Expressão* passa a englobar outras disciplinas, como Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física. O foco agora recai sobre o desenvolvimento de uso da língua. É nessa época que se passa a questionar se a gramática deveria ou não ser ensinada no ensino fundamental. Outra mudança nos estudos da língua é que os textos passam a ser escolhidos considerando-se as práticas sociais de uso da linguagem. Em virtude dessas mudanças e, como consequência do desenvolvimento de diferentes teorias da linguagem, Soares (2004) informa que, a partir da década de 1960, a linguagem não verbal também passa a ser utilizada, como também a linguagem oral, com ênfase na comunicação cotidiana. É nesse período que muitos textos jornalísticos passam a compor o livro didático, substituindo parte dos textos literários. Os LD passam a ser bastante coloridos e ilustrativos, aspecto que receberá várias críticas como a de estar desviando o aluno da efetiva aprendizagem da língua.

O conteúdo previsto para o ensino da língua portuguesa, que havia iniciado com uma programação oficial bastante rígida, se torna, mais tarde, de grande flexibilidade. Na programação oficial, constavam sugestões “para as aulas de leitura, atividades de redação e procedimentos metodológicos para aulas de vocabulário e de linguagem oral” (FREGONEZI, 1997, p. 130), além de listas de conteúdos para cada série. Esse caráter rígido dos Planos de Ensino desaparece com a lei nº 4.024 de 20/12/1961, momento em que o Conselho Federal de Educação propõe instruções “quanto ao desenvolvimento de atividades relacionadas com a

Expressão Escrita e a Gramática Expositiva” (FREGONEZI, 1997, p. 130), propondo ainda instruções para a ampliação e o desenvolvimento dos programas de português, pois “A partir de então, cada unidade da Federação elabora suas propostas de ensino para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas” (FREGONEZI, 1997, p. 130). Tais propostas apresentam ao professor reflexões acerca da língua e da linguagem, assim como da função do professor de língua portuguesa.

Com essa reforma, o professor de português é quem passa a selecionar os conteúdos que são mais pertinentes a sua turma. Ele mesmo é quem escolhe as atividades didático-pedagógicas que julga mais relevantes aos seus alunos. Assim, de caráter rígido no início, a seleção de conteúdos vai sendo flexibilizada no momento em que a classe popular adentra a escola pública. Esse processo histórico de constituição da disciplina de língua portuguesa revela a transição própria da disciplina e a forma como ela vai se flexibilizando aos diferentes objetivos que lhes são impostos.

Pode-se dizer que o LDP, a partir especialmente da segunda metade do século XX, se tornou não só essencial, mas também uma tábua de salvação para a maioria dos professores. É ele que orienta e direciona o trabalho do professor.

No século XX, segundo Marcuschi (2009), o ensino da língua dividiu-se da seguinte forma: o behaviorismo ou empirismo até, mais ou menos, o final dos anos cinquenta, e o cognitivismo que começou a se desenvolver a partir da década de sessenta. Essas mudanças no ensino da língua, tirando o foco do código para o uso passou a ser chamada de virada pragmática, momento dos estudos da língua no qual a preocupação passa a ser mais com as práticas de uso da língua. Entre as teorias que versam sobre o uso da linguagem, destaca-se a linguística textual, a análise da conversação, a sociolinguística, as teorias enunciativas, a pragmática e a análise do discurso. Essas novas teorias visavam, sobretudo, à compreensão da linguagem em uso.

Na segunda metade dos anos de 1980, suprimiu-se a ênfase na comunicação e reinstaurou-se a denominação *português*, em virtude das novas tendências desenvolvidas pelas ciências linguísticas. A partir dessa virada há uma proposta de mudança no ensino da língua materna, orientada pelas concepções tanto teóricas quanto metodológicas surgidas. Essas mudanças no ensino passam a considerar “o aprendiz como sujeito ativo do seu próprio processo e perceber o papel determinante do contexto e da situação para o sucesso da aprendizagem” (RANGEL, 2005, p. 15).

Em 1986, foi criada pelo MEC uma comissão que teria a incumbência de elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. No entanto, logo depois, com a exigência desencadeada por essas mudanças são extintos os programas nacionais. O que se faria seria apenas a elaboração de alguns objetivos por área e os conteúdos seriam fixados com base nesses objetivos. Segundo essa comissão, era totalmente inviável definir os conteúdos sem conhecer a realidade dos alunos.

Fregonezi (1997) observa que há uma contradição em relação ao direcionamento apontado por essa comissão, pois, ao mesmo tempo em que o professor, agora, tinha autonomia para escolher os conteúdos a serem ministrados, os livros eram distribuídos gratuitamente pela FAE, de forma que, obrigava os professores ao seu uso, entre outros fatores, devido à cobrança dos pais e à falta de recursos para disponibilizar outros materiais aos alunos. Assim, o professor, em vista de sua “precária formação, não assume seu papel, decidindo sobre 'o que' e 'como' ensinar. Deixa-se levar pelo livro” (FREGONEZI, 1997, p. 131). Esse contexto é favorecido pelos déficits de sua formação e pela sua extensa jornada de trabalho.

As necessidades formativas apresentadas pelos professores, no exercício de sua profissão, vêm se somar às novas exigências no ensino da língua que são desencadeadas, especialmente, a partir da década de 1970, ocasião em que o ensino mecânico e descontextualizado da língua passa a ser questionado. Essa mudança na compreensão da linguagem é justificável, pois “o aprendizado efetivo da escrita não decorre de um processo de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo sociohistórico” (BRITTO, 2004, p. 100). Essa nova compreensão da língua e, conseqüentemente, do que deveria ser ensinado na escola, é fortalecido, especialmente, quando se verifica, segundo Britto (2004), as delimitações que os alunos egressos do segundo grau apresentam em relação à leitura e à escrita. A crítica ao ensino tradicional da gramática e da norma culta como única variante, intensifica-se na medida em que o papel da escola vai sendo questionado já que se constitui como:

[...] um poderoso instrumento social de produção de consciência e, na sociedade capitalista, constitui-se fundamentalmente como um lugar de reprodução de um saber instituído, exercendo sua ação através de procedimentos coercitivos e discriminatórios, assim como pelo estabelecimento de modelos de avaliação de valores e comportamentos. (BRITTO, 2004, p. 104)

O autor enfatiza que o ensino da gramática, isolado e descontextualizado de qualquer situação de uso, passa a incomodar os professores mais comprometidos com o ensino da

língua materna na escola, embora os conteúdos gramaticais tenham, até então, se imposto com uma aparente neutralidade, ignorando as relações de preconceito presentes na sociedade. Conforme Britto é preciso “Tomar consciência da impossibilidade de neutralidade no ensino implica perguntar quem são os agentes do conhecimento, em que situação histórica se inserem e quais seus interesses políticos reais” (BRITTO, 2004, p. 105). Essas reflexões levam ao questionamento dos agentes implicados no ensino da língua, como os professores e autores de livros didáticos que passarão a ser analisados em suas intenções e ideologias no trabalho com a língua portuguesa.

Uma nova compreensão da língua passa a ser discutida. Essa nova concepção funda-se na interação, e junta-se às mudanças que vinham ocorrendo na educação, de forma geral, contribuindo para que sejam revistos os objetivos do ensino da língua materna, assim como os pressupostos teóricos e as estratégias de ação no ensino da língua portuguesa. Entram em pauta discussões sobre a correção linguística, as práticas de leitura escolar e de produção textual e o ensino da gramática. Passa-se a considerar “as condições sociointeracionais e os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita” (RANGEL, 2005, p. 16).

A língua passou a ser estudada como uma forma de ação, e não mais como um conjunto de informações sobre o código. Considera-se então, que a leitura, a produção de texto e as práticas orais de interação devem ser o princípio organizador do ensino da língua portuguesa.

Em meados da década de oitenta, as discussões acerca da língua como um processo de interação permeiam os estudos da linguística, de modo que passam a surgir questionamentos acerca do que ensinar, de quais seriam os verdadeiros objetivos do ensino da língua materna na escola, influenciados, na região Oeste do Paraná, principalmente pelos estudos de João Wanderley Geraldi (1984) a respeito do texto.

Esse autor realizou significativas reflexões acerca do ensino da língua portuguesa no Brasil, especialmente, em Cascavel. Ele é o pioneiro, na região oeste, na reconstrução do ensino da língua portuguesa na concepção sociointeracionista da linguagem. Diferentemente da concepção de linguagem em voga até então, que via o ensino da língua centrado na estrutura da língua. Geraldi propõe que se pense a língua como uma forma de ação e interação entre os homens. E essa interação é construída por meio dos diversos textos que cumprem funções interativas na sociedade.

Conforme Costa-Hübes (2008), Geraldi propõe, na época, que os docentes e futuros docentes passem a se questionar sobre o que se ensina nas aulas de língua portuguesa e por que se ensina. Orientaram essas novas reflexões acerca do ensino da língua portuguesa os estudos de Bakhtin, de modo que a linguagem passa a ser compreendida em sua relação direta com situações de ação e interação entre os sujeitos.

A preocupação de Geraldi em relação à linguagem era propor um ensino de língua portuguesa que, de fato, trabalhasse com o uso real e cotidiano da língua, conforme fossem as necessidades de interação. Geraldi, segundo Costa-Hübes (2008), ministrou, no Oeste do Paraná, por intermédio da Associação dos Municípios do oeste do Paraná – Assoeste e da CETEPAR, cursos de formação continuada para docentes que, à época, ministravam aulas para o Ensino Fundamental – fase II. Foi desse trabalho de formação aos docentes de língua portuguesa que nasceu o projeto e, mais tarde, o livro *O texto em sala de aula*, publicado pela primeira vez em 1984 pela Assoeste. Este projeto, inicialmente, segundo Costa-Hübes (2008) abrangeu cerca de 600 participantes, distribuídos em vários municípios do Oeste do Paraná e organizados em várias turmas. Desse modo, pode-se dizer que Geraldi contribuiu de forma significativa no Oeste do Paraná para que essa nova compreensão de linguagem fosse instaurada. É com o livro *O texto em sala de aula* (1984) que é proposto um direcionamento aos professores de língua materna sobre o que ensinar nas aulas de língua portuguesa, mudando o foco de um ensino gramatical para um ensino de produção textual.

No Brasil, como um todo, é a partir, especialmente, de 1993, que essa nova compreensão do ensino da língua aparece direcionada ao “papel do livro nas relações de ensino/aprendizagem” (RANGEL, 2005, p. 14). Como o LD não estava acompanhando a compreensão de linguagem como interação, ele vinha sendo apontado como um dos principais causadores do insucesso escolar. Com a institucionalização do PNLD, esse material passou a ser objeto de avaliação, considerando-se, como parâmetro avaliativo, as teorias que se desenvolvem no campo da linguística e que repercutem no ensino da língua materna. É nessa época que o PNLD estabelece perspectivas teóricas e também metodológicas que passam não só a orientar, como também a redefinir o LDP. Com a avaliação desse material, começa a ocorrer uma mudança na concepção de ensino da língua materna nos LDP.

Tal mudança origina-se com as orientações teóricas que passam a integrar a concepção de linguagem para essa disciplina. É então que se adota no meio acadêmico e, posteriormente, nas propostas curriculares, a concepção de linguagem como interação, considerando-se que a aprendizagem, assim como o desenvolvimento da competência comunicativa, se dá por meio

da relação com o outro. Contribui para essa abordagem a compreensão de que o conhecimento sobre a língua e seu funcionamento são elaborados na relação dialógica que se estabelece entre os interlocutores em qualquer situação enunciativa, conforme postulados bakhtinianos.

Na década de 1990, desencadeiam-se discussões sobre a necessidade de formar um aluno com competências para a leitura, a produção de textos e a reflexão a respeito do uso da língua. O ensino da língua materna, conforme Rangel (2005) passou a ser questionado tanto em relação aos seus pressupostos teóricos quanto a sua metodologia. É nesse contexto, então, que o sociointeracionismo passa a mudar o enfoque dado até então ao ensino da língua materna.

O educando passa a ser visto como um ser ativo que pode escolher as formas da língua que melhor se adéquam às suas necessidades de interação social. O contexto é apontado como fator determinante na construção da linguagem em seu enfoque discursivo, pois “as teorias do uso e a análise do discurso revelaram aspectos da linguagem (e das línguas) até então desconhecidos ou apenas marginalmente abordados pelas ciências da linguagem” (RANGEL, 2005, p. 16). Dentre esses aspectos, está a noção de discurso que muda significativamente o enfoque dado ao estudo da língua:

Ao contrário da noção de sistema ou de código, ao contrário também do que denominamos como gramática, o conceito de discurso nos revela a linguagem como uso, como interação, por meio da linguagem, entre sujeitos que fazem parte de um determinado contexto histórico e social. (RANGEL, 2005, p. 16)

A compreensão da linguagem como discurso ocorre situada, em contextos de produção movidos por intenções específicas, construídas pelos sujeitos que produzem o discurso em determinadas instâncias sociais de interação. Pode-se dizer que o entendimento da língua, denominado como interacionismo constitui-se como uma reação contrária ao psicologismo que havia influenciado os estudos da linguagem até então. Denominam-se como interacionistas os domínios da linguagem pautados por uma compreensão externa à linguagem, portanto construída nas relações sociais. Morato postula que “nossa natureza social simplesmente não permite que escapemos à interação” (MORATO, 2007, p. 313), segundo ela “praticamente toda a ação humana procede da interação” (MORATO, 2007, p. 313), de modo que só é possível pensar a linguagem, nesse sentido, em situações em que há uma interação como o outro, e essa interação ocorre sempre contextualizada.

Morato (2007) alerta que é na relação estabelecida pela linguagem entre exterioridade e interioridade que a língua encontra a sua significação, uma vez que é mais do que signo,

pois a língua resulta de um trabalho coletivo entre os homens. Conforme muda a língua mudam as necessidades interativas dos sujeitos. Nesse processo, vários fatores são mobilizados além do linguístico, como

[...] as propriedades biológicas e psíquicas de que somos dotados, a qualidade das interações humanas, o valor intersubjetivo da linguagem, as contingências materiais da vida em sociedade, os diferentes universos discursivos através dos quais agimos e orientamos nossas ações no mundo, as normas pragmáticas que presidem a utilização da linguagem, a polissemia existente entre língua e (inter) discurso. (MORATO, 2007, p. 317-318)

Partilhar da compreensão da linguagem como interação, é entender que todo discurso é uma forma de criação, ou seja, o meio através do qual registra-se a vida e todos os acontecimentos sociais. A linguagem não pode ser pensada apenas como um código acabado, mas como “trabalho coletivo dos falantes” que media o pensamento às necessidades orientadoras (MORATO, 2007, p. 317). O significado está diretamente associado ao contexto de interação, pois “o sentido é produção de interação: O outro nos é necessário para sabermos o que estamos a dizer, e mais, para construirmos o sentido daquilo que estamos a dizer” (MORATO, 2007, p. 318). O papel do outro, do interlocutor, é decisivo na construção do que se pretende dizer.

Há em toda situação de interação a particularidade de seus sujeitos, de suas histórias e culturas, da heterogeneidade que é intrínseca a todos os sujeitos e que, em todo ato dialógico com o outro, reconstroem sua visão de mundo e suas análises dos fatos sociais. O desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, nesse sentido, é mediado socialmente pela linguagem. Vale dizer que, nessa perspectiva, “a linguagem, tanto por suas propriedades formais quanto discursivas, é uma forma privilegiada de cognição” (MORATO, 2007, p. 324), pois é por meio da linguagem que o indivíduo internaliza as situações sociais e seus efeitos. É nesse processo dialógico que o sujeito interpreta a realidade social (re)organizando e alimentando seu pensamento.

A linguagem constitui-se como discurso, pois permite a leitura e a escrita “como processos nada evidentes, nos quais os parceiros do discurso, diante de uma situação específica e mobilizando os recursos propiciados pela língua, interagem por meio de *textos*, produzindo a cada passo *efeitos de sentido* particulares” (RANGEL, 2005, p. 16, grifos do autor).

O que passa a interessar no ensino de língua portuguesa são as condições sociais de uso da linguagem. Desse modo, o estudo da fala e da escrita com todas as suas variações,

passa a ser valorizado no ensino da língua materna, pois é preciso pensar “em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais” (MARCUSCHI, 2005, p. 25). É então que se passa a compreender a língua atrelada às relações de poder. Isso significa que os discursos orais ou escritos são manifestantes de um poder nem sempre visível, que resulta das complexas estruturas sociais dominantes que adentram o ensino da língua portuguesa na escola.

Com essa nova compreensão da linguagem, os conceitos de discurso, gênero e texto ganham um espaço maior, passando a influenciar na organização do livro didático. Marcuschi observa que não é comum para a linguística atual estabelecer uma diferença rígida entre texto e discurso, pois a tendência atual vê “um contínuo entre ambos como uma espécie de condicionamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 81), pois o texto é portador de discurso e um discurso materializa-se, linguisticamente, por meio do texto. Importa compreender a relação entre ambos em toda e qualquer atividade enunciativa.

A concepção de texto é renovada com os estudos da Linguística acerca do discurso. É nessa concepção que autor, leitor, lugar e posição social passam a fazer sentido. O texto pode ser definido como “o observável, o fenômeno linguístico e empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos da análise” (MARCUSCHI, 2008, p. 84). Assim, o texto é uma unidade de sentido, um todo articulado.

Essa forma de compreender a linguagem passará a influenciar a produção dos livros didáticos. Com essa mudança de enfoque no ensino da língua, mudam-se também os critérios de avaliação do LD, o qual deve ser isento de erros conceituais, preconceitos ou qualquer tipo de discriminação.

Defende-se, então, que o aluno precisa ter contato com gêneros discursivos variados, que exemplifiquem a funcionalidade da linguagem na sociedade; com estratégias de leitura capazes de promover no educando a sua competência leitora; e com a produção de textos em situações reais que exijam a escrita, a manifestação de opiniões, considerando-se os interlocutores e as condições de produção. Afinal, “o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes 'gramáticas' de uma mesma língua” (RANGEL, 2005, p. 19) são objetos indispensáveis às reflexões que devem ser propiciadas no ensino da língua.

Fregonezi aponta que um dos objetivos que figuram no ensino da linguagem é “a transformação do educando em um usuário competente da linguagem” (FREGONEZI, 1997,

p. 132). Por usuário competente, entende-se aquele que é capaz de interagir nos mais distintos momentos e necessidades de diálogo com o outro, adaptando-se às normas institucionais e à estrutura da língua, conforme for necessário.

Para assegurar a competência comunicativa necessária ao educando, Fregonezi propõe o trabalho a partir de três grandes eixos: “a produção de textos, a recepção de textos e o trabalho com a análise linguística” (FREGONEZI, 1997, p. 132). A produção remeteria às necessidades que organizam todo o dizer, ou seja, os textos orais e escritos, mais ou menos formais, adaptados a todas as necessidades sociais de dialogar com o outro. A recepção refere-se ao outro, ao discurso adaptado ao interlocutor e a sua função social e institucional. A análise linguística à organização da língua, em função do que e para quem o discurso se constrói.

Apesar dessa discussão, em muitos livros didáticos, as três grandes áreas da língua portuguesa, isto é, a leitura, a produção de texto e a gramática são tratadas, totalmente descontextualizadas, sem qualquer vínculo uma com a outra e, conseqüentemente, sem provocar qualquer reflexão sobre o papel do sujeito na produção dos discursos, segundo Fregonezi (1997).

De forma geral, pode-se dizer que raramente o LDP tem contemplado questões que permitam ao educando refletir sobre a língua, adequando seu discurso às necessidades de interação. Não se percebe um trabalho articulado entre a leitura, a oralidade, a produção textual e a análise linguística de forma coerente. Muitas vezes, na escola, o ensino da língua portuguesa não foge do que propõe o LDP. Desse modo, as atividades de gramática oferecidas por esse material, em geral, não provocam uma reflexão quanto ao seu uso. Guimarães (2003), ao analisar o trabalho com os elementos de conexão nos textos, observa que o trabalho com os elementos coesivos ainda é realizado nos LDP apenas do ponto de vista gramatical, desvinculando-os do seu uso no texto, o que não proporciona maiores reflexões sobre a língua. “O trabalho proposto nos livros didáticos a respeito das coordenativas privilegia a função de ligação, isto é, a articulação de duas ou várias frases sintáticas em uma só frase gráfica”, enfatiza Guimarães, sem levar em conta os diferentes sentidos que são construídos de acordo com o contexto que envolve não apenas o lugar de interação, mas os sujeitos envolvidos e suas escolhas ideológicas (GUIMARÃES, 2003, p. 160).

Marcuschi (2005), ao analisar o LDP, adverte que são poucos os livros que explicam com qual concepção de língua se está trabalhando. Segundo ele, a maioria dos LDP fixa o trabalho com as regras, com a identificação das informações textuais e com a produção de

textos escritos. A língua, em muitos desses livros, aparece como transparente e homogênea, de forma “clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica” (MARCUSCHI, 2005, p. 23). Assim, por mais que os LDP apresentem uma variedade de textos, estes não são explorados discursivamente em relação à autoria, posição social, função social, lugar de produção e de circulação, fatores esses que implicam na produção de sentidos. Tais fatores, em geral, são ignorados. Porém, vale observar a relevância desses fatores no estudo do discurso.

Marcuschi observa ainda que “De uma maneira geral, a língua é tomada como um instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade” (MARCUSCHI, 2005, p. 23), o que não ocorre, pois a língua não é homogênea e a produção de sentidos não pode ser definida *a priori*, uma vez que os sentidos se constroem na interação autor, leitor e texto. A ACD propõe uma outra compreensão de língua: a de língua condicionada à política e ao contexto histórico, constituída pela opacidade e heterogeneidade, de modo que contribui para a manutenção de relações de classe, de veiculação de preconceito e de relações de desigualdade social, pois é pela língua que se materializam ideologias.

Para explicitar como os LDP têm se organizado, Marcuschi (2005, p. 51) elenca alguns dos problemas que ainda persistem:

- a) O ato de compreender, na maioria dos livros didáticos, resume-se à extração de informações do texto e não à análise;
- b) Muitas questões apresentadas, como a interpretação não são mais que afirmações genéricas, pois não necessitam de uma compreensão maior do texto para serem respondidas;
- c) A compreensão não tem servido a uma reflexão crítica sobre o texto. Compreender tem sido associado a identificar conteúdos;
- d) Dentre os “esquecimentos” dos autores de livro didático, na questão de compreensão de textos e discursos, está a ausência de questionamentos que contemplem elementos que são essenciais à análise do discurso, como “a ironia, a análise de intenções, a metáfora” (MARCUSCHI, 2005, p. 51). Esses elementos contribuem para que a leitura e a análise de textos, no ensino de língua portuguesa, formem leitores mais críticos e capazes de perceber, no livro didático, as relações de poder, de ideologia e de discursos naturalizados e hegemônicos que prevalecem.

A ACD contribui com o estudo do discurso por partilhar da compreensão de língua como veiculadora de ideologias, as quais não estão sempre visíveis, uma vez que se encontram por detrás de palavras, construções sintáticas, formas e vozes verbais. Daí a necessidade do LDP propor a análise dos discursos, pois eles “não são fenômenos naturais e sim eventos sociais, coletivamente produzidos e situados historicamente”, movidos por determinadas intenções privilegiadas por seus autores (MARCUSCHI, 2005, p. 50).

Apesar de todo esse contexto histórico-político de instituição e de uso do LD, pode-se dizer que ele ainda desempenha um papel muito importante no trabalho do professor, mesmo com inúmeras outras fontes de informação e pesquisa. Isso é favorecido porque esse material é disponibilizado para todos os alunos. Caso o professor não utilize o LD, terá que disponibilizar outros textos aos alunos, o que implicará custos para a escola ou para o educando, de forma que se tornará inviável, dadas as condições de ambos.

Desse modo, muitas ideologias veiculadoras de preconceito e de marginalização a respeito de determinados grupos sociais continuam sendo naturalizadas por meio do que propaga o LD, quando o professor não tem, ele próprio, condições de discutir, argumentar e refletir com relação aos textos e enunciados apresentados pelo material didático que utiliza. Acredita-se que, grande parte dos problemas de uso do LD, assim como da materialização dos discursos por ele apresentados, decorre do processo formativo do professor e das condições que esse profissional tem de trabalhar com o LD de forma crítica, proporcionando diferentes possibilidades de análise e de compreensão dos textos apresentados por esse material.

Apresenta-se, no próximo capítulo, a metodologia utilizada para a análise do livro didático *Língua portuguesa e literatura: Ensino Médio*. Antes, porém, dessa análise, propõe-se uma reflexão acerca do processo de produção desse livro e das DCE, documento orientador dessa produção.

3 UMA ANÁLISE CRÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO PRODUZIDO PELOS PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para este trabalho, bem como o objeto de estudo. O objeto de análise deste trabalho é o livro *Língua portuguesa e literatura: Ensino Médio*, de autoria de alguns dos professores do Estado do Paraná, em 2006. Este material foi produzido com o objetivo de contemplar os aspectos teórico-metodológicos apresentados pelas DCE do Estado do Paraná, construídas no período de 2004 a 2006. Foi com essa finalidade que o governo do Estado do Paraná, mediado pela SEED, propôs a elaboração desse material didático.

Na primeira seção, apresenta-se a metodologia utilizada para essa análise, de base qualitativa, fundamentada no método interpretativo-crítico à luz dos aspectos teóricos da ACD. Na segunda seção, apresentam-se o momento histórico no qual se deu essa produção didática e as condições que foram dadas aos autores para que esse livro fosse produzido. Na terceira seção, o foco da discussão recai sobre os pressupostos teóricos que deveriam orientar a produção desse livro didático. Na seção seguinte, são apresentadas as macroestruturas e microestruturas semânticas encontradas nas unidades analisadas e, na sequência, analisam-se os discursos que referenciam as mulheres e os negros.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Essa tese fundamentou-se no arcabouço teórico da ACD, utilizando-se, para esta análise, a pesquisa qualitativa, com base no método interpretativo-crítico. Esse tipo de pesquisa foi adequado à investigação pretendida por configurar-se “como um conjunto de atividades interpretativas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). A pesquisa qualitativa foi a que melhor correspondeu à análise desse *corpus* de pesquisa, uma vez que ela considera a relação que o sujeito estabelece com a sociedade a qual pertence e com o seu momento histórico.

O problema que direcionou essa pesquisa era de verificar se o LD *Língua portuguesa e literatura*, produzido por alguns dos professores do Estado do Paraná, em 2006, veicularia valores sexistas, racistas, indigenofóbicos e homofóbicos. Para responder a essa pergunta elegeu-se o método interpretativo crítico que se vale da interpretação dos textos para a sua compreensão. Esse método está diretamente relacionado à pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa ganha notoriedade justamente quando a veracidade da ciência é posta em questionamento, o que ocorre nas décadas de setenta e oitenta. É nessa época que surgem novos paradigmas que apontam para uma nova visão na natureza da pesquisa, a qual passa a ser compreendida em sua dimensão política e prática. Com essa abrangência, “Novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos” (CHIAZZOTTI, 2003, p. 229), visando não só à compreensão do objeto investigado, mas à revelação dos múltiplos sentidos possíveis provocados pelo contexto cultural e político nos quais os diferentes temas sociais são produzidos. Esses pressupostos teóricos que nortearam o surgimento desse tipo de pesquisa mostram a importância de uma análise do discurso a partir de fatores como o contexto histórico, político e cultural onde estão situados os sujeitos produtores de discurso. Esses sujeitos imprimem marcas desse contexto nos discursos produzidos.

Rodrigues (2007) lembra que “qualitativa é a denominação dada à pesquisa que se vale da razão discursiva” (RODRIGUES, 2007, p. 39), pois os dados coletados pelo investigador - textos, temas e tópicos - são analisados em relação ao discurso que apresentam. O discurso é a matéria prima de análise, compreendendo-se que ele tanto é moldado quanto restringido pelas estruturas que organizam a sociedade. Isso permitiu inferir que a produção do LD sofreu influências das estruturas sociais, nas quais os sujeitos produtores do discurso estão situados. Essas estruturas permitem que se analisem os discursos enunciados e aqueles silenciados na seleção dos textos e temas que compõem o LD.

Considerando os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, pode-se afirmar que a análise exposta, na sequência deste capítulo, está pautada numa possibilidade de interpretação dos discursos contemplados, não se trata, em hipótese alguma, na interpretação, ou seja, numa leitura única dos discursos analisados. Essa interpretação é orientada pelos pressupostos teóricos da ACD, apresentados no primeiro capítulo, e pelas reflexões acerca dos valores ideológicos historicamente constituídos pelo LD.

A fim de facilitar a compreensão do leitor, apresenta-se, na sequência, uma breve descrição de como esse material se organiza. O *Livro Didático Língua Portuguesa e Literatura: Ensino Médio* foi produzido em 2006 por alguns dos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. A capa desse LD (anexo A)⁴ é formada por uma imagem de várias pessoas em contato com a leitura. Todas essas pessoas são da cor branca. Uma mulher lê um livro para as demais, o que remete a ideia de que a leitura é um privilégio para poucos.

⁴ Esse anexo apresenta a capa do LD em análise.

Não são apresentados índios ou negros em contato com a leitura, o que pode sugerir, ao leitor, que esses dois grupos sociais são desprovidos do acesso à leitura, ou que a leitura não é importante para eles.

Na Carta do Secretário de Educação (anexo B)⁵, dirigida aos educadores, apresenta-se esse material como resultado da valorização do trabalho, do conhecimento e da experiência do professor, pois, por meio desse material, os professores teriam a oportunidade de reproduzir as suas práticas e os seus saberes. Destaca-se que o livro é um meio seguro para a aquisição do conhecimento, o que confere ao educando o acesso ao saber. Em outro momento dessa apresentação, o material é explicado como sendo o resultado das necessidades apresentadas pelos educandos, pois, com esse material, o professor poderá proporcionar ao educando as respostas às suas dúvidas, assegurando-lhe o direito ao conhecimento cultural e informativo. Defende-se, ainda, que uma das intenções do Governo do Estado, com a publicação desse livro, foi a de intervir, com a iniciativa dessa produção, para evitar que um mercado oriundo das grandes editoras continue monopolizando a produção de livros didáticos. O material, conforme sugere essa carta, contempla o conhecimento, o saber popular e as desigualdades, saberes necessários ao educando do ensino médio.

Após a Carta de apresentação direcionada ao educando, tem-se o sumário, elencando as unidades que compõem o LD. Na sequência, apresenta-se um Rap que fala da importância da linguagem, elaborado pelos autores desse LD. Esse material organiza-se em dezesseis unidades didáticas, com um total de 208 páginas.

Nas unidades constam os seguintes títulos: *Procura-se um crime; O labirinto da linguagem jurídica; Discursos de negritude; Pescando significados; Sonhando com a casa própria; Palavras, Sobre a modernidade ou como ler um livro; A máquina do tempo; Estratégias de manifestar a opinião; Quem conta um conto; Você é um chato?; Linguagem científica e linguagem cotidiana – maneiras de dizer; Variação linguística, Múltiplas significações; Mercado de trabalho: Que bicho é esse?; Vírgulas e significações.*

Em algumas dessas unidades há um diálogo com obras de arte e, em todas elas, há um diálogo com a sociologia, a filosofia e a história. De modo geral, as unidades iniciam com um questionamento ou uma reflexão em forma de enunciado literário. Na sequência, propõe-se a leitura de um ou mais textos que direciona(m) esse(s) questionamento(s) ou reflexão(ões) e, após esse(s) texto(s), são propostas algumas questões para interpretação e debate dos alunos. De modo geral, as unidades contemplam textos e atividades interpretativas.

⁵ Nesse anexo tem-se a Carta do Secretário de Educação na íntegra.

A Unidade Um apresenta como título *Procura-se um crime*, produzida pelo conjunto de autores desse LD. Essa unidade é organizada pelos seguintes textos: *Boletim de ocorrência*, *Depoimento da acusada: Mãe é fogo*, de Moacyr Scliar; *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan; e *Construção*, de Chico Buarque. Além desses textos, propõe-se a leitura do fragmento de um texto filosófico de Marilena Chauí. As atividades analisam, de forma geral, o conteúdo presente nos textos lidos, provocando um diálogo com fatos da realidade.

A segunda unidade tem como título *O labirinto da linguagem jurídica*. Utiliza-se dos gêneros notícia, depoimento, conto e poema. Propõe-se uma notícia acerca de um tema religioso e, na sequência, apresenta algumas informações acerca do Código Civil e do contrato. As atividades propostas estão vinculadas ao texto, aos sentidos provocados pela linguagem e à opinião do aluno.

A Unidade Três, intitulada *Discursos de negritude*, inicia com a apresentação de alguns anúncios de jornais publicados no século XIX acerca da escravidão, além de um anúncio atual. Em relação a esses anúncios, a atividade proposta é que os alunos identifiquem quais foram publicados no século XIX e quais são os aspectos que os diferenciam do anúncio atual. O texto e as atividades propostas mostram que negros escravos eram comprados e vendidos como mercadoria. Na sequência da unidade, apresenta-se o poema *Essa negra Fulô*, de Jorge de Lima. As questões contempladas direcionam-se à estrutura do texto poético – versos heptassílabos ou redondilha maior. Toda a análise do poema investiga a sua métrica. As atividades de análise textual explicam a entonação da voz no poema. Após isso, indaga-se se essas entonações dão conta dos sentidos propostos pelo texto. Depois da leitura do poema, propõem-se questões como: contar a história do poema, mostrando a relação de Fulô com as demais personagens, as atribuições de Fulô, a mudança de pontuação nas falas de sinhá quando ela chama Fulô. A autora da unidade questiona como o autor Jorge Lima articula no poema a questão da negritude e de que forma ele aborda a mestiçagem. Além dos textos já mencionados, apresenta-se também, nessa unidade, um fragmento do livro *A expressão americana*, de Lezano Lima, que aborda a heterogeneidade cultural.

Na sequência, há um fragmento filosófico-histórico do livro *Casa grande e senzala* (1978), de Gilberto Freyre, que destaca as contribuições culturais dos negros à cultura brasileira. Na continuidade das discussões, questiona-se o educando quanto às diferenças e às semelhanças de posicionamento entre o poema *Negra Fulô* e o fragmento de Freyre. Prosseguindo nas discussões, apresenta-se o poema *Negra*, de Ledo Ivo, por meio do qual

discute-se o erotismo da personagem negra, estabelecendo um diálogo com o fragmento de Freyre, já apresentado.

As questões propostas acerca do poema de Ledo Ivo contemplam a forma, como redondilha menor, e atividades de vocabulário. Solicita-se que o aluno identifique no poema fragmentos que erotizam a mulher negra e, na sequência, solicita-se que ele analise, no fragmento de Freyre, a mesma erotização. Em seguida, há uma abordagem histórica, tratando da escravidão. Ilustrando essa abordagem, apresenta-se o quadro de Debret, *Mercado da Rua Valongo* (PARANÁ, 2006, p. 50). Para finalizar, propõe-se a leitura do texto *A última crônica*, de Fernando Sabino, seguida de algumas questões de interpretação.

A Unidade Quatro, *Pesquisando significados*, inicia com o texto *Pescador de ti*, de Gilberto Dimenstein. Na sequência, apresentam-se algumas questões de interpretação a respeito do texto. Em seguida, há um diálogo com o aluno, instigando-o a uma reflexão a respeito das diferentes formas de pensar a realidade. Esse texto, dirigido ao aluno, destaca a importância de cada um pensar diferente e de ter suas próprias ideias. A música de Milton Nascimento, *Caçador de mim*, é referenciada como intertextualidade ao texto *Pescador de ti*. Na sequência da unidade, referenciam-se ainda alguns ditos de Rabindranath Tagore e de seu trabalho na luta pela liberdade da Índia, no processo de descolonização, colonialismo, racismo e imperialismo representados pela Inglaterra. Na continuidade, há um texto de Mahatma Ghandi, que convida a humanidade a não aceitar a escravidão. Depois desse texto, propõem-se mais algumas questões que tentam unir os três textos e, metaforicamente, sugerem uma mudança na história.

Na continuidade da unidade são propostas algumas questões que tentam unir os textos apresentados, destacando a relação existente entre eles. Apresenta-se, então, uma imagem de Milton Nascimento com um texto biográfico sobre ele. Na atividade proposta, relaciona-se o texto de Dimenstein com o texto biográfico de Milton Nascimento. Dando continuidade, é proposta uma entrevista apenas com as respostas dadas por Milton Nascimento, para que o aluno imagine que pergunta foi realizada. Ao final da unidade, propõe-se uma charge com letras grandes *A lei é uma só*. Essa Charge mostra dois homens, um bem vestido que tem ao seu lado alguns livros em cima dos mesmos há uma identificação, “direitos”, do lado direito dele há um outro homem, magro, descalço e sem camisa com um volume bem maior de livros ao seu lado. Em cima desses livros há uma identificação: “deveres”. A charge mostra a desigualdade que existe entre direitos e deveres.

A respeito dessa charge, propõem-se mais algumas questões interpretativas. A unidade é finalizada com um parágrafo que destaca a importância da intertextualidade na constituição dos textos.

A Unidade Cinco, intitulada *Sonhando com a casa própria*, inicia com um classificado, o qual propõe a venda de um terreno. Depois, apresenta-se uma planta baixa de uma rua e pede-se ao aluno que identifique nessa planta o terreno que está sendo vendido. Na sequência, há um texto, sem autoria, que provoca uma reflexão sobre um dos sonhos de todo ser humano que, conforme o livro sugere, é de ter uma casa própria. Discute-se, nesse texto, um artigo da constituição, contrapondo com as ideias a respeito de propriedade de Marx e Engels. Esclarecem-se os conceitos de público e privado, em contraponto ao pensamento de Marx e Engels.

Após essa explanação, o aluno é convidado à leitura da crônica *À procura de uma besta*, de Carlos D. de Andrade, e, a partir dessa crônica, a discussão gira em torno da constituição de um anúncio. Propõe-se, então, a leitura de um anúncio poético redigido por Olavo Bilac a respeito da venda de um sítio, e questiona-se o aluno sobre qual teria sido a resposta do dono do sítio. Em seguida, é oferecido ao aluno um texto biográfico sobre Olavo Bilac. Terminado esse texto, informa-se ao aluno que a unidade vai tratar do campo da propaganda, e, então, questionam-se as diferenças estabelecidas entre o anúncio e a propaganda. Há uma atividade de pesquisa e, depois, afirma-se ao aluno que a finalidade da propaganda é de persuadir. Propõem-se algumas atividades de produção e de análise de propaganda. Para concluir, é oportunizado ao aluno a leitura do conto *No retiro da figueira*, de Moacyr Scliar. Finalizada a leitura, os alunos devem responder a algumas questões sobre o conteúdo do conto. A última atividade proposta é para que o aluno produza um texto utilizando-se da persuasão da linguagem.

A Unidade Seis, intitulada *Palavras*, inicia com a pintura de Rossetti, *Pandora*. Ao lado dessa imagem, apresenta-se um fragmento de Clarice Lispector sobre a linguagem. Na sequência, apresenta-se o poema *Neologismo*, de Manuel Bandeira, *Uma didática da invenção*, VII, de Manoel de Barros. Esses poemas questionam o sentido das palavras em um dado contexto, e a invenção e desinvenção das palavras.

Na sequência, há um texto que propõe algumas reflexões acerca da invenção das palavras, tema dos poemas de Manuel Bandeira e Manoel de Barros, dos neologismos e dos empréstimos linguísticos. Para esclarecer essas questões da mudança da linguagem, propõe-se

a leitura do fragmento *A origem da linguagem*, do livro de Marilena Chauí, *Convite à filosofia*, 2003.

Após esse texto, questiona-se o aluno sobre o porquê do nome das coisas. Prosseguindo as reflexões, pergunta-se ao aluno sobre o que não é contemplado no texto bíblico de Gênesis sobre a linguagem, que Marilena Chauí contempla. Após essas questões, há um pequeno fragmento explicando como Gell-Mann deu origem às partículas que ele estudou. Apresenta-se, então, um fragmento do livro infantil *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha. Propõe-se, então, ao aluno, uma questão para a compreensão do texto e uma proposta de produção na qual a invenção das palavras impeça a comunicação.

Dando continuidade, oportuniza-se uma discussão a respeito dos substantivos e dos verbos. É oferecido aos alunos o texto *Circuito fechado*, de Ricardo Ramos, e questiona-se o aluno sobre o modo como o autor construiu esse texto. Apresenta-se o poema *Tem palavra*, de Alice Ruiz, que discute os sentidos que as palavras provocam. Finalizando, propõe-se aos alunos uma atividade de pesquisa sobre as palavras não dicionarizadas que estão presentes em situações de interação.

A Unidade Sete intitula-se: *Sobre a modernidade ou como ler um livro*. Essa unidade inicia com um questionamento sobre a palavra modernidade. Na sequência, o aluno é informado sobre o que trata a unidade, esclarecendo que cada pessoa tem uma forma diferente de ler o mundo. Apresenta-se um texto que mostra uma forma literária de ver o mundo. Esse texto dialoga com *Quincas Borba*, de Machado de Assis, e com *A cidade e as serras*, de Eça de Queirós. Depois é proposta a leitura do poema *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira. Na continuidade, propõe-se ao aluno a leitura de um poema de Camões que fala sobre mudanças. Após essas questões, apresentam-se algumas imagens que mostram as grandes mudanças sofridas pela humanidade. Para finalizar, propõe-se ao aluno a leitura de dois textos: *O cão e o frasco*, de Charles Baudelaire, e *A educação*, de Eduardo Galeano, que fazem referência às modificações trazidas pela humanidade.

A Unidade Oito apresenta como título *A máquina do tempo*. Inicia com um texto da própria autora, chamando a atenção do educando para as diferentes concepções de mundo, discutindo os métodos antigos de investigação de fatos e fenômenos. Na sequência, o aluno é questionado a respeito da noção do mito e de mitologia. Para responder a essa questão, propõe-se uma pesquisa, a leitura de um texto bíblico e de um texto científico a respeito de diferentes visões de mundo. Na sequência, há uma imagem do *Big Ban*, acompanhado de uma

explicação sobre o fato de a Terra, a princípio, ter sido apresentada como plana. Há, na sequência, um texto que explica a física, e, logo depois, uma imagem do buraco de verme.

Estabelecendo uma relação do conhecimento científico com a literatura, apresenta-se o poema *Canção de muito longe*, de Mário Quintana, ilustrado pela pintura *Crianças na ciranda*, de Givan, sugerindo uma viagem. Após esse poema, a autora questiona o educando sobre o sentido de algumas palavras e expressões presentes no poema. Propondo mais uma viagem, é apresentado ao aluno o poema *Cantiga de recordar*, de Helena Kolody. Após esse poema, questiona-se para onde o cenário teria levado o poeta.

Essa discussão é fundamentada por um fragmento de Baccega (2003) sobre discurso. Para finalizar, é oferecido ao educando o texto *Teleco, o coelhinho*, de Murilo Rubião, além de algumas sugestões de livros para leitura.

A Unidade Nove, intitulada *Estratégias de manifestar opinião*, inicia com um texto sobre o Aquífero Guarani, extraído do site www.ambientebrasil.com.br, o qual apresenta algumas informações a respeito dessa região. Na sequência, há uma atividade de produção textual com algumas orientações a respeito das exigências necessárias à escrita. Sugere-se, então, algumas atividades com vistas a explorar a argumentatividade dos alunos. Dando sequência, é apresentado o texto *Da arte brasileira de ler o que não está escrito*, de Claudio de Moura e Castro. Questiona-se, em seguida, os sentidos implícitos do texto e suas intenções, bem como as estratégias argumentativas utilizadas para a construção desse texto.

Propõe-se, então, a leitura do texto *Filme da campanha do agasalho acentua apartheid*, de Mário Sabino, publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, em 08 de junho de 1994. Esse texto é ilustrado pela imagem de um menino recebendo um agasalho vermelho de outro menino. Após esse texto são propostas algumas reflexões sobre o tema, a motivação do autor para a produção desse texto, a crítica explícita no texto, a intenção e as estratégias utilizadas para produzi-lo.

Dando continuidade às discussões, apresenta-se uma charge produzida por Borges. O aluno é convidado a refletir sobre a sátira expressa na charge e a influência do título para a interpretação. Sugere-se, então, que o aluno encontre um texto opinativo que fuja ao modelo padrão e outro que trabalhe com imagens. Nesses textos, o aluno deve analisar os recursos e estratégias empregados por seus autores na defesa das ideias expressas. Propõe-se, então, que o aluno argumente diante de textos que manifestam diferentes opiniões.

A Unidade Dez, intitulada *Quem conta um conto*, inicia com um conto de suspense, intitulado *Entrevista*, de Rubem Fonseca. O conto vem ilustrado, oferecendo ao aluno a opção

de escolher a cena que ele julga ser a verdadeira em relação à história. Terminado o conto, se propõe ao aluno a possibilidade de escolher o desfecho da trama apresentada. Depois, propõe-se a leitura do poema *Lição sobre a água*, de Antônio Gedeão. Logo em seguida, apresenta-se o conto *Procurando Firme*, de Ruth Rocha; ao final, convida-se ao aluno a dar um desfecho para a história. O mesmo é proposto a partir do conto *História de passarinho*, de Stanislaw Ponte Preta. Após esses contos, apresenta-se o texto *Preconceito e evolução*, adaptado de Natasha Walter. Após o texto, alguns questionamentos são propostos acerca dos estereótipos masculinos e femininos apresentados nos contos lidos.

A Unidade Onze, intitulada *Você é um chato*, inicia com a classificação dos tipos de chatos, apresentando uma divisão dos diferentes tipos de comportamentos que culmina com algumas reflexões sobre relacionamento amoroso e de como se constitui uma relação entre duas pessoas. Essa reflexão é proposta pela imagem de Hamlet e Ofélia, do poema *Sete anos de pastor*, de Camões, da tira *As cobras*, de Luís Fernando Veríssimo e do poema *Merda e ouro*, de Paulo Leminski. Com base nesses textos, solicita-se ao aluno que analise os tipos de chatos ali presentes.

Na sequência, sugere-se a leitura de um fragmento do texto *O amor é uma chateação*, de Figueiredo (s.d.), depois, apresenta-se uma definição de paixão, dada pelo filósofo francês Gérard Lebrun, num texto intitulado *O amor no cérebro*, adaptado de Bartelz e Zeki (2004). Analisa-se, então, o fator químico como constituição de uma relação.

A Unidade Doze, intitulada *Linguagem científica e linguagem cotidiana - maneiras de dizer*, inicia com uma tira que contrapõe o senso comum ao saber científico, questionado o sentido da palavra solução. São apresentados alguns questionamentos para que o aluno dê uma resposta, analisando a presença do conhecimento científico e do saber popular. Propõe-se, para finalizar a unidade, como simplificar um texto científico.

A Unidade Treze, intitulada *Variação linguística*, inicia com o texto *Contando um caso* e, na sequência, apresenta vários textos escritos com uma linguagem regional. Após vários questionamentos sobre as diferentes formas de falar, é apresentado ao aluno o texto *Torre de Babel*, retirado da Revista *IstoÉ*, de 28/07/2004. Na sequência, tem-se uma tira com variação diastrática. Para finalizar, é apresentado aos alunos o texto *Aí, galera*, de Luís Fernando Veríssimo, para que o aluno complete com as possíveis respostas do entrevistado. Propõe-se, então, um trabalho de pesquisa sobre as variantes da região.

A Unidade Quatorze, intitulada *Múltiplas significações*, inicia com a música *A feira*, do Rappa, e, em seguida, questiona-se o aluno quanto à polissemia presente na letra. Discute-se

então a denotação e a conotação e, em seguida, apresenta-se um cartaz para que o aluno apresente a polissemia presente nele. Dando continuidade à compreensão da polissemia, é apresentado, pela autora da unidade, o texto *Mecanismos que geram a polissemia*. Logo depois, apresenta-se o texto poético como gerador da polissemia. E, para ilustrar essa afirmativa, tem-se o poema de Raul Bopp, *História*. A partir desse poema, o aluno deve analisar os sentidos da história e as diferenças entre o poema e o discurso tradicional da história presente nele, assim como as metáforas e metonímias.

Na sequência, apresenta-se o texto *Polissemia como liberdade de expressão*, produzido pela autora da unidade. E, para exemplificar esse texto, propõe-se a letra da música *Apesar de você*, de Chico Buarque, para questionar ao aluno quanto aos sentidos possíveis expressos na letra da música.

A Unidade Quinze, intitulada *Mercado de trabalho: Que bicho é esse?*, apresenta a exposição de alguns gráficos. Na sequência, o aluno é questionado sobre qual problema do país ele considera mais grave. Na continuidade da unidade são apresentadas algumas atividades e informações relacionadas ao mercado de trabalho atual. Em seguida, é proposto um texto sobre o perfil profissional do trabalhador, tem-se então, uma atividade. Depois, apresenta-se uma charge que mostra o trabalhador realizando a mesma atividade. No texto seguinte, comenta-se sobre o excesso de capacitação exigido do funcionário e nem sempre necessário para o seu trabalho.

A Unidade Dezesesseis, intitulada *Vírgulas e significados*, inicia com um texto informativo sobre o uso da vírgula, propondo, na sequência, uma atividade de pesquisa para os alunos. Na continuidade, apresenta-se aos alunos atividades relacionadas ao uso da vírgula observando os sentidos construídos por meio desse recurso.

Considerando-se esse *corpus* de análise, acima descrito, iniciou-se a análise com base nas seguintes etapas de pesquisa:

a) Primeiramente, realizou-se uma coleta de dados a partir do levantamento dos temas e tópicos que, de alguma forma, referenciam discursos de preconceito relacionados ao negro e à mulher, já que verificou-se que esse LD não contemplou discursos relacionados ao índio e ao homossexual. Esse levantamento foi apresentado em um quadro expositivo contendo os títulos das unidades, temas e tópicos. Inicialmente, essa apresentação contemplou as macroestruturas referentes à mulher e, em outra seção, em relação ao negro. Também, contemplaram-se, nesse quadro macroestrutural, as estruturas não verbais, que consistiram no levantamento de imagens que reforçam comportamentos sexistas e racistas;

Foram selecionados para essa análise treze imagens que referenciam a mulher e cinco que referenciam o negro e quatorze textos referenciando a mulher e oito referenciando o negro.

b) Na sequência desse levantamento, iniciou-se uma análise acerca dos temas e tópicos que constituem as macroestruturas dos textos e temas apresentados. Na sequência, foram analisadas as microestruturas semânticas presentes nos textos que compõem esse LD. Essa análise foi produzida em consonância com os pressupostos teóricos da ACD, apresentados no primeiro capítulo, os pressupostos ideológicos de produção do LD contemplados no segundo capítulo, e as DCE (PARANÁ, 2008), documento estadual que tinha a função de orientar a produção desse livro didático.

A fim de melhor compreender o encaminhamento dado aos professores para a produção desse livro didático, apresenta-se, na sequência, o contexto histórico que permitiu a elaboração dessa produção didática.

3.2 O CONTEXTO HISTÓRICO DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO *LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: ENSINO MÉDIO* (2006): UMA APRESENTAÇÃO

A iniciativa de propor aos professores a produção de um material didático para o ensino médio em todas as áreas do conhecimento nasce na sequência do período de construção das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que correu de 2003 a 2005. O governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEED), com o objetivo de democratizar a produção didática e de dinamizar o conhecimento, propôs a produção de um Livro Didático de Português (LDP), em 2006, aproveitando-se da experiência do educador. Com a produção desse material, o propósito do governo era contribuir com a reflexão acerca do ensino de língua portuguesa, conforme os pressupostos teóricos e as orientações metodológicas das DCE (PARANÁ, 2008).

Foi dessa forma que nasceu o livro didático *Língua Portuguesa e Literatura: Ensino Médio*, produzido por alguns professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná. O objetivo do governo, ao propor essa produção didática, foi oportunizar aos docentes que atuam em sala de aula a possibilidade de, em conjunto, produzirem o seu próprio material, já que, até então, a autoria do livro didático sempre fora delegada às grandes editoras conveniadas ao MEC.

Para entender como essa produção foi organizada, é importante considerar que, antes disso, o governo do Estado do Paraná, por meio do Departamento de Ensino Médio, órgão vinculado à SEED, havia proposto aos educadores de todas as áreas do conhecimento, a produção de um material didático intitulado *Folhas*. A produção do *Folhas* iniciou com um projeto de formação continuada por parte do governo do estado, na época. O material didático produzido, individualmente ou em grupo, recebeu a denominação de *Folhas* e foi disponibilizado no site do governo, página da educação.

Algumas dessas produções foram escolhidas para compor um livro didático que seria distribuído a todos os professores e alunos da rede estadual, valorizando, assim, o conhecimento e a experiência dos educadores. Essa produção foi um incentivo ao professor para que o educador produzisse o seu próprio material didático-pedagógico, já que ele é o melhor conhecedor da sua realidade, não ficando, assim, somente na dependência dos livros didáticos oferecidos pelo MEC.

Os encontros que favoreceram essa produção faziam parte de um projeto de formação continuada oferecido aos educadores que quisessem participar. Assim, nos momentos de estudo, os professores inscritos, além de estudarem a fundamentação teórica que alicerça as DCE de língua portuguesa (2003-2005), deveriam também produzir uma unidade didática que articulasse a teoria à prática, concretizando os pressupostos teóricos estudados. Essa unidade faria parte de um projeto maior, intitulado *Folhas*. Desse modo, as unidades didáticas produzidas seriam disponibilizadas no site eletrônico da SEED⁶, daí o sentido metafórico de *folhas ao vento*, já que esse material foi viabilizado para todos que desejassem se apropriar desse conteúdo trabalhado pelo professor.

O projeto *Folhas* foi um apoio à prática docente, viabilizando a participação desses educadores em grupos, para o estudo e a reflexão a respeito do embasamento teórico das DCE. Esse material constituiria, a princípio, um banco de dados, o qual subsidiaria a prática pedagógica em sala de aula, viabilizando o trabalho do educador e concretizando os encaminhamentos metodológicos presentes nas DCE.

Essa produção inicial do professor deveria apresentar uma estrutura assim organizada: cada unidade iniciaria com um tema ou problema que deveria direcionar o aluno à procura de respostas; esse tema apontaria para o conteúdo de língua portuguesa que seria trabalhado na unidade; toda unidade apresentaria um aporte teórico direcionado ao educando, considerando os encaminhamentos presentes nas DCE; em cada unidade haveria textos interdisciplinares e

⁶ Trata-se do site <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/livrodidatico.pdf>.

atividades direcionadas ao educando. A produção não precisaria ter essa ordem, mas deveria contemplar todos esses itens. O problema apresentado em cada unidade deveria estar articulado ao conteúdo estruturante da disciplina e à realidade do aluno.

O conteúdo estruturante, segundo as DCE (PARANÁ, 2008), é o discurso como prática social. É esse conteúdo que organiza a disciplina e dele procedem os demais conteúdos a serem trabalhados. O conteúdo estruturante, conforme as DCE (2008), tem como fundamento o trabalho e a compreensão da linguagem em uso. Postula-se, nesse documento, que “A seleção do Conteúdo Estruturante está relacionada com o momento histórico-social. Na disciplina de Língua Portuguesa, assume-se a concepção de linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais” (PARANÁ, 2008, p. 62-63). Desse modo, o enfoque proposto para o ensino da língua materna é o da língua como prática que se molda às necessidades situacionais e históricas que delimitam o que pode ser dito.

Outro aspecto da organização do *Folhas* é que o conteúdo proposto em cada unidade deveria contemplar questões que envolvessem temas presentes na sociedade contemporânea, oportunizando ao aluno a reelaboração de conceitos, bem como os usos desses conceitos na sociedade atual. Se o conteúdo fosse pautado em relações de escravidão do século XIX, deveria abarcar também as relações de escravidão presentes na atualidade. A partir daí, o professor faria um recorte do que seria trabalhado e em torno do qual toda a problematização seria gerada. A unidade elaborada não necessitaria; no entanto, dar a resposta ao problema que se apresentava, pois o propósito era instigar o educando a pensar e a refletir criticamente sobre os temas e questões apontadas. As atividades propostas, portanto, deveriam provocar no aluno uma reflexão sobre os conteúdos trabalhados e sobre a temática social, propiciando-lhe uma visão crítica da sociedade, assim como a compreensão do discurso como produtor de múltiplos sentidos.

Essa produção foi concretizada e, depois da sistematização final, as unidades didáticas produzidas por alguns professores foram selecionadas para compor o LDP. Contudo, para manter-se entre os selecionados, deveriam atender aos seguintes critérios, solicitados pela SEED: ser integrante do Quadro Próprio do Magistério (QPM)⁷ e permanecer seis meses afastado da sala de aula para a produção ou a reestruturação da unidade didática que integraria o LDP, possuir 40h de trabalho na rede estadual, apresentar certificado de pós-graduação na disciplina de língua portuguesa e atuação de dois anos no Ensino Médio, a partir de 2001.

⁷ Pertencem ao Quadro Próprio do Magistério – QPM os professores do Estado do Paraná que são concursados, portanto efetivos.

Os grupos de estudo que antecederam à produção do LDP fizeram parte de um programa de formação continuada, que tinha também a finalidade de certificar o professor, o que lhe garantiria, entre outras coisas, avançar financeiramente em sua carreira profissional. Daí o interesse de muitos professores em participar desse projeto.

Os encontros iniciais foram marcados pelo estudo de textos que haviam embasado a produção das DCE. Esses textos apresentavam uma reflexão teórica acerca do Sociointeracionismo como concepção de linguagem e das recentes áreas de estudo dentro da Linguística, como a Linguística Textual, a Análise do discurso, a Semântica, a Sociolinguística, focalizando os gêneros do discurso, o dialogismo, enfim, a linguagem como prática social. Após o estudo de textos teóricos, os educadores foram direcionados à produção prática que obedeceria a mesma estrutura de organização do projeto *Folhas*.

Para compreender melhor o direcionamento que foi dado à produção das unidades didáticas, serão apresentados, a seguir, os pressupostos teóricos que constituem as DCE, em especial os conceitos de texto, discurso, gênero do discurso e de gramática, os quais deveriam orientar o professor na elaboração do referido material didático.

3.2.1 As DCE do Estado do Paraná: contribuições à produção didática

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná foi o documento que orientou a produção do material didático de língua portuguesa, elaborado por alguns dos professores da rede estadual. Segundo esse documento, a linguagem deve visar à interação social. Essa compreensão da linguagem está fundamentada nos princípios dialógicos da enunciação apresentados por Bakhtin (1995, 2003). Segundo Antunes, para os princípios dialógicos da enunciação:

[...] a língua comporta a dimensão de *sistema em uso*, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se. (ANTUNES, 2009, p. 21, grifos da autora)

A linguagem como interação, postulada pelas DCE, assegura a sua dimensão social e cultural, produzida por sujeitos situados sócio-historicamente, os quais agem movidos por determinadas intenções para atingir diferentes propósitos em cada produção discursiva. A proposta de trabalho com a língua portuguesa, considerando-se a dimensão histórica e ideológica da língua, conforme preveem as DCE, visa ao aprimoramento dos conhecimentos

linguísticos e discursivos dos educandos, de modo que ele seja capaz de produzir diferentes discursos, conforme forem as suas necessidades sociais. A finalidade é de garantir um educando crítico e consciente de que os discursos manifestam desejos e ideologias, por isso, de acordo com as DCE “é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões” (PARANÁ, 2008, p. 50), não havendo uma interpretação correta, mas diferentes interpretações que dependem de quem produz e de quem recebe esses discursos.

Essa maneira de compreender a linguagem se sustenta na concepção de linguagem como interação, fundamentada nos estudos de Bakhtin (1995) acerca da interação verbal como condição para a existência da linguagem. Comungando dessa concepção, o documento esclarece que “a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce na necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens” (PARANÁ, 2008, p. 49), isto é, organiza-se em forma de enunciados, carregados de enunciação, ou seja, de suas condições de produção, as quais são refletidas nos discursos produzidos.

Para melhor explicar como a linguagem ocorre, Bakhtin apresenta a enunciação como o “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1995, p. 112) que estabelecem um diálogo, visando atingir determinados propósitos enunciativos, pois “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação*” (BAKHTIN, 1995, p. 113, grifos do autor). Entende-se, assim, que toda situação de interação é determinada pelo contexto histórico, social e político de uso da linguagem.

A enunciação, no sentido proposto por Bakhtin (1995, 2003), apresenta uma perspectiva discursiva, de caráter interativo, social, histórico e cultural (BRAIT, 2008), compreendendo sujeito e história, uma vez que esse sujeito, portador de discursos anteriores, constrói seu enunciado como uma resposta a outros enunciados, resposta essa que pode ser em concordância com o que foi dito ou em discordância. Para Bakhtin, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265), do que se depreende o caráter vivo, histórico e ideológico de cada discurso produzido.

Bakhtin esclarece que o contexto extralinguístico incorpora-se ao enunciado, constituindo parte essencial de sua compreensão. Interpretando Bakhtin, Brait e Melo esclarecem que:

A ideia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza

constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos. (BRAIT; MELO, 2008, p. 68)

Bakhtin (2003) assevera que o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, produzido em situações específicas de interação, elaboradas pelos sujeitos falantes em determinados contextos, socioinstitucionais o que lhe confere uma estrutura comum, determinada pelo gênero do discurso. O enunciado, no sentido bakhtiniano, só tem sentido na interação, momento em que ele adquire sentido, de acordo com a situação enunciativa que envolve o contexto e os sujeitos que o produzem. “Em cada enunciado [...] abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (BAKHTIN, 2003, p. 281, grifos do autor), desde o mais simples até o mais complexo, o discurso é produzido, movido por uma vontade de dizer algo, e, com isso (re)produzindo determinadas ideologias. Por isso mesmo, o enunciado carrega sempre, conforme Bakhtin (2003), a valoração apreciativa de seu enunciador.

Propor a linguagem como interação significa “desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção” (PARANÁ, 2008, p. 54). Esses itens são importantes porque apontam para uma compreensão das diferentes práticas discursivas que devem ser o objeto de ensino da língua, de modo que o educando possa perceber que os discursos portam as intenções de quem enuncia, do contexto histórico social e do outro, a quem o discurso se dirige.

As DCE lembram que as palavras estão carregadas de conteúdo ideológico e que por isso:

[...] o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. (PARANÁ, 2008, p. 50)

Para dar conta dessa compreensão ativa de linguagem, as DCE propõem o trabalho com a língua portuguesa por meio de gêneros do discurso, esclarecendo que “o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal” (PARANÁ, 2008, p. 63). Nesse mesmo sentido, Antunes, assevera que:

[...] os gêneros são também flexíveis; quer dizer, variam no decorrer do tempo, das situações, conforme a própria trajetória cultural diferenciada dos grupos em que

acontecem. Variam ainda porque assumem novas formas, novas representações e valores; porque alteram sua frequência de ocorrência ou, ainda, porque surgem “caras novas”, isto é, surgem gêneros novos. (ANTUNES, 2009, p. 55)

Desse modo, no ensino da língua portuguesa, é preciso considerar os textos reais que circulam socialmente, ou seja, os gêneros do discurso, os quais estão em constante movimento dentro da linguagem, originando novas formas e flexionando-se em virtude das necessidades que precisam suprir, o que explica a variedade de textos novos que surgem a cada dia.

De acordo com Bakhtin, os gêneros são objetos discursivos constituídos por temas, formas composicionais e estilos. Nas palavras de Rojo,

[...] essas três dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e sobretudo, [...] pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso. (ROJO, 2005, p. 196)

Os parâmetros da situação de produção implicam os sentidos possíveis e estabelecidos, ou seja, é o contexto de produção dos discursos que determina os temas a serem contemplados, assim como as formas, por meio das quais esses temas serão disponibilizados aos interlocutores e, de acordo com as formas, o estilo apropriado para o que será construído naquele determinado momento. Essas escolhas não se darão de forma aleatória: elas serão direcionadas pelo interlocutor. Rojo discute a importância dos parâmetros de produção, alertando que:

São elementos essenciais desta situação social mais imediata os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor, ou horizonte / auditório social, a que a palavra do locutor se dirige. São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da *apreciação valorativa* do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso. (ROJO, 2005, p. 197, grifos da autora)

O foco de construção do discurso é movido, entre os fatores já mencionados, pelo que Bakhtin chama de auditório social, ou seja, o lugar social para o qual os discursos produzidos se dirigem. Cada auditório social marca um determinado tipo de relação entre os interlocutores. Essa relação é propulsora em cada produção discursiva, pois é ela que moldará o discurso dentro do que for possível dizer e de como dizer. As relações que se constroem entre os sujeitos do discurso não ocorrem fora de um contexto institucional, de modo que toda produção será carregada pela apreciação valorativa de seus interlocutores em relação à situação mais imediata que provocar o surgimento do discurso.

Além disso, o conceito de texto ganha relevância nas DCE, pois, numa perspectiva linguístico-discursiva, o texto “envolve não apenas a formalização do discurso verbal ou não-

verbal, mas o evento que abrange o antes, isto é, as condições de produção e elaboração; e o depois, ou seja, a leitura ou a resposta ativa” (PARANÁ, 2008, p. 51).

Nesse sentido, o texto é compreendido como uma articulação de discursos que materializam as necessidades de interação, pois a dimensão de texto vai além dos limites formais, já que não é algo fixo e acabado, mas um acontecimento que está em constante movimento, uma vez que dialoga com outros textos. Para a concepção sociointeracionista da linguagem, a qual orienta as DCE, o texto não é apenas uma sequência de frases, uma vez que, conforme Antunes:

[...] envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência. (ANTUNES, 2009, p. 53-54)

É esse todo organizado em função de um conteúdo que promove o seu desenvolvimento e as suas possibilidades de interpretação, em relação ao que já foi dito e ao que está sendo dito no momento da interação, em consonância com o espaço e os sujeitos que estabelecem relações entre si. O texto é o lugar de constituição dos sujeitos, pois é no processo de interação que os sujeitos se constituem.

As DCE destacam ainda que “um texto não é um objeto fixo num dado momento do tempo, ele lança seus sentidos no diálogo intertextual, ou seja, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos” (PARANÁ, 2008, p. 51). Portanto, ele se altera conforme as necessidades dos sujeitos ao produzirem linguagem. O texto é uma unidade de sentido, de modo que todo o discurso é construído por meio de textos e estes são compostos por um conjunto de relações que estabelecem a sua tessitura. Tanto o texto quanto o discurso, no sentido exposto nas DCE, são aspectos auxiliares da enunciação.

Ao sentido da enunciação como um todo, Bakhtin (1995) chama de tema. O tema deve ser trabalhado de modo a propiciar ao educando uma análise crítica de seu conteúdo, assim como o reconhecimento dos valores ideológicos que constituem cada gênero do discurso, associado a um conteúdo ideológico. Conforme Bakhtin, “O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável” (BAKHTIN, 1995, p. 128). O tema configura-se como a expressão de um determinado momento histórico e, nesse sentido, é único, pois cada vez que um determinado enunciado for pronunciado adquirirá um novo sentido, haja vista que o contexto socioinstitucional será outro e, também serão outros os seus interlocutores e, consequentemente, os objetivos.

O tema de uma determinada enunciação não se define apenas pelas suas formas linguísticas, mas também pelos elementos extraverbais que contextualizam toda interlocução. Bakhtin adverte ainda que, “Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos as suas palavras mais importantes” (BAKHTIN, 1995, p.129). Depreende-se, então, que o tema está relacionado, diretamente, ao momento histórico e ideológico no qual os discursos são produzidos. Para cada momento, há determinadas intenções e objetivos que são veiculados nas situações de interação.

A estrutura delimita a organização de cada gênero, definindo, de certa forma, o que convém que se diga naquela determinada situação. A estrutura diz respeito ao formato do texto de um determinado gênero. Essa organização resulta de fatores como o lugar social de produção e de circulação do discurso, as necessidades da situação de interação e, a possibilidade que o gênero escolhido para essa situação oferecer. Conforme Rojo (2005), a estrutura composicional estará relacionada, diretamente, à esfera social que provocar a interação, ao contexto histórico, aos interlocutores, ao tema elegido e à apreciação valorativa desses interlocutores ao tema.

O estilo é construído pelas marcas linguísticas que devem ser discutidas e analisadas criticamente “para que o aluno compreenda os usos da língua e os sentidos estabelecidos pela escolha de um ou de outro elemento linguístico” (PARANÁ, 2008, p. 64). O estilo do texto, na compreensão de Rojo, representa “as configurações específicas das unidades de linguagem, *traços da posição enunciativa do locutor*” (ROJO, 2005, p. 196, grifos da autora), pois é por meio da seleção dos elementos linguísticos de composição do gênero que se revela a posição dos sujeitos autores nos discursos produzidos. A compreensão dos elementos linguísticos ou de estilo deve possibilitar ao aluno “a leitura dos textos que circulam socialmente, identificando neles o não-dito, o pressuposto” (PARANÁ, 2008, p. 65), de modo que esse aluno seja capaz de posicionar-se diante dos inúmeros discursos presentes em sua realidade social.

A compreensão da linguagem como interação social, fundamentada em práticas sociais de uso, conforme apresentam as DCE, resultou na escolha dos gêneros do discurso como formas comunicativas que respondem às necessidades reais dos sujeitos que interagem, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Dar acesso aos vários gêneros discursivos significa propiciar ao educando o contato com diferentes

formas de linguagem, reconhecendo suas características específicas e o evento discursivo no qual se originam as situações de interlocução.

As DCE apresentam os gêneros do discurso como eventos comunicativos e os discursos produzidos em cada evento comunicativo são compostos pelo “*antes*, isto é, as condições de produção e elaboração; e o *depois*, ou seja, a leitura ou a resposta ativa” (PARANÁ, 2008, p. 51, grifos do original). Assim, depreende-se que os gêneros discursivos utilizados na produção da unidade didática deveriam ser explorados em relação a quem os escreveu, qual a função social desempenhada por esse sujeito-autor, em qual contexto sócio-histórico e político foi produzido, movido por quais interesses, e quais respostas poderiam ser suscitadas a partir do estudo das condições de produção de cada gênero.

Compreender os discursos instituídos em cada gênero supõe refletir quanto à ideologia que permeia qualquer ato interlocutivo, significa entender, conforme Bakhtin, que nenhuma palavra é neutra, pois “*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência*” (BAKHTIN, 1995, p. 36, grifo do autor), pois sempre procede de alguém que lhe imprime determinados valores e se dirige a um interlocutor, o qual poderá aceitar ou refutar tais valores. Bakhtin destaca ainda que “*A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social*” (BAKHTIN, 1995, p. 36), pois ela é produto das relações sociais e históricas situadas, as quais o indivíduo pertence.

As DCE lembram ainda que o trabalho com os diferentes gêneros do discurso “deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos” (PARANÁ, 2008, p. 53). Desse modo, o trabalho com a linguagem, a partir dos gêneros discursivos, deve propiciar ao educando condições para que ele analise criticamente os discursos produzidos, sendo capaz de “interferir nas relações de poder [...], fazendo deslizar o signo-verdade-poder” (PARANÁ, 2008, p. 64), o que fará com que o educando, no exercício de diferentes práticas de uso da língua, possa, a partir de uma análise crítica, reelaborar a sua leitura de sociedade.

As DCE apontam para a análise linguística como conteúdo essencial ao domínio de novas práticas de linguagem. Para a prática de análise linguística interessa como a língua funciona na sociedade. Não por acaso, a reflexão sobre a língua oportunizada pela análise linguística favorece o aluno à compreensão de como os diferentes discursos se organizam. Diferente de um ensino gramatical, pautado nas normas de organização da língua e num ensino metalinguístico, a análise linguística tem como propósito desenvolver no educando habilidades epilinguísticas e metalinguísticas que favoreçam a sua inserção da sociedade.

Geraldi (2003) adverte que, ao ensinar a língua, “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2003, p. 42). A análise linguística busca uma integração entre os eixos da oralidade, da leitura e da escrita, auxiliando na leitura e na produção de textos, provocando diferentes efeitos de sentido.

O ensino da língua, nessa perspectiva, deve favorecer os efeitos de sentido produzidos por meio da diversidade de variações que possam ser escolhidas para a interação e que, pela própria escolha, possam produzir diferentes sentidos, enquanto que o ensino gramatical, independente da situação social, prima sempre pela norma-padrão. É válido afirmar que a análise linguística centra-se, sobretudo, nos efeitos discursivos que o uso de uma palavra ou construção sintática possa provocar na sociedade. As DCE esclarecem que:

A prática de análise linguística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. (PARANÁ, 2008, p. 61)

A prática de análise linguística, apresentada pelas DCE, direciona o professor à “concepção de língua como uma ação interlocutiva situada, sujeita às inferências dos falantes” (PARANÁ, 2008, p. 61), o que significa um ensino reflexivo dos elementos linguísticos que vai além da compreensão de língua apenas como um código acabado. A análise linguística é compreendida como um elemento que interfere na leitura e na escrita, auxiliando na produção de sentidos. A análise da língua presente no texto consiste na “Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário” (PARANÁ, 2008, p. 61).

Considerando essa proposição, o texto é a unidade privilegiada de ensino das questões linguísticas, apontando para os aspectos discursivos de sua produção. Não por acaso as diretrizes afirmam:

[...] o trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais, e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto. (PARANÁ, 2008, p. 61)

O ensino da análise linguística, desse modo, favorece a inserção do educando em novas práticas sociais que requerem o domínio de diferentes discurso. Além disso, o ensino da língua e de suas normas deve ser contextualizado a essas práticas, auxiliando o educando a perceber que o mais importante é conseguir interagir dentro das necessidades que a sociedade apresentar, sendo capaz de produzir um texto / gênero do discurso mais ou menos formal, adequado à situação interativa. E isso requer, também, o domínio de diferentes variedades da língua e, não apenas da norma culta.

Com base nesse referencial teórico, os professores do Estado do Paraná elaboraram um material didático-pedagógico que deveria contemplar a concepção de língua, de linguagem, de discurso, de gênero, de texto e de análise linguística, conforme proposto pelas DCE, de modo a provocar no educando uma reflexão crítica acerca dos textos e temas trabalhados, visando à formação de um sujeito mais crítico e atuante nas diversas práticas sociais que exigem o domínio da linguagem. Considerando-se esse aporte teórico que orientou a produção didática, apresenta-se, na próxima seção, uma análise das macroestruturas presentes nos discursos sexistas e racistas encontrados nessa produção didática.

3.3 ANÁLISE DAS MACROESTRUTURAS E MICROESTRUTURAS SEMÂNTICAS

Nesta seção serão apresentadas as macroestruturas semânticas e as microestruturas semânticas encontradas no LD *Língua portuguesa e literatura: Ensino Médio*, como propõe Van Dijk (2003) para a análise do discurso. As primeiras são representadas pelos tópicos e temas. Os tópicos referem-se ao sentido que emerge a partir de um dado tema. Trata-se de um conteúdo suscitado a partir das inferências do leitor. Não está totalmente explícito no texto e depende do analista identificá-lo. Os temas, esclarece Van Dijk, definidos em seu sentido global, “não podem ser observados diretamente como tais, pois deverão ser inferidos do discurso, ou assinalados por ele, pelos usuários de uma língua”⁸ (VAN DIJK apud WODAK; MEYER, 2003, p. 152, tradução minha), referem-se aos significados globais, ideológicos, hegemônicos e não hegemônicos que representam o poder e que se (re)produzem nas relações sociais por meio dos discursos. As segundas são constituídas pela seleção lexical e pelas estruturas sintáticas que constituem o discurso. Analisa-se que essas escolhas foram feitas pelos autores desse material didático e que podem propagar determinadas ideologias, pois o

⁸ Cf. o trecho original: “no pueden ser observados directamente como tales, sino que han de ser inferidos del discurso, o assignados a el, por los usuarios de una lengua”. (VAN DIJK apud WODAK; MEYER, 2003, p. 152).

uso de uma palavra em determinado contexto pode contribuir para (re)afirmar preconceitos contra determinados grupos.

A análise consiste no levantamento e na interpretação das macroestruturas e microestruturas semânticas. Entende-se que a presença ou ausência de certos temas e tópicos pode contribuir para que determinadas ideologias sejam evidenciadas. Van Dijk esclarece que “Os usuários de uma língua não são capazes de memorizar e utilizar todos os detalhes do significado de um discurso, e, portanto, organizam mentalmente esses significados mediante significados e temas globais”⁹ (VAN DIJK, apud WODAK; MEYER, 2003, p. 152, tradução minha). Pode-se inferir, desse modo, que os temas e respectivos tópicos apresentados bem como determinado vocabulário e estrutura sintática podem contribuir para que certos significados sejam, conscientemente ou inconscientemente, aceitos socialmente como expressões de verdade. Interessa a essa análise as palavras e estruturas sintáticas que reforçam preconceitos contra grupos menos favorecidos socialmente.

Os discursos são construídos por sujeitos situados em um contexto sócio-histórico. Acredita-se que esse contexto influencia na produção de discursos, como se pôde verificar com esse grupo de professores autores do LD que, na organização das unidades e na escolha de textos e de temas revelaram aspectos históricos do momento de produção, possivelmente (re)produzindo discursos sociais que por vezes, mesmo inconscientemente, marginaliza certos grupos. Infere-se que os textos e temas contemplados tenham sido escolhidos justamente para suscitar a discussão sobre esses grupos sociais em sala de aula, porém o modo como eles foram apresentados, sem uma abordagem crítica, pode favorecer a manutenção do preconceito de negros e mulheres.

Defende-se, nessa análise, que a escolha de determinados textos para a composição do material didático já denota um posicionamento por parte de seus autores. A ausência de discussões a respeito de textos que favorecem uma visão preconceituosa a respeito de determinados grupo sociais contribui para a manutenção de ideologias que põem esses grupos numa situação de desigualdade e inferioridade. Do mesmo modo que as macroestruturas, as microestruturas compostas pelas escolhas lexicais e pela estrutura sintática podem contribuir para que relações de desigualdade e de discriminação sejam mantidas.

⁹ Cf. o trecho original: “Los usuarios de una lengua no son capaces de memorizar y manejar todos los detalles del significado de un discurso, y por lo tanto, organizan mentalmente estos significados mediante significados e temas globales”. (VAN DIJK, apud WODAK; MEYER, 2003, p. 152)

3.3.1 Discursos referentes à mulher

Nesta seção serão analisados os textos no que diz respeito à representação da mulher, à sua voz ou ao silenciamento nas unidades que compõem o LD. Para fazer essa análise, elencaram-se os títulos, temas e tópicos que apresentam discursos referentes à mulher, conforme demonstra o quadro a seguir:

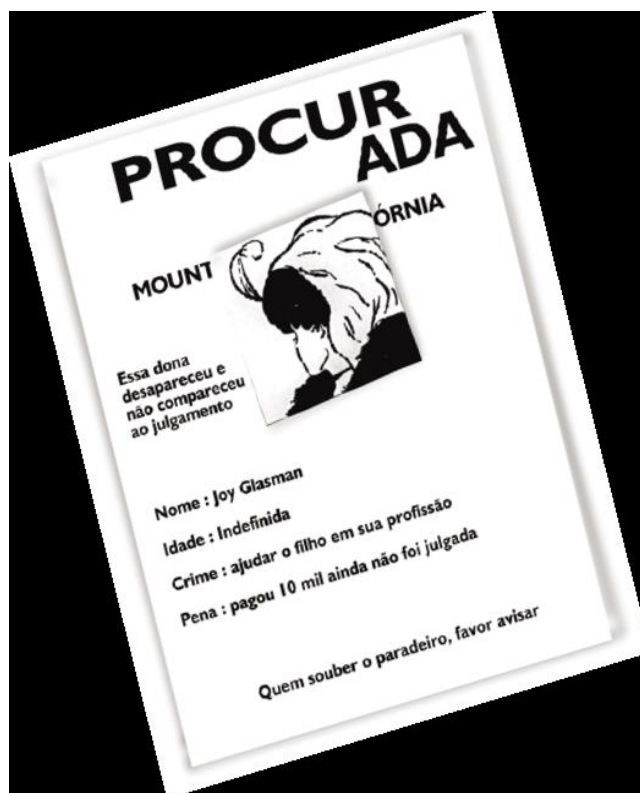
Quadro 1 – Levantamento das macroestruturas semânticas

Unidade	Título	Tema	Tópico
01	Procura-se um crime	Criminalidade/ injustiça	Crime cometido por uma mulher ao tentar ajudar o filho
02	O labirinto da linguagem jurídica	Contrato jurídico	Direitos diferentes entre homens e mulheres
03	Discursos de negritude	A contribuição dos escravos	A mulher negra como símbolo sexual
06	Palavras	Linguagem	Pintura da Pandora: A mulher submissa
10	Quem conta um conto	Relação de gênero	Inferioridade da mulher em relação ao homem
11	Você é um chato?	Comportamento humano	A insegurança da mulher
12	Linguagem científica e linguagem cotidiana – maneiras de dizer	Linguagem formal e informal.	Atividades informais exercidas pelas mulheres
13	Variação linguística	Variação da linguagem	Variação diacrônica
16	Vírgulas e significações.	A quebra de sentidos no texto	Obras de arte nas quais a mulher figura de forma ilustrativa

A Unidade Um, intitulada *Procura-se um crime*, faz referência à mulher por meio do cartaz *O crime da Sra. Glassman*¹⁰, cujo crime foi ter ajudado o filho em sua profissão, a qual subentende-se ser uma atividade ilícita. O cartaz menciona a mulher da seguinte forma:

¹⁰ Optou-se por grafar o nome *Glassman* com dois ss, pois é assim que aparece na notícia que originou os textos *Cartaz* e *Boletim de ocorrência*, apresentados nessa unidade, embora no Cartaz esse nome apareça com um s apenas.

Figura 2 - Cartaz: Procurada Joy Glassman



Fonte: PARANÁ (2006, p. 16).

Conforme o cartaz, uma mulher é procurada por não ter comparecido ao julgamento. Depreende-se, pelo cartaz, que ela estaria sendo julgada por ter ajudado o filho em sua profissão. Como o objetivo da unidade é de provocar a curiosidade do educando, a suposta ajuda da Sra. Glassman não é apresentada, assim como também não há referência à profissão do seu filho.

O cartaz apenas deixa em aberto que ela desobedeceu as leis sociais por não ter comparecido ao julgamento e, devido a isso, está sendo procurada. O fato de ela pagar fiança revela uma violação ao código de leis, haja vista que quem paga fiança é porque transgrediu alguma lei e precisa comprar a sua liberdade. Na sequência desse cartaz é apresentado o seguinte Boletim de ocorrência:

DELEGACIA DE MOUNT CHASTA – BOLETIM DE OCORRÊNCIA – Nº.01 PÁG. 1/2 HISTÓRICO

Joy Glassman, presa em Mount Chasta (Califórnia) por ajudar a carreira de seu filho, Jason Robertson, foi solta após pagar fiança de US\$10 mil, mas aguarda julgamento e pode ser condenada a 20 anos de prisão.

PESSOA ENVOLVIDA

NOME: Joy Glassman IDADE: 60 Anos

ENDEREÇO: 37 Forest Park Avenue PROFISSÃO: Aposentada

TRAÇOS FÍSICOS

ALTURA: 1,60m

BOCA: De indiferença

OLHAR: Furtivo

SOBRANCELHAS: Convexas

QUEIXO: Retangular

ORELHAS: Bem proporcionadas

SINAIS PESSOAIS: Marca de queimadura no supercílio direito

CABELOS: Intencionalmente desalinhados (PARANÁ, 2006, p. 20)

NARIZ: Não diz nada de especial PESO: 60 kg

OLHOS: Amendoados ROSTO: Triangular

TESTA: Larga

Esse boletim de ocorrência aponta, novamente, para uma atitude negativa da Sra. Glassman, presa por ter ajudado o filho, podendo pegar vinte anos de prisão. Note-se que a mulher é descrita subjetivamente nesse cartaz, com olhar furtivo, cabelos desalinhados e boca indiferente, o que provoca a sua reprovação, pois são características que a inferiorizam como pessoa. Como se pode verificar, nem o cartaz, nem o boletim de ocorrência discutem a acusação sofrida pela Sra. Glassman, tampouco mencionam o fato que deu origem ao cartaz e ao boletim de ocorrência, ou seja, o filho era bombeiro e como não tinha trabalho, a mãe provocara cinco incêndios a fim de promovê-lo socialmente.

Complementando essa discussão, é apresentada a crônica *Depoimento da acusada: Mãe é fogo*, adaptação feita por Moacyr Scliar a partir do Boletim de Ocorrência da Delegacia de Mount Chasta. Na sequência, apresenta-se a crônica.

O que tenho a dizer da minha condenação? É injusta, ora. A sentença mais injusta já proferida nos Estados Unidos. O mínimo que posso dizer desse juiz é que não conhece coração de mãe. Então, ele não sabe que uma mãe tem de fazer tudo por seu filho? Será que a mãe desse senhor não se esforçou para que ele fosse juiz? Bem, o meu Jason não queria ser juiz. Nem economista, nem professor. Quando decidiu o que seria e me comunicou a sua decisão, fiquei desesperada. Mas ele falou com um entusiasmo tão inflamado sobre a profissão, que tive de ceder. Depois de se formar com muitas honras, não foi difícil iniciar logo a tão sonhada carreira. Parecia muito feliz, mas um dia veio me procurar em prantos. – O que foi? – perguntei aflita. Jason soluçava tanto que nem podia falar. Finalmente se acalmou e falou numa voz sumida: – Pouco trabalho... De imediato compreendi seu drama. Mount Chasta é uma cidade pequena, não tinha muitas oportunidades a oferecer. Pior: todos os moradores dispensavam os serviços do meu filho. Não porque ele não fosse competente na profissão que escolhera, mas porque os habitantes de Mount Chasta eram todos muito cautelosos e previdentes. Chegava a ser algo patológico o temor deles. Fiquei consternada. Mas de imediato resolvi: aquele era o momento em que meu filho precisava de mim e eu não falharia. Ele teria a minha ajuda pronta e incondicional. A ajuda que só uma mãe pode dar ao filho. Mas... Ajudar em quê? Eu não podia andar pelas casas convencendo as pessoas a se tornarem menos cautelosas. O que eu podia fazer – e confesso que estremeci quando a ideia me ocorreu – era arranjar uns ‘servicinhos’ para meu filho. Não seria fácil. Ao contrário do meu filho, o meu talento para serviços dessa natureza era praticamente nulo. Primeiro, por absoluta inexperiência. Depois, porque eu tinha realmente muito medo. A prova de fogo seria avaliar cuidadosamente todos os meus atos. As consequências não poderiam ser nem tão exageradas que submetessem meu filho a perigo, nem tão pequenas que ele as rejeitasse com desprezo. Tarefa espinhosa, portanto, mas o que não faz uma mãe disposta a ajudar o seu filho? Devo dizer que me saí extremamente bem. Em todos os casos meu Jason brilhou, o que me encheu

de entusiasmo. Comecei a pensar em coisas realmente grandes – a municipalidade, quem sabe a Casa Branca, quem sabe o Capitólio. Foi aí que me prenderam. Uma injustiça, como falei. Mas minha missão ainda não está encerrada. Os carcereiros que se cuidem. Prisão alguma pode resistir aos propósitos ardentes de uma mãe. (PARANÁ, 2006, p. 20-21)

Como se pode ver, a crônica, redigida em primeira pessoa, apresenta a voz da Sra. Glassman estabelecendo uma interdiscursividade com o cartaz e com o Boletim de Ocorrência. Tem-se nesse texto a imagem de uma mulher piromaníaca, que faz qualquer coisa para defender o filho, independente do quanto possa ter agredido o direito do outro à vida.

Tanto o cartaz, quanto o Boletim de Ocorrência e a crônica foram utilizados para instigar a curiosidade dos alunos quanto à profissão exercida pelo filho e à ajuda que a mãe teria dado a ele (Anexo C) ¹¹. Após a leitura desse cartaz, do boletim de ocorrência e da crônica, a unidade do livro propõe como atividade que os alunos elaborem um cartaz para substituir aquele que fora apresentado (Anexo D) ¹². Em nenhum momento se questiona os sentidos possíveis a partir da leitura desses textos. Na crônica, Scliar dá voz à Sra. Glassman, e ela justifica o seu crime, em nome do bem-estar do filho, sugerindo que toda mãe se esforce para ver o sucesso de seus filhos:

[...] confesso que estremei quando a ideia me ocorreu – era arranjar uns ‘servicinhos’ para meu filho. Não seria fácil. Ao contrário do meu filho, o meu talento para serviços dessa natureza era praticamente nulo. Primeiro, por absoluta inexperiência. Depois, porque eu tinha realmente muito medo. A prova de fogo seria avaliar cuidadosamente todos os meus atos. As consequências não poderiam ser nem tão exageradas que submetessem meu filho a perigo, nem tão pequenas que ele as rejeitasse com desprezo. Tarefa espinhosa, portanto, mas o que não faz uma mãe disposta a ajudar o seu filho? Devo dizer que me saí extremamente bem. Em todos os casos meu Jason brilhou, o que me encheu de entusiasmo. (PARANÁ, 2006, p. 20-21)

Os ‘servicinhos’ aos quais Scliar se refere são os incêndios, que ela começa a planejar a fim de que seu filho possa trabalhar e adquirir fama. E, segundo a crônica, ela se vangloria por ter se saído bem e ter conseguido o seu intento: ajudar o filho em sua profissão. Como não se discute o crime e tão pouco as consequências dele à sociedade, pode-se sugerir com uma leitura ingênua dessa crônica que as mães só pensam em seus próprios filhos, não se importando com a humanidade. Isso, no entanto, retrata a atitude criminosa de uma mãe e não

¹¹ Nesse anexo, apresenta-se a atividade solicitada ao aluno que visa a instigar a sua curiosidade em relação à profissão de Jason e o crime praticado pela Sra. Glassman.

¹² Apresentam-se, nesse anexo, alguns questionamentos ao aluno sobre as informações que deveriam estar no Cartaz, para que a Sra. Glassman fosse encontrada.

das mães em geral. Fica evidente uma imagem negativa da mulher: alguém que é presa, paga fiança, não comparece ao julgamento e argumenta em favor do seu crime.

Na sequência, apresenta-se o texto *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan:

Uma vela para Dario

Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Por ela escorregando, sentou-se na calçada, ainda úmida de chuva, e descansou na pedra do cachimbo. Dois ou três passantes rodearam-no e indagaram se não se sentia bem. Dario abriu a boca, moveu os lábios, não se ouviu resposta. O senhor gordo, de branco, sugeriu que devia sofrer de ataque. Ele reclinou-se mais um pouco, estendido agora na calçada, e o cachimbo tinha apagado. O rapaz de bigode pediu aos outros que se afastassem e o deixassem respirar. Abriu-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe retiraram os sapatos, Dario roncou feio e bolhas de espuma surgiram no canto da boca. Cada pessoa que chegava erguia-se na ponta dos pés, embora não o pudesse ver. Os moradores da rua conversavam de uma porta à outra, as crianças foram despertadas e de pijama acudiram à janela. O senhor gordo repetia que Dario sentara-se na calçada, soprando ainda a fumaça do cachimbo e encostando o guarda-chuva na parede. Mas não se via guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado. A velhinha de cabeça grisalha gritou que ele estava morrendo. Um grupo o arrastou para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protestou o motorista: quem pagaria a corrida? Concordaram chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede – não tinha os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata. Alguém informou da farmácia na outra rua. Não carregaram Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito pesado. Foi largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobriu o rosto, sem que fizesse um gesto para espantá-las. Ocupado o café próximo pelas pessoas que vieram apreciar o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozavam as delícias da noite. Dario ficou torto como o deixaram, no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso. Um terceiro sugeriu que lhe examinassem os papéis, retirados - com vários objetos – de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficaram sabendo do nome, idade; sinal de nascença. O endereço na carteira era de outra cidade. Registrou-se correria de mais de duzentos curiosos que, a essa hora, ocupavam toda a rua e as calçadas: era a polícia. O carro negro investiu a multidão. Várias pessoas tropeçaram no corpo de Dario, que foi pisoteado dezessete vezes. O guarda aproximou-se do cadáver e não pôde identificá-lo — os bolsos vazios. Restava a aliança de ouro na mão esquerda, que ele próprio – quando vivo – só podia destacar umedecida com sabonete. Ficou decidido que o caso era com o rabecão. A última boca repetiu — Ele morreu, ele morreu. A gente começou a se dispersar. Dario levava duas horas para morrer, ninguém acreditou que estivesse no fim. Agora, aos que podiam vê-lo, tinha todo o ar de um defunto. Um senhor piedoso despiu o paletó de Dario para lhe sustentar a cabeça. Cruzou as suas mãos no peito. Não pôde fechar os olhos nem a boca, onde a espuma tinha desaparecido. Apenas um homem morto e a multidão se espalhou, as mesas do café ficaram vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos. Um menino de cor e descalço veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver. Parecia morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva. Fecharam-se uma a uma as janelas e, três horas depois, lá estava Dario à espera do rabecão. A cabeça agora na pedra, sem o paletó, e o dedo sem a aliança. A vela tinha queimado até a metade e apagou-se às primeiras gotas da chuva, que voltava a cair. (PARANÁ, 2006, p. 21-22)

Com esse texto, objetiva-se mostrar ao educando as indiferenças do ser humano em relação ao seu próximo, sugerindo um possível perdão à Sra. Glassman, já que em todos os textos apresentados (cartaz, Boletim de ocorrência, crônica, conto e música) apresentam-se indiferenças do ser humano em relação ao sofrimento do outro. Em uma das atividades propostas, questiona-se quanto à relação existente entre o crime cometido pela Sra. Glassman e as atitudes humanas descritas no conto de Dalton Trevisan (Anexo E) ¹³, que confirmam a falta de solidariedade com o outro, pois a solidariedade da Sra. Glassman limita-se ao seu filho.

Logo após o conto de Dalton Trevisan, apresenta-se ao educando a música *Construção*, de Chico Buarque, reproduzida abaixo:

Construção

Amou daquela vez como se fosse a última
 Beijou sua mulher como se fosse a última
 E cada filho seu como se fosse o único
 E atravessou a rua com seu passo tímido
 Subiu a construção como se fosse máquina
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
 Tijolo com tijolo num desenho mágico
 Seus olhos embotados de cimento e lágrima
 Sentou pra descansar como se fosse sábado
 Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
 Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
 Dançou e gargalhou como se ouvisse música
 E tropeçou no céu como se fosse um bêbado

 E flutuou no ar como se fosse um pássaro
 E se acabou no chão feito um pacote flácido
 Agonizou no meio do passeio público
 Morreu na contramão atrapalhando o tráfego
 [...]
 E flutuou no ar como se fosse sábado
 E se acabou no chão feito um pacote tímido
 Agonizou no meio do passeio náufrago
 Morreu na contramão atrapalhando o público
 [...]
 E flutuou no ar como se fosse um príncipe
 E se acabou no chão feito um pacote bêbado
 Morreu na contramão atrapalhando o sábado
 (PARANÁ, 2006, p. 23-24)

Acompanha a letra dessa música o seguinte enunciado:

¹³ A primeira atividade proposta nesse anexo questiona as ações que podem ser consideradas criminosas e as leis infringidas. A segunda atividade relaciona o crime cometido pela Sra. Glassman ao crime cometido pelas pessoas que deixaram de prestar uma assistência a Dario, personagem de Dalton Trevisan.

“Construção”, uma conhecida música do cantor e compositor brasileiro Chico Buarque de Holanda, também narra uma ocorrência que poderia ser tida como criminosa. A seguir, você tem um fragmento da letra. Busque a letra integral e faça a leitura (PARANÁ, 2006, p. 23).

O enunciado aponta para uma ação que poderia ser considerada criminosa: a falta de solidariedade dos transeuntes que passam indiferentes ao personagem que cai na contramão “atrapalhando o tráfego”. No entanto, essa ação não é criminosa e, sim, a da Sra. Glassman que provoca incêndios para ajudar o filho. Tanto esse texto como *Uma vela para Dario* mostram a indiferença do ser humano, sua insensibilidade em relação ao outro, sugerindo-se, ainda que de forma indireta, que o crime da Sra. Glassman pode ser comparado à indiferença apontada nesses dois últimos textos: *Uma vela para Dario* e *Construção*.

Conforme Van Dijk, “Os significados implícitos estão relacionados com as crenças subjacentes, porém não são afirmados de forma direta”¹⁴ (VAN DIJK apud WODAK; MEYER, 2003, p. 155, tradução minha). Deduz-se dos significados implícitos a imagem de um mulher/mãe centrada nos interesses de sua família, a qual age em favor de seu próprio bem-estar, que é garantido pelo sucesso profissional do filho. Os textos apontados nessa unidade sugerem que errar é humano, absolvendo a mãe da acusação que estava sendo-lhe imposta. Mesmo assim, a imagem que poderá ficar ao educando de Ensino Médio é que uma mãe sempre protege os filhos, mesmo quando esses violam as normas sociais, agredindo a sociedade e desrespeitando, até mesmo, o direito à vida.

Conforme defende Van Dijk (2008), a estrutura social e institucional delimita o discurso. Pode-se dizer, então, que a análise apontada a partir dos textos que compuseram essa unidade foi delimitada por uma estrutura social, constituída pela SEED.

Van Dijk (1997) esclarece que o contexto de produção do discurso deve ser compreendido do ponto de vista cognitivo, pois ele entende que os sujeitos (re)elaboram suas interpretações de acordo com os seus valores, as suas crenças e as suas ideologias. Assim, por mais que a estrutura social, representada pelo governo e em especial pela SEED tenha sido delimitadora dos discursos apresentados nesse material didático, acredita-se, com base nos pressupostos teóricos da ACD, que os autores, no processo de interação, ao produzir esse LD, revelaram suas ideologias sobre os fatos, os acontecimentos, as pessoas e os grupos sociais apresentados, o que mostra que eles sofrem direta e indiretamente as influências sociais e culturais do seu meio, constituidoras do contexto do qual fazem parte, como se constatou na análise apresentada.

¹⁴ Cf. original: “los significados implícitos están relacionados con las creencias subyacentes, pero no resultan afirmados de forma directa” (VAN DIJK apud WODAK; MEYER, 2003, p. 155).

Na Unidade Dois, discute-se o tema contrato jurídico. O tópico elencado a partir desse tema aponta para uma desigualdade entre homens e mulheres, como se pode ver em um dos textos que faz parte dessa unidade, a crônica *A cláusula do elevador*, de Luís Fernando Veríssimo, a qual se reproduz abaixo:

Porque eram precavidos, porque queriam que sua união desse certo, e principalmente porque eram advogados, fizeram um contrato nupcial. Um instrumento particular, só entre os dois, separado das formalidades usuais de um casamento civil. Nele estariam explicitados os deveres e os compromissos de cada um até que a morte ou o descumprimento de qualquer uma das cláusulas os separasse. Passaram boa parte do noivado preparando o documento. Tudo correu bem até chegarem à cláusula que tratava da fidelidade. Ele ponderou, chamando-a de “cara colega” entre risadas (estavam na cama), que a obrigação de ser fiel deveria constar no contrato, claro, desde que a cláusula correspondente permitisse uma certa flexibilidade. – Vejo que o nobre causídico advoga em sem-vergonhice própria – brincou ela, cutucando-o. – Não, não, disse ele. – Só acho que devemos levar em consideração as hipóteses heterodoxas. As eventualidades aleatórias. As circunstâncias atenuantes. Em outras palavras, as oportunidades imperdíveis. E exemplificou: – Digamos que eu fique preso num elevador com a Luana Piovani. – Sei. – Só eu e ela. – Certo. – Depois de 10, 15 minutos, ela diz “Calor, né?” e desabotoa a blusa. Mais dez minutos e ela tira toda a roupa. Mais cinco minutos e ela diz “Não adiantou” e começa a abrir o zíper da minha calça... – Sim. – O contrato deveria prever que, em casos assim, eu estaria automaticamente liberado dos seus termos restritivos. Ela concordou, em tese, mas argumentou que a licença pleiteada deveria ser mais específica, rechaçando a sugestão dele de que o inciso expiatório se referisse genericamente à “Luana Piovani ou similar”. Depois de alguma discussão, ficou decidido que ele estaria automaticamente liberado da obrigação contratual de ser fiel a ela no caso de ficar preso num elevador com a Patrícia Pillar, a Luma de Oliveira, ou uma das duas (ou as duas) moças do “Tchan”, além da Luana Piovani, se o socorro demorasse mais de 20 minutos. Isto estabelecido, ela disse: – No meu caso, deixa ver... – Como, no seu caso??? – No caso de eu ficar presa num elevador com alguém. – Defina “alguém”. – Sei lá. O Maurício Mattar. O Antônio Fagundes. O Vampeta. – O Vampeta não! – É só um exemplo. – Não pode ser brasileiro! – Ah, é? Ah, é? Foi a primeira briga deles. Ele se considerava um homem moderno e um escravo da justiça, mas aquilo era demais. Não conseguia imaginar ela presa num elevador com um homem irresistível, ainda mais com a absolvição pelo adultério garantida em contrato. Sugeriu o Richard Gere. Ela não era louca pelo Richard Gere? O Richard Gere ele admitia. Ela achou muito engraçado. As chances de ela ficar presa num elevador com o Richard Gere eram muito menores do que as chances dele de ficar preso com a Luana Piovani, que morava no Brasil, ora, faça-me o favor. – Então o Julio Iglesias. – O quê?! – O Julio Iglesias vem muito ao Brasil. – Eu tenho horror do Julio Iglesias! – Bom, se você vai começar a escolher... Finalmente, chegaram a um acordo. Ele ainda relutou, mas no fim se viu sem nenhuma objeção convincente. Ela estaria liberada de ser fiel a ele se um dia ficasse presa num elevador com o Chico Buarque. Mas só com o Chico Buarque. E só se o socorro demorasse mais de uma hora! (O Estado de São Paulo – Domingo, 07 de março de 1999 – Caderno Cultura) (PARANÁ, 2006, p. 33-34).

Entre as questões propostas para discussão, pede-se que o educando analise se o contrato final poderia ser considerado justo (Anexo F) ¹⁵. Uma das possibilidades de leitura

¹⁵ Na questão reproduzida nesse anexo questiona-se o aluno se o contrato firmado entre o casal poderia ser considerado justo.

que poderia contribuir para a argumentação do educando é de que a mulher já atingiu uma determinada soberania, pois pôde discutir com o companheiro também a sua possibilidade de traição e escolher, com a concordância dele, com quem ela estaria livre para traí-lo, ao que ele teve que ceder. Conforme o acordo final, ele só poderia traí-la se ficasse com a Luana Piovani, e ela se ficasse com Chico Buarque. No entanto, o acordo não firma uma igualdade de direitos como parece.

Ao aluno poderá prevalecer a interpretação de que a mulher ainda saiu em desvantagem, pois há uma naturalização das diferenças de direito entre homens e mulheres, visível no contexto em que o diálogo entre ambos se desenvolve, (re)afirmando-se, ideologicamente, a desvantagem da mulher na decisão firmada a dois, pois é ela que sai em desvantagem, subordinando-se à vontade de seu cônjuge, já que é ele quem propõe que ela fique com o Chico Buarque e só com ele. Quem propõe que a cláusula fidelidade deva apresentar uma flexibilidade é o marido, ao que parece, pela leitura da crônica, é ele quem controla a situação.

Ainda que a crônica revele uma certa luta da mulher pela igualdade, ainda predomina, uma ideologia patriarcal reproduzida pelo texto, e não problematizada no material didático, é de que a mulher, embora tente argumentar em favor de seus direitos, ainda é vencida pelos argumentos do companheiro e acaba por aceitar o que ele propõe. O desfecho da crônica é harmonioso, mesmo com a mulher submetida aos limites de escolha propostos pelo companheiro.

Não foram encontradas nesse texto palavras ou estruturas sintáticas que marginalizem a mulher. Essa marginalização ocorre nessa possibilidade de interpretação favorecida pela crônica, evidenciando a inferioridade da mulher, provocada pelo livre exercício de poder e de domínio do homem sobre a situação.

O fato de a unidade não propor uma discussão acerca dessa desigualdade topicalizada na crônica contribui para a promoção de um discurso preconceituoso em relação à mulher, ainda que de forma velada, por utilizar-se da ficção humorista para reforçar o poder masculino. Tais preconceitos; no entanto, não são problematizados, possibilitando ao educando a interpretação de que a mulher é sempre submissa à vontade do homem.

Van Dijk (2008) afirma que a produção dos discursos é direcionada pelos modelos contextuais que o sujeito traz armazenados em sua mente (VAN DIJK, 1997). Esses modelos determinam a produção do discurso. Compreende-se que a seleção dos textos, bem como a articulação entre eles foi direcionada pelo modo como cada autor compreendeu mentalmente

os textos apresentados, interpretando-os de acordo as suas próprias ideologias e crenças em relação ao que deveria apresentar o LD, considerando, ainda, o que foi permitido pela SEED.

Esse LD e os discursos de preconceitos nele veiculados são um exemplo de abuso de poder construído por aqueles que tiveram o acesso e controle sobre a produção. O abuso de poder, conforme Van Dijk (2008), é condição essencial para quem controla o discurso público. Essa crônica apresentada pelo LD e as questões propostas a partir dela são um exemplo de discurso público disseminado no espaço escolar.

Wodak (2003) lembra que as diferenças de poder materializam-se nos textos, onde um grupo social se sobressai em relação a outro. O poder maior exercido atualmente, conforme Van Dijk (2008), é o poder simbólico, aquele que se constrói pela sedução ao interlocutor. Oferecer textos ficcionais, com humor, como a crônica *Clausula do elevador*, de Luís Fernando Veríssimo (PARANÁ, 2006, p. 150), é uma forma de amenizar as diferenças sociais, naturalizando a desigualdade.

Na Unidade Três, apresenta-se como tema a contribuição do trabalho dos escravos à cultura brasileira. Entre os textos apresentados para a discussão estão os poemas *Negra Fulô*, de Jorge de Lima, *Negra*, de Ledo Ivo e fragmentos do livro *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freyre, os quais evocam discursos sobre a mulher. O poema *Essa negra Fulô* remete à servilidade da mulher negra ao seu senhor, como se pode conferir na sequência:

Essa negra Fulô

Ora, se deu que chegou
 (isso já faz muito tempo)
 no banguê dum meu avô
 uma negra bonitinha,
 chamada negra Fulô.
 Essa negra Fulô!
 Essa negra Fulô!
 Ó Fulô! Ó Fulô!
 (Era a fala da Sinhá)
 – Vai forrar a minha cama,
 pentear os meus cabelos,
 vem ajudar a tirar
 A minha roupa, Fulô!
 Essa negra Fulô!
 Essa negrinha Fulô
 ficou logo pra mucama,
 para vigiar a Sinhá
 pra engomar pro Sinhô!
 Essa negra Fulô!
 Essa negra Fulô!
 Ó Fulô! Ó Fulô!
 (Era a fala da Sinhá)
 Vem me ajudar, ó Fulô,
 vem abanar o meu corpo
 que eu estou suada, Fulô!

vem coçar minha coceira,
vem me catar cafuné,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!

Discursos da negritude 45
Língua Portuguesa e Literatura

Essa negra Fulô!

“Era um dia uma princesa
que vivia num castelo
que possuía um vestido
com os peixinhos do mar.
Entrou na perna dum pato
Saiu na perna dum pinto
o Rei-Sinhô me mandou
que vos contasse mais cinco.”

Essa negra Fulô!

Essa negra Fulô!

Ó Fulô? Ó Fulô?

Vai botar para dormir
esses meninos, Fulô!

“Minha mãe me penteou
minha madrastra me enterrou
pelos figos da figueira
que o Sabiá beliscou.”

Essa negra Fulô!

Essa negra Fulô!

Fulô? Ó Fulô?

(Era a fala da Sinhá
chamando a Negra Fulô.)
Cadê meu frasco de cheiro
Que teu Sinhô me mandou?

– Ah! Foi você que roubou!

Ah! Foi você que roubou!

O Sinhô foi ver a negra
levar couro do feitor.

A negra tirou a roupa.

O Sinhô disse: Fulô!

(A vista se escureceu
que nem a negra Fulô.)

Essa negra Fulô!

Essa negra Fulô!

Ó Fulô? Ó Fulô?

Cadê meu lenço de rendas
cadê meu cinto, meu broche,
cadê o meu terço de ouro
que teu Sinhô me mandou?

Ah! foi você que roubou!

Ah! foi você que roubou!

Essa negra Fulô!

Essa negra Fulô!

O Sinhô foi açoitar
sozinho a negra Fulô.

A negra tirou a saia

e tirou o cabecão,

de dentro dele pulou

nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!

Essa negra Fulô!

Ó Fulô? Ó Fulô?

Cadê, cadê teu Sinhô
 que nosso Senhor me mandou?
 Ah! Foi você que roubou,
 foi você, negra Fulô?
 Essa negra Fulô!

(Jorge de Lima)

(PARANÁ, 2006, p.44-45).

Após o poema, sugere-se o estudo da forma composicional do texto (Anexo G) ¹⁶. As demais questões referem-se à história contada no poema, à relação de Fulô com as demais personagens que participam do enredo poético, às atribuições de Fulô e como o autor Jorge de Lima articula no poema os discursos de negritude (Anexo H) ¹⁷.

A autora da unidade não propõe nenhuma questão acerca do conteúdo apresentado pelo poema, da condição submissa e desumana de vida da negra Fulô. Não se discute, a partir desse poema, o modo como a mulher negra é apresentada: uma serviçal que serve aos prazeres do seu senhor e aos caprichos de sua senhora. Desse modo, se reforça o papel da mulher negra em sua servidão e abdicação da sua própria felicidade.

Esse discurso, proposto por Jorge de Lima, é uma forma de prática social que interfere na formação das mentes, como explica Van Dijk (2008), levando à naturalização de situações que colocam um grupo em condição de inferioridade em relação ao outro. Fairclough (2008) lembra que o discurso, por ser uma forma de prática social, é constituído por uma dimensão política e intencional, gerada dentro de relações de poder, como se constata no modo como o poema é apresentado nessa unidade do LD, não proporcionando reflexões ao educando quanto ao papel vivenciado pela negra Fulô, o que contribui para reafirmar o preconceito contra a mulher negra.

Nesse poema, destacam-se como palavras que ajudam a construir um sentido preconceituoso em relação à mulher negra os termos *negra bonitinha*, para caracterizar a negra Fulô. O termo *bonitinha* sugere a importância da beleza feminina, numa sociedade na qual a mulher figura como objeto sexual, por isso a importância de ser bonita para poder melhor satisfazer ao homem. A negra Fulô, como mostra o poema, é totalmente assujeitada ao seu senhor, é também o seu objeto de prazer, o que torna importante o fato de ela ser *bonitinha*.

¹⁶ Os questionamentos que se fazem ao aluno, após esse poema, estão relacionados aos elementos estruturais do poema, e remetem ao que confere um caráter de poesia ao poema e à métrica que o compõe o poema.

¹⁷ As atividades propostas ao educando, reproduzidas nesse anexo, questionam quanto à história de Fulô, às atribuições de Fulô e de como se articula, no poema, a questão da negritude.

A Fulô é atribuída a ação condenável de roubar os objetos preciosos da sua senhora, discriminando a mulher negra e reforçando um comportamento racista em relação às pessoas negras: aquelas que roubam dos outros, os brancos. Sugere-se ainda que a negra quer se igualar à mulher branca, quer ter o que a outra tem, já que sem esses objetos ela não tem o mesmo valor. Conforme Pacífico, “ Uma das estratégias ideológicas possíveis de se detectar no poema é o *silêncio*, pois Fulô é retratada como um objeto, sem voz, que não oferece resistência, que aceita os insultos da senhora e os abusos do senhor”.(PACÍFICO, 2011, p. 88-89)

A unidade não propõe uma discussão acerca da imagem da mulher nele apresentada, do contexto histórico que inspirou Jorge de Lima na composição desse poema, como também não é proposta uma reflexão comparativa com a situação da mulher, em especial, da mulher negra hoje na sociedade. A ausência dessas reflexões contribui para que se (re)afirme um discurso preconceituoso, limitado ao erotismo, à amante do sinhô, à serva a quem cabe ser boazinha e, prontamente, fazer a vontade de sua senhora, acusada de ladra e açoitada.

O aluno de Ensino Médio, de acordo com as DCE (2008), precisa ter contato com diferentes tipos de textos para que ele interprete os implícitos que são viabilizados pela linguagem. No entanto, essas estratégias, como se pode constatar, não foram proporcionadas ao educando para que ele fizesse uma interpretação crítica dos discursos apresentados. O modo como esse poema foi apresentado e discutido favoreceu a compreensão do papel da mulher negra como objeto que serve para satisfazer as necessidades de seus patrões, executando as funções mais particulares possíveis, como até a de coçar, o que reforça o seu papel de submissão. Isso é demonstrado de forma naturalizada, como se a única qualidade da mulher negra fosse a sua efervescência sexual, ausente na personagem branca.

Na sequência, apresenta-se a imagem da mulher negra que consta no livro didático em questão.

Figura 3 - Imagem de uma mulher negra



Fonte: http://www.cliohistoria.hpg.ig.com.br/bco_imagens/escravos/escravos.htm
(PARANÁ, 2006, p. 48).

Essa imagem ilustra um fragmento do livro do sociólogo Gilberto Freyre, *Casa grande e senzala*, no qual discute-se a contribuição da mulher negra na amamentação, na educação e na incitação amorosa dos filhos dos escravocratas. A mulher representada nessa imagem exemplifica o texto de Gilberto Freyre, mostrando o trabalho da mulher negra no cuidado dos filhos de sua senhora. É ela a responsável em cuidar do filho branco do seu senhor, enquanto seus próprios filhos são abandonados à escravidão. Nesse texto, a mulher negra é apresentada como um pendor sexual, como se pode conferir no texto de Freyre apresentado na Unidade Três:

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhá que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos

contou as primeiras histórias de bicho e mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. *Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama de vento, a primeira sensação completa de homem.* Do moleque que foi nosso primeiro companheiro de brinquedo. *Já houve quem insinuasse a possibilidade de se desenvolver das relações íntimas da criança branca com ama-de-leite negra muito do pendor sexual que se nota pelas mulheres de cor no filho-família dos países escravocratas.* (PARANÁ, 2006, p.48. Grifos meu).

As palavras destacadas remetem à contribuição da mulher negra nos primeiros cuidados dos filhos de seus senhores, assim como nas primeiras incitações amorosas dos filhos dos escravocratas, reafirmando-se, novamente, a sua contribuição à vida sexual de seus senhores, como sendo a sua única contribuição.

Referencia-se nas questões propostas, após o texto de Gilberto Freyre, o pendor sexual da mulher negra, o prazer por ela proporcionado aos seus senhores. Van Dijk (2008) lembra que o discurso tanto pode libertar quanto reprimir grupos sociais. Desse modo, o discurso sobre a mulher apresentado por Freyre e não discutido pela autora dessa unidade contribui para que se (re)afirme ao educando um discurso no qual a mulher figura apenas como um objeto de prazer, que deve satisfazer ao homem. Pacífico observa que esse fragmento de Freyre:

[...] destaca os atributos sexuais da mulher negra e do seu papel na iniciação sexual do menino branco, filho de proprietário de escravizados. Reduzindo a mulher negra à ama de leite, com sexualidade exacerbada, com função de satisfazer sexualmente o desejo de seu proprietário e de seus descendentes. Nenhuma consideração foi feita a respeito do abuso sexual cometido pelo seu dono e dos traumas que a mulher negra sofre nesse período de escravização; naturalizando essa situação sem uma contextualização histórica. (PACÍFICO, 2011, p. 6)

Essa referência ao pendor sexual da mulher negra naturaliza a sua condição de objeto na mão de seus senhores. A autora da unidade, ao propor a leitura de recortes de discursos, desvinculados da história, marginaliza ainda mais a mulher, pois limita o seu papel social ao prazer dado aos seus senhores. A escravidão e, conseqüentemente, a discriminação da mulher negra é apresentada, desse modo, como se constituísse um fato a-histórico e superado.

Após esse fragmento, é apresentado ao aluno o poema *Negra*, de Lêdo Ivo, no qual destaca-se o erotismo provocado pela mulher negra ao homem branco. Na sequência, tem-se o poema na íntegra:

NEGRA

No escuro da noite
minha mão encontra

uma urna negra
 uma fuma úmida
 o negror da vida
 branca de desejo
 um deserto negro
 negro como um rio
 de sal e de pluma
 sulco de coral
 num leito de cânfora
 cova de sussurros
 pente de ouro negro
 num cofre de espuma
 flor de Alexandria
 negro bosque branco
 de cal e de cio
 minha pátria negra
 bela e soberana
 na alvura da noite
 que bebe na fonte
 de calor e frio.

(Lêdo Ivo)

(PARANÁ, 2006, p.49)

Algumas das atividades propostas após a leitura do poema visam à compreensão da estrutura do poema e não aos sentidos possíveis suscitados com a leitura do texto, como se pode observar no seguinte fragmento:

Ao contrário do poema de Jorge de Lima, Lêdo Ivo escolheu a forma da redondilha menor. Você é capaz de explicá-la? Repare que os textos poéticos têm a capacidade de jogar com as palavras, dando-lhes novos sentidos além daquele sentido lexical dando-lhes novos sentidos além daqueles mais comuns. Para entender o que queremos dizer, propomos a você que pesquise, num dicionário, a título de exemplo, os significados da palavra pátria e confronte os significados lexicais, que o dicionário traz, com o novo significado que aparece no texto do poema. Faça o mesmo com outras palavras do poema. (PARANÁ, 2006, p. 49).

Verifica-se que não há uma discussão a respeito do discurso evidenciado nesse poema, o qual claramente remete à sedução provocada pela personagem feminina, reafirmando o papel da mulher negra apenas como objeto de prazer. Algumas questões formuladas pela autora da unidade solicitam ao educando que identifique trechos desse erotismo, como se observa no fragmento seguinte:

O poema de Lêdo Ivo toca as margens do erotismo em relação à mulher negra. Identifique, no poema de Jorge de Lima, trechos que erotizam a mulher negra. É possível identificar a mesma erotização em Gilberto Freire. Identifique os trechos e analise quais recursos discursivos ele utiliza. Por que ele não é tão explícito quanto Lêdo Ivo? (PARANÁ, 2006, p. 49).

Embora esse seja o terceiro texto da unidade a referenciar a mulher negra apenas em relação ao prazer provocado ao homem branco, a autora da unidade não sugere uma reflexão a respeito dessa ideologia. Constata-se, assim, que:

A volúpia e sensualidade “natural” são atribuídas [...] a “mulata sensual”, uma caracterização estereotipada frequente. Encarna as fantasias sexuais do homem branco, lasciva, irreverente, disponível para a relação sexual (SILVA; ROSEMBERG, 2012, p. 86).

Reafirma-se com os textos apresentados, e com a ausência de discussões sobre os mesmos, a mulher como símbolo do erotismo. Apaga-se com esse discurso o papel da mulher negra na construção da história, a sua condição social e a sua luta pela liberdade. Ao não se discutir tais questões, ignora-se o sofrimento da mulher negra e escrava, o seu trabalho árduo, a sua família esquecida em favor da família do seu senhor, a sua tristeza, os seus sonhos, já que a ela cabia apenas satisfazer aos interesses de seus donos. Mantém-se uma representação naturalizada que afirma o papel da mulher apenas como um objeto que deve satisfazer ao homem.

Não se propõe com esses textos pensar no papel de mãe, de mulher, de profissional, ou mesmo de ser humano, vivido pela mulher negra ao longo da história. Ao propor-se a leitura apenas do seu erotismo, silenciam-se os problemas enfrentados pela mulher negra na sociedade contemporânea e ignora-se o papel ativo que ela exerce em todos os segmentos sociais.

Nota-se, pela escolha dos poemas e dos textos, a construção de um discurso “que ignora o papel da mulher negra na formação da cultura nacional, particularmente seus papéis na estrutura, organização e manutenção da família” (SILVA; ROSEMBERG, 2012, p. 84). Conclui-se com a leitura dos textos apresentados que a mulher negra é sedutora, lasciva, submissa, obediente, como comprovam os textos oferecidos ao aluno para leitura sobre a negritude. Esses textos não propõem ao aluno uma compreensão crítica sobre a mulher, apenas (re)afirmam a sua história de marginalização perante uma sociedade na qual os valores masculinos imperam.

A Unidade Seis trata do tema linguagem. Na abertura dessa unidade, apresenta-se a pintura *Pandora*, de Dante Gabriel Rossetti.

Figura 4 - Pandora

Fonte: <http://www.google.com.br/imgres?q=Pandora+de+Gabriel+Rosseti&hl=pt-> Acesso em 25 de maio de 2013.

Essa obra remete à mitologia grega. *Pandora* representava a perfeição. Segundo a mitologia, ela recebe dos deuses dons particulares, como a arte da sedução, o encanto e a capacidade para falar. O nome de *Pandora* quer dizer, em grego, “todos os dons”, ou seja, a perfeição. *Pandora* recebe então, de Zeus, uma caixa que deveria ser entregue a Prometeu. Porém, ele não quis recebê-la. Foi então que Epimeteu, irmão de Prometeu, encantado com a beleza de Pandora a recebe como esposa. A caixa de Pandora é então aberta e de lá saem alguns dos males da humanidade, como a inveja, a paixão, o vício, a fome, a praga, a doença. Males esses que tornaram miserável a existência do homem desde então. Note-se que Pandora, de acordo com a mitologia é a culpada por esses males, pois ela é que carrega a caixa que espalha a discórdia entre os homens.

Essa imagem, porém, descontextualizada de seu contexto histórico sugere uma mulher frágil, triste, com olhar baixo, sugerindo submissão. A imagem é utilizada na unidade para exemplificar uma manifestação da linguagem, já que tudo é linguagem. Não se propõe; porém, uma leitura da mulher retratada em *Pandora*, obra de arte produzida no período do Romantismo, no qual a mulher desempenha um papel de fragilidade. Essa informação; no entanto, não é disponibilizada ao aluno. Como também não se oferece ao aluno a história de Pandora, segundo a mitologia grega.

Introduz-se o tema linguagem, evocando o tópico de submissão e, na sequência, apresentam-se vários fragmentos literários que destacam a invenção, a origem e o poder da linguagem. Quanto à obra *Pandora*, essa não é discutida em nenhum momento, figura apenas de modo ilustrativo na abertura dessa unidade. Essa obra, destituída de seu contexto de produção e de sua história, pode sugerir e reafirmar ao aluno a imagem de uma mulher fragilizada e triste.

A apresentação dessa imagem pode contribuir para reforçar uma imagem da mulher não apenas como alguém triste, mas também como a causadora dos males do mundo, daí a importância de encaminhar atividades de leitura que favoreçam a construção da criticidade do educando. Bakhtin (1995) destaca a importância da análise crítica do conteúdo apresentado, o que consiste no reconhecimento dos valores ideológicos constituintes de cada discurso. Estando a mulher, nesse discurso não verbal, em situação de desigualdade com o homem, reforça-se as diferenças de poder entre homem e mulher, pois a Pandora, nesse caso cabia à obediência e, somente ao homem o foi conferido o direito de abrir a caixa.

Na Unidade Dez, o tema relação de gênero evoca um tópico de discriminação à mulher. Isso é evidenciado no conto *Entrevista*, de Rubem Fonseca, exposto na sequência.

M – Dona Gisa me mandou aqui. Posso entrar?
H – Entra e fecha a porta.
M – Está escuro aqui dentro. Onde é que acende a luz?
H – Deixa assim mesmo.
M – Como é o seu nome mesmo?
H – Depois eu digo,
M – Essa é boa!
H – Senta aí
M – Tem alguma coisa para beber? Eu estou com vontade de beber. Ah, estou tão cansada!
H – Nesse armário aí tem bebida e copos. Sirva-se.
M – Você não bebe?
H – Não. Como foi que você veio para o Rio?
M – Peguei carona num fusca.
H – São mais de quatro mil quilômetros, você sabia?
M – Demorei muito, mas cheguei. Só tinha a roupa do corpo, mas não poderia perder tempo.
H – Por que você veio?
M – Há, há, há, ai meu Deus! Que coisa... só rindo.
H – Por quê?
M – Você quer saber?
H – Quero?
M – Meu marido. Vivemos quatro anos felizes, felizes até demais. Depois acabou.
H – Como acabou?
M – Por causa de outra mulher. Uma garota que andava com ele. Eu estava grávida.
Há, há, só rindo, ou chorando, sei lá...
H – Você estava grávida...
M – No dia 13 de outubro jantávamos no restaurante, quando surgiu essa garota, que ele andava namorando. Meu marido estava bêbado e olhava para ela de maneira debochada, e então ela não aguentou mais e se aproximou de nossa mesa, falou em segredo no ouvido dele e eles se beijaram na boca, como se estivessem sozinhos no mundo. Eu fiquei louca; quando dei conta de mim, estava com um caco de garrafa na mão e tinha arrancado a blusa dela, uma dessas camisas de meia que deixa o busto bem destacado.
H – Sei... Continua.
M – Dei vários golpes com o caco de garrafa no peito dela, com tanta força que saiu um nervo para fora, de dentro do seio. Quando viu aquilo, meu marido me deu um soco na cara, bem em cima do olho; só por um milagre não fiquei cega. Fugi correndo para casa. Ele atrás de mim. Eu gritava por socorro para ver se os meus parentes ouviam, eles moravam perto de mim. Porque eu não sou cão sem dono, ouviu? Ainda ontem eu dizia na casa de dona Gisa, para uma moça, que não posso

dizer que seja minha amiga, nesta vida ninguém tem amigo, nós apenas fazemos programas junto, eu dizia para ela, eu estou aqui mas não sou cão sem dono, quem encostar um dedo em mim vai ter que se ver com minha família.

H – Mas agora eles estão lá no norte, muito longe...

M – Parece que estou num teatro, há, há,...

H – Você fugiu gritando por socorro. Continue.

M – Eu me tranquei dentro do quarto, enquanto meu marido quebrava todos os móveis da casa. Depois ele arrombou a porta do quarto e me jogou no chão e foi me arrastando pelo chão enquanto me dava pontapés na barriga. Ficou uma mancha de sangue no chão, do sangue que saiu da minha barriga. Perdi nosso filho.

H – Era um menino?

M – Era.

H – Continue.

M – Meu pai e meus cinco irmãos apareceram na hora em que ele estava chutando a minha barriga e deram tanto nele, mas tanto, que pensei que ele ia ser morto de pancada; só deixaram de bater depois que ele desmaiou e todos cuspiram e urinaram na cara dele.

H – Depois disso você não o viu mais?

M – Uma vez, de longe, no dia em que vim embora. Ele veio me ver de muletas, com as pernas engessadas, parecia um fantasma. Mas eu não falei com ele, saí pela porta dos fundos, eu sabia o que ele ia dizer.

H – O que é que ele ia dizer?

M – Ele ia pedir perdão, pedir para voltar, ia dizer que os homens eram diferentes.

H – Diferentes?

M – É, que podiam ter amantes, que é assim a natureza deles. Eu já tinha ouvido aquela conversa antes, não queria ouvir novamente. Eu queria conhecer outros homens e ser feliz.

H – E você conheceu outros homens?

M – Muitos e muitos.

H – E é feliz?

M – Sou, você pode não acreditar, levando a vida que eu levo, mas sou feliz.

H – E não se lembra mais do seu marido?

M – Lembro dele apoiado nas muletas...

Me disseram que ele anda atrás de mim e carrega um punhal para me matar. Posso acender as luzes?

H – Pode. E você não tem medo de ser achada por ele?

M – Já tive, agora não tenho mais... Vamos, que é que você está esperando? (PARANÁ, 2006, p. 125-128).

Nesse conto, uma das possibilidades de leitura oferecidas é de que a mulher encontrasse em uma situação degradante, cansada, traída e espancada pelo marido e, talvez, amargurada. Alguém que ganha a vida vendendo o seu corpo, o que para a sociedade, de modo geral, significa uma profissão de desprestígio social, que só cabe a quem não tem outra possibilidade na vida, já que, com isso, arrisca-se a própria vida. Estaria ela feliz com a vida que está levando, como diz ao desconhecido? Por que não teria medo de encontrar o ex-marido, mesmo sabendo que ele a procura para matá-la? Isso pode sugerir ao educando que ela está cansada, até mesmo de viver e que sua vida pouco importa.

Durante a leitura do conto, o aluno pode escolher a figura que melhor representa as cenas descritas. Algumas das imagens apresentadas contribuem para que se reforce a ideologia de submissão da mulher e de poder do homem. O perfil de homem visível na

ilustração abaixo sugere que ele é o que tem força, poder e domínio sobre a mulher, como se pode observar na seguinte ilustração:

Figura 5 - Ilustração: Conto *Entrevista*



Fonte: PARANÁ (2006, p. 125).

Ao final do conto são apresentadas três imagens para que o aluno escolha a que ele considera mais interessante.

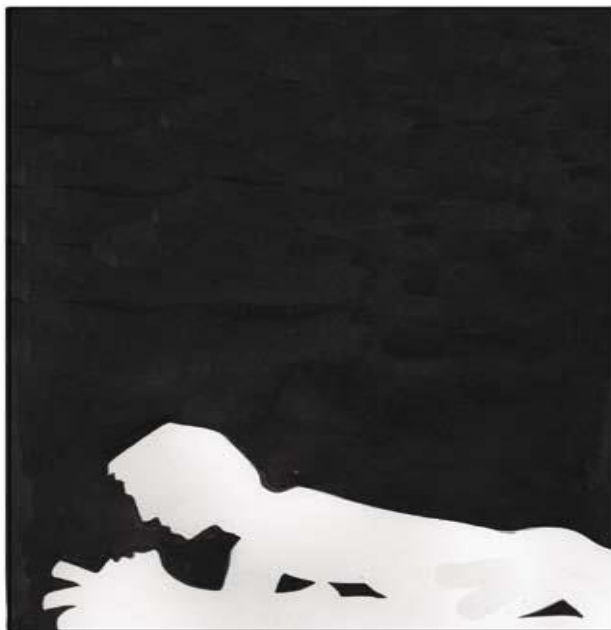
Figura 6 - Ilustração: Conto *Entrevista*



Fonte: PARANÁ (2006, p. 128).

Nessa cena, tem-se o assassinato da mulher pelo seu acompanhante, supostamente desconhecido. Ele sai dominador da situação, enquanto ela morre de forma degradante, atingida pelas costas. Essa imagem reforça uma violência extrema a qual muitas mulheres estão submissas.

Figura 7 - Ilustração: Conto *Entrevista*



Fonte: PARANÁ (2006, p. 128).

A cena acima representa um possível final feliz para a trama, mesmo assim a mulher pode ser vista de forma preconceituosa considerando-se os parâmetros sociais, pois é aquela que vende o seu corpo para sobreviver. Aos olhos de grande parte da sociedade essa é a profissão mais degradante para uma mulher, mesmo que no texto ela diga que queria conhecer outros homens e ser feliz.

Figura 8 - Ilustração: Conto *Entrevista*



Fonte: PARANÁ (2006, p. 128).

Nessa cena, a mulher sairia vitoriosa, porém assassina, pois eliminaria o seu inimigo.

Como essas possibilidades de leitura não são direcionadas ao educando, independente da escolha que ele faça em relação ao final, o conto (re)produz um quadro social que pode marginalizar a personagem feminina, haja vista a situação em que ela se encontra, longe da família e sem amigos. No entanto, essa inferiorização da mulher, apresentada pelo conto, não é posta em discussão na sequência do material. O tópico de inferioridade da mulher em relação ao homem, sugerido a partir desse tema, contribui para (re)afirmar, e até mesmo naturalizar, a violência contra a mulher e a desigualdade de direitos. Faz-se crer que é comum à mulher a condição de submissão diante do homem, pois, mesmo sendo ele quem a trai, o que reforça as diferenças entre homens e mulheres, ainda assim, é ele quem deseja matá-la. A relação homem/mulher, exemplificada pelo conto, pode reafirmar uma história de subserviência da mulher em relação ao homem.

Outro conto apresentado nessa unidade é *Procurando Firme*, de Ruth Rocha, o qual faz uma crítica a alguns dos contos de fada. Nesse conto, procura-se contar a história de outro modo, mostrando uma mulher mais decidida e dona de suas vontades, questionadora das

tradicionais histórias de princesas e fadas, o que revela uma autonomia que não pertence às heroínas das histórias infantis, como se observa no seguinte fragmento: “E você vem dizer que não é uma daquelas histórias chatíssimas, que a princesa fica a vida inteira esperando o príncipe encantado?” (PARANÁ, 2006, p. 130). Ao que parece, essa princesa não está decidida a ficar esperando pelo príncipe.

Observa-se; porém, que o fragmento do conto apresentado ao aluno salienta apenas as características fortes e audaciosas do príncipe que sai à caça do dragão, e não da princesa e de sua conduta mais forte e decidida que as mocinhas românticas. No entanto, a escolha do fragmento que compõe a unidade didática invisibiliza a princesa, como se pode conferir no fragmento abaixo:

[...] o príncipe, desde pequeno, estava sendo treinado para sair um dia do castelo e correr mundo, como todo príncipe que se preza faz. Ele tinha professor de tudo: professor de esgrima, que ensinava o príncipe a usar a espada; professor de berro... – Professor de berro? Essa eu nunca ouvi! – Ouviu sim. Nos filmes de Kung Fu, ou nas aulas de Karatê, os caras dão sempre uns berros, que é pra assustar o adversário. Tinha aula de berro. Tinha aula de corrida, que era para atravessar bem depressa o pátio e chegar logo no muro... tinha aula de alpinismo, que é a arte de subir nas montanhas e que ele praticava nas paredes do castelo; tinha aula de tudo quanto é língua, tudo era para quando ele saísse do castelo e fosse correr mundo pudesse falar com as pessoas e entender o que elas diziam...Tinha aula de andar a cavalo, de dar pontapés...Tinha aula de natação, que era para atravessar o fosso quando chagasse a hora, tinha aula do uso de cotovelo...” – Ah, essa não! Você está inventando tudo isso. Nunca ouvi falar no uso do cotovelo! – Pois o príncipe tinha aula. Ensinavam pra ele esticar o braço dobrado, com cotovelo bem espetado e cutucar quem ficasse na frente. E tinha aula de cuspir no olho... e ele até esfregava o joelho no chão, que é para o joelho ficar bem grosso e não machucar muito quando ele caísse. E ele aprendia a não chorar toda hora, que às vezes chorar é bom, mas chorar demais pode ser uma bruta perda de tempo. E quem tem que fugir de dragão, espetar dragão, enganar dragão, não tem tempo para ficar choramingando pelos cantos (PARANÁ, 2006, p. 130-131).

Ruth Rocha, ao produzir essa história, propõe outra versão para as tradicionais histórias infantis: da mulher que opina e escolhe com qual príncipe quer casar, repudiando todos os que lhes são apresentados. O conto de Ruth Rocha; porém, não mostra apenas esse príncipe corajoso, mas uma princesa, que embora também espere pelo príncipe encantado, a princípio, é mais autônoma e descarta todos os príncipes pretendentes, como se pode ver em um excerto da história que não foi oferecido ao aluno:

E tanto esperou que um dia apareceu em cima do muro do castelo um príncipe com cara de encantado que desceu por umas cordas, deu umas cutucadas no dragão, montou uma bicicleta desmontável que ele tinha trazido, atravessou o pátio inteirinho e subiu pelas tranças da princesa, que estava fazendo força para parecer graciosa com aquele marmanhão subindo pelas tranças dela acima. No que o príncipe chegou lá em cima já foi fazendo uns salamaleques para a princesa e já foi

perguntando se ela queria casar com ele. Mas a princesa estava desapontada! Aquele não era o príncipe que ela estava esperando! Até que ele não era feio, tinha umas roupas bem bonitas, sinal que devia ser meio riquinho, mas era meio grosso, tinha um jeitão de quem achava que estava abafando, muito convencido! A princesa torceu o nariz. O pai e a mãe da princesa ficaram muito espantados, ainda quiseram consertar as coisas, disfarçar o nariz torto da princesa, que eles estavam achando o príncipe bem jeitoso... Afinal ele era o príncipe da Petrolândia, um lugar que tinha um óleo fedorento que todo mundo achava que um dia ia valer muito dinheiro... Então a mãe da Linda Flor (a princesa se chamava Linda Flor, eu já contei?) chegou junto da filha, deu-lhe um cutucão disfarçado e disse com uma voz mais melosa que doce de coco: - Filhinha, filhinha, vai fazer uma baba-de-moça pro moço, vai... - Ai, mãe, não vou não, estou com preguiça. - Que é isso, minha filha, você nunca, nunquinha na sua vida teve preguiça... Então vai fazer uns fiozinhos d'ovos pro moço ver como você é prendada... - Ai, mãe, não vou não, não estou a fim de agradar esse moço. Acho ele muito chato... (...) - Anda logo, menina, vai preparar um vatapazinho pro moço. Já e já! - Olha aqui pai, eu até posso fazer vatapá, sarapatel, caruru, qualquer coisa, mas tire o cavalinho da chuva que com esse príncipe eu não vou casar¹⁸.

Tanto a princesa despreza esse príncipe que ele desiste e vai embora. Então, um outro príncipe aparece, conforme prossegue a narrativa que não foi proposta no LD:

Esse príncipe também não era feio, também era bem vestidinho, tinha até uma pena de galinha no chapéu, levava jeito de ser bom moço, mas Linda Flor não estava gostando dele. - Como não gostava dele? - Ah, sei lá, não gostava e pronto! Então a mãe pediu com jeitinho: - Linda Florzinha, minha filha, vai buscar os desenhos chineses que você fez pra mostrar pro moço, vai... Linda Flor, nada! - Filhinha querida, vai buscar as fotos do seu batizado pro moço ver, vai... Linda Flor, nada! O pai interveio: - Vai, minha filha, vai buscar as bolsas de macramé que você fez para os pobres da Cochinchina, pra mostrar pro moço... Linda Flor respondeu: - Olha aqui. Eu posso mostrar as bolsas de macramé, os vestidos de paetê, as capas de plissê que eu fiz. Mas casar com esse cara eu não caso! Os pais de Linda Flor urraram de ódio! Que o príncipe era um bom partido, filho de rei de Computolândia, e todo mundo achava que mais tarde ou mais cedo os negócios deles iam dar um bom dinheiro. E assim muitos príncipes vieram, muitos príncipes se foram. Linda Flor já nem jogava as tranças pra eles subirem. Tinha posto uma escada na janela que era mais prático¹⁹.

Mesmo com todos esses atributos, a princesa não se casa com esse príncipe e continua a esperar por outros príncipes, até que chega o dia em que ela cansa de esperar pelo príncipe encantado e assume o que era proibido para ela até então: as atribuições de um príncipe. Ela corta os cabelos longos como os de Rapunzel, e passa a aprender tudo o que o príncipe aprendia, com o objetivo de correr o mundo, como o irmão.

Chegou o dia da princesa sair para correr mundo. Ela não quis levar muita bagagem, para não ficar pesada. Saiu de madrugada, bem cedinho. Passou pela porta da frente e lá se foi a princesa, correndo, passando rasteira, jogando pedras. Quando chegou perto do dragão deu três pulos, que ela tinha aprendido no balé, chegou perto do muro, deu um salto de vara, passou por cima da muralha, empurrou para a margem

¹⁸ Disponível em: http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias_09.htm. Acesso em 25/05/2013.

¹⁹ Disponível em: http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias_09.htm. Acesso em 25/05/2013.

do fosso uma canoa que estava perto, remou com força e foi sair do outro lado. Pulou na margem, acenou para as pessoas que estavam olhando do castelo e se foi, pelo mundo, procurando, não sei o quê, mas procurando firme!²⁰

Como esses três últimos fragmentos não são apresentados ao aluno, a interpretação que ele terá será referente ao excerto mostrado a ele, ou seja, o perfil forte e corajoso do príncipe, irmão da princesa. Desse modo, reforça-se a mulher como um sexo frágil, pois toda ousadia da princesa não é revelada no fragmento exposto ao educando. A ele, é oferecida a leitura sobre um homem corajoso e forte, que vence obstáculos, enquanto a mulher, considerando o fragmento apresentado, não difere das mocinhas dos contos de fada.

Van Dijk (2008) adverte que pelos discursos é que se influencia a mente das pessoas a pensar de determinada forma. Ao mostrar apenas um fragmento do texto no qual o príncipe é forte e corajoso, enquanto a voz da princesa não é referenciada, se propõe uma leitura que reforça a submissão da mulher, como aquela que não tem voz. Thompson (2009) esclarece que todos os textos veiculam sentidos, de modo que esse fragmento apresentado pode reforçar um discurso em favor do próprio homem e, com isso fortalecer a ideologia de que ousado e destemido é o homem e não a mulher. O que mostra, segundo Van Dijk (2008) que o discurso pode (re)produzir a realidade.

Pelo fragmento desse texto, apresentado ao aluno, propõe-se que o aluno faça uma leitura que remete à fragilidade da mulher em relação ao homem e não o contrário, como propõe Ruth Rocha ao escrever essa história. O aluno é influenciado a ver o homem como aquele que luta, que é forte e destemido, enquanto a mulher é invisibilizada na história.

A leitura proposta por Ruth Rocha desmistifica a imagem da mulher como um ser fragilizado e sem ação, embora o aluno não tenha elementos para perceber isso no fragmento que lhe é apresentado. Uma reflexão acerca desse conto contribuiria para que o educando refletisse sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea. No entanto, essa nova versão dos tradicionais contos de fada, proposto por Ruth Rocha, não é objeto de discussão na unidade, a qual se detém, apenas, em propor ao aluno a continuidade da história (Anexo I)²¹, já que esse final não é apresentado. Silencia-se, assim, uma discussão a respeito do papel da mulher nesse conto, na sociedade e da importância das suas ações na formação dos valores sociais.

²⁰ Disponível em: http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias_09.htm. Acesso em 25/05/2013.

²¹ A atividade reproduzida nesse anexo propõe ao aluno que apresente um desfecho para o conto *Procurando Firme*, e que apresente os elementos que identificam o diálogo existente entre esse conto e os contos de fada.

Van Dijk (1997) explica que os valores socioculturais são fundamentais para a consolidação de determinadas ideologias e cada grupo social organiza esses valores de acordo com seus objetivos. A ressignificação dada por Ruth Rocha pode ser analisada a partir de dois aspectos. Por um lado, ela é quem escolhe o príncipe, o que já é uma inovação para as histórias tradicionais. Por outro lado, mantém-se ainda a ideia de que a mulher deve se casar, o que significa pensar que, mesmo sendo independente e analisando vários príncipes desejosos de casarem-se com a princesa, naturaliza-se a ideia de que é preciso casar e, talvez, ser feliz para sempre com o príncipe escolhido. Esse paradigma, no entanto, é superado ao final do conto, quando a princesa segue pelo mundo sozinha.

Entende-se que não discutir o papel da mulher proposto pelo conto pode significar (re)produzir o ideário de mulher sonhadora, evocada pelos termos lexicais *castelo*, *rei*, *rainha*, *dragão*, *princesinha*. Esses termos contribuem para que se relacione a mulher a uma visão romanticizada recorrente em algumas das histórias infantis. Não foram encontrados no texto de Ruth Rocha palavras ou estruturas sintáticas que veiculem valores preconceituosos em relação à mulher.

Ainda referenciando a mulher, nessa unidade tem-se o conto *História de passarinho*, de Stanislaw Ponte Preta:

(...) “Era uma vez uma mocinha muito bonita, que morava num lugar chamado Copacabana. Era uma mocinha muito prendada e com muito jeito para as coisas. Estudiosa e obediente.(...) Todos elogiavam a beleza da mocinha. Ela tinha cara bonita, olhos bonitos, pele bonita, corpo bonito, pernas bonitas, figura bonita. Era toda bonita. Apesar disso, não era feliz a mocinha. Ela sonhava com uma coisa desde pequena – queria entrar para o teatro. Sua mãe sempre dizia que não valia a pena, que ela podia ser feliz de outra maneira, mas não adiantava. O sonho da mocinha bonita era entrar para o teatro. (...) Um dia, a mocinha estava muito triste, porque não conseguia ver realizado o seu ideal, quando um passarinho chegou perto dela e perguntou: – Por que é que você está triste, mocinha? Você é tão bonita. Não devia ser triste. – Eu estou triste porque quero entrar para o teatro e não consigo – respondeu a mocinha. O passarinho riu muito e disse que, se fosse só por isso, não precisava ficar triste. Ele havia de dar um jeito. E de fato, no dia seguinte, passou voando pela janela do quarto da mocinha e deixou cair um bilhetinho que trazia no bico. Era um bilhetinho que dizia: “Fila 4, Poltrona16”. A mocinha foi e num instante conheceu o empresário do teatro que, ao vê-la, se entusiasmou com sua beleza. Foi logo contratada e, já nos primeiros ensaios, todos elogiavam seu desembaraço. Ela ensaiou muito, mas não contou nada pra mãe dela. Somente na noite de estreia é que, antes de sair, chegou perto da mãe e contou tudo. A mãe ficou triste ao ver a filha partir para o estrelato, mas ela estava tão feliz que não a quis contrariar. E foi bom porque a sua filha fez sucesso. (...) todo mundo aplaudiu. Ela voltou para casa contentíssima e, quando ia metendo a chave no portão, ouviu uma voz dizer: – Meus parabéns. Você é um sucesso. Aí ela olhou pro lado espantada e viu o passarinho que a ajudara, pousado numa grade. Ela notou que o passarinho dissera aquilo em tom amargo e quis saber: – Passarinho, você agora é que está triste. Por quê? Foi aí que o passarinho explicou que não era passarinho não. Era um príncipe encantado, que uma fada má transformara em passarinho. – Oh, coitadinho!

– exclamou a mocinha que acabara de estreitar com tanto sucesso. – O que é que eu posso fazer por você? O passarinho então contou o resto do encantamento. A fada má fizera aquilo com ele só de maldade. Para ele voltar a ser príncipe outra vez, era preciso que uma mocinha bonita e feliz o levasse para sua casa e o colocasse embaixo do travesseiro. No dia seguinte, o encanto findava. – Mas eu sou uma mocinha feliz. E foi você mesmo, passarinho, que disse que eu era bonita. Você e todo mundo. E dizendo isso, apanhou o passarinho e entrou em casa com ele. Ajeitou-o bem, debaixo do travesseiro e, cansada que estava das emoções do dia, adormeceu. No outro dia de manhã [...]. (PARANÁ, 2006, p. 132-133)

Segundo esse conto, a personagem é “uma mocinha muito bonita [...] muito prendada e com jeito para as coisas. Estudiosa e obediente” (PARANÁ, 2006, p. 132). Essa descrição da mulher sugere um diálogo com os contos de fada, evocando a imagem de *Cinderela*, que também era muito bonita, educada e obediente. Essa moça era elogiada, pois era toda bonita; porém, não era feliz, o que também lembra alguns dos tradicionais contos de fada²², nos quais a felicidade só é completa quando o príncipe aparece.

Um dia; porém, a mocinha conhece um empresário de teatro que a contrata e ela passa a fazer muito sucesso. Rompe-se, nesse momento, o diálogo com os contos de fada, pois, embora a princesa seja toda bela e obediente, o que ela desejava não era encontrar o príncipe encantado, nem mesmo casar-se e ser feliz para sempre, mas tornar-se atriz. Mesmo com essa quebra na linearidade, se comparado aos contos de fada tradicionais com os quais Stanislaw Ponte Preta dialoga, essa história reproduz o estereótipo de algumas das heroínas das histórias infantis. Também, nessa história, a personagem é uma mulher linda e obediente, que só se realiza depois que encontra um homem, o empresário, responsável pela realização de seu sonho. Reafirma-se a felicidade feminina atrelada à figura masculina, sem a qual o sonho da mulher não se realiza.

O LD; no entanto, não problematiza essas similaridades do texto de Stanislaw Ponte Preta com as tradicionais histórias infantis; e tão pouco discute a nova leitura proposta pelo autor: da mulher que não quer se casar, diferente das heroínas românticas.

A ausência de discussões; portanto, contribui para reforçar um discurso patriarcal, no qual a mulher depende do homem para se realizar e ser feliz. Nos contos de fada, é o príncipe que aparece para acordar a princesa adormecida ou a princesa presa no alto da torre ou, ainda, a princesa escravizada pela madrasta má. Nessa história, é o empresário que conduz a mocinha à realização de seu sonho de ser atriz, sem o qual ela não seria feliz.

²² Como exemplo tem-se a *Gata Borralheira*, *Cinderela*, *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Rapunzel*. Porém, vale lembrar, que nem todos os contos de fada apresentam a mulher como um ser fragilizado à espera do príncipe.

Uma das atividades propostas com a leitura desse fragmento do conto é de criar um desfecho à história, já que o texto é apresentado parcialmente ao educando. As demais atividades referem-se à similaridade dessa história com os contos de fada, ao rompimento provocado por Stanislaw Ponte Preta ao escrever essa história e às estratégias utilizadas pelo autor para prender a atenção do leitor (Anexo J) ²³. Outro aspecto que vale mencionar, e que é assegurado pelas DCE (PARANÁ, 2008), é a importância de se discutir os diferentes contextos históricos que possibilitam ou possibilitaram o surgimento e a (re)produção de diferentes estereótipos femininos; todavia, essa discussão não acontece em nenhum momento.

Quanto ao quadro lexical proposto nesse texto, tem-se: *cara bonita, olhos bonitos, perna bonita*. Esses termos fazem referência à beleza da mulher, característica feminina importante para uma sociedade que vê a mulher apenas como objeto que deve proporcionar prazer ao homem.

Para uma sociedade machista não há necessidade de que a mulher seja inteligente, capaz de refletir sobre as suas ações. Isso é reforçado pela ação da personagem feminina que, mesmo não estando interessada no príncipe encantado, leva o passarinho, como ele lhe pede, e coloca-o embaixo do seu travesseiro. Ao colocá-lo embaixo do travesseiro e adormecer, a personagem demonstra a sua indiferença para com o outro, a sua incapacidade para avaliar se o pedido do passarinho deveria ser aceito por ela ou não, o que demonstra a sua imaturidade e certo egoísmo ao pensar apenas em si mesma. Ao educando, talvez possa parecer o quanto a mulher é obediente ao ponto de não pensar nas consequências de cumprir fielmente o que lhes é ordenado.

Embora nesse conto o autor tente mostrar uma mulher autônoma, que busca o sucesso profissional e que não está interessada em converter animais em príncipes, isso não é discutido pela autora da unidade e tão pouco apresentado como reflexão nas atividades propostas a respeito dessa personagem feminina. Pode-se dizer que essa personagem, nos fragmentos do texto apresentados ao aluno, reforça a imagem da mulher subordinada ao homem que lhe garante a fama. Não se discutiu, após esse conto, as situações de interação ou as enunciações concretas de sua produção: contexto histórico, objetivos do enunciador, modelos cognitivos que influenciaram a produção desse discurso, aspectos apontados pela ACD como fundamentais no estudo do discurso; portanto, para a análise de como os

²³ A atividade proposta solicita do aluno a elaboração de um desfecho para esse conto. Na sequência, questiona-se o aluno quanto às diferenças apresentadas nesse conto, considerando os contos de fada tradicionais. Por fim, questiona-se o educando quanto às estratégias utilizadas nesse conto e nos demais apresentados na unidade, que contribuem para prender a atenção dos leitores.

discursos, por meio das diferentes posições sociais ocupadas pelos sujeitos, pode evocar múltiplos sentidos.

Na sequência da Unidade Dez, apresenta-se o texto *Preconceito e evolução*, adaptado por Natasha Walter, o qual cita o discurso de Lawrence Summers, que referencia conceitos discutidos por Steven Pinker. Summers, inspirado por Pinker, defende haver diferenças inatas entre homens e mulheres, ou seja, as diferenças entre ambos são um resultado da genética, pois, segundo Pinker, homens e mulheres são geneticamente diferentes. Reproduz-se, abaixo, o texto de Walter apresentado aos educandos no LD.

Quando Lawrence Summers, o presidente de Harvard, fez seu famoso discurso em janeiro sobre a sub-representação das mulheres nos departamentos de ciência e engenharia, ele expressou de maneira enfática a ideia de que essa desigualdade persistente se baseia em diferenças inatas. Diz-se que Summers tirou suas ideias de um capítulo do livro muito aplaudido de Steven Pinker, “The Blank Slate” [A lista em branco]. Nesse livro, Pinker usa uma miscelânea de observações sobre a cultura atual e alegações sobre os efeitos dos genes e hormônios para afirmar que os homens e as mulheres são programados de modo muito diferente para fazer coisas muito diferentes na vida. Infelizmente para Pinker, enquanto suas observações sobre as muitas diferenças no comportamento de homens e mulheres na cultura atual são verdadeiras – as mulheres prestam mais atenção no choro de seus bebês e os homens são melhores em atirar coisas –, ele precisa ser muito seletivo com as evidências para ligar essas muitas diferenças à atividade de genes e hormônios, e não à criação e às expectativas sociais. Pinker afirma que as diferenças intelectuais entre homens e mulheres são tais que “o fato de um número maior de homens que de mulheres ter capacidades excepcionais em raciocínio matemático e manipulação mental de objetos em três dimensões é suficiente para explicar que não haja uma proporção equivalente de ambos os sexos entre engenheiros, físicos, químicos e professores de alguns ramos da matemática”. O que realmente irritou os cientistas dessa área foi que, embora Summers não tenha levado em conta os fatores sociais que podem atrapalhar as mulheres, existe um grande volume de pesquisa que mostra os efeitos negativos persistentes da socialização e dos estereótipos no desempenho das mulheres em muitos campos. Mas em toda parte encontra-se a mesma insistência de que a cultura que nos cerca se baseia no comportamento de nossos genes, nas estruturas evoluídas de nossos cérebros e na influência de nossos hormônios (WALTER apud PARANÁ, 2006, p. 134)

O texto faz referência ao discurso de Steven Pinker, publicado no livro *The Blank State*. Nesse discurso, Pinker afirma que há diferenças intelectuais entre homens e mulheres. Summers, ao utilizar-se do texto de Pinker em seu discurso, não leva em conta que fatores sociais, como as exclusões historicamente construídas acerca da mulher, contribuem para que ela seja vista com inferioridade em relação ao homem. Esse contexto histórico pode contribuir para que as mulheres ocupem, em muitos discursos sociais, um lugar de desprestígio em relação ao homem.

A conclusão do texto, apresentada por Walter, deixa em aberto para o leitor, nesse caso o aluno de Ensino Médio, a ideologia de que o comportamento, o saber, a inteligência

podem ser definidos biologicamente, o que é destacado pelo parágrafo anterior à conclusão, que preconiza o volume de pesquisas nos quais se constata determinados estereótipos apresentados pela mulher em muitas funções. Pode-se dizer que esse texto (re)afirma a desigualdade entre homens e mulheres, ao mesmo tempo em que ignora que ambos resultam de formações culturais e históricas. O texto, do modo como se apresenta, pode tornar natural ao educando a velha ideologia de que as mulheres são menos inteligentes do que os homens.

Nas questões propostas (Anexo K)²⁴, solicita-se ao aluno que identifique os estereótipos feminino e masculino presentes nos contos *Entrevista*, *Procurando Firme* e *História de Passarinho*. No entanto, esses estereótipos não são postos em discussão na unidade, pois tanto os textos quanto as atividades referenciadas não são problematizados pela autora dessa unidade. Pode ocorrer que esses textos apenas (re)afirmem a desigualdade entre homens e mulheres como um fato natural. É possível que o educando não consiga, sem a ajuda do educador, interpretar esses discursos como uma produção social que culturalmente tem excluído a mulher.

Pode-se observar que o texto de Walter, mesmo discutindo as ideias de Summer e de Pinker, favorece a interpretação de que mulheres e homens são desiguais em virtude do comportamento dos genes, o que, conseqüentemente, gera a desigualdade intelectual, já que as mulheres, segundo esse texto, se desenvolvem menos que os homens. A exposição desse texto ao aluno, sem uma discussão a respeito dos sentidos suscitados pela leitura, pode contribuir para que seja (re)afirmado uma diferença biológica, inata entre homens e mulheres. Dessa forma, se menosprezaria os fatores sociais que são os responsáveis pelo modo como homens e mulheres são construídos socialmente. A existência de discursos que põem em dúvida a igualdade intelectual entre homens e mulheres pode favorecer ao educando a interpretação de que homens são mais inteligentes que as mulheres.

Não foram apresentados nessa unidade textos que provoquem outras interpretações, diferentes dessas que foram propostas, que discutam, por exemplo, a igualdade de direitos e de oportunidades a homens e mulheres, assim como a construção histórica do homem e da mulher, ou de como os discursos sobre a mulher propiciaram, ao longo da história, a sua inferiorização em relação ao homem. Nesse caso, as macroestruturas apresentadas pelo texto garantem uma leitura marginalizada da mulher.

²⁴ Nas questões reproduzidas nesse anexo questiona-se o educando quanto aos estereótipos femininos e masculinos apresentados nos textos que compõem essa unidade. Questiona-se também como Summers e Pinker explicam as “diferenças inatas”, e de que forma Walter contrapõe-se às ideias de Summers e Pinker sobre as diferenças inatas.

O discurso, no sentido expresso pela DCE (2008), deve ser analisado criticamente pelo aluno. Defende-se, nesse documento, que há muitas leituras possíveis para um mesmo texto, dependendo de quem o lê e com qual intenção o faz. No entanto, essas possibilidades de leitura não são provocadas nos encaminhamentos dados a partir dos textos apresentados no LD produzido.

Atribui-se a sustentação das relações de desigualdades nos discursos apresentados nessa unidade pelo fato de não se problematizar o papel desempenhado pela mulher nos textos apresentados. Parece haver um conformismo em apenas (re)produzir discursos que, simbolicamente, remetem à passividade da mulher em relação à sua condição diante do homem. Essa subordinação é conduzida nos textos de forma natural. Thompson esclarece que:

[...] relações de dominação podem ser sustentadas pelo fato de que certas práticas foram seguidas durante muito tempo e com tal regularidade que elas adquiriram um caráter de hábitos ou de rotinas que não são mais discutidos nem questionados (THOMPSON, 2009, p. 91-92).

Assim, pode parecer natural à autora da unidade associar a mulher às heroínas dos contos de fada, esquecendo-se de que essas heroínas constituem-se como exemplos de mulheres frágeis e dependentes do homem, exatamente o contrário do que a sociedade, de modo geral, exige da mulher hoje.

A Unidade Onze, intitulada *Você é um chato?*, discute o comportamento humano, emergindo o tópico que remete à submissão da mulher diante do homem. Na sequência dessa unidade, apresenta-se o soneto *Sete anos de pastor*, de Luís de Camões, o qual pode ser lido na sequência.

Sete anos de pastor Jacob servia
Labão, pai de Raquel, serrana bela;
Mas não servia ao pai, servia a ela,
E a ela só por prêmio pretendia.

Os dias, na esperança de um só dia,
Passava, contentando-se com vê-la;
Porém o pai, usando de cautela,
Em lugar de Raquel lhe dava Lia.

Vendo o triste pastor que com enganos
Lhe fora assim negada a sua pastora,
Como se a não tivera merecida;
Começa de servir outros sete anos,
Dizendo: – Mais servira, se não fora
Para tão longo amor tão curta a vida!

(Luís de Camões)

(PARANÁ, 2006, p. 143).

Nesse soneto, Camões dialoga com a passagem bíblica de Gênesis 29: 1-24 (AVE MARIA, 2005). Diálogo que não é mencionado nessa unidade, embora as DCE (2008) lembrem da importância de se trabalhar com a intertextualidade como condição para a compreensão dos textos. Depreende-se que será difícil ao educando compreender esse poema sem levar em conta a passagem bíblica que, por sua vez, apresenta a mulher numa condição de desigualdade em relação ao homem. Esse texto bíblico apresenta o duplo casamento de Jacó, que sai da sua terra e vai ao oriente. Ao chegar lá, avista, ao longe, um poço e, ao redor dele, três rebanhos de ovelha. Jacó remove a pedra em cima do poço para que as ovelhas possam beber água. Nesse momento, Jacó avista Raquel, que vem com um rebanho de ovelhas. O relato bíblico continua:

Logo que Jacó viu Raquel, filha de Labão, irmão de sua mãe, aproximou-se, rolou a pedra de cima da boca do poço e deu de beber às ovelhas de Labão. Depois beijou Raquel e pôs-se a chorar [...] Ora, Labão tinha duas filhas: a mais velha chamava-se Lia, e a mais nova Raquel. Lia tinha os olhos embaciados, e Raquel era bela de talhe e rosto. Jacó, que amava Raquel, disse a Labão: “Eu te servirei sete anos por Raquel, tua filha mais nova”. (AVE MARIA, 2005, p. 76)

Porém, passados os sete anos, quando Jacó pede a Labão a filha prometida esse lhe diz que não é costume dar a mais nova. Então, dá-lhe a mais velha, Lia, como esposa, prometendo que se Jacó servisse mais sete anos lhe daria Raquel. Diante disso, Jacó serve mais sete anos em troca de Raquel, “a quem amou mais do que a Lia” (AVE MARIA, 2005, p. 76). Tanto Lia como Raquel são dadas a Jacó, assumindo, tanto no poema como no texto bíblico, uma função de objeto.

Embora as DCE (2008) destaquem a relevância de se analisar a intertextualidade e a dialogicidade entre os textos, como uma necessidade para a compreensão do conteúdo apresentado, essa passagem bíblica não é mencionada na unidade. Desse modo, a leitura do poema referencia apenas o romantismo de Jacó, que serve sete anos por amor a Raquel. Tem-se, então, a imagem de um herói romântico.

Nas questões propostas, não se discute o papel desempenhado pela mulher tanto na passagem bíblica quanto no poema. Além disso, não se discute que, em ambos os textos, a mulher desempenha um papel submisso que lhe é atribuído pela sociedade patriarcal, na qual o homem tem um poder total sobre a mulher. Esse modelo de sociedade não é dado a conhecer ao aluno. O texto de Camões, inspirado na passagem bíblica de Gênesis, oferece a leitura de que à mulher basta que seja desposada por um homem para que seja feliz. É um

homem que a escolhe e é o pai que a promete em casamento, em troca do trabalho de seu futuro genro. Ambas as mulheres não passam de objetos de posse do poder masculino.

Após a leitura do texto de Camões, propõe-se a análise do tipo de chato presente no poema (Anexo L) ²⁵. Talvez possa-se apontar como chato o pai de Lia, Labão, que não cumpre sua promessa de dar Raquel a Jacó, conforme o combinado. Talvez essa adjetivação recaia sobre Jacó, que não desiste de Raquel e continua servindo a Labão para conquistar o direito de casar-se com Raquel. Como Lia e Raquel não possuem o poder de escolha, não serão consideradas chatas, o que pode sugerir que a obediência, o consentimento e a aceitação passiva de tudo o que é imposto sejam virtudes. Como toda essa obediência é atribuída às mulheres do poema, Lia e Raquel, fica evidente a vinculação da mulher à subordinação silenciosa ao homem como uma característica necessária à mulher.

A atividade encaminhada de identificar o tipo de chato não propõe uma discussão com relação ao papel de submissão e de objeto que a mulher desempenha diante do homem nesse poema e no texto bíblico. Pode ocorrer que o educando faça uma leitura romântica e ingênua da situação: a preferência de Jacó por Raquel. Em nenhum momento se discute a opinião de Raquel ou Lia sobre a condição em que vivem. A passagem bíblica com a qual o texto de Camões dialoga, que não pode ser ignorada, já que há um diálogo pertinente entre esses textos, mostra a superioridade de direito do homem sobre a mulher, pois, no texto bíblico, Jacó passa a viver com as duas mulheres, Lia e Raquel. Todavia, como somente Lia lhe dá filhos, Raquel oferece a ele sua escrava, para que gere os filhos em seu lugar.

Os sentimentos da mulher não são anunciados, já que ela, no poema, não tem voz ativa. Lia fora dada ao pastor, logo, não teve a opção de dizer “não”. Primeiramente, foi objeto de posse do pai, depois do pastor que preferia à irmã, mas tinha o domínio sobre ela. Tem-se, nesse poema, uma imagem de mulher subordinada à vontade do pai e do pastor, seus donos, aos quais elas obedecem prontamente. Essa reflexão; porém, não é problematizada, já que o sentido mais imediato provocado pela leitura do poema é de que Jacó é que sofre na história, e não Lia e Raquel, que não tiveram o poder de escolha.

Reforça-se, assim, um papel bastante inferiorizado da mulher, de alguém sem voz e sem ação, a quem basta servir ao homem, que não é apenas seu companheiro, mas seu dono. À mulher cabe satisfazê-lo para que ele seja plenamente feliz, o que se comprova quando

²⁵ Solicita-se do aluno, na atividade proposta, que classifique o chato presente no poema de Camões. Na sequência, pede-se que ele identifique o chato presente no poema “O caso do vestido”, de Carlos Drummond de Andrade.

Raquel dá a ele a sua escrava para que ele tenha os filhos que ela não pode lhe dar, já que é esse o desejo dele.

Sabe-se que um texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos. Essa responsividade; porém, não foi contemplada na análise desse poema. Conforme afirmam as DCE (2008), é no texto que os sujeitos se constituem e, por meio, dele que enunciam seus valores ideológicos, deixando nele as marcas da enunciação. Como se constatou, a abordagem do poema de Camões realizada nesse LD não contempla o diálogo existente com o texto bíblico, o que contribui para a invisibilidade da mulher. Destaca-se o papel do homem como importante, pois ele é aquele que luta, que se humilha e que se sacrifica por amor, enquanto a mulher não tem voz nem vontade. Ela está submissa ao homem, a quem pertence.

Fairclough (2008) explica que a intertextualidade é um dos elementos de análise de toda prática discursiva e refere-se à capacidade que um texto tem de estar repleto de outros textos. O autor esclarece que a compreensão da intertextualidade depende do leitor. Entende-se que o aluno de Ensino Médio, pela sua formação inicial de leitor, pode não conseguir fazer essa relação entre os textos; entretanto, o professor precisa, nesse caso, auxiliar o aluno na compreensão desse diálogo e dos valores ideológicos que ele suscita.

Na sequência, apresenta-se uma tira, intitulada *As cobras*, de Luís Fernando Veríssimo, a qual se reproduz abaixo:

Figura 9 – Tira *As cobras*



Fonte: PARANÁ (2006, p. 143).

Como o objetivo da atividade é que aluno analise qual dos dois personagens é o mais chato, obviamente ele responderá que a mulher é a mais chata, pois pode-se evidenciar, nessa tira, a imagem de uma mulher insegura, já que ela tem necessidade de que o marido a ame mais do que a ele mesmo. Essa solicitação da mulher, talvez carência pode possibilitar a leitura de que a mulher é impertinente. Já o marido, ao que sugere a tira, parece ser equilibrado e seguro. Além de identificar o mais chato, o aluno deve analisar o grau de

chateação que um pode provocar no outro. Essa tira pode sugerir ao educando de ensino médio, que a mulher é desocupada, característica reforçada por muitas das personagens televisivas, alienada à vontade do homem, dependente dele, talvez ciumenta. Essa mulher certamente será considerada chata pelo educando, pois perturba o marido com perguntas inconsequentes.

Pode-se analisar, em relação às microestruturas da tira, a palavra *fanatismo*, que entre os sentidos apresentados, pode significar:

Originário do francês *fanatique* ou do latim *fanaticus* – ‘o que pertence a um templo’ - ele se refere a toda atitude exagerada, radical, compulsiva [...] culto excessivo por alguém ou alguma coisa [...] Os fanáticos são geralmente prisioneiros de suas obsessões.²⁶

Como se pode conferir o termo fanatismo para referir-se ao que a mulher estaria sentindo ao querer que o homem a amasse mais do que a ele mesmo, denota um sentimento de fraqueza, de submissão. Pode significar também “Adesão cega e inconsiderada a [...]uma pessoa”²⁷. Nota-se que esse termo, ideologicamente, é negativo, pois ser fanático por alguma coisa, na sociedade atual, significa ser desequilibrado, não ter o controle sobre os seus sentimentos. Esse termo, na tira, revela a insegurança da mulher, a sua carência pelo amor do marido, o que pode levar o educando a caracterizá-la como insegura e chata, exagerada e excessiva em seus sentimentos. Trata-se de uma ideologia negativa em relação à mulher, a de fanática, carente e descontrolada, enquanto que o homem é seguro e exerce controle sobre a situação. Ele não depende dessa confirmação de amor e fidelidade, solicitada pela personagem feminina. Reconstrói-se, desse modo, uma identidade feminina fragilizada.

Na sequência, há um pequeno texto, intitulado *O amor é uma chateação?*, de Figueiredo (s.d). A esse texto segue mais um fragmento intitulado *O amor no cérebro*, adaptado de Andréas Bratels e Semir Zéki²⁸. Esses textos discutem a chateação que um ser pode provocar no outro. O excerto de Figueiredo remete à chateação como resultado do cerceamento da liberdade, o que remete à tira apresentada anteriormente. Então, o autor destaca que, mesmo sendo chateados, “há esposos que jamais pensam em separar-se” (PARANÁ, 2006, p. 145), pois já estão domesticados ao relacionamento, tornando-se um chato paciente, “passivo e solidário com a chateação do próximo” (PARANÁ, 2006, p. 145).

²⁶ Disponível em www.infoescola.com/comportamento/fanatismo. Acesso em 19 de novembro de 2013.

²⁷ Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/fanatismo>. Acesso em 09 de janeiro de 2014.

²⁸ BARTELS, Andréas; ZEKI, Semir. Imagens de um cérebro apaixonado. In: **Viver mente e cérebro**, n. 141. Outubro, 2004, p. 58-59 (Apud, PARANÁ, 2006, p. 145).

Nota-se que não é a mulher que é tomada como exemplo de alguém que pode tornar-se chata pela chateação do marido, mas o inverso. Confirma-se a tira: a mulher é que chateia o homem.

Considerando a discussão recém- apresentada, o aluno pode pensar que, numa relação conjugal, é comum a mulher desempenhar o papel de chata, insegura, ciumenta, enquanto que o homem tem mais controle da situação e é equilibrado, como demonstrado na tira e nas reflexões apresentadas por Figueiredo (FIGUEIREDO, apud PARANÁ, 2006).

A Unidade Doze trata das diferentes formas de dizer a mesma coisa. Mostra-se, então, exemplos de linguagem científica e de linguagem cotidiana. Nos exemplos apresentados, tem-se a imagem de um homem em um laboratório, com uma atitude reflexiva.

Figura 10 – Cientista



(PARANÁ, 2006, p. 151)

Na sequência, a autora da unidade, ao discutir o tema cientificidade e senso comum, apresenta um texto que aborda a eficiência da panela de pressão. Ilustrando esse texto, tem-se uma mulher cozinhando, como se pode conferir abaixo:

Figura 11 – Mulher cozinhando

(PARANÁ, 2006, p. 152)

Essa imagem remete a ideologia de que cozinhar é função da mulher. Tais ilustrações não são problematizadas pela autora da unidade. Como se constatou com essas imagens, o homem foi favorecido, ao ser reconhecido como aquele que tem o conhecimento científico, enquanto a imagem da mulher reproduz uma realidade social que prima pela sua inferiorização. Ela é a cozinheira, nada mais.

Reforça-se com essas imagens, reforça-se um discurso bastante comum: de que o papel do homem é produzir ciência e da mulher exercer tarefas domésticas que não requerem um saber científico. Isso ocorre de modo natural nos discursos apresentados, de modo que se naturaliza a atribuição de cozinhar à mulher e a de produzir ciência ao homem.

Na Unidade Treze, é proposta ao aluno a leitura do conto *A dama do pé de cabra*, de Alexandre Herculano, pertencente ao *Livro de Linhagens do Conde D. Pedro de Barcelos*. Esse conto ilustra a variação diacrônica da linguagem e sugere, pela imagem apresentada, que a mulher é um ser fantástico, oriundo de um mundo ficcional. A personagem que ilustra o conto veste roupas imaculadas e cabelos esvoaçantes, lembrando um ser celestial. É magra, alta, bem vestida, bela, de cabelos longos, dotada de poderes sobrenaturais, formosa e de alta linhagem, o que, tradicionalmente, é valorizado nas histórias românticas, como se pode conferir na imagem seguinte:

Figura 12 – Mulher



(PARANÁ, 2006, p. 162)

O conto apresenta uma mulher que não é submissa, mas decidida, que cumpre o que promete. No entanto, não se trata de uma mulher real, mas de uma lenda, como exemplifica o conto abaixo:

Este dom Diego Lopez era mui booo Monteiro, e estando ù dia em sa armada atendendo quando verria o porco, ouvio cantar muita alta voz ùa molher em cima de ùa pena. E el foi pera la e vio-a seer mui fermosa e mui bem vistida, e namorou-se logo dela mui fortemente, e preguntou-lhe quem era. E ela lhe disse que era ùa molher de muito alto linhagem. E el lhe disse que pois era molher d'alto linhagem que se casaria com ela se ela quisesse, ca ele era senhor daquela terra toda. E ela lhe disse que o faria se lhe promettesse que nunca se santificasse. E ele lho outorgou, e ela foi-se logo com ele. E esta dona era mui fermosa e mui bem feita em todo seu corpo, salvando que havia ùu pee forcado como pee de cabra. E viverom gram tempo, e houverom dous filhos, e ùu houve nome Enheguez Guerra e a outra foi molher e houve nome dona. E quando comiam de suum dom Diego Lopez e sa molher, asseentava el a par de si o filho, e ela asseentava a par de si a filha da outra parte. E ùu dia, foi ele a seu monte e matou ùu porco mui grande o trouxe-o pera sa casa e poseo ante si u siia comendo com sa molher e com seus filhos. E lançaram ùu osso da mesa, e veerom a plejar ùu alão e ùa podenga sobr'ele em tal maneira que a podenga travou ao alão em sua garganta e matou-o. E dom Diego Lopez, quando esto vio, teve-o por milagre, e sinou-se e disse: Santa Maria val, quem vio nunca tal

cousa! E sa molher, quando o vio assi sinar, lançou mão na filha e no filho, e dom Diego Lopez travou do filho e nom lho quis leixar filhar. E ela recudio com a filha por ûa freesta do paaço, e foi-se pera as montanhas, em guisa que a nom virom mais, nem a filha. (HERCULANO, apud PARANÁ, 2006, p. 162)

O conto, por não ser problematizado na sequência da unidade, pode sugerir a interpretação de que tomar decisões, cumprir promessas e impor suas vontades não sejam condizentes com a mulher real. A atividade proposta na sequência desse conto visa somente à compreensão de algumas palavras que compõem o vocabulário desse texto (Anexo M) ²⁹. Conforme lembram as DCE (2008), o ensino da língua portuguesa na escola deve contemplar uma reflexão acerca dos discursos apresentados, tanto nos textos verbais quanto nos não verbais. Como esse conto foi usado pela autora da unidade apenas como um exemplo de linguagem arcaica, o estereótipo de mulher apresentado não é problematizado. Não foram encontradas no conto microestruturas semânticas que evidenciassem preconceito contra a mulher.

A Unidade Dezesesseis, intitulada *Vírgulas e significados*, apresenta como tema os sentidos possíveis em um texto, destacando a importância da vírgula na construção desses diferentes significados. Para isso, recorre-se à obra artística *As moças de Avignon*, de Pablo Picasso:

²⁹ A atividade proposta, na sequência do conto e reproduzida nesse anexo, propõe ao aluno a compreensão de apenas algumas palavras que compõem o conto.

Figura 13 – *As moças de Avignon*



Pablo Picasso. *As moças de Avignon*, 1907. Óleo sobre tela, 243.9 x 233.7 cm. Museu de Arte Moderna, Nova Iorque, Estados Unidos. www.moma.org (PARANÁ, 2006, p. 197).

Essa obra de Pablo Picasso foi produzida em 1907, dentro de um movimento denominado Cubismo e retrata a Rua Avignon, em Barcelona. Nessa obra, Picasso mescla cabeças ibéricas, egípcias e africanas, revelando a nudez feminina de uma forma inusitada para a época. As duas cabeças à direita da obra são inspiradas em máscaras africanas. O Cubismo tem início no século XX e rompe com os ideais estéticos de perfeição das formas, apresentando uma imagem mais realista da natureza por meio de cubos e cilindros. Na pintura cubista, um único objeto pode ser visto sob diferentes ângulos, ao mesmo tempo. As formas arredondadas são substituídas pelas formas geométricas.

Com essa obra, Picasso subverte a ordem seguida nas pinturas da época, contrariando os ideais do Renascimento e rompendo com os modelos de mulher bela, frágil e sedutora, recorrentes nas obras artísticas até então. Na sequência dessa pintura; porém, não se problematiza o contexto de produção e tampouco a mudança da representação da mulher nele apresentada.

Depois, tem-se a imagem da *Monalisa*, (reproduzida abaixo), exemplo de pintura renascentista, que provocou – e ainda provoca - inúmeros questionamentos e interpretações a respeito da imagem de mulher veiculada pela *Monalisa*. Todavia, nenhum questionamento é feito acerca dessa pintura.

Figura 14 –*Monalisa*

(PARANÁ, 2006, p. 198)

O texto que acompanha *As moças de Avignon* e *Monalisa* (Anexo N) ³⁰ não problematiza a mulher representada por Picasso e Leonardo da Vinci. Como a unidade não sugere uma reflexão sobre o corte radical realizado por esses pintores em relação às representações feitas sobre a mulher, é possível que o educando, sem a intervenção do professor, não consiga interpretar o papel da mulher nessas obras e tampouco compreender o que Picasso e Da Vinci propuseram em relação à leitura do papel da mulher em suas obras. Pode ocorrer que essas obras figurem na unidade apenas de modo ilustrativo. A questão proposta na sequência do texto (Anexo O) ³¹ também não leva à discussão dessas obras de arte, já que o aluno não terá informações suficientes sobre os autores e os diferentes contextos históricos no quais essas obras foram produzidas.

³⁰ Nesse anexo, reproduz-se o texto que acompanha *As moças de Avignon* e *Monalisa*.

³¹ Nesse anexo, reproduz-se a atividade proposta aos alunos, na qual eles devem comentar as diferenças entre as duas pinturas e o sentido de cada uma delas, observando como elas podem estar relacionadas com a realidade.

De modo geral, os textos que apresentam a mulher nesse LD contribuem para que se (re)afirmem discursos preconceituosos nos quais a mulher ocupa uma posição de inferioridade. Nos textos apresentados, de modo geral, ela é referendada pela sua beleza, importante do ponto de vista masculino, ou pela sua submissão ao ocupar posições sociais inferiores ao homem.

4.3.2 Discursos referentes aos negros

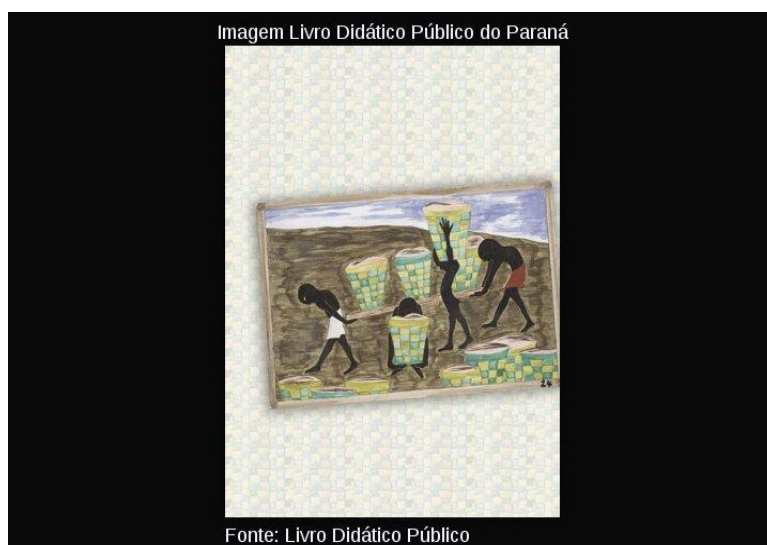
Nesta seção, analisam-se os discursos que ajudam a (re)afirmar comportamentos racistas por meio das macroestruturas semânticas e das microestruturas semânticas. Apresenta-se, neste quadro, um levantamento das macroestruturas representadas pelos temas e tópicos que referenciam o negro no LD em análise.

Quadro 2 – Levantamento das macroestruturas semânticas

Unidades	Título	Temas	Tópicos
03	Discursos de negritude	Contribuição dos escravos	- O erotismo da mulher negra; - A submissão do negro;
04	Pescando significados	Reflexão	- Igualdade entre brancos e negros.
08	A máquina do tempo <i>Obra Crianças na ciranda</i> de Givan.	Descobertas científicas.	- Distinção entre brancos e negros.
12	Linguagem científica e linguagem cotidiana – maneiras de dizer	Diferentes formas de dizer a mesma coisa.	- Função subalterna ocupada pelo negro
15	Mercado de trabalho: Que bicho é esse?	Desemprego	- Diferenças sociais entre brancos e negros

Como se pode perceber, há poucos discursos referenciando o negro no LD. A Unidade Três apresenta como tema a contribuição dos escravos, e faz referência ao negro por meio de textos que retomam alguns discursos sobre esse grupo social, construídos em diferentes períodos históricos, como o próprio título da unidade anuncia: *Discursos de negritude*. O tema é introduzido pela pintura de Jacob Lawrence, que demonstra o trabalho escravo executado por crianças negras.

Figura 15 – Trabalho escravo



Paraná (2006, p. 42)

Nota-se que, ao se analisar a unidade, nenhuma discussão é proposta a partir dessa obra de arte, naturalizando para o aluno a ideia de que foi (é) normal para a história o trabalho exercido pela criança negra, assim como a sua submissão ao trabalho, como demonstra esse quadro. Como se pode ver, com essa imagem não discutida, naturaliza-se o trabalho infantil da criança negra.

A unidade não traz referências em relação ao contexto de produção, à intenção ou à autoria: quem foi Jacob Lawrence e o que pretendia com a produção desse quadro, ou quais razões serviram de motivação para que essa obra fosse produzida, questões, conforme as DCE (2008), imprescindíveis à compreensão desse discurso. Pacífico observa que:

O uso do quadro de Jacob Lawrence, com crianças cabisbaixas e subservientes, causa constrangimento em adultos e pode gerar constrangimento e sentimento de menos valia em adolescentes, independente do pertencimento étnico-racial, mas nos alunos (as) negros (as) pode causar ainda a rejeição de pertencimento étnico-racial, que os liga a seus ancestrais africanos. (PACÍFICO, 2011, p. 5)

Visualizar a obra e não discuti-la pode significar o conformismo diante da escravidão e do trabalho infantil realizado por crianças negras. Considerando que esse LD é direcionado a estudantes, acredita-se que o fato de não refletir sobre a imagem apresentada pode contribuir para reafirmar a desigualdade vivida pelos negros. Segundo Pacífico:

[...] ao retratar o trabalho infantil e anunciar os diversos tipos de escravização, o texto reforça situações que pesquisadores(as), o movimento negro e pessoas comuns com o mínimo de compreensão da realidade gostariam que não existissem. Mesmo assim, se seu uso fosse contextualizado e os(as) alunos(as) convidados(as) a refletir sobre esse período histórico, o uso poderia ser adequado. Entretanto, essa reflexão não é proposta. (PACÍFICO, 2011, 87-88)

A ausência de discussões a respeito da obra apresentada pode tão somente naturalizar uma desigualdade construída e reforçada por séculos de história.

Na sequência, apresentam-se exemplos de classificados redigidos no período da escravidão, e outros que ilustram a sociedade atual. Alguns desses classificados foram publicados no jornal *O dezenove de dezembro*, em 1854, na cidade de Curitiba. Tem-se, na sequência, dois exemplos, o primeiro representativo do período da escravidão e o segundo referente à sociedade atual.

[...] no dia 13 de fevereiro de 1852, o escravo de nome Sebastião, crioulo, côr fula, estatura regular, reforçado do corpo, barba serrada, falla grossa; suppõe-se que tenha mudado de nome por assim o ter feito uma vez que andou fugido. Desappareceu quando se dirigia a esta cidade com uma tropa abandonando-a no mato da Ferraria; e desconfia-se que ande para os lados do Assungui, Ribeira, ou Morretes. Quem o apprehender, ou dele der noticia n'esta typographia, ou ao sr. Cyptiano da Silveira Brasil, em Guarapuava, será gratificado. (PARANÁ, 2006, p. 43)

PRECISA-SE de motorista particular. Exige-se 2º grau completo, inglês e espanhol, domínio de internet. Para candidatar-se à vaga, são necessários dois anos de experiência e boa aparência. Maiores informações, ligar: (63) 99953-9090. (PARANÁ, 2006, p. 43)

44

Após a explanação dos classificados, solicita-se ao aluno que identifique quais anúncios foram publicados no período da escravidão no Brasil, e quais pertencem à atualidade (Anexo P)³². Não se propõe nenhuma discussão a respeito do conteúdo propagado por esses classificados. Pode parecer natural ao educando o fato de o segundo classificado pedir boa aparência ao candidato à vaga de motorista particular. Não se discute que essa exigência pode contribuir para que se exclua o negro nos dias atuais. Uma vez identificados, conclui-se a

³² Nesse anexo questiona-se o educando quanto aos classificados que representam o período da escravidão no Brasil e os que representam a sociedade atual.

atividade ignorando-se as discriminações sofridas ao longo da história e, ainda hoje, pelo negro.

Uma simples leitura visual, não interpretativa desses classificados, pode naturalizar a discriminação do negro, o qual é referenciado por meio de funções subalternas. Isso pode parecer normal e, ao mesmo tempo, um problema social superado, apagando-se discriminações e preconceitos ainda latentes em relação ao negro. Pode-se inferir que, ao mesmo tempo em que a história da escravidão é recontada pelos classificados e pela obra de Lawrence, (re)produz-se um discurso excludente em relação ao negro, ao naturalizar o seu sofrimento e a sua condição de mercadoria.

Em relação às microestruturas semânticas, conforme propõe Van Dijk (2008), as quais podem contribuir para que se marginalize determinados grupos, observa-se um quadro lexical composto pelos termos: *preto*, *preta*, *escravo*, *creoulo*, *cor fula*. Essas palavras adjetivam o negro de modo pejorativo, evidenciando um preconceito formado historicamente contra esse grupo social. O adjetivo *preto* enfatiza a cor da pele, acentuando a diferença com o branco. É ele o responsável pelos serviços de cozinhar, lavar, engomar, funções subalternas que ele exerce em função do branco, aquele que o escraviza. O negro é referenciado como escravo, crioulo, de cor fula. Esses termos contribuem para a sua inferiorização em relação ao branco. Como também se pode observar no classificado abaixo, destacam-se as ações de cozinhar, lavar e engomar atribuídas ao negro, diferentemente do que se propõe ao branco: aquele que em o poder de comprar o negro.

VENDE-SE uma preta de vinte annos de idade, sadia e que cozinha, lava e engomma. Não se põe duvida em vender-se à prazo, sendo o comprador abonado ou dando garantia; nesta typographya se dira quem a venda. (PARANÁ, 2006, p. 43)

Pode-se constatar que, nesse classificado, reafirma-se o papel de mercadoria do negro, que para ser bem comercializado precisava ter saúde, pois o seu comprador não poderia correr o risco de ter prejuízo com a compra, recebendo então garantia sobre a mercadoria comercializada. Essas questões não são discutidas, o que contribui para que o negro continue sendo visto de forma marginalizada, diferente do branco. Pode-se dizer que o classificado contribui para que se naturalize a história do negro como um grupo marginalizado. Nesse caso, há a evidência de dois grupos: o endogrupo, representado pelo branco, aquele que detém o domínio sobre o outro, e o exogrupo, representado pelo negro, que vive às margens da sociedade.

Na sequência, há um texto, sem autoria, que remete à história da escravidão. A autora da unidade anuncia que, a partir desse texto, se passará do enfoque sociológico, dado até então, ao enfoque histórico. Ilustrando esse texto, há uma pintura de Debret, *Mercado da Rua Valongo*; porém, não se faz nenhuma menção a essa imagem, ao seu contexto histórico e social de produção, à finalidade ou à intenção com que Debret reproduz esse fragmento histórico.

Figura 16 – Mercado da Rua Valongo
Debret, 1834



(PARANÁ, 2006, p. 50)

O texto, apresentado ao lado dessa obra, remete aos avanços dos negros na luta pela liberdade e às ideias iluministas que contribuiriam para essa emancipação, embora seja questionável a liberdade conseguida pelos negros, pois, segundo a historiadora Hebe M. Mattos de Castro, referenciada na unidade, “costuma-se alegar que aos libertos nada foi concedido além da liberdade: nem terras, nem instrução, nem qualquer reparação ou compensação pelos anos de cativeiro. Eles foram entregues à própria sorte” (PARANÁ, 2006, p. 50).

A autora da unidade propõe, após esse texto, o seguinte questionamento: “Quais consequências se podem observar, ainda hoje, decorrentes desse abandono de que fala a historiadora?” (PARANÁ, 2006, p. 50). Não se apresentam, na unidade, dados que levem o aluno a uma reflexão quanto a esse questionamento. A fim de levar o educando a pensar nessa questão, apresenta-se, em seguida, a crônica de Fernando Sabino, *A última crônica*.

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz

mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do accidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num incidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu queria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica. Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo das paredes de espelhos. A compostura da humildade, na contenção dos gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome. Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de coca-cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa a um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim. São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia de bolo. E enquanto ela serve a coca-cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “parabéns pra você, parabéns, pra você...” Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai no colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. De súbito, dá comigo a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso. Assim eu queria a minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso. (SABINO, apud PARANÁ, 2006, p.51)

Após a leitura, questiona-se como Fernando Sabino articula a questão da negritude nessa crônica (Anexo Q) ³³. O estereótipo do negro bom é referendado nessa crônica, assim como se pôde observar na pintura de Debret, isto é, ambos os textos compostos por negros passivos, obedientes e, mesmo que aparentemente, submissos às regras de seu convívio social, o que assegura a ideia de que o negro se acomoda à subordinação. Pode-se dizer que esses negros têm como característica a docilidade, a subserviência, a fidelidade à sua condição social, mantendo a ideologia dominante, que defende os grupos sociais favorecidos financeiramente.

³³ Na atividade proposta questiona-se o educando, quanto às diferenças existentes entre as duas pinturas.

Essa crônica é composta por um quadro lexical no qual se instauram as seguintes palavras: *casal de pretos, negrinha, vestido pobre, seres esquivos, matar a fome, animalzinho*. Essas palavras inferiorizam o negro, pois remetem à sua pobreza e à sua cor, reafirmando a ideia de pobreza relacionada à cor. Há uma depreciação latente ao se caracterizar a família como *seres esquivos*, que precisam *matar a fome*, reafirmando, assim, a ideia de que pessoas de cor negra são seres esquivos e mortos de fome. Como se pode constatar “o discurso atua para definir o “lugar” do negro na sociedade, o lugar da subalternidade, *naturalizando* a miséria como lugar do(a) negro(a) na sociedade brasileira” (PAÍFICO, p. 99).

Ao apresentar o conteúdo dessa crônica sem discuti-lo quanto ao momento de sua produção, à autoria e às possíveis ideologias nele explicitadas, acaba-se por se (re)afirmar, mais uma vez, o preconceito contra o negro. O aluno pode interpretar como normal caracterizar um casal de negros como pretos, uma criança negra como *animalzinho*. O fato de a família estar com fome remete à pobreza e à marginalidade, enfatizando que a família era pobre e negra.

O cronista se sente motivado ao ver uma família com condições econômicas tão restritas sentir prazer em uma comemoração, o que induz à compreensão de que para ser feliz é preciso ter boas condições econômicas e, de preferência, ser branco.

Na sequência, há um texto no qual os autores da unidade afirmam que há uma luta constante dos negros para adquirirem os seus direitos de participação social (Anexo R) ³⁴ e, entre esses direitos, um deles foi o estabelecimento de cotas para o ingresso de estudantes negros ao ensino superior. Apresenta-se, então, um fragmento redigido por Magno de Aguiar Maranhão à Revista *Veja*, contestando essa conquista.

[...] A falta de oportunidades, a extrema dificuldade em aumentar a qualidade de vida não são provações reservadas a essa ou àquela raça. Embora se possa argumentar que há mais pobres negros do que brancos, parece que o grande desafio hoje é o combate à pobreza em si, ao desemprego, ao esfacelamento da rede pública de ensino que atinge milhões de brasileiros das mais variadas ascendências. Vencido esse combate, todos serão beneficiados – especialmente os negros, quando reclamam mais chances de inserção social [...] (PARANÁ, 2006, p. 52).

Pede-se ao educando que identifique o posicionamento de Maranhão, o que está bem explícito no seu fragmento textual (Anexo S) ³⁵. Depois, propõe-se a leitura de um gráfico que mostra o total da população negra na região metropolitana de Curitiba e o total de calouros

³⁴ Nesse anexo, reproduz-se um excerto que esclarece ao educando a razão das cotas para negro, mas logo na sequência, informa-se ao educando de que há quem conteste as cotas.

³⁵ Nesse anexo apresenta-se o questionamento feito por Maranhão e da relação existente entre o posicionamento de Maranhão e o texto apresentado na unidade, de Hebe M. Mattos.

negros na Universidade Federal do Paraná (Anexo T) ³⁶. A partir desse gráfico, o aluno deve comparar a afirmação de Maranhão com o gráfico. Pode ser que o aluno interprete que as cotas são prejudiciais, já que não há um encaminhamento de discussão para que o aluno reflita sobre a necessidade de existirem cotas ou quais benefícios elas estão proporcionando dado o contexto histórico apresentado anteriormente na unidade por Castro. Ao final dessa unidade, questiona-se o aluno sobre as contribuições dos negros à língua portuguesa e à cultura brasileira (Anexo U) ³⁷, sugerindo que o negro deva ser valorizado apenas porque acrescentou elementos culturais à cultura brasileira, ignorando-se o trabalho historicamente realizado pelo negro. É certo que, segundo Van Dijk,

Preconceitos contra os negros aliados a uma vasta rede de práticas discriminatórias reproduziram, por conseguinte, a pobreza, o baixo *status* e outras formas de desigualdade social no que concerne ao branco dominante e às elites mestiças (VAN DIJK, 2012, p. 13).

Não se discute na unidade os problemas enfrentados pelos negros hoje na sociedade, as discriminações das quais esse grupo social ainda é vítima.

A autora da unidade destaca, mais adiante, que “o negro influi na mestiçagem cultural, na construção da identidade nacional, na cultura, no jeito de ser que traz a marca dos diferentes povos que nos formaram” (PARANÁ, 2006, p. 47). Por ter contribuído para a formação cultural brasileira, o negro deve ser valorizado, embora continue sendo referenciado como o outro, diferente do branco. O excerto abaixo mostra a importância do reconhecimento desse grupo social:

No meio cultural em que você vive, na sua religião, no modo das pessoas se vestirem, alimentarem-se, há marcas indicativas dessa mistura que nos constitui. Por exemplo: na música: o samba, rap, hip-hop, blues, jazz, pagode; na religião: santos do devocionário católico que são a máscara de deuses surgidos na África; costumes: o uso da rede para descanso, culinária, capoeira, entre outros. A leitura de vários textos, de vários autores e épocas diferentes permite ver como se constitui a nossa identidade cultural. Lendo-os, vemos como se estende uma colcha de vozes, fios de imagens que, reunidas, mostram aquilo que somos. (PARANÁ, 2006, p. 47).

A autora da unidade, ao afirmar que o negro é parte da cultura brasileira, justifica por que é preciso valorizá-lo. O fato de o negro ser referenciado em sua diferença com o branco

³⁶ Apresenta-se um excerto com alguns dados do IBGE a respeito da população negra da região metropolitana de Curitiba e dos negros que frequentam a UFPR.

³⁷ A questão apresentada, nesse anexo, questiona o educando quanto à contribuição dada pelos negros para à língua portuguesa e à cultura brasileira.

contribui para que ele continue sendo inferiorizado pela sociedade, pois ele continua sendo mostrado em situações de desigualdade em relação ao branco.

Na Unidade Quatro, intitulada *Pescando significados*, tem-se como tema a reflexão quanto aos sentidos provocados pela leitura de um texto. Nessa unidade, os discursos de submissão e de inferioridade são substituídos por discursos que valorizam os negros. Apresenta-se, então, alguns exemplos de pessoas negras que conquistaram sucesso e *status* social, como Gandhi e Milton Nascimento, ambos valorizados historicamente e culturalmente. O primeiro pelas suas ideias de igualdade, de não escravidão e de consciência; o segundo pelo sucesso alcançado como compositor e músico.

Entre os textos propostos pela unidade, está um fragmento que discute a importância de Rabindranath Tagore para a Índia. Logo em seguida, o discurso de Tagore é atrelado ao discurso de Gandhi sobre a importância do trabalho de ambos na Índia, durante o processo de descolonização, que se contrapunha ao colonialismo, ao racismo e ao imperialismo da Inglaterra. Ao ler esse texto, pode parecer ao educando que o negro é tão valorizado quanto o branco, ignorando as lutas que se travaram por séculos para que ele alcançasse um lugar na história. Os textos que compõem essa unidade não fazem referência à luta, à morte e ao sofrimento vivenciado pelo negro para ser reconhecido em seu trabalho, em sua competência, em seu talento e em sua profissão. Não se menciona que, ainda hoje, é grande a luta do negro para ocupar um lugar social.

Entre as atividades propostas, questiona-se o aluno se existe semelhança entre a história da Índia, de Tagore, e de Gandhi e o Brasil do século XXI (Anexo V) ³⁸. Não se discute a semelhança existente entre a Índia e o Brasil no combate ao racismo. Além do mais, não se problematiza que os negros que entraram para a história são uma exceção, já que a maioria dos heróis é de cor branca. Sugere-se uma história pacífica entre brancos e negros.

Na sequência, propõe-se a leitura do texto *Pescador de ti*, de Milton Nascimento. Após essa música, apresenta-se a sua biografia, valorizando-se a sua história e propondo a leitura de que, esse cantor, mesmo sendo negro, não teve nenhuma dificuldade para se tornar um ídolo da música popular brasileira. Apresenta-se, na sequência, um pequeno texto biográfico que conta um pouco sobre a vida do cantor.

Nascido no Rio de Janeiro, em 26 de outubro de 1942, e levado para Três Pontas, em Minas Gerais, com um ano e meio, Milton Nascimento cresceu tocando seus instrumentos em conjuntos de bailes mineiros. *Filho adotivo* de Josino Brito

³⁸ Nesse anexo, reproduz-se um questionamento proposto ao educando, no qual propõe-se uma reflexão quanto à Índia de Gandhi e de Tagore e o Brasil.

Campos (bancário, professor de matemática e técnico de eletrônica) e de Lília Silva Campos (professora de música), usa o sobrenome de sua mãe biológica, Maria do Carmo Nascimento (*empregada doméstica*). [...] hoje com 54 anos, afirma, no início do livro, que os integrantes do Clube da Esquina eram meninos sonhadores *numa época em que os governos militares, a partir de 1964*, sufocavam os anseios e pretensões de sua geração. (PARANÁ, 2006, p. 60, grifos meus)

Sugere-se, com esse texto biográfico de Milton Nascimento, sugere-se que não há dificuldades para se vencer na vida. Isso é confirmado por fatores sociais que não impediram o sucesso do cantor, pois, mesmo sendo filho adotivo de uma empregada doméstica e ter vivido na época da ditadura, nada o impediu de chegar à tão sonhada fama e consagrar-se como um cantor de sucesso.

Ao propor-se a leitura desse texto, sem propor ao educando uma reflexão quanto as dificuldades encontradas por pessoas negras para conquistarem um espaço social, como ocorreu com Milton Nascimento, evoca-se, mais uma vez, a ideologia de igualdade entre brancos e negros, sugerindo ao educando que basta lutar, independente da cor e das condições econômicas. Como não se discutem as dificuldades enfrentadas pelos negros, em geral, e, talvez pelo próprio cantor, para ter sido reconhecido socialmente, o que se sugere é a naturalidade com que ele conquistou o sucesso: com boa vontade e esforço individual. Ao tomar-se um negro como exemplo de sucesso, invisibiliza-se a exclusão sofrida por tantos outros ao longo da história e, ainda hoje.

Pode-se dizer que uma leitura menos reflexiva desse texto contribui para que se propague a ideologia das elites dominantes. Pode sugerir, ainda, aos educandos do Ensino Médio, que os negros não têm pretensões, acomodam-se com a miséria e por isso não vencem, já que todos têm liberdade e condições para vencer na vida.

A escolha desses textos pela autora da unidade, sem uma análise crítica das leituras visibilizadas pelos tópicos e temas elencados, contribui para que se reforce a ideologia de que o negro ocupa o mesmo lugar que o branco, de que não há discriminação, pois todos os que lutam e têm sonhos podem vencer na vida. Com esses dois exemplos, Gandhi e Milton Nascimento, a autora da unidade sugere que não há preconceito racial que impeça o sucesso. Propõe-se, com essas duas referências, uma leitura harmoniosa das relações sociais, negando a desigualdade existente entre esses dois grupos sociais, sugerindo ao educando a interpretação de que é fácil a qualquer negro ser reconhecido socialmente, independente da desigualdade econômica e da cor da pele, aspectos que não são mencionados na unidade.

Não foram encontrados termos preconceituosos em relação ao negro. Porém, constata-se que o LD materializa ideologias que reforçam o preconceito contra o negro, desvinculado do contexto histórico, social e político que o produziu.

A Unidade Oito apresenta o tema Descobertas científicas e, como tópico, sugere uma distinção entre brancos e negros. Propõe-se a leitura de um texto que informa sobre o *Buraco de Verme*, esclarecendo ao educando que ele permite viagens no tempo. Para exemplificar essas viagens, sugere-se a leitura do poema *Canção de muito longe*, de Mario Quintana, reproduzido abaixo:

CANÇÃO DE MUITO LONGE

Foi-por-cau-sa-do-bar-quei-ro
E todas as noites, sob o velho céu arqueado
de bugigangas,

A mesma canção jubilosa se erguia.

Acanoovavirou
Quem fez elavirar? Uma voz perguntava.

Os luars extáticos...

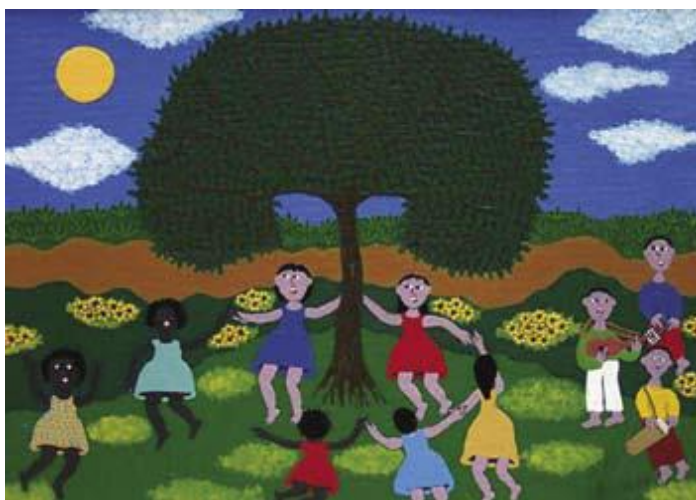
A noite parada...

Foi por causa do barqueiro,
Que não soube remar.

(QUINTANA, Mario apud Paraná, 2006, p. 105)

Na sequência, para ilustrar esse poema, apresenta-se a obra de Givan, *Crianças na ciranda*.

Figura 17 – Título: *Crianças na ciranda*



Fonte: www.ardies.com (apud PARANÁ, 2006, p. 105).

Ao mostrar a obra de Givan, o autor retrata crianças negras e brancas compondo uma ciranda; porém, as crianças negras estão todas no mesmo ponto da roda, o que pode induzir o educando à leitura de que há uma desigualdade natural entre crianças brancas e negras, pois na brincadeira de roda, pintada por Givan as três crianças negras estão a parte das crianças brancas. Nessa mesma ilustração, observa-se que os meninos que tocam instrumentos são todos brancos. Como a atividade de tocar instrumentos exige um conhecimento musical maior do que a ciranda, pode-se sugerir que as crianças negras não têm esse conhecimento. A obra de Givan; no entanto, não é discutida. Nem mesmo é apresentado ao educando qualquer informação sobre o contexto de produção dessa obra, a autoria e a ideologia nela presentes, de modo que ela figura, na unidade, apenas ilustrativamente.

Os discursos, conforme explicita Fairclough (2008) e Van Dijk (2008) podem servir à naturalização de desigualdades, reforçando, diferenças entre os grupos sociais. Van Dijk lembra que é “sempre o contexto que pode interferir, reforçar ou, por outro lado, transformar essas relações” (VAN DIJK, 2008, p. 121), de modo que, em se tratando de um material didático, é no contexto da sala de aula e das discussões oportunizadas a partir de textos e temas propostos, que essa desigualdade sugerida pode ser questionada e desconstruída, mas, para que isso ocorra, é preciso que os discursos não sejam apenas apresentados, mas problematizados.

Na imagem apresentada por Givan, o educando pode perceber uma falsa igualdade entre as crianças negras e brancas que brincam juntas, haja vista que o fato de crianças negras não tocarem instrumentos musicais pode ser visto também como algo natural, já que, de fato, essa desigualdade não está apenas no LD.

A Unidade Doze apresenta como tema as diferentes formas de se dizer a mesma coisa, discutindo a linguagem científica e a linguagem cotidiana como meios de interação com o outro. Referenciando o negro, há uma tira na qual um homem branco, com soluço, procura por um benzedor. É atendido por um homem negro, que se utiliza de uma linguagem informal para atendê-lo, como se pode conferir abaixo:

Figura 18: Linguagem cotidiana

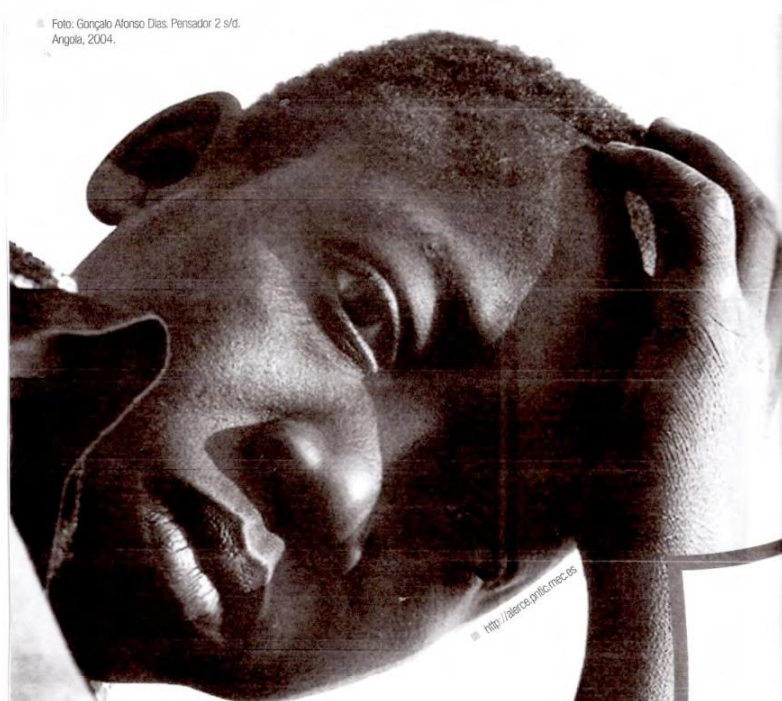


Fonte: PARANÁ (2006, p. 150).

Note-se que, com essa tira, reforça-se a ideia de que o negro ocupa uma posição de inferioridade, tópico que é desencadeado na unidade. Ele é o benzedor, o curador, aquele que não estudou. Portanto, não tem os conhecimentos da medicina. Não possui uma linguagem científica, mas informal, a de menor prestígio social, ocupando uma posição subalterna na sociedade.

Britto (2004) lembra que é próprio do LD determinar leituras verdadeiras, fixas para um texto fazendo crer que se trata de um instrumento de verdade, o qual não deve ser questionado. Ora, desse modo se oferece a naturalização dessa tira, na qual o personagem branco é vítima do personagem negro, reforçando um preconceito contra o negro, que é o benzedor, apresentado nessa tira como um trapaceiro.

Na Unidade Quinze, para falar sobre o Mercado de trabalho, apresenta-se a imagem de uma criança negra, reproduzida na sequência:

Figura 19: Mercado de trabalho

(PARANÁ, 2006, p. 180)

Essa foto foi produzida por Gonçalo Afonso Dias, em 2004, na Angola. É apresentada no LD sem nenhuma problematização, sugerindo, porém que é o negro que não encontra trabalho e, o que é mais grave, a criança negra. Isso pode provocar a interpretação de que a criança negra deve trabalhar. Não se apresenta, no entanto, no decorrer da unidade, nenhum texto que fale sobre a dificuldade do negro em encontrar trabalho ou do trabalho executado por crianças negras contrariando o que diz o Estatuto da criança e do adolescente. Pode-se dizer que os fatos que geram desigualdade são dados ao interlocutor, destituídos de seu contexto histórico e isolados das suas causas, o que gera a naturalização desses discursos.

Como se pôde verificar com a análise desse LD, muitos discursos preconceituosos a respeito do negro e da mulher ainda se repetem nos materiais didáticos. Considerando-se que o LD é um poderoso meio de acesso ao discurso público que facilmente chega às massas, pode-se dizer que ele auxilia na manutenção de determinadas ideologias, próprias de grupos dominantes, desfavorecendo e inferiorizando grupos minoritários.

Embora os LD estejam passando por uma rigorosa comissão de análise e, considerando-se que as universidades estão participando da elaboração do Guia do LD, oferecendo aos educadores resenhas críticas sobre os livros divulgados, o que se constatou nesse material analisado foi a reprodução de discursos de desigualdade sobre o negro e a mulher. O fato de tais diferenças não serem problematizadas para os educandos faz com que essas desigualdades se perpetuem de modo de serem aceitas pelo interlocutor do LD. Não se trata de abolir desse material os textos que inferiorizam esse grupo social, mas de discuti-los propondo uma análise crítica desses discursos, pois é preciso que o LD contribua para a formação de um leitor crítico, capaz de (re)interpretar os discursos que produzem o mundo real. Essas reflexões serão aprofundadas, na sequência, no texto que compõe a conclusão final.

CONCLUSÃO

A motivação para essa pesquisa fundamentou-se na crença de que os livros didáticos, de um modo geral, veiculam ideologias oriundas, algumas das elites dominantes que possuem acesso ao discurso público e, outras, da sociedade como um todo, de modo que determinados grupos sociais sejam invisibilizados sob o olhar de quem controla a produção do material didático, governo e editoras. O *corpus* da análise foi constituído pelo livro didático *Língua Portuguesa e Literatura: Ensino Médio*, produzido em 2006. Partiu-se do seguinte problema: Esse livro didático veicularia valores sexistas, racistas, indigenofóbicos e homofóbicos? A hipótese era de que os autores do material, dado o seu contexto histórico-social e cultural, reproduziriam discursos hegemônicos, portadores de preconceito.

O objetivo geral desse estudo foi de analisar como seriam apresentados, nesse LD, discursos relacionados às mulheres, aos negros, aos índios e aos homossexuais. Como o referido LD não apresentou discursos referentes aos índios e aos homossexuais, a análise pautou-se nos discursos que referenciam negros e mulheres, identificados nos textos, tópicos e atividades propostos.

Um dos objetivos dessa pesquisa foi identificar, nos textos que compõem esse material, os elementos semânticos e temáticos que refletem discursos e estruturas sociais, privilegiando determinadas representações identitárias. Com a análise das macroestruturas semânticas e das microestruturas semânticas, pôde-se comprovar a predominância de discursos hegemônicos que inferiorizam alguns grupos sociais, como a mulher e o negro e silenciam outros, como o índio e o homossexual, grupos não referenciados nesse LD. Compreende-se, com base nos pressupostos teóricos que serviram a essa análise que a não referenciação de discursos sobre o índio e o homossexual é uma forma de silenciamento que pode sugerir ao educando a pouca importância desses grupos sociais sob o olhar do estado, órgão que coordenou, orientou e fiscalizou essa produção didática. Pode-se sugerir ainda que a ausência de discursos sobre esses dois grupos signifique que os mesmos estejam desfrutando de situações de igualdade com os demais grupos sociais. Silenciar esses discursos entende-se, nessa pesquisa, como uma forma de ignorá-los.

Essa análise foi realizada em consonância com os pressupostos teóricos da ACD, apresentados por Van Dijk (1997, 2008, 2009) e Fairclough (1997, 2008), acerca do discurso. A ACD contribuiu para essa análise por ser uma disciplina que se interessa pelos discursos que servem à marginalização de determinados grupos sociais, produzindo e reproduzindo

preconceitos. Para a interpretação crítica desses discursos, foram considerados os conceitos de discurso, ideologia, poder, hegemonia e contexto.

A Carta de Apresentação desse livro, dirigida a alunos e a educadores, apresenta esse livro didático como o resultado de uma leitura coerente dos anseios e necessidades do educando, o que não ocorre nas discussões desencadeadas. Pode-se perceber que os alunos, de um modo geral, não são levados a uma reflexão crítica a respeito dos textos, temas e tópicos que referenciam o negro e mulher em situações de inferioridade, de modo que, não se propicia ao educando uma leitura crítica, capaz de desconstruir os preconceitos que ainda se perpetuam contra negros e mulheres.

Van Dijk (2008) esclarece que os grupos dominantes exercem poder sobre as massas, por terem maior acesso ao discurso público. Esse LD, como visto, foi um dos meios de acesso ao discurso público, por meio do qual o Estado difundiu as suas ideologias e crenças às escolas. Esse livro foi disponibilizado no site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e enviado a todos os alunos e professores de todas as escolas do Estado, daí a sua importância na veiculação dos valores ideológicos do governo.

Com a análise realizada, constatou-se que os discursos nele viabilizados contribuem para a consolidação de ideologias sexistas e racistas, que favorecem a veiculação de discursos de preconceitos. As massas, explica Van Dijk (2008), são manipuladas por meio do discurso à aceitação de determinadas ideologias, como ocorre com os discursos propagados com esse LD que, ao veicular determinados estereótipos acerca da mulher e do negro, contribui para que esses grupos sejam vistos de forma preconceituosa.

As DCE (2008) atentam para uma compreensão ideológica da língua, entendendo que a mesma é movida por intenções, não podendo o educador perder de vista que os sujeitos se utilizam dela conforme forem as suas necessidades e intenções ao interagirem. Esse documento considera que é preciso assegurar na produção dos discursos que há uma vontade enunciativa por parte de quem enuncia, ou, no dizer de Bakhtin (2003), uma apreciação valorativa, que precisa ser compreendida pelos interlocutores. Para isso é preciso que se analise a língua como discurso, portanto, como veiculadora de ideologias. As discussões propostas no LD, porém, não favoreceram ao educando a compreensão de que os discursos portam intenções por parte de quem enuncia e do contexto histórico social no qual são produzidos e do outro, a quem o discurso se dirige. Conforme lembram as DCE (2008), citando Bakhtin (2003), as palavras estão carregadas de conteúdo ideológico, por isso, é preciso compreender esse conteúdo para desnaturalizar discursos que, aparentemente, revelam

vozes de verdade ao educando. Isso, no entanto, não ocorre nas discussões propostas após textos que referenciam negros e mulheres.

Pode-se dizer que na maioria das atividades elaboradas, após a apresentação de temas, textos e tópicos que referenciam mulheres e negros, não se discute as possibilidades de interpretação provocadas por esses discursos, o que sugere haver uma verdade única nos textos, a ser compreendida pelo leitor, pois os próprios enunciados das atividades evocam uma visão homogênea desses discursos. As atividades encaminhadas contribuem para naturalizar as diferenças referenciadas, pois não propiciam ao educando uma leitura crítica dos discursos apresentados, de modo que sugerem a aceitação da discriminação contra os negros e as mulheres, como sendo naturais. As discussões sobre a língua, considerando os discursos apresentados, não contemplam o contexto político e ideológico da produção, no qual emergem diferentes vozes sociais.

Van Dijk (1997) esclarece que os discursos são produzidos em um determinado contexto, e esse contexto não é apenas social, mas também cognitivo. Isso significa que os indivíduos organizam mentalmente os discursos que circundam o seu espaço social, conforme esses sujeitos compreendem dados fatores mentalmente, em consonância com os valores do seu contexto histórico e social, assim como das condições que lhe são dadas para a produção de certos discursos. A compreensão desse contexto é crucial para a interpretação dos discursos. Faz parte desse contexto a ideia que os autores de um discurso têm a respeito de seus interlocutores, nesse caso, dos professores e alunos a quem esse material se destina.

É sabido que a produção do LD analisado deu-se em um determinado contexto político, que conferiu aos seus autores a possibilidade de eleger determinados temas e de escolher textos que correspondessem aos temas escolhidos, bem como de elaborar as atividades que julgassem pertinentes aos textos propostos, mas tudo isso orientado pela SEED, a qual acompanhou e supervisionou a produção de cada unidade. Pode-se dizer, porém, que a estrutura social, representada pela SEED, não teve poderes plenos nessa produção, pois os discursos produzidos, por estarem situados num contexto social que também é cognitivo refletem a compreensão que os autores desse material têm acerca dos temas, textos e tópicos apresentados. Considerando-se essa compreensão de contexto, como lugar social e cognitivo, constatou-se que os discursos contemplados nesse LD, basicamente³⁹, não apresentam atividades de reflexão acerca dos textos que referenciaram o negro e a

³⁹Salvo os seguintes trechos: na Unidade Dois, após o conto *Cláusula do Elevador*, quando se questiona o aluno se o contrato final poderia ser considerado justo (PARANÁ, 2006, p. 34); na *Unidade Dez*, após os contos *Entrevista*, *Procurando Firme* e *História de Passarinho*, quando se questiona o aluno quanto ao estereótipo de

mulher, pois não se observou a contestação aos discursos apresentados que inferiorizam esses dois grupos. Pode-se dizer que seus autores optaram por questionamentos que não levam a uma interpretação crítica, mas meramente de constatação e de aceitação dos discursos apresentados.

As DCE propõem que se analise o dialogismo presente no discurso, pois compreende que todos os textos estão interligados, conforme defende Bakhtin(2003), como uma cadeia ininterrupta de interação, na qual um discurso leva a outro e suscita a resposta de um outro. Observou-se, porém, que esse diálogo entre os textos não foi proporcionado nas discussões propostas nesse LD, como se pôde perceber na Unidade Um, *Procura-se um crime*, na qual não se referencia a notícia, fato real que originou o Cartaz e o Boletim de Ocorrência. Na Unidade Onze, o poema de Camões, *Sete anos de pastor*, dialoga com o texto bíblico de Gênesis, que não é mencionado.

Pôde-se observar, também, que textos referentes ao negro, em toda a sua trajetória de escravização, como demonstram os classificados da Unidade Três, foram tratados de forma natural, o que serve para a manutenção de discursos que inferiorizam os negros e (re)afirmam a desigualdade em relação aos brancos, ignorando a luta, o trabalho e a discriminação sofrida, hoje, por esse grupo social.

Na sequência dessa unidade, a autora apresenta um fragmento contestando as cotas, escrito por Magno de Aguiar Maranhão, membro do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PARANÁ, 2006, p. 52). Maranhão, nesse excerto, desloca a discussão para a pobreza, naturalizando a exclusão social do negro. Logo, na sequência desse posicionamento, a autora apresenta gráficos que mostram o número de negros na região metropolitana de Curitiba e na Universidade Federal do Paraná-UFPR. Segundo os dados apresentados, 22% da população da região metropolitana de Curitiba é negra, porém, apenas 1,7% dessa população está na UFPR, justificando-se assim as cotas. Os questionamentos, porém, que são apresentados não colocam em dúvida o posicionamento de Maranhão, o que pode sugerir que ele apresente uma voz de verdade.

Constatou-se que esse LD mantém alguns estereótipos que servem para a identificação do negro. É o benzedor, o desempregado, o subalterno. Associa-se, ainda, a imagem do negro ao trabalho infantil, como ilustra a pintura de Jacob Lawrence. Mostra-se o negro benzedor e o negro pobre e ingênuo. Como discurso de valorização do negro, apresenta-se a biografia de

mulher apresentado em cada um desses contos, e, na sequência, sugere-se que o educando assista a um programa de televisão e analise, a partir dele, o estereótipo de homem e de mulher apresentados (PARANÁ, 2006, p. 134-135).

Milton Nascimento, sugerindo-se que negros e brancos têm os mesmos direitos e oportunidades, independente da cor, ou que o negro é tão valorizado quanto o branco, desde que seja esforçado. O contexto sociocultural é invisibilizado, configurando, nesses discursos, um quadro fixo em relação à sociedade.

Nas atividades encaminhadas, após os temas e textos propostos, não se discute, como defendem as DCE (2008), a dimensão histórica, cultural e ideológica da linguagem, nem as intenções dos sujeitos que produziram determinados textos, o que contribui para que se reafirme a desigualdade entre homens e mulheres, como foi evidenciado na Unidade Dois, na crônica de Luís Fernando Veríssimo, *Cláusula do Elevador*; na Unidade Três, no poema *Negra Fulô*, de Jorge de Lima; na Unidade Onze, na tira *As cobras*, de Luís Fernando Veríssimo, entre outros mencionados na análise. Esses textos, sem uma devida reflexão quanto aos valores ideológicos neles veiculados, contribuem para a manutenção de uma visão inferiorizada da mulher, mantendo a ideologia de que o homem é que tem o poder final de decisão, pois é centrado, seguro e consegue manipular a mulher, conforme forem as suas intenções.

Analisaram-se nos textos, temas, tópicos e imagens que compõem o LD, a representação da mulher: como mãe, é inconsequente; como esposa, é traída, espancada, humilhada; em alguns discursos é referenciada como sedutora, erótica, bela; também é ciumenta, insegura, chata, sobrenatural e inalcançável como no conto *A dama do pé de cabra*, na Unidade Treze. Esses discursos contribuem para a (re)produção de preconceitos contra a mulher.

Predominou nesse LD a referência à mulher como a heroína das histórias românticas, submissa ao homem, ou decepcionada e infeliz. Essas características servem à sua identificação como um ser dependente do homem, o que contribui para negar ou apagar a sua participação nas lutas sociais e na conquista de direitos. Ignora-se nos textos e atividades propostos a luta da mulher para sair da condição de dona de casa. Como se pôde perceber, a mulher é apresentada presa ao casamento e dependente do homem para conseguir realizar-se.

Evidenciou-se uma ideologia patriarcal nos discursos que referenciam a mulher, pois ela é apresentada em vários momentos do LD em situação de submissão e de erotismo, como demonstram os textos da Unidade Três, *Negra Fulô* e *Negra* e o Conto *Cláusula do Elevador*, na Unidade Dois, ou de modo romanticizado, como se pôde perceber nos contos *Procurando Firme* e *História de Passarinho*, na Unidade Dez. Não foram observadas, após esses textos, questões que levem o educando a uma leitura crítica dessas personagens, o que favorece uma

leitura ingênua de seu papel social, desprovido de toda a história. Apresenta-se ao educando de Ensino Médio as heroínas românticas que nada precisam fazer para alcançar o sucesso, pois o príncipe bate à porta de suas casas e transforma suas vidas, veiculando, com esses discursos, uma imagem da mulher como aquela que espera do homem as condições necessárias à sua felicidade.

A mulher negra é evocada como símbolo do erotismo, da obediência e da submissão. Referencia-se a cultura como possibilidade de amenizar as desigualdades sofridas por esse grupo social. Entende-se que não mencionar os problemas sociais enfrentados pela mulher é ignorar a sua luta e, ao mesmo tempo, reafirmar discursos patriarcais que reforçam a sua submissão diante do homem. Reproduz-se assim, discursos que contribuem para a sua exclusão.

Tais discursos não podem ser ignorados ao se trabalhar com textos que evocam preconceitos. Esperava-se que houvesse, no material, questões que discutissem as desigualdades presentes nesses textos. Não se trata da escolha dos textos, mas da análise e da reflexão propostas a partir deles. Não se constatou, porém, nesse LD, discussões que pudessem auxiliar o educando a compreender o real papel da mulher na construção da história. As relações hegemônicas, naturalizadas pela sociedade que, segundo Fairclough (2008), podem contribuir para romper alianças de dominação ou para confirmá-las. Desse modo, discursos que (re)afirmam a desigualdade contribuem para que as relações hegemônicas de poder de uns grupos sobre os outros sejam mantidas.

A abordagem proposta pelo LD referente aos discursos sobre o negro e a mulher permite que se reafirme uma visão preconceituosa que contribui para marginalizar esses dois grupos. Pode-se dizer que não discutir um problema é sugerir que ele não existe. Nos textos apresentados a mulher e negro não têm voz nem vez. Esses discursos fomentam a discriminação, marginalizando a mulher e estimulando a desigualdade.

A ausência de textos e reflexões acerca do índio e do homossexual contribuiu para o silenciamento dos conflitos, da discriminação e do preconceito que marginaliza esses dois grupos. Interpretou-se que a ausência de discursos sobre índios e homossexuais é uma forma de controle quanto às reflexões e conhecimentos que podem ser direcionados ao educando. Conforme os pressupostos teóricos da ACD, compreende-se que a presença ou ausência de discussões sobre determinados grupos sociais é um modo de visibilizar ou invisibilizar determinados grupos.

Conforme as discussões apresentadas, pode-se dizer que a hipótese que direcionou essa pesquisa se confirmou, pois, de fato, esse LD veicula discursos de preconceito contra mulheres e negros, uma vez que os textos que mencionam mulheres e negros são oferecidos e não discutidos, reafirmando um modelo de sociedade no qual o homem ocupa uma posição de superioridade em relação à mulher e o branco em relação ao negro. Desse modo, nos discursos apresentados a respeito desses dois grupos, fica evidente a existência de preconceitos que contribuem para que a mulher continue sendo vista em condição de inferioridade em relação ao homem e, o negro, em relação ao branco.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rosângela Jovino. **A modalização nos discursos de uma autoridade política e de uma autoridade religiosa**. Revista de C. Humanas, vol. 7, Nº 1, p. 57-67, jan./jun. 2007.

AVE MARIA. **Bíblia sagrada**. São Paulo: Editora Ave Maria, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail (Voloschinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BARTELS, Andréas; ZEKI, Semir. Imagens de um cérebro apaixonado. In: **Viver mente e cérebro** n. 141. Outubro, 2004, p. 58-59.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado, enunciado concreto, enunciação. In Brait, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. **Decreto 1006 de 30/12/1938**. Disponível no site <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Pesquisado em dezembro de 2011.

_____. **Decreto-Lei 8.460 de 1945**. Disponível no site <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Pesquisado em dezembro de 2011.

_____. **Decreto-Lei Nº 77.107 de 1976**. Disponível no site <http://www.fn.de.gov.br/index.php/pnld-historico>. Pesquisado em dezembro de 2011.

_____. **Decreto-Lei Nº 91.542 de 19/08/1985**. Disponível no site: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Pesquisado em dezembro de 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.** 4.024 de 20/12/1961. Disponível no site https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em dezembro de 2011.

BRETON, Philippe. **A manipulação da palavra.** São Paulo: Loyola, 1999.

BRITTO, Luiz Percival de Leme. **A sombra do caos:** Ensino de língua X Tradição gramatical. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2004.

CORACINI, Maria José. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1999 (p.167-175).

COSTA-HÜBES. Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná.** Um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. Londrina/PR, 2008. Tese de doutorado.

CHIAZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas:** Evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 16, número 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal (p. 221-236).

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** Teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação:** Fundamentos e tradições. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2008.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In PEDRO, Emília Ribeiro **Análise crítica do discurso:** uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio:** O minidicionário da língua portuguesa. 7.ed. Curitiba-Pr: Positivo, 2008.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Livro Didático de Língua Portuguesa: Liberdade ou opressão? In GREGOLIN, Maria do Rosário V. ; LEONEL, M. C. M. **O que quer o que pode esta língua?** Brasil/Portugal: O ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: Cursos de Pós Graduação em Letras, FCL. UNESP-Ar, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de pesquisa, n.116, p. 21-39, julho/2002.

GERALDI, João Wanderley. **O texto em Sala de Aula.** São Paulo: Ática, 2003.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

GUIMARÃES, Vanir Consuelo. A conexão textual em LDs de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: Uma tentativa de formulação de uma gramática textual. In: ROJO, Roxane. ; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

JORNAL **HOJE**. Cascavel, 12/01/2012, Edição 6.229, p. 3-5.

_____. **HOJE**. Cascavel, 08/01/2012, Edição 6226. p. 16.

_____. **O PARANÁ**. Edição 10.864. Ano 36. Cascavel, 04/01/2012.(p. A3).

_____. **O PARANÁ**. Edição 10.871. Ano 36. Cascavel, 12/01/2012. (p. A5).

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-Ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006b.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: Algumas reflexões. In DIONÍSIO, Angela Paiva.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MEURER, Gêneros textuais na Análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L Bonini, A.; MOTTA ROTH, D. (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____, J.L. **Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 133-157, 2004.

MORATO, Edwiges Mª. O interacionismo no campo linguístico. In MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Linguística 3**. São Paulo: Cortez, 2007 (p. 311-353).

OLIVEIRA, Luciano Amaral. “**Mate um nordestino afogado**” – Análise crítica de um artigo da revista Época. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 361-376, maio/ago. 2011.

_____. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola. 2010.

_____; Van Dijk. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de Oliveira. **Olhares que fazem a “diferença”**: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. Revista Brasileira de Educação, 2003.

OTA, Ivete Ap^a da Silva. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. Educac. Curitiba: UFPR. N. 35, p. 211-221, 2009.

PABLO PICASSO. As moças de Avignon, 1907. Óleo sobre tela, 243.9 x 233.7 cm. Museu de Arte Moderna, Nova Iorque, Estados Unidos. www.moma.org (PARANÁ, 2006, p. 197).

PACIFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidade e (Des)igualdade. Salvador: UFBA, 2011. Artigo científico.

PACIFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. Paraná: Curitiba. Universidade Federal do Paraná. 2011. Dissertação de Mestrado.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - SEED. **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Curitiba: SEED, 2008. Pesquisado em <http://www.pr.gov.br/deja/>.

_____. **Língua Portuguesa e literatura**: Ensino Médio. Curitiba: SEED, Paraná, 2006.

PEDRO, Emília Ribeiro. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: O texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2011.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In Angela Paiva.; BEZERRA, Maria Auxiliadora **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROCHA, Rute. **Procurando Firme**. In: http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias_09.htm. Acesso em 25/05/2013.

RODRIGUES, W. C. **Metodologia Científica**. 2007. Disponível em: <http://www.ebras.bio.br/autor/aulas/metodologia_cientifica.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2010.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROSSETI, D. Gabriel. **Pandora**. In: Fonte: <http://www.google.com.br/imgres?q=Pandora+de+Gabriel+Rosseti&hl=pt-> Acesso em 25 de maio de 2013.

RODRIGUES, Fernando. Juiz deve ser investigado no seu estado, diz chefe do STF. Folha de São Paulo. Disponível ao UOL em 02/10/2011 a respeito da investigação a juízes. Site <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/folha3out.pdf>. Pesquisado em janeiro de 2012.

SANTOS, Andrea Cattermol Izar; BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. Coesão lexical em LDs inscritos no PNLD/2002: Tentativas de exploração do funcionamento discursivo do “vocabulário” e do “estilo”. In: ROJO, Roxane.; BATISTA, A. A. **Livro didático de Língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SAPELLI, Marlene L. S. (org.). **Livro didático: A serviço de quem?** Cascavel: Assoeste, 2005
SILVA, Ezequiel Theodoro. Livro didático e qualidade de ensino. In SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 1998a. (p. 42-56).

_____. Livro didático: do ritual de passagem a ultrapassagem. In SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 1998b.(p. 57-63).

SILVA, Simone Bueno Borges da. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: Quais as contribuições possíveis? In KLEIMAN. Angela B. (org.). **A formação do professor: Perspectivas da linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001 (p. 95 a 113).

SILVA, Paulo V. Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: Lugar de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK (org.) **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto: 2012.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: SP: Mercado de letras, 2001.

_____. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In BAGNO, Marcos (org.) 2004. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de censura. In CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, São Paulo: Pontes. 1999.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VAN DIJK, Teun A. Van. Critical discourse studies: a sociocognitive approach. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.). **Methods of critical discourse analysis**. 2. ed. Los Angeles: Sage, 2009.

_____. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Semântica do discurso e ideologia. In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.) **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997.

_____.(org.) **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto: 2012.

VINICIUS, Andre. Dicas de quem chegou lá. **Folha Universitária**. Uniban/ Brasil. Ano 14. 21 de novembro de 2011.

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. **In:** —; MEYER, Michel (orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.

ANEXOS

ANEXO A

Capa do Livro Didático Público: *Língua Portuguesa e Literatura: Ensino Médio*



ANEXO B

Carta do secretário

Carta do Secretário

Este Livro Didático Público chega às escolas da rede como resultado do trabalho coletivo de nossos educadores. Foi elaborado para atender à carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor, para criar um livro público, acessível, uma fonte densa e credenciada de acesso ao conhecimento.

A motivação dominante dessa experiência democrática teve origem na leitura justa das necessidades e anseios de nossos estudantes. Caminhamos fortalecidos pelo compromisso com a qualidade da educação pública e pelo reconhecimento do direito fundamental de todos os cidadãos de acesso à cultura, à informação e ao conhecimento.

Nesta caminhada, aprendemos e ensinamos que o livro didático não é mercadoria e o conhecimento produzido pela humanidade não pode ser apropriado particularmente, mediante exibição de títulos privados, leis de papel mal-escritas, feitas para proteger os vendilhões de um mercado editorial absurdamente concentrado e elitista.

Desafiados a abrir uma trilha própria para o estudo e a pesquisa, entregamos a vocês, professores e estudantes do Paraná, este material de ensino-aprendizagem, para suas consultas, reflexões e formação contínua. Comemoramos com vocês esta feliz e acertada realização, propondo, com este Livro Didático Público, a socialização do conhecimento e dos saberes.

Apropriem-se deste livro público, transformem e multipliquem as suas leituras.

Mauricio Requião de Mello e Silva
Secretário de Estado da Educação

■ Aos Estudantes

Agir no sentido mais geral do termo significa tomar iniciativa, iniciar, imprimir movimento a alguma coisa. Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores, em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativa, são impelidos a agir. (...) O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais.

Hannah Arendt

A condição humana

Este é o seu livro didático público. Ele participará de sua trajetória pelo Ensino Médio e deverá ser um importante recurso para a sua formação.

Se fosse apenas um simples livro já seria valioso, pois os livros registram e perpetuam nossas conquistas, conhecimentos, descobertas, sonhos. Os livros documentam as mudanças históricas, são arquivos dos acertos e dos erros, materializam palavras em textos que exprimem, questionam e projetam a própria humanidade.

Mas este é um livro didático, caracteriza-se pelo ensinar e aprender. É a idéia mais comum a respeito de um livro didático. Porém, o Livro Didático Público é diferente. Ele foi escrito a partir de um conceito inovador de ensinar e de aprender. Com ele, como apoio didático, seu professor e você farão muito mais do que “seguir o livro”. Vocês ultrapassarão o livro. Serão convidados a interagir com ele e desafiados a estudar além do que ele traz em suas páginas.

Neste livro há uma preocupação em escrever textos que valorizem o conhecimento científico, filosófico e artístico, bem como a dimensão histórica das disciplinas de maneira contextualizada, ou seja, numa linguagem que aproxime esses saberes da sua realidade. É um livro diferente porque não tem a pretensão de esgotar conteúdos, mas discutir a realidade em diferentes perspectivas de análise; não quer apresentar dogmas, mas questionar para compreender. Além disso, os conteúdos abordados são alguns recortes possíveis dos conteúdos mais amplos que estruturam e identificam as disciplinas escolares. O conjunto desses elementos que constituem o processo de escrita deste livro denomina cada um dos textos que o compõem de “Folhas”.

Em cada Folhas vocês, estudantes, e seus professores poderão construir, reconstruir e atualizar conhecimentos das disciplinas e, nas veredas das outras disciplinas, entender melhor os conteúdos sobre os quais se debruçam em cada momento do aprendizado. Essa relação entre as disciplinas, que está em aprimoramento, assim como deve ser todo o processo de conhecimento, mostra que os saberes específicos de cada uma delas se aproximam, e navegam por todas, ainda que com concepções e recortes diferentes.

Outro aspecto diferenciador deste livro é a presença, ao longo do texto, de atividades que configuram a construção do conhecimento por meio do diálogo e da pesquisa, rompendo com a tradição de separar o espaço de aprendizado do espaço de fixação que, aliás, raramente é um espaço de discussão, pois, estando separado do discurso, desarticula o pensamento.

Este livro também é diferente porque seu processo de elaboração e distribuição foi concretizado integralmente na esfera pública: os Folhas que o compõem foram escritos por professores da rede estadual de ensino, que trabalharam em interação constante com os professores do Departamento de Ensino Médio, que também escreveram Folhas para o livro, e com a consultoria dos professores da rede de ensino superior que acreditaram nesse projeto.

Agora o livro está pronto. Você o tem nas mãos e ele é prova do valor e da capacidade de realização de uma política comprometida com o público. Use-o com intensidade, participe, procure respostas e arrisque-se a elaborar novas perguntas.

A qualidade de sua formação começa aí, na sua sala de aula, no trabalho coletivo que envolve você, seus colegas e seus professores.

ANEXO C

Instigação à curiosidade do aluno**ATIVIDADE**

- Que análise você faz destas informações? Como elas poderão contribuir com você na elaboração do cartaz?
- O depoimento da acusada, que você acabou de ler no boletim de ocorrência, foi transposto de um fato real. A leitura atenta e cuidadosa deste depoimento fornecerá as pistas para que você descubra:
- A profissão de Jason.
- O crime da Sra. Glassman.

(PARANÁ, 2006, p. 21).

ANEXO D

Análise das informações e elaboração de cartaz**ATIVIDADE**

- Que análise você faz destas informações? Como elas poderão contribuir com você na elaboração do cartaz?
- O depoimento da acusada, que você acabou de ler no boletim de ocorrência, foi transposto de um fato real. A leitura atenta e cuidadosa deste depoimento fornecerá as pistas para que você descubra:
- A profissão de Jason.
- O crime da Sra. Glassman.

(PARANÁ, 2006, p. 21).

ANEXO E

Diálogo entre o crime cometido pela Sra. Glassman e outros crimes**ATIVIDADE**

Reúnam-se em grupos e discutam as seguintes questões, registrando por escrito as conclusões:

- O único personagem que tem nome é Dario. Quem é ele? É possível identificá-lo? Por quê?
- Que relação há entre o crime cometido pela senhora Joy Glassman e as ações descritas no conto de Dalton Trevisan? Entre estas ações, há as que podem ser consideradas criminosas? Quais? Que leis foram infringidas? O que motivou as pessoas a cometerem essas infrações?
- A Senhora Glassman pode ser condenada a 20 anos de prisão, conforme se verifica no Boletim de Ocorrência. E no caso de Dario, há alguma penalização prevista para este(s) crime(s)? Ela recairá sobre quem?
- Vocês já tiveram a oportunidade de desvendar o crime cometido pela senhora Joy Glassman. O que levou a Senhora Glassman a praticar o crime?

(PARANÁ, 2006, p. 23).

ANEXO F

Análise do contrato**ATIVIDADE**

- "Cláusula do Elevador" é uma crônica de humor. Que recursos foram utilizados pelo autor para provocar a graça?
- Com relação ao texto, defina hipótese heterodoxa, eventualidades aleatórias, circunstâncias atenuantes e inciso expiatório.
- O contrato final pode ser considerado justo? Discuta com a turma.

(PARANÁ, 2006, p. 34).

ANEXO G

Análise da estrutura do poema



ATIVIDADE

- O que confere ao texto de Jorge de Lima seu caráter poético?

Observe que o eu-lírico (narrador do poema) começa relatando a história da negra Fulô com as seguintes palavras: “Ora se deu...” Esta forma de iniciar seu texto lembra outras narrativas populares que têm como início “Era um vez...”, “Certo dia...”, “Um dia...”, denunciando o vínculo do poema com a tradição das narrativas orais. Se você observar como as pessoas iniciam sua história, quando querem contar um “causo”, verá que elas se utilizam de expressões semelhantes. Aliás, Negra Fulô nada mais é que um “causo” contado em forma de poema!

Para contar a história da negra Fulô, Jorge de Lima, dentre os inúmeros recursos que a língua oferece, selecionou a forma da poesia escrita em versos heptassílabos ou redondilha maior. Você sabe o que são versos heptassílabos ou redondilha maior? Para saber o que é isso, precisamos fazer a escansão dos versos do poema. Escandir o poema significa, na verdade, verificar o número de sílabas métricas existentes em cada verso. Observe os dois primeiros versos:

O / ra/ se/ deu/ que/ che / GOU
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Is / so / já / faz/ mui /to / TEM/ po
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Repare que a maioria dos versos do poema tem sete sílabas. Se você quiser, pode conferir. Não se esqueça que, para verificar as sílabas métricas de um poema, conta-se apenas até a última sílaba tônica, desconsiderando-se a(s) restante(s). Versos com esta medida (sete sílabas métricas) recebem, na teoria literária, o nome de redondilha maior. Essa escolha que o autor faz em relação ao tamanho dos versos, aliada às rimas, à divisão em estrofes e às repetições que aparecem como um refrão, constitui-se num trabalho de linguagem que diferencia a poesia dos demais tipos de textos.

Como se trata de um texto vinculado à tradição oral, a maneira como pronunciamos as palavras podem alterar o significado do texto. (PARANÁ, 2006, p. 45-46).

ANEXO H

Discursos de negritude: a história de Fulô e a formação do povo brasileiro**ATIVIDADE**

- O poema nos conta uma história. Que história é essa?
- Que relação se estabelece entre Fulô e as demais personagens que participam do enredo poético?
- Quais eram as atribuições de Fulô?
- Como explicar a mudança do ponto de exclamação para o ponto de interrogação nas falas da Sinhá chamando Fulô, que aparecem em todo o poema?
- Como este autor alagoano articula, no poema, a questão da negritude?
- Como o poema da Negra Fulô aborda a mestiçagem de que fala Lezama Lima?

(PARANÁ, 2006, p. 47).

ANEXO I

Criação de desfecho e características dos contos de fada**ATIVIDADE**

- "Procure firme" e dê continuidade à história...
- O que caracteriza este texto como conto de fadas? E o que o torna diferente?
- Qual é o tempo verbal característico dos contos de fadas? Qual o sentido do uso desse tempo verbal?
- No trecho que você leu, quem são os interlocutores nos diálogos que acontecem no conto?

(PARANÁ, 2006, p. 132).

ANEXO J

Desfecho do conto: diálogo com os contos de fada e estratégias para prender o leitor**ATIVIDADE**

- Após a leitura do texto, reúnam-se em grupos e, oralmente, elaborem um desfecho para o conto. Um dos integrantes do grupo deverá contar este final para a turma.
- Analisem as diferenças entre os desfechos criados. Discutam o porquê dessas diferenças.
- Esse conto também dialoga com os contos de fadas. Indique as pistas do texto que indicam essa relação.
- Na descrição da mocinha, onde há o rompimento com o conto de fadas tradicional? Explique este rompimento
- Conforme vimos discutindo até aqui, há várias estratégias, nos textos, para conseguir prender a atenção. Identifique, em "Procurando Firme" e "História de Passarinho", as estratégias utilizadas para provocar o leitor.

(PARANÁ, 2006, p. 133).

ANEXO K

Estereótipos masculinos e femininos e as diferenças inatas**ATIVIDADE**

- Em que a leitura que você fez deste texto foi diferente da leitura dos textos anteriores?
- Qual é o estereótipo, feminino e masculino, presente em cada um dos contos: Entrevista, Procurando Firme e História de Passarinho?
- Como Summers e Pinker explicam as "diferenças inatas"?
- Qual é o argumento utilizado pela autora para contrapor-se às idéias de Summers e Pinker?

(PARANÁ, 2006, p. 134).

ANEXO L

Identificação de comportamento humano**ATIVIDADE**

- Narre duas cenas, uma para a Fulana de Tal e outra para o Fulano de Tal.
- Classifique o chato presente no soneto *Sete anos de pastor*, de Camões.
- Agora faça o mesmo com o poema "O caso do vestido", de Carlos Drummond de Andrade, do livro *Antologia poética*, que está na biblioteca de sua escola.

(PARANÁ, 2006, p. 143).

ANEXO M

Compreensão de vocabulário

**ATIVIDADE**

- Para entender melhor o texto, preencha a cruzadinha, pesquisando as palavras no texto.

Palavras Cruzadas

- 1-Palácio (5 letras).
- 2-Cadela de pequeno porte (7 letras).
- 3-Caçada; estar na espera durante uma caçada (2 + 6 letras).
- 4-Benzer-se (12 letras).
- 5-O mesmo que deixar, permitir (6 letras).
- 6-Pé (3 letras).
- 7-Cão de caça de grande porte, semelhante ao mastim (4 letras).
- 8-Bonita, formosa (7 letras).
- 9-O mesmo que “fez o sinal da cruz”, benzeu-se (5 + 2 letras).
- 10-O mesmo que despenhadeiro, penhasco (4 letras).
- 11-Artigo indefinido masculino (2 letras).

(PARANÁ, 2006, p. 162).

ANEXO N

Da Vinci e Picasso: artistas que inovaram a arte com suas obras

Precisamos recorrer ao conhecimento que já temos ou à nossa intuição das estruturas da língua, ou seja, aquilo que sabemos intuitivamente sobre o funcionamento da língua. É um exercício que nos desafia, pois estamos lidando com textos que transgridem as estruturas “normatizadas” ou ditadas pela gramática e fogem ao senso comum, isto é, fogem daquela linguagem que estamos acostumados a ler e que julgamos “correta” ou “normal”. Vale a pena tentar!

Se o texto literário (caso dos dois fragmentos que você acabou de ver) permite transgredir – esta é a sua característica – as regras ditadas pela gramática, esta transgressão é feita por quem conhece a norma. Não é o caso de “fazer de qualquer jeito”. O autor do texto literário infringe a norma conscientemente, porque conhece as regras.

Esta subversão consciente às regras postas acontece, também, em outras áreas, com outras “gramáticas”: Observe a reprodução ao lado, do quadro *Les Femmes d'Alger*, que foi pintado em 1907 e está no Museu de Arte Moderna de New York.

Pablo Picasso pintou este quadro numa fase denominada cubista. Veja o que significa o cubismo: “movimento na pintura, desenvolvido por Picasso e Braque por volta de 1907. O cubismo constituiu um corte radical na descrição realista da natureza que dominava a pintura e a escultura européia desde o



■ Pablo Picasso. *As moças de Avignon*, 1907. Óleo sobre tela, 243,9 x 233,7 cm. Museu de Arte Moderna, Nova Iorque, Estados Unidos.



Renascimento, uma vez que Picasso e Braque desejavam revelar a estrutura permanente dos objetos, em vez da sua aparência em determinado momento ou lugar.”(Enciclopédia Ilustrada Folha)

Observando uma pintura renascentista podemos perceber o “corte radical” que o cubismo fez, subvertendo as normas de uma gramática da pintura que vigorava desde o Renascimento.

Leonardo da Vinci, considerado um dos maiores gênios da humanidade, pintou a *Mona Lisa*, quadro que está no Museu do Louvre e que constitui um marco da pintura renascentista. É um dos quadros mais conhecidos e reproduzidos do mundo.

**ATIVIDADE**

(PARANÁ, 2006, p. 197-198).

ANEXO O

Análise de *Monalisa* e *As moças de Avignon***ATIVIDADE**

- Comente as diferenças entre as duas pinturas e o sentido de cada uma delas, observando como elas podem estar relacionadas com a realidade.

(PARANÁ, 2006, p. 197-198).

ANEXO P

Discursos do período da escravidão e discursos atuais**ATIVIDADE**

Dentre os anúncios que você leu, três foram publicados num jornal curitibano, intitulado "O dezanove de dezembro", respectivamente nos dias 29 de julho, 8 de abril e 30 de setembro de 1854.

- Quais são eles?
- Quais os aspectos presentes nesses três anúncios que permitem diferenciá-los do anúncio atual?

(PARANÁ, 2006, p. 44).

ANEXO Q

Análise textual e discursos de negritude**ATIVIDADE**

- O texto fala em "recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida". Que expressões do texto evidenciam a dignidade do pai de família retratado pela crônica?
- O que motiva o constrangimento, a perturbação do pai de família, na última cena relatada na crônica?
- Qual a estrutura familiar evidenciada pela crônica?
- Como Fernando Sabino articula a questão da negritude?

(PARANÁ, 2006, p. 52).

ANEXO R

Cotas para negros

Atualmente, por influência do movimento negro que se organiza na reivindicação de seus direitos, surgem políticas afirmativas que visam à reparação da injustiça do quadro histórico da escravidão. Uma das ações afirmativas dessa política é o estabelecimento de cotas para o ingresso dos afrodescendentes no ensino superior.

Há quem conteste. Veja o que disse Magno de Aguiar Maranhão, um membro do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro no jornal “O Estado do Paraná” de 18/10/2000:

(PARANÁ, 2006, p. 52).

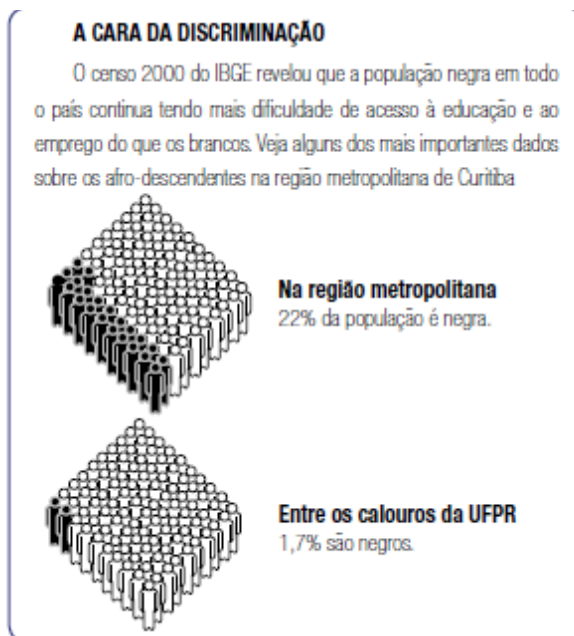
ANEXO S

Posicionamento de Maranhão na Revista *Veja***ATIVIDADE**

- Qual o posicionamento de Maranhão a respeito da exclusão?
- Qual a relação entre esse posicionamento e aquele da historiadora Hebe M. Mattos Castro?
- Comente a afirmação de Magno Maranhão, utilizando-se das informações dos gráficos a seguir.

(PARANÁ, 2006, p. 52).

ANEXO T

Estatísticas sobre população negra em Curitiba e calouros negros na UFPR

(PARANÁ, 2006, p. 52).

ANEXO U

Contribuições dos negros**ATIVIDADE**

- Quais as contribuições dos afrodescendentes para a língua portuguesa e a cultura brasileira?
- História da África – a que nações pertenciam os negros trazidos para cá como escravos?
- O resultado da pesquisa deverá ser apresentado na forma de seminário.

(PARANÁ, 2006, p. 53).

ANEXO V

Comparativo: História da Índia e do Brasil**ATIVIDADE**

- Há semelhanças entre a história da Índia pré-independente e o Brasil do século XXI? Eram as mesmas crianças, no rio, no tempo da Índia de Tagore e Gandhi e no do Brasil atual? E a solução de Gandhi surtiu efeito?
- Como impedir que crianças sejam jogadas na água? É possível mudar o curso desse rio?

(PARANÁ, 2006, p. 59).