

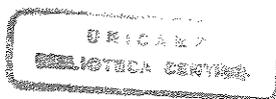
ADELMA DAS NEVES NUNES BARROS

## O silenciamento nas avaliações dos livros didáticos.

Dissertação apresentada à  
Comissão Julgadora do  
Departamento de Linguística do  
Instituto da Linguagem da  
Universidade Estadual de  
Campinas, como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre  
em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos

UNICAMP  
Instituto de Estudos da Linguagem  
2001



UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

2001/2/31

UNIDADE BC  
N.º CHAMADA: UNICAMP  
B278/b  
V. 46072  
TOMBO DE / 46072  
PROC. 16-392/01  
C  D   
TOTAL R\$ 11,00  
DATA 16-08-01  
HT. OPD

CM00158629-5

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL – UNICAMP

B278/b Barros, Adelma das Neves Nunes  
O silenciamento nas avaliações dos livros didáticos /  
Adelma das Neves Nunes Barros.  
Campinas, SP: [s. n.], 2001.

Orientador: Maria Augusta Bastos de Mattos  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de  
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise de Discurso. 2. Livro Didático. 3. Preconceito.  
4. Silenciamento. I. Mattos, Maria Augusta Bastos de. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da  
Linguagem. III. Título.

Este exemplar e a redação final da tese  
defendida por ADELMA DAS NEVES

3

NEVES BARDOS.

e aprovada pela Comissão Julgadora em  
27/10/2006.

Maria Augusta Bastos de Mattos  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Denise Bértoli Braga

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Helena Pereira Dias

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Suzy Maria Lagazzi-Rodrigues

**Para:**

*Adilson, pela vida que dividimos.*

*Wagner, Marília e Júlio,  
por quem luto no dia-a-dia.*

*Meu pai.*

*Minha mãe, in memoriam.*

*Meus irmãos.*

*Andréia, irmã-amiga.*

## **Agradeço**

*A Deus.*

*À professora Maria Augusta,  
pela orientação séria e amiga.*

*À professora Denise Bértoli,  
pelas sugestões críticas na qualificação.*

*À professora Marta Sardiñas, pelo  
empenho em nos auxiliar.*

*À Maria Clara, amiga decisiva para a  
concretização deste sonho.*

*À Rosileni, pela partilha das dores e  
alegrias.*

*A Eduíza, Martha e Regina, pelo laço que  
estreitamos.*

*Às minhas tias, Carmem e Esmeralda, pela  
educação que me deram.*

*À Josiara, pelo companheirismo.*

*À CAPES, pelo financiamento.*

## RESUMO

Neste trabalho, analisamos quatro livros didáticos, direcionados ao Ensino Básico (1ª a 4ª séries), que compõem a Coleção *Análise, Linguagem e Pensamento*. São livros avaliados pela análise estabelecida pelo MEC como os melhores dentro de um universo considerado de outros livros, ou seja, foram os que mais receberam estrelas, conforme convenção do Ministério da Educação: “três estrelas” para os recomendados com distinção, “duas estrelas” para os apenas recomendados, “uma estrela” para aqueles recomendados com ressalva. Assim, para o livro receber estrelas precisa passar principalmente pelos critérios de exclusão que, dentre outros, os livros didáticos não podem expressar “preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação social que estejam em desacordo com a Constituição brasileira”.

Partindo do pressuposto de que o Livro Didático tem reconhecida importância e necessidade nas nossas escolas, é que procuramos verificar até que ponto esses livros respondem realmente às exigências estabelecidas pelo MEC no que tange aos critérios eliminatórios, mais precisamente os que se referem a questão de temas que podem gerar interpretações preconceituosas. No interesse de responder nossas questões de pesquisas – 1) Como os textos incluídos na coleção estão representando a diversidade étnica, mais precisamente o povo negro e o índio, que tem sido alvo de preconceitos, e como isto é tratado nas atividades? 2) Como os textos e os exercícios pedagógicos

estão representando e/ou trabalhando a diversidade e variação lingüística? 3) As “condições de produção” do discurso desses livros favoreceram um certo apagamento/silenciamento dos temas que poderiam gerar interpretações preconceituosas? – buscamos refletir sobre como foram tratados “ou não-tratados” (silenciados) tais temas a partir de uma perspectiva discursiva.

## **PALAVRAS-CHAVE**

1. Análise de discurso. 2. Livro didático. 3. Preconceito. 4. Silenciamento.

*“Ó Deus, que nos criaste à tua imagem, diante de Ti trazemos as vítimas de um sistema que exclui pobres, índios, negros, mulheres e crianças.”*

Oração da Campanha da Fraternidade 2000.

*“Temos de admitir que, entre nós, existem os mais desiguais entre os desiguais, porque a sociedade tolerou que se criasse um fosso entre a elite branca, rica e educada, e o seu povo, pobre, negro, excluído e invisível.”*

Paulo Renato Souza – Ministro da Educação.

(Folha de São Paulo, outubro de 2000).

## SUMÁRIO

Introdução	15
I – O PRECONCEITO: ORIGEM, DISSEMINAÇÃO, RECUSA OU ACEITAÇÃO	25
1.1 - De onde vem o preconceito	27
1.2 - Preconceito e racismo	29
1.3 - Nascem os indivíduos preconceituosos?	31
1.4 - Quem se assume preconceituoso?	32
II – TRADIÇÃO GRAMATICAL E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	35
2.1 - Do Grego ao Português: a instituição gramatical	37
2.2 - A concepção medieval da linguagem – prenúncios da lógica de Port-Royal	41
2.3 - A gramática instituída como ensino	42
2.4 - O ensino da norma X realidade das variantes	44
2.5 - Uma língua: duas modalidades	46
III – IDEOLOGIA E DISCURSO	49
3.1 - Uma primeira noção de ideologia	51
3.2 - Ideologia: consentimento e coerção	53
3.3 - O indivíduo chamado pela ideologia a se constituir sujeito	56
3.4 - Uma mediação teórica	59
3.5 - A AD - uma re-significação de ideologia	60
3.5.1 - Discurso	63
IV – DESCRIÇÃO DO CORPUS, QUESTÕES DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	67
4.1 - O corpus	69
4.2 - Descrição do corpus	70
4.3 - Questões de pesquisa	72
4.4 - Procedimentos de análise	73
V – O PRECONCEITO NO DITO	77
5.1 - O negro no LD	78
5.2 - O índio no LD	82
5.3 - O trabalho com o ensino da língua materna no LD	92
VI – O PRECONCEITO NO NÃO-DITO – O SILENCIAMENTO	113
6.1 - As condições de produção	115
6.2 - As condições de produção e o silenciamento	118
VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
Anexos	133
Résumé	149
Bibliografia	151

## INTRODUÇÃO

Em nossas experiências no magistério de primeiro e segundo graus, somente há um ano e meio no magistério de terceiro grau, podemos afirmar, como docente que utilizou inúmeros livros didáticos em sala de aula, que tal material não era tido por mim como instrumento de trabalho que poderia auxiliar-me na sala de aula, mas como fonte única de conhecimento, e, dessa forma, inquestionável; podemos garantir também que a grande maioria de professores ainda vê o livro didático da mesma maneira; é o instrumento fornecedor de verdade absoluta, o instrumento único de ensino que têm em mãos em que, em que se encontra o saber sobre a língua e sobre o assunto – “o livro sacramentado”. Isto pode ser de certo modo explicado pelo que nos informa Soares (1997):

“O livro didático não é um artefato recém-inventado que se venha intrometendo nas salas de aulas para oprimir professores e alunos, para enriquecer autores e editores; ao contrário, pode se dizer talvez que o livro didático tem a mesma idade da escola. Já na Grécia antiga, Platão aconselhava a composição de livros de leitura que incluíssem a seleção daquilo que deveria saber um indivíduo, entre as muitas coisas que poderia saber”. (p.1,2)

Nas escolas brasileiras, o livro didático já é tradição em uma história que vem desde a década de trinta. O governo fornece gratuitamente uma média de

cinquenta milhões de livros didáticos por ano para as escolas públicas, dos quais a maior parte é direcionada às séries iniciais (1ª a 4ª séries).

De acordo com Freitag et al (1989), as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural remontam a 1938 com a criação do INL (Instituto Nacional do Livro), órgão subordinado ao MEC. Logo após, é definido também por um Decreto-lei, o que deveria ser entendido por “livro didático”. Assim, temos por determinação oficial uma caracterização de livro didático:

“Art. 2º, parágrafo 1º – Compêndio são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º – Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático”.  
Oliveira, 1980 (apud Freitag, op. cit.).

A partir do mesmo decreto tivemos a criação de uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que tinha mais a função de um controle político ideológico do que uma preocupação didática; e, na década de sessenta, a Assinatura dos Acordos MEC-USAID, entre os governos americano e brasileiro que, dentre outros objetivos, possibilitaria a distribuição de milhões de livros didáticos no Brasil, gratuitamente.

Os resultados desse acordo foram desastrosos e fizeram com que muitos críticos da Educação (destacando Saviani, 1980 e Ribeiro, 1983) denunciassessem o controle americano nos vários níveis da escola brasileira.

Quando foram lançadas as diretrizes básicas do PLIDEF (Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental) já na década de 80, pela primeira vez apareceu explicitamente a vinculação da política governamental do livro didático com a criança carente, assim, o livro didático brasileiro ganha uma função que não lhe é atribuída em outros países do mundo: sua destinatária prevista quase exclusiva, passa a ser a criança economicamente carente. Posteriormente, as diretrizes do PLIDEF foram acrescidas pelo PLIDEM e PLIDESU, respectivamente, Programa do Livro Didático para o Ensino médio e Supletivo; esse programa intencionava “colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros (...)” MEC/FENAME-PLIDEF – Programa do Livro Didático. 1980 (apud. Freitag. op. cit.). Em 1983, com a criação da FAE (Fundação de Apoio ao Estudante), foram reunidos em uma única instituição esses vários programas de assistência do governo. Em síntese, essas novas medidas governamentais acabaram por centralizar as medidas relativas ao ensino e conseqüentemente à seleção e distribuição do Livro Didático (doravante LD).

Os problemas advindos dessa centralização foram a distribuição inadequada de livros, desrespeito a prazos, quantidades etc.; lobbies das empresas e editoras junto aos órgãos que selecionam os livros, autoritarismo nas delegacias regionais e secretarias estaduais na escolha do LD.

Mais recentemente, já na década de 90, os efeitos dessa política foram sentidos quando boa parte dos livros indicados, para utilização na escola pública,

foi considerada de má qualidade, com erros de conteúdos e outras inadequações que revelam, dentre outras coisas, a falta de rigor na elaboração.

“Em 1993, com o objetivo de realizar um diagnóstico do nível dos livros didáticos destinados às quatro primeiras séries do 1º grau, uma comissão de especialistas constituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi encarregada de avaliar a qualidade dos dez livros de cada conteúdo disciplinar mais solicitados a essa Fundação pelos professores das escolas públicas, e portanto mais comprados por essa instituição; o estudo concluiu pela deficiência e inadequação dos livros, evidenciando que o MEC vinha comprando e distribuindo às escolas, livros didáticos com graves erros conceituais, espantosa desatualização de conteúdo e de metodologia, e inaceitável indução a preconceitos prejudiciais à formação do aluno.” (Soares, 1997: p. 3).

Tendo em vista esta realidade, nossas discussões não visam fazer uma nova avaliação, ou derrubar a avaliação feita pelo MEC, nem tampouco estabelecer críticas com o intuito de acusar os autores sobre quaisquer que sejam suas posições a determinados temas. Nossa intenção é -- dada a reconhecida importância e necessidade do LD nas nossas escolas --, fazer uma reflexão a partir dos “frutos” dessa nova política de educação que vem desencadeando alguns procedimentos de análise e avaliação do ensino, e nesse contexto se insere a avaliação do LD, o qual elegemos como foco deste trabalho. Nesse sentido, consideramos que poderemos trazer contribuições específicas ao crescente número de trabalhos sobre o LD.

Cabe aqui ressaltar que a política do LD, ainda na interpretação de Freitag, não é senão um aspecto particular da política educacional Global, que por sua vez, insere-se nas mudanças estruturais político-econômica da sociedade brasileira como um todo. A exemplo, a autora nos fala da criação em 1938, da Comissão do LD:

"Essa medida permaneceria incompreensível, se analisada isoladamente. Reexaminada à luz da política educacional do Estado Novo e das funções dessa política para estabilização da ditadura Vargas, a Comissão e sua forma de atuar passam a ter sentido. A criação da Comissão insere-se em um rol de medidas visando a reestruturação e o controle ideológico de todo o sistema educacional brasileiro (...)" (p. 24).

O mesmo ocorreu com a política educacional subsequente (1964/1984). Por outro lado, analisando nossa realidade atual, verificamos que as medidas decretadas ultimamente também relacionam-se a um plano político mais amplo denominado de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) iniciado com a escritura do texto constitucional de 1988. Por isso, visando atender à nova Lei da Educação Brasileira (a partir daqui LDB) que defende, em linhas gerais, a formação de um sujeito crítico e ativo na sociedade, ou seja, um ensino que tem por objetivo a formação para a vida que propicia ao cidadão utilizar os conhecimentos da escola (científicos) na vida real, o Ministério da Educação estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais para funcionar como elemento

catalisador de ações na busca de uma melhoria na qualidade da Educação Brasileira e, essa busca impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático”, dentre outros. (PCN – volume 1: 13-14).

E baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em que os livros devem passar por uma análise criteriosa antes de chegarem às salas de aulas. Os critérios norteadores para a análise vão desde a estrutura editorial (formato, encadernação, papel, aspectos visuais) até os critérios eliminatórios.

Assim, temos os seguintes critérios de exclusão: (i) a presença quer de desatualização (ões) quer de erro (s) conceitual (is) grave (s) ou formulações que introduzam erro; (ii) a expressão de preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação social que estejam em desacordo com a Constituição Brasileira (Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries / PNLD-98).

Para legitimar os LD, o Ministério da Educação criou a convenção “três estrelas” para os livros recomendados com distinção, que são os livros que se destacam entre os de boa qualidade por se aproximarem mais que os outros do ideal representado pelos critérios de análise e por representarem, em relação aos demais, e ao contexto escolar, quer um patamar de maior exigência e rigor, quer um esforço de inovação; “duas estrelas” para os apenas recomendados que são os que cumprem todos os requisitos mínimos de qualidade exigidos. Ainda que possam ser objetos de uma ou outra pequena restrição e não estejam ao abrigo de

polêmicas e discussões, podem subsidiar e propiciar um trabalho didático correto e eficaz por parte do professor e, por último, “uma estrela” para aqueles recomendados com ressalva, estando reunidos nessa categoria os livros meritórios, que por este ou aquele motivo não estão a salvo de alguma restrição. Diante dessas questões, fica-nos evidente que o processo decisório em relação ao conteúdo e ao uso do livro didático é quase que exclusivamente governamental. Hoje, reconheçamos, algumas medidas são louváveis, como a que se insere no PNLD/98 acerca do preconceito e do trabalho com as variantes da língua.

De acordo com o PNLD/98 “o livro didático não constitui elemento neutro. Cada livro é produto de uma dada visão de mundo, de homem, de educação, de escola (...)”. Da mesma forma, sabemos que a linguagem também não é neutra, é lugar de conflito, de confronto ideológico; “guarda uma relação necessária com os sentidos, e pois com a interpretação, e é sempre passível de equívocos” conclui Orlandi (1996), em outros termos, os sentidos não são evidentes nem encontram-se presos, fechados, mesmo parecendo ser.

É a partir dessa não evidência, da não fixidez dos sentidos que nos propomos a refletir, tomando como corpus a Coleção de livros didáticos ALP (a mais bem conceituada pela análise do MEC) sobre “como foi trabalhada” a questão dos critérios eliminatórios, precisamente o ponto segundo o qual os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Consideramos aqui, com destaque, entre “as outras formas de discriminação”, o preconceito lingüístico, pois ele se manifesta

fortemente, mesmo entre as pessoas que trabalham com o ensino da Língua Materna.

Ressaltamos ainda que, mesmo em se tratando de uma coleção de livros de língua e não de história ou geografia por exemplo, julgamos ser pertinente tratar de questões que envolvem discriminação porque, em primeiro lugar sabemos que o livro de língua constitui-se no mais presente na vida do educando pois o número de aulas de língua materna é sempre superior ao das demais disciplinas, portanto determinante como influência positiva ou negativa na formação deste; em segundo lugar, vislumbrando o que defende a LDB: "que o ensino prepare o educando para o exercício da cidadania e do trabalho e para isso o processo formativo precisa realizar uma nova mediação entre a esfera privada da experiências familiares ou pessoais e a vida pública. Portanto, seja qual for a disciplina a que sirva o livro didático deve contribuir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático (...) (LDB, Título II, art. 3º, IV, apud PNLD 2000/1).

Em sendo assim, para este trabalho estabeleceremos os dois capítulos primeiros como capítulos à parte em relação aos fundamentos teóricos para melhor localizar nossa questão de análise. Desta forma, no primeiro capítulo faremos um balanço da questão do preconceito (sua origem, sua relação com o racismo, sua aceitação ou sua recusa) bem como apresentaremos no capítulo a seguir uma breve história da Gramática da Língua Portuguesa. Cremos com isso, estar contribuindo para posteriormente, de um lado, entendermos a presença clara ou latente do preconceito nos livros didáticos e, de outro, entendermos como os

livros didáticos acabam também sendo preconceituosos (ou ao menos rigorosos, normativos, o que significa, no fundo, acreditar que algo está certo, que algo é melhor, e portanto que outras opções são ruins, são erradas) ao tratar da questão do ensino da língua materna.

Para o capítulo três, guardamos as questões teóricas que norteiam este texto. Consideraremos assim neste capítulo, noções de Ideologia e Discurso. Essas noções são necessárias para compreendermos a relação língua-discurso-ideologia. Em seguida, no capítulo quatro, localizaremos a descrição do corpus, as questões de pesquisa e os procedimentos de análise. No capítulo cinco apresentaremos o primeiro momento de nossa análise que intituaremos de “o preconceito no dito” que, por conseguinte, se desdobrará em duas instâncias: a instância que trabalhará os textos e atividades que abordam a temática da etnia e a instância que discutirá sobre o trato dado ao ensino da língua materna. No que concerne ao segundo momento da análise, o intituaremos de “o preconceito no não-dito – silenciamento” que marcará o sexto capítulo em que verificaremos se as condições de produção do discurso dos LDs analisados favoreceram um certo silenciamento de temas que poderiam gerar interpretações preconceituosas. Finalmente, no capítulo sete apresentaremos nossas considerações finais.

## **CAPÍTULO I**

### **O PRECONCEITO: ORIGEM, DISSEMINAÇÃO, RECUSA OU ACEITAÇÃO**

A questão do preconceito tem sido pauta de muitas discussões e reflexões nos últimos tempos, a exemplo, a Campanha da Fraternidade da CNBB 2000, que defende uma sociedade sem exclusão para que haja mais justiça e igualdade. Um dos focos dessa campanha são as questões étnicas, mais precisamente o negro e o índio. O Ministério da Educação também deu abertura para tratar dessa mesma questão, para tanto instituiu no Guia do Livro Didático os critérios eliminatórios. Partindo disso, o que se espera como consequência é que a escola (instituição legitimada para divulgar conhecimento/ideologias) amplie essas discussões.

### 1.1 – De onde vem o preconceito

Buscando mais para trás na história da humanidade, Azevêdo (1987) localiza no mundo antigo os primeiros conflitos gerados por preconceitos. Nessa história, consta que a mais antiga discriminação étnica ocorreu por volta de 2000 a.C. em que, no rio Nilo, foi erigido um marco que proibia qualquer negro de atravessar além do limite então estabelecido. Esse limite poderia ser ultrapassado se o negro fosse estabelecer relações econômicas. Isso significa que essa discriminação era na realidade mais ligada às questões econômicas que étnicas.

Outros povos antigos também praticavam algumas outras formas de preconceito, como os gregos, que consideravam bárbaros todos os povos não-gregos; os persas, que cultivavam a idéia de serem superiores ao resto da

humanidade; e dessa mesma forma pensavam os germanos, os normandos e os romanos.

Ainda da leitura de Azevêdo (op. cit.), depreende-se que antes do século XV, essas divisões antagônicas da humanidade não se originavam por ideologias étnicas, mas predominantemente econômicas. Foram as grandes navegações, a descoberta das Américas juntamente com a colonização da África que propiciaram o desenvolvimento de uma ideologia sobre preconceito de raça e cor. A industrialização e conseqüentemente o crescimento do capitalismo alargaram essas idéias.

Colonizadores europeus e descendentes acreditavam que os nativos eram subumanos, ou seja, eram considerados mais animais que gente. Acreditava-se que certos povos, por questão da raça, eram incapazes de progredir como tantos outros. Dessa forma, durante as décadas de 1850 a 1870 os europeus passaram a julgar que havia grandes diferenças entre brancos e outras raças, privilegiando a raça branca, colocando-a como superior a quaisquer outras. Tais explicitações evidenciam-nos que essas atitudes eram uma forma de justificar a exploração econômica por parte de uma classe hegemônica, ou seja, a classe detentora do poder econômico.

A partir daí, essa concepção só veio se firmando e, mesmo com todo o processo e avanço científicos que comprovam que “as diferenças que identificam as raças nada mais são que diferenças causadas pelas adaptações climáticas” assim como , as raças não têm origens genéticas diferentes, nem se originaram em fases diversas na evolução do homem, o preconceito racial persiste bem como

formas variadas de outros tipos de preconceito. Como exemplo próximo, no Brasil, há discriminação em relação às pessoas gordas, às pessoas de baixa estatura, aos deficientes, aos nordestinos, às pessoas que falam 'fora' dos 'padrões' da gramática normativa e muitos outros tipos.

## 1.2 – Preconceito e racismo

O termo preconceito, de acordo com Jones (1972), é usado por muitas pessoas e de muitas formas diferentes. Alguns usam o termo para indicar aversões mesquinhas, às vezes arbitrárias, mas geralmente muito pessoais. E assim o referido autor define preconceito como:

“Uma opinião ou julgamento formados antes do conhecimento dos fatos, idéia preconcebida; uma opinião ou julgamento sustentados apesar de fatos que os contradizem; desconfiança, intolerância o ódio com relação a outras raças, crenças, religiões etc.”

Pinsky (1999) refere-se ao discurso preconceituoso como aquele que procura enquadrar as diferentes minorias, a partir de um prejulgamento decorrente de uma generalização não demonstrada. Como exemplo, “todos os negros seriam inferiores, essa inferioridade passaria a ser característica racial ou os 'índios são preguiçosos'. Isto quer dizer que o negro e o índio de que se fala não são concretos, palpáveis, mas o índio e o negro que são imaginados pelo preconceituoso. Para se auto-definir, o indivíduo 'etiqueta', 'marca' o outro como

diferente e inferior em comparação a ele que seria o superior, o melhor. Ao atribuir características negativas ao 'outro', esse indivíduo tenta aí reforçar que suas características são positivas, ressaltando tais características como qualidades reais ou imaginárias.

No nosso cotidiano realizam-se diversas manifestações de preconceito por conta da etnia, da cor, da categoria social que comprovam tais definições. É uma realidade presente, mas que, de forma camuflada, implícita, impede seus protagonistas de se perceberem preconceituosos. Essa realidade está refletida nas piadas constantes sobre negros; está no olhar perplexo das pessoas quando vêem uma negra casada com um branco louro; está no inconformismo do paulista que diz que sua cidade foi invadida por nordestinos etc. Mesmo assim é difícil alguém que se reconheça preconceituoso.

Saber identificar quem é um negro, um índio, um japonês etc. não é suficiente para as pessoas terem clara a compreensão do que seja uma raça. Todos têm uma imagem mental dos protótipos das raças mas isso não basta para classificar a humanidade. De acordo com Azevêdo (op. cit.), "a existência de grande número de classificações raciais comprova que não há, entre os pesquisadores, um consenso quanto ao que deve ser considerado raça". Essas classificações são provas da impossibilidade de delimitar biologicamente as raças. "Qualquer classificação racial é arbitrária, imperfeita e difícil" nas palavras de N.F. Bodmer e L. L. Cavalli-Sforza (apud. Azevêdo).

Diante da impossibilidade de uma classificação precisa, fica evidentemente comprometida a definição de raça, mesmo assim, conforme

Azevêdo (op. cit.), os cientistas curvam-se diante da realidade dos fatos e definem raça como “populações mais ou menos isoladas, que diferem de outras populações da mesma espécie pela freqüência de características hereditárias”. A referida autora também chama atenção para as “características hereditárias” que dependem do isolamento, cujo grau é também variável (mais ou menos isoladas) e tanto pode ser geográfico, como social, religioso, político, econômico etc. Ressalta ainda que o mais fundamental aspecto biológico das raças está naquilo que as une e não naquilo que as separa.

Este esboço acerca de preconceito e racismo, colocando os dois termos da melhor maneira que nos foi possível situá-los, objetiva ajudar na compreensão dessa questão no momento da análise. A nosso ver, o termo preconceito abrange qualquer tipo de discriminação. Sendo assim, para esse trabalho optaremos por utilizar o termo “preconceito” para designar quaisquer formas de discriminação, explicitando cada tipo (étnico, cor, variedade lingüística) cuja existência será verificada nos dados da análise.

### **1.3 – Nascem os indivíduos preconceituosos?**

O preconceito tem se perpetuado na sociedade por ser ideologicamente representado e, por isso, certos valores e padrões que a envolvem vão sendo passados de geração em geração de forma naturalizada. A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Uma grande

parte de ideologias que nos são inculcadas parte de diversos Aparelhos Ideológicos, como a família, os meios de comunicação, igreja, escola, etc., mas o que assume missão preponderante dentre esses, por conta de sua eficácia, é a Escola.

A Escola é destacada dentre os outros aparelhos por agir maior tempo sobre os indivíduos, desde a mais tenra idade até mais ou menos a idade adulta passando-lhes “saberes práticos” completamente voltados para os ideais da classe dominante. A escola reproduz e garante a divisão de classes existentes no interior da sociedade e é manipulada pelas forças que controlam a vida econômica e política, onde interesses e objetivos são resguardados na consciência dos indivíduos desde cedo.

#### **1.4 – Quem se assume preconceituoso?**

Aparentemente, todas as pessoas condenam o preconceito, ou pelo menos é difícil alguém que se reconheça preconceituoso. Mas em cada um de nós, ou quase, há um preconceituoso que se ignora. Isto é, no fundo, um processo ideológico que mais adiante explicitaremos. Nas afirmações de Azevêdo (op. cit.:49) “o racismo (que é uma forma de preconceito) na sociedade brasileira é tão implícito nas concepções de relações sociais, que o preconceituoso jamais se reconhece como tal”. Nem a vítima do preconceito consegue perceber que lhe foram inculcados valores que vão de encontro a si mesma. Um bom exemplo são os negros, que, quando conseguem alcançar projeção na sociedade, em geral

transmutam-se em “brancos sociais”. Temos aí o auto-racismo como exemplo, mais extremo de desvalor do ‘eu’. Um outro tipo de preconceito fortemente arraigado na sociedade é o preconceito lingüístico, fruto da crença na homogeneidade lingüística. Nas palavras de Bagno (1999), “existe toda uma grande tradição de estudos filológicos e gramaticais que se baseou durante muito tempo, nesse (pré) conceito irreal da unidade lingüística” Assim, o preconceito vai sobrevivendo nas suas mais variadas faces.

## **CAPÍTULO II**

### **A TRADIÇÃO GRAMATICAL E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

## 2.1 – Do Grego ao Português: a instituição gramatical

Por se tratar da análise de uma coleção de livros didáticos voltada para o ensino da língua materna, obviamente é de suma importância tecermos algumas considerações acerca da nossa tradição gramatical, tradição esta que tem moldado todo o ensino da língua materna no Brasil por séculos, e mesmo hoje, com as mudanças propostas pelo advento da lingüística moderna, o trato com a língua materna ainda está quase que exclusivamente preso a dogmas e preceitos herdados dessa tradição. Pode-se até dizer que o trabalho com ensino da língua materna tornou-se paradoxal, vista a “necessidade” político-ideológica da unificação, da padronização, em face da heterogeneidade dialetal.

Talvez com a recuperação das origens de nossa gramática possamos ter acesso a elementos que nos farão entender com mais clareza e precisão determinadas visões e conceitos que perduram como nossa herança. De acordo com Bastos e Mattos (1991):

“Ainda se conservam algumas distinções e categorias que só tinham sentido no modelo latino, tais como a distinção entre o papel que um complemento como “ao médico” desempenha com o verbo “ir” e com o verbo “escrever”, herança dos casos ablativos e dativo; ainda se mantém a aliança entre descrição e norma, apesar do desenvolvimento da Lingüística a partir do século XIX, separando do conhecimento da língua a determinação de sua norma; ainda permanece a abordagem mentalista do fato gramatical, percebida na própria definição corrente de oração como “expressão verbal de um pensamento”.

As autoras continuam sua explanação nos evidenciando que além dos sistemas pontuais da tradição que pesa sobre a gramática da nossa língua, lھے são acumuladas marcas que remontam a sua elaboração:

“A gramaticalização do Português se deu para enaltecê-la em sua semelhança com o Latim; ao se estabelecer uma variedade lingüística como padrão, imprimiu-se na gramática o aspecto pragmático; no seu anseio de descrever a linguagem como reflexo do pensamento, a gramática procura ser acrônica e descrever apenas o que não sofreria as vicissitudes temporais; também no seu anseio de postular como seu objetivo o par linguagem pensamento, a gramática assumiu uma metodologia rígida, não formulável no confronto com manifestações lingüísticas alternativas (que seriam tomadas como traições do pensamento).”

Pautada nesses pontos é que verificamos o fosso entre variedade culta ou padrão e as outras variedades. Pois além da variedade padrão ser associada à tradição gramatical é também ligada diretamente à escrita.

Dois séculos antes de Cristo, Dionísio da Trácia já formulara, para a posteridade, uma gramática da época helenística, fundada na tradição da filosofia grega anterior. Definida já aí como a arte de escrever, arte aqui no sentido de conjunto de preceitos necessários à execução de uma determinada atividade, ou em outros termos “o saber empírico da linguagem dos poetas e dos prosadores”. De acordo com Kristeva (1969:138), “a sua fonética apresenta uma teoria das

letras e das sílabas. A sua morfologia já distingue oito partes do discurso: nome, verbo, particípio, artigo, pronome, preposição, advérbio, conjunção”.

Nessa gramática faltou-lhe a sua sintaxe, que, posteriormente, foi elaborada por Apolínio Díscolo, no século II da nossa era, no entanto essa sintaxe apresenta-se como um estudo mais filosófico do que lingüístico.

Ainda na interpretação de Kristeva (op. cit.), vemos um resumo do percurso das preocupações com a linguagem até a constituição da gramática grega:

“Primeiro indistinta do atomismo geral e confundida numa vasta cosmogonia naturalista; depois isolada – não sem ambigüidade – como lógica, teoria das noções, das definições e sistematização do significado; por fim abstraída da filosofia para se constituir como gramática, isto é, ciência normativa de um objeto particular, só passando por estas diferentes etapas é que a linguagem se separou do real e se constituiu a “lingüística” grega, cujo gesto foi retomado pelos teóricos modernos para o precisarem.” (138,139)

A gramática grega chega a Roma e é aplicada ao latim. Os eruditos romanos transpuseram as teorias e as classificações gregas para as necessidades da língua latina sem nenhuma preocupação em elaborar proposições originais sobre a linguagem. Estas transposições em muitas vezes foram feitas de forma mecânica.

Vamos ter uma teoria mais completa da linguagem elaborada por Varrão. Esboçando uma teoria normativa da linguagem, herdada ainda dos gregos, Varrão propõe uma gramática que postule as regras de um uso lingüístico considerado correto. “De língua latina” divide-se em três ramos: no primeiro, Varrão trabalha a relação das palavras com as coisas, e o classifica como etimologia (hoje esses estudos etimológicos são cientificamente considerados nulos); no segundo ramo, a preocupação é com a morfologia. Neste ramo distingue palavras variáveis e palavras invariáveis, e as classifica em cinco categorias: nomes, verbos, participios, conjunções, advérbios. Estuda também as flexões dos nomes e estabelece categorias secundárias para examinar as outras partes do discurso, e desta forma estabelece a voz e o tempo verbais. E, por último, o ramo que se ocupava das relações das palavras na frase.

O que verificamos é que essa gramática propõe um trabalho com a língua latina padrão que mais tarde será chamada de latim clássico e que se oporá ao latim vulgar. E assim, sem nos atermos a fatos menores, vamos ter com Prisciano (*Institutiones grammaticae*) o apogeu da gramática latina. Sua importância histórica está no fato de ser o primeiro na Europa a elaborar uma sintaxe. Nessa sintaxe, segundo Prisciano, se estuda “a disposição que visa à obtenção de uma oração perfeita”. E de acordo com J-CL Chevalier 1968 (apud Kristeva, op. cit.) “é um estudo das formas e da sua ordem, numa perspectiva lógica, visto que a noção de *Oratis Perfecta* é uma noção lógica.”

Algumas noções, como a de palavra regente e palavra regida trabalhadas por Prisciano, vigoram até hoje nas terminologias de nossas

gramáticas. Até aqui não há uma distinção sobre as categorias lingüísticas que subjazem às categorias lógicas, separando as formas de organização do pensamento das formas de organização das línguas. É a gramática de Port-Royal que vai nos definir com clareza os postulados destas categorias relacionais.

## **2.2 – A concepção medieval da linguagem – prenúncios da lógica de Port-Royal**

Marcada por dois fenômenos: o interesse lingüístico pelas línguas “bárbaras” e o desenvolvimento, a partir da base do cristianismo, da tradição greco-latina na teoria gramatical, a concepção de linguagem medieval como “Sistema de significação: os modos de significar” torna-se objeto da especulação preparando a lógica de Port-Royal. Veja-se isso nas palavras de (Kristeva op. cit.)

“Foi através da procura dessa “significância” escondida que esses estudos se tornaram mais tarde tratados de *modi significandi*. Um dos seus objetivos é delimitar a tarefa da gramática distinguindo-a da lógica. A diferença entre as duas é assim estabelecida: a lógica tende a distinguir o verdadeiro do falso, a gramática capta as formas concretas que o pensamento toma na linguagem” (p. 162, 163).

As gramáticas especulativas da Idade Média concebiam o estudo da linguagem como um espelho (*speculum*) que refletia a verdade do Mundo diretamente inacessível, idéia esta que vem desde Platão, em que a língua é intermediadora entre o pensamento e a realidade. Assim vamos ter a teoria dos

modi significandi que postula a existência da coisa com as suas propriedades (modi essendi) que causam, tal como o seu efeito, a sua própria intelecção ou compreensão (modi intelligendi). Desta forma é que os modistas (os especuladores medievais) se ocuparam principalmente pelos estudos sobre a significação, ou seja, a relação semântica entre as designações e os objetos designados. Infelizmente as teorias medievais referentes ao signo e à significação são pouco conhecidas atualmente. Isto segundo Kristeva (op. cit.) deve-se à complexidade dos textos, mas sobretudo à sua estreita relação com a teologia cristã (como as teses de Santo Agostinho).

### **2.3 – A Gramática instituída como ensino**

No Renascimento as obras gramaticais não mais ficam presas ao latim e ao grego, mesmo o latim continuando a ser modelo já não é o único, e, além disso, o que sem dúvida marca mais profundamente a concepção da linguagem neste período é que ela se torna objeto de ensino. Podemos ver isto muito bem sintetizado por Mattos e Silva (1995):

“É o século XVI que vai direcionar a tradição gramatical em um sentido pedagógico (...) Evidencia-se então a necessidade de alargar as obras gramaticais para além do latim e de se ensinarem “línguas vulgares” não só as da Europa, mas também as línguas que, com os descobrimentos, começavam a ser conhecidas, instrumentos necessários à aculturação e, especialmente, à cristianização de populações da África, Ásia e América.” (p. 16).

Enfim, o campo das reflexões lingüísticas não fica mais preso ao grego e ao latim, afasta-se das disciplinas afluentes da lógica e dá importância ao uso lingüístico, socialmente prestigiado, desenvolvendo definitivamente um discurso pedagógico que introduz na gramática chamada tradicional a ambivalência de pretender trabalhar sobre a língua como objeto de análise e como objeto de ensino. Kristeva (1969), reforça melhor essa questão:

“O Renascimento orienta definitivamente o interesse lingüístico para o estudo das línguas modernas. O latim continua a ser molde segundo o qual todos os outros idiomas são pensados, mas já não é o único e além disso a teoria que é estabelecida a partir dele sofre consideráveis modificações para poder adaptar-se às especificidades das línguas vulgares.” (p.168)

No início do século XII os estudos lingüísticos têm pouca repercussão, as obras que aparecem não trazem nenhuma inovação teórica, mas visam simplificar as regras da língua para melhor serem compreendidas pelos alunos.

Há aqui uma preocupação de regulamentar a língua, e isso é notório tanto no plano político como no retórico. Devia-se obrigatoriamente realizar-se uma escolha – tornar operacional a codificação do “uso exemplar”. Kristeva (op. cit.) nos evidencia essas exigências em Malherbe (1555–1628) que ocupou-se em disciplinar o francês, purgando-o de todos os neologismos, arcaísmos ou provincianismos e em Richelieu quando funda a Academia Francesa: esta tem como principal objetivo o trabalho minucioso para “dar regras certas à língua e

torná-la pura e eloqüente para assim poder ser capaz de tratar das artes e das ciências”.

Um ponto a ser destacado é que essa proposta da tradição francesa é herdada por Portugal e conseqüentemente transferida ao Brasil. Bourdieu e Passeron (apud Mattos e Silva, 1995) em “Tradição erudita e conservação social”, no livro *A reprodução*, analisam sociologicamente no sistema francês essa questão, em que está inserido o esboço da tradição gramatical também seguido aqui no Brasil. Um esboço fundado na escrita dos autores de renome e expandido depois para os usos da elite aristocrática e posteriormente, para a elite burguesa e que deve ser reproduzido pela instituição escolar.

“As mesmas relações unem, nas situações históricas mais diferentes, a cultura das classes dominantes e a pedagogia tradicional ou, mais precisamente, as relações de afinidades estrutural e funcional que ligam o sistema de valores de toda classe privilegiada aos sistemas escolares tradicionais que são destinados à reprodução, de maneira legítima, da cultura legítima. Bourdieu e Passeron.” (1982).

#### **2.4 – O ensino da norma X realidade das variantes**

Todo esse percurso feito nos estudos sobre a linguagem que culminaram na instituição gramatical, ou seja, legitimação de uma norma como disciplina a ser ensinada nas escolas, nos faz melhor compreender o porquê da

força e poder das normas prescritivas, esse poder conservado pela escola, instituição forte no auxílio das ideologias dominantes.

Na interpretação de Gnerre (1989), tanto Estado como poder são apresentados como entidades superiores e “neutras” e da mesma forma ocorre com o código aceito “oficialmente” pelo poder: ele é visto como neutro e superior, e todos os cidadãos precisam reproduzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder.

É de conhecimento comum que entre a língua codificada na gramática e a realidade da variedade há uma lacuna muito grande, constituindo, a nosso ver, e também compartilhado por muitos professores de língua materna, como uma das principais dificuldades que enfrentamos nas escolas, isso porque nossas escolas, nós e os livros didáticos ainda vemos os alunos e a língua como homogêneos. Não nos alertamos ainda para o fato de que o perfil sócio-cultural do alunado de 1º e 2º graus mudou. Nossas escolas abrigam hoje um contingente de alunos, filhos de pais iletrados, trabalhadores, vindos de uma realidade em que, na maioria dos casos, o primeiro contato direto com a leitura e a escrita somente se dá com o acesso à escola. Dai explica-se o choque. Mattos e Silva (1995) nos explicita muito bem isso através do seguinte trecho:

“Penso na massa de crianças brasileiras que, vindas das camadas sócio-econômicas mais baixas de nossa sociedade, falantes nativos do Português, fracassam na escola e embora, é verdade, não só por isto, mas também por isto – porque não manejam a “língua da escola”. A escola, no geral, não estando interessada em resolver a questão, logo têm eles que desistir de abrir por esse meio um caminho possível de ascensão sócio-econômica e cultural.” (p. 11)

## 2.5 – Uma língua: duas modalidades que se imbricam

Além da lacuna entre a língua da escola (padrão) e as variedades, o outro fator que contribui para dificultar o trabalho do ensino de língua materna é o “reconhecimento” de que falamos diferente do que escrevemos. As diferenças são muitas, como todos sabemos. A língua escrita nos textos não é a mesma que aprendemos em casa, com nossos pais, irmãos e avós. Como muito bem coloca Perini (1997)

“Há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de Português); e outra que se fala (e que é tão desprezado que nem tem nome). E é esta última que é a língua materna dos brasileiros. A outra (o “Português”) tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente.” (p. 36)

Mas esse reconhecimento, a nosso ver, estabelece um afastamento muito maior do que verdadeiramente existe entre o oral e o escrito, gerando em muitos casos a discriminação e a recusa constante por parte de professores de língua materna, bem como a “correção” acirrada de textos produzidos por seus alunos, isso por julgarem que tais textos estão carregados da interferência do oral no escrito.

Corrêa<sup>1</sup> (2000) nos evidencia que esse julgamento é pautado por um critério de pureza. "A pureza projetada como característica ideal da escrita não permite, pois, que se reconheça, na mesma presença do oral, no escrito, um dado da constituição heterogênea." (p. 4)

A partir dessa abordagem percebemos que a escrita já é heterogênea, e, portanto, não é "vítima" da interferência oral como tradicionalmente se considera. Expandindo essa discussão Marcuschi (1997:39) nos coloca que a variedade lingüística pode ser investigada tanto na oralidade como na escrita, porque a escrita está essencialmente ligada à fala, entretanto no ambiente escolar a esta é conferida uma posição inferior, desvalorizada, ficando centralizada a atenção dos alunos nas atividades escritas e por conseguinte à variedade "padrão" da língua materna.

Ora, se há um reconhecimento da existência das variedades, por que trabalhar apenas com a variedade padrão como ocorre na maioria das escolas reforçadas pelos livros didáticos? E o trato do oral e escrito por que afastá-los tanto, já que, mesmo com suas peculiaridades constituem parte de uma mesma língua?

Ainda nessa mesma linha de reflexão vale a pena citar um trecho de Travaglia (1998):

---

<sup>1</sup> Texto apresentado em mesa redonda sobre o tema Língua Portuguesa: da pesquisa lingüística à sala de aula, no dia 15.05.2000, como parte do seminário "A Língua Portuguesa e as literaturas na moldura do presente do futuro", promovido pelo Centro de Estudos Portugueses da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, e realizado de 15 a 18.05.2000.

“Todos sabemos que existe um grande número de variedades lingüísticas, mas ao mesmo tempo que se reconhece essa variedade, verifica-se que a tradição de se reconhecer apenas uma – a padrão – apaga essa realidade e a tendência é considerar as variações numa escala valorativa e nessa escala a variante prestigiada socialmente é sempre a padrão, as outras vêm em uma escala menor e são vistas como erradas, ou inaceitáveis.” (p. 41)

Considerando que a modalidade prestigiada é aquela pertencente também a segmentos sociais privilegiados pela sociedade, vemos, no dizer de Gnerre (1989), que uma variante lingüística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Assim, fica-nos evidente que todo o trato dado ao ensino da língua materna, igualmente a questão do preconceito, está relacionado a questões ideológicas, sobre as quais discutiremos no capítulo que segue.

## **CAPÍTULO III**

### **IDEOLOGIA E DISCURSO**

### 3.1 – Uma primeira noção de Ideologia

Nosso percurso proposto neste ponto do trabalho é o de partir da origem do termo ideologia, até chegarmos a sua “resignificação”, proposta pela Análise de discurso, a qual se constituirá em nossa base de análise.

De acordo com Lowy (1998), ideologia é um dos conceitos mais complexos, mais cheio de significados encontrados nas ciências sociais, “nele se dá uma acumulação fantástica de contradições, de paradoxos, de arbitrariedades, de mal entendidos, o que torna extremamente difícil encontrar seu caminho nesse labirinto”. Com semelhante linha de pensamento Eagleton (1996) evidencia que ninguém ainda propôs uma definição única e adequada de ideologia; para o referido autor “a palavra ideologia é, por assim dizer, um texto tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais; é traçado por divergentes histórias”.

O termo ideologia foi utilizado pela primeira vez por Destut de Tracy, filósofo francês pouco conhecido. Para ele, a ideologia seria um subcapítulo da zoologia e seria assim “o estudo científico das idéias e as idéias seriam o resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza – o meio ambiente”. Em 1812 o termo ganha sentido pejorativo dado por Napoleão Bonaparte em que ideologia é considerada “mundo das idéias”; com Marx, na “Ideologia Alemã”, ideologia passa a ser vista como idéia negativa, como falsa consciência, equivalente à ilusão, porém, posteriormente ainda com o próprio Marx, ideologia vai ser entendida como “idéias das classes dominantes, impostas às classes

dominadas”. Assim, a classe dominada vê o mundo através do olhar ideológico da classe dominante, daí a deturpação da realidade.

Compartilhando das idéias marxistas acerca de ideologia, Chauí (1982) vê a ideologia como processo pelo qual as idéias da classe dominante se tornam idéias de todas as classes sociais, tornando-se idéias dominantes. Isto significa que:

i) embora a sociedade esteja dividida em classes e cada qual devesse ter suas próprias idéias, a dominação de uma classe sobre a outra faz com que só sejam consideradas válidas, verdadeiras e racionais as idéias da classe dominante; ii) para que isso ocorra é preciso que os membros da sociedade não se percebam como estando divididos em classes, mas se vejam como tendo certas características humanas comuns a todos e que tornam as diferenças sociais algo derivado ou de menor importância; iii) para que todos os membros da sociedade se identifiquem com essas características supostamente comum a todos, é preciso que elas sejam convertidas em “idéias comuns” a todos. Para que isso ocorra é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias idéias, também possa distribuí-las, o que é feito, por exemplo, com a educação, da religião, dos meios de comunicação disponíveis; iv) como tais idéias não exprimem a realidade real, mas representam a aparência social, as imagens das coisas e dos homens, é possível passar a considerá-las como independente da realidade e mais do que isso, inverter a relação fazendo com que a realidade concreta seja tida como a realização das idéias. (p.92)

Enquanto na visão marxista a função da ideologia é a de ocultar, de forma não perceptível, a verdadeira face do mundo objetivo, dissimulando as condições de existência social dos homens, ou em outras palavras, a ideologia é vista como fonte de alienação impedindo as pessoas de exprimirem por si mesmas suas relações com o mundo, em Gramsci (apud Eagleaton, 1999) vemos a rejeição de qualquer uso puramente negativo do termo ideologia: para ele, qualquer classe produz idéias, e dentro dessas diversas ideologias há a ideologia dominante, a do grupo social hegemônico.

Mas há aqui a noção de conscientização e mudança. As mudanças nas relações vividas na sociedade podem ocorrer simultaneamente ao nascimento de uma consciência crítica, de uma certa compreensão por parte das pessoas que nela são envolvidas. Em síntese, através de questionamentos, projetos etc. os sujeitos podem desmistificar a ordem vigente e estabelecer mudanças.

### **3.2 – Ideologia: Consentimento e coerção**

A categoria chave de Gramsci (apud Eagleaton, 1999) é a noção de hegemonia e para conquistá-la é preciso estabelecer liderança moral, política e intelectual na vida social, difundindo sua própria visão de mundo na sociedade como um todo, "igualando" assim o próprio interesse com o da sociedade em geral e estas lideranças seriam estratégias pelas quais o poder dominante obtém o consentimento ao seu domínio daqueles que subjuga.

Para Gramsci, esse “consentimento” não está preso apenas ao capitalismo, pois qualquer forma de poder político, para ser durável e bem fundado, deve evocar pelo menos certo grau de consentimento entre seus subalternos. Mas Gramsci reconhece que na sociedade capitalista opta-se sempre pelo “consentimento” e não pela “coerção”. E para isso conta com a existência das instituições intermediárias entre o Estado e a economia (escolas, família, igreja, meios de comunicação etc.) que seriam todos dispositivos hegemônicos.

A coerção caberia ao Estado, que tem o monopólio da violência legítima, mas o Estado só recorre à violência se for obrigado. Cabe às instituições coercitivas (exército, tribunais de justiça, prisões etc.) conquistar o “consentimento” do povo para operar com eficiência de modo que a oposição entre coerção e consentimento possa até certo ponto, ser destruída. Na interpretação de Eagleton (op. cit.: 108) “É preferível, no todo que o poder permaneça invisível, disseminado por toda textura da sociedade, e assim ‘naturalizado’ como costume, hábito, prática espontânea”.

A partir da perspectiva gramsciana, Giroux (1997) nos evidencia que o foco de dominação nos países industriais desenvolvidos do Ocidente foi transferido da confiança na força (polícia, exército etc.) para o uso de um aparato cultural que promove o consenso através da reprodução e distribuição dos sistemas dominantes de crenças e atitudes. E a esta forma de controle, segundo Giroux (op. cit.), Gramsci chamou de hegemonia ideológica.

Esta análise foi aprofundada e chegou-se à compreensão de que o desenvolvimento crescente da tecnologia objetiva justamente reproduzir a cultura

dominante e manter a organização sócio-econômica existente. Bourdieu e Bernstéin (apud Giroux 1977) fizeram um trabalho que demonstrou que a sociedade dominante não só distribuiu materiais e mercadorias como também reproduz e distribui capital cultural, ou seja, sistemas de significados, gestos, disposições, atitudes e normas que são direta ou indiretamente definidas pela sociedade dominante como socialmente legítimas. Ainda nas interpretações de Giroux (op. cit.) a partir desta perspectiva, a reprodução de uma sociedade está intimamente ligada à produção e distribuição de suas mensagens culturais. Assim, para reproduzir essa cultura dominante, o aparato cultural para comunicá-la ao público torna-se uma questão política e todo o aparato tecnológico desenvolvido deverá transmitir a cultura visual e a cultura impressa. Nesta última destacamos o livro didático que, por ocupar um lugar privilegiado na instituição escolar, constitui nosso foco de reflexões.

Mesmo não constituindo a linha de reflexão a qual nos filiamos para esse trabalho, mas para seguir nosso percurso sobre ideologia podemos ver presente a noção de ideologia em Althusser (1985), de sua concepção de Aparelhos Ideológicos do Estado. Para nos explicitar tal questão apresenta-nos a metáfora do edifício que seria toda a sociedade: todo o sentido da sociedade é formado pela infra-estrutura (base econômica e unidade de forças produtivas e relações de produção) e pela superestrutura que, por sua vez, se subdivide em dois "níveis" ou instâncias: a jurídico-política (o Direito e o Estado) e a ideológica (as distintas ideologias religiosa, moral etc.). Assim, temos os AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado (a igreja, a escola, a família, a política, a cultura) e os ARE –

Aparelhos Repressores do Estado (governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões etc.). Para Althusser, essa superestrutura é determinada pelo que ocorre na base econômica (infra-estrutura). Esses aparelhos, mesmo sendo predominantemente ideológicos e repressores, respectivamente, não agem somente como tal. Os ARE diferenciam-se dos AIE na sua forma de funcionamento. Funcionam massivamente pela repressão (inclusive física) e secundariamente pela ideologia, oposto ao que ocorre com os AIE, que funcionam antes pela ideologia e secundariamente pela repressão, mesmo “essa repressão sendo sutil e dissimulada” (Althusser, op. cit.: 67/70).

### **3.3 – O indivíduo chamado pela ideologia a se constituir sujeito**

Ainda em Althusser (op. cit.), percebe-se a preocupação com o conceito de Ideologia em geral. Retomando os termos da Ideologia Alemã, vista como puramente negativa (a história está fora dela) Althusser se propõe a trabalhar a tese de que “a ideologia não tem história” de maneira radicalmente diferente da positivista-historicista alemã. No entendimento de Althusser “as ideologias têm uma história própria” uma vez que elas têm uma existência histórica e concreta.

Ao mesmo tempo em que Althusser afirma que as ideologias têm uma “história”, sustenta também que a “ideologia geral não tem história”. Essa realidade não-histórica é caracterizada por uma estrutura e um funcionamento que se apresentam na mesma forma imutável em toda a história das sociedades de classe. E vai mais além reforçando que a “ideologia não tem história” no mesmo

sentido em que o inconsciente é para Freud, eterno. Mas, “eterno aqui não no sentido da transcendência a toda história (temporal) mas omnipresença, transhistória e portanto imutabilidade em sua forma, em toda extensão da história”. (p.85)

Para abordar a tese central sobre a estrutura e o funcionamento da ideologia em geral, Althusser (op. cit. ) apresenta três teses, como segue.

Na primeira, intitulada “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”, Althusser rejeita a idéia de que a ideologia seja uma representação imaginária do mundo, invertida, deformada e de que basta interpretar tal inversão e deformação para resgatar o seu conteúdo verdadeiro. Tal compreensão parte do que para o referido autor o objeto da ideologia não é o ‘mundo’, mas a relação do sujeito com o mundo, ou melhor, com suas condições reais de existência.

Na tese de número dois denominada “A ideologia tem uma existência material”, Althusser nos explicita que a ideologia existe sempre em um aparelho e na sua prática ou práticas e que essa existência é material. Nesta tese evidencia ainda que a ideologia não é um ato de pensamento solitário do indivíduo, mas uma relação social que tem por objeto representações e o objeto da representação são as relações dos homens entre si e com a natureza. Em outros termos, as representações que parecem formar a ideologia não têm uma existência ideal.

Essa questão fica um pouco mais clarificada no dizer de Althusser para quem a ideologia só existe em práticas sociais inscritas em instituições concretas: “Falaremos de atos inseridos em práticas e observaremos que essas práticas são

reguladas por rituais nos quais tais práticas se inscrevem, no seio da existência material de um aparelho ideológico (...) Se o sujeito crê em Deus ele vai à missa, ajoelha, reza, se confessa, faz penitência. Se ele crê na justiça, ele se submete sem discussão às regras do Direito” (p: 90-92). Essas práticas são incontestáveis na vida diária. Os sujeito as julgam naturais e as seguem “inconscientemente”.

“A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos” é a terceira tese para explicar a estrutura e o funcionamento da ideologia. Aqui Althusser entende que a ideologia constitui os indivíduos concretos em sujeitos pela interpelação e pelo reconhecimento. A ideologia, continua Althusser, age ou funciona de tal forma que ela recruta sujeitos dentre os indivíduos (ela recruta a todos) ou transforma os indivíduos em sujeitos. O reconhecimento de que somos sujeitos acontece quando “funcionamos nos rituais práticos da vida cotidiana mais elementar”: “um aperto de mão, o fato de sermos chamados pelo nome, o fato de saber que você tem um nome próprio, mesmo que eu o ignore, que faz com que você seja reconhecido como sujeito único” (p. 96). Assim, é somente através do sujeito que será possível a existência da ideologia. “A ideologia só existe para constituir sujeitos concretos em sujeitos” (é o que a define) reforça Althusser (op. cit.). Para esclarecer melhor o referido autor esboça um exemplo:

“Para compreender o que daí decorre, é preciso estar alerta para o fato de que, tanto aquele que escreve estas linhas como o leitor que as lê, são sujeitos, e portanto sujeitos ideológicos(formulação tautológica) ou seja, o autor e o leitor destas linhas vivem ‘espontaneamente’ ou ‘naturalmente’ na ideologia, no sentido em que dissemos que ‘o homem é por natureza um animal ideológico.’ (p.94)

### 3.4 – Uma mediação teórica

Nas visões gramscianas e althusserianas acerca de ideologia vemos uma diferença marcante no sentido de que, para Gramsci ideologia tem um papel libertador. Para ele, as ideologias devem ser vistas como forças ativamente organizadoras e como são psicologicamente válidas poderão moldar o terreno no qual homens e mulheres atuam, lutam e adquirem consciência de suas posições sociais. A partir disto verificamos em Gramsci uma teoria não determinista de ideologia. Já em Althusser, esse determinismo é marcado quando se verifica um sujeito não-agente, mas um sujeito assujeitado: mesmo antes de nascer o sujeito já tem seu lugar determinado na estrutura social.

Estas explicitações ganham mais clareza com Busnardo & Braga (2000) a partir da compreensão de que a noção de poder que permeia hoje todas as relações sociais humanas foi incorporada às reflexões pós-estruturalistas em duas direções diferentes: na primeira, verifica-se uma noção menos determinista de ideologia, em que o sujeito mesmo reproduzindo ideologias dominantes, também poderá contestá-las; na outra, a noção de determinação sócio-estrutural do inconsciente é reforçada, principalmente pela ligação que é estabelecida da teoria althusseriana com as linhas da psicanálise, em que é dado relevo às ações inconscientes sobre as ações conscientes.

Para as reflexões que desejamos fazer sobre possíveis tendências preconceituosas no livro didático não só são fundamentais essas noções primeiras sobre ideologia mas também e principalmente as considerações feitas a partir da

Análise de Discurso, teoria em que, de acordo com Orlandi (1999), um dos pontos fortes é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem. Neste sentido busca-se uma definição discursiva de ideologia.

### **3.5 – A AD – Uma Re-significação da Noção de Ideologia**

A partir da compreensão de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, a AD trabalha com a tríade, digamos assim, língua-discurso-ideologia. Essa relação pode ser reforçada no que diz Pêcheux (1997) que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Em síntese, entende-se que é no discurso que vão estar língua e ideologia e, no dizer de Orlandi (1999) “Compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”.

Para a AD, sempre que o homem fica diante de qualquer objeto simbólico, é levado a interpretar, e nessa interpretação os sentidos vão aparecer como evidência, quando na verdade, eles são construídos pela interpretação. Há uma interpretação que ao mesmo tempo é negada, colocada no grau zero. O que é produzido na relação do histórico e do simbólico é naturalizado. Nesta noção de interpretação a ideologia aparece com mais precisão em seu lugar na relação com a língua e com o sujeito na produção dos sentidos. E é sobre o fato de que não “há sentido sem interpretação que se atesta a presença da ideologia” Orlandi (op. cit.).

No dizer de Pêcheux (1997) “é a ideologia que através do ‘hábito’ e do uso, está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser (...) É a ideologia que fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc. evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram assim, sob a transparência da linguagem o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados”. É-nos evidenciado ainda que o trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento pois só quando passa para o anonimato, o dizer produz seus efeitos. E ao esquecermos quando, quem e porquê alguém disse algo, esse algo vai nos remeter sentidos.

Ainda Pêcheux (op. cit.), propondo-se a esclarecer melhor essa questão, explicita que o caráter material do sentido – mascarado por sua evidência transparente para o sujeito – consiste na sua dependência constitutiva do “todo complexo das formações ideológicas”. Por sua vez essa ‘dependência’ é explicada no sentido de que

(i) as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, em outros termos, elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em relação as formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ii) o próprio de toda formação discursiva é dissimular na transparência do sentido que nela se forma a objetividade material contraditória do interdiscurso que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” sempre “antes em outro lugar e independentemente” isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (p. 162).

Assim, o funcionamento da ideologia em geral que interpela os indivíduos a se constituírem sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu dizer) se realiza através do interdiscurso intrincado nesse complexo e fornece 'a cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas. Essas evidências funcionam pelo "esquecimento". É o esquecimento dito ideológico. Esse esquecimento no dizer de Pêcheux dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Ele faz com que o sujeito tenha a ilusão de ser origem do seu dizer, mas na verdade está retomando sentidos pré-existentes. Explicando melhor, esse esquecimento é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual o sujeito é afetado pela ideologia. Na compreensão de Orlandi (1999) os sujeitos "esquecem" o que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos". Ainda no dizer da referida autora:

"Não há sentido sem interpretação, e a interpretação é um excelente observatório para se trabalhar a relação historicamente determinada do sujeito com os sentidos, em um processo em que intervém o imaginário que se desenvolve em determinadas situações sociais."

Assim vemos que a questão da ideologia para a AD é vista dentro da relação do sujeito com a língua, com a história e com os sentidos estabelecidos

pela interpretação. Para produzir sentidos, o sujeito é afetado pela língua e pela história, se assim não fosse ele não falaria, não produziria sentidos.

Na re-significação da ideologia, de acordo com AD, tem-se a interpretação como decisiva no processo da construção dos sentidos. Mas, é importante ressaltar que aqui interpretação não é hermenêutica. Na AD a linguagem não é transparente e a interpretação não é atribuir sentidos, é compreender como os sentidos são produzidos frente a um objeto simbólico. Nas palavras de Pêcheux(1997), “todo enunciado é lingüisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação. Ele é sempre suscetível de ser / tornar-se outro. Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação (...)”.

### **3.5.1 – Discurso**

Entendendo que a materialidade específica da ideologia é o discurso e que, por sua vez, a materialidade específica do discurso é a língua e sabendo que a AD se preocupa justamente com a relação língua-discurso-ideologia, julgamos ser pertinente e de suma importância para as reflexões que desejamos fazer mostrar o que vem a ser discurso para a AD, já que esse termo vem sendo utilizado também por outras disciplinas.

Para a AD, está muito bem definido que o discurso é o seu objeto. Na concepção da Análise de Discurso, o discurso é visto enquanto processo em que o lingüístico e o social se articulam, objeto ao mesmo tempo social e histórico onde

se confrontam sujeito e sistema. Para Orlandi (1999), a noção de discurso, em sua definição, distancia-se do modo como o esquema elementar de comunicação dispõe seus elementos (emissor, receptor, canal, código, referente, mensagem) definindo o que é mensagem. A AD não vê essa separação entre emissor e receptor e esses, por sua vez, não atuam numa seqüência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica: eles realizam, ao mesmo tempo, o processo da significação. Assim, ao invés de mensagem para AD tem-se o discurso. Esse processo de relação entre sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história vai desembocar num complexo processo de constituição desses sujeitos e desses sentidos e não mera transmissão de informação. No dizer de Orlandi (op. cit.),

“a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: O discurso é o efeito de sentido entre locutores”.

É inegável que as teorias da enunciação de um modo geral, buscaram sua inspiração em Benveniste (1974), o primeiro a considerar a subjetividade na linguagem. Para o referido teórico, o sujeito se apropria da linguagem, definindo-se a si mesmo como ‘eu’ e ao seu interlocutor como ‘tu’, na linguagem o sujeito se marca por mecanismos enunciativos. O sujeito locutor é visto como centro do ato de produção e, portanto origem da linguagem:

“Es en la instancia de discurso em que yo designa el locutor donde éste se enuncia como “sujeito” (...) El language está organizado de tal forma que permite a cada locutor apropiarse la entera designadose como yo.” (p.82, 83)

Assim, é que as teorias da enunciação afirmam que no texto há marcas que mostram a relação do sujeito com seu dizer e através do dizer com o mundo. Essas são de várias naturezas: palavras como 'eu', 'aqui', 'talvez', 'juro', 'devo' etc., que mostram como o locutor se relaciona com o que diz e com a situação de que participa.

Como um dos teóricos que tratam também da enunciação, Ducrot (1981) já introduzira no conceito de discurso a noção de situação de enunciação, mas discurso aqui é ainda visto como unidade superior à frase (transfrástica). Indo de encontro à idéia de que o sujeito está centrado na dominância do 'eu' marcado pela unicidade e visto como fonte absoluta do sentido Ducrot (1987) esboça uma teoria polifônica da enunciação. Nessa teoria é visto que no tecido do discurso há a presença do discurso do outro, ou seja, vários locutores, ou várias vozes em um mesmo discurso.

A noção de discurso muito menos deve ser vista como sinônimo de fala pautada na dicotomia proposta por Saussure (1916) (langue/parole) em que a língua é concebida como sistema ideologicamente neutro e a fala como fato individual e a-sistemático. O discurso ao contrário tem a regularidade de uma prática, como as práticas sociais em geral. Isso pode ser reforçado por Orlandi (1999):

“O discurso não corresponde à noção de fala pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala apenas uma sua ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, a-sistemático, com suas variáveis, etc.” (p: 22)

A Análise de Discurso, através da noção de sujeito, introduz também nos estudos da linguagem a noção de ideologia e a de situação social e histórica: o sujeito agora perde o seu centro e passa a se caracterizar pela dispersão, por um discurso heterogêneo que incorpora, assume diferentes vozes sociais.

Em sendo assim, para AD o discurso é definido não como transmissor de informação, pois o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar um outro, mas da relação de sentidos estabelecida por eles num contexto social e histórico. Ainda no entendimento da própria Orlandi (1984), o discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos. Por isso discurso aqui é concebido como “efeito de sentidos entre locutores”.

## **CAPÍTULO IV**

### **DESCRIÇÃO DO CORPUS, QUESTÕES DE PESQUISAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

#### 4.1 - O Corpus

Considerando todo o processo de reorganização e reformulação direcionado ao ensino brasileiro, iniciado com a escritura da Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), culminando com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tomamos o Guia de Livros Didáticos (PNLD) que, em consonância com os PCNs e a LDB foi instituído pelo MEC para analisar os livros didáticos e, assim, garantir-lhes o grau de qualidade exigido por essas reformas. A partir da análise do PNLD/98 – 1ª a 4ª séries optamos por trabalhar com uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa que se destacou entre um número considerável de outros livros, recebendo um grau maior de conceitos meritórios. Desta forma, os livros desta coleção a nosso ver tendem a ser os mais adotados, bem como também a servir de parâmetro para a produção de outros.

Nossa reflexão será, então, a partir do que defende o PNLD sobre “critérios eliminatórios” em que “os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” / “O que se espera do LD é que ele não veicule, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem à discriminação de qualquer tipo, incluindo-se aí preconceitos contra variedades lingüísticas não-dominantes (dialetos e registros)” PNLD 2000/2001–Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação.

## 4.2 - Descrição do Corpus

Elegendo como dados desta análise a coleção ALP (Análise, Linguagem e Pensamento) da Editora FTD, verificamos que os livros de número 1 e 2 foram categorizados como “três estrelas” e os de número 3 e 4 foram categorizados como “duas estrelas”. Com uma proposta de trabalho sócio-construtivista baseada em discussões atuais sobre estudos de Piaget, Vigostsky, Ana Tererosky entre outros, segundo os autores da coleção, o objetivo geral da coleção ALP é “o desenvolvimento de um trabalho de linguagem que leva o aluno a observar, perceber, descobrir, refletir sobre o mundo e interagir com o seu semelhante através do uso funcional de linguagens”. A coleção guarda ainda uma proposta ligada às áreas de estudo como Sócio-lingüística e Análise de discurso. Logo, a expectativa com relação às atividades desenvolvidas é que as mesmas trabalhem, por exemplo, com a questão da produção dos sentidos, não os colocando como já prontos, bem como que o trato com a diversidade lingüística seja relacionado à oralidade não somente preso à escrita, entre outros.

Voltada para o Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries), é composta por quatro livros organizados em torno de temas que incluem a natureza, aventuras, família, riqueza, pobreza, bondade etc., além de suplemento visando o trabalho com conceitos gramaticais. Vale ressaltar que no corpo geral dos livros já são também evidenciados alguns conceitos gramaticais.

Os textos apresentados nos quatro volumes são denominados, respectivamente, de “textos práticos” (utilizados no cotidiano, como bilhete,

anúncio, convite etc.); “textos informativos” (função de informar conhecimentos, descobertas, como os textos jornalísticos, dicionários, gramáticas, mapas etc.); “textos literários” (vistos como registros de pensamento e fantasias do homem e sua relação com o mundo, como os poemas, contos, crônicas etc.); e, por fim, os “textos extraverbais” (utilizam os códigos não-lingüísticos, como formas, cores, sons etc. e exemplificados por pinturas, esculturas, músicas etc.). Esses textos são abordados da mesma maneira em todos os volumes: leitura silenciosa, vocabulário, interpretação escrita, discussão e opinião crítica, gramática aplicada e, logo em seguida, produção de texto.

O manual do professor, intitulado “Anotações para o Trabalho do Professor”, objetiva auxiliar o trabalho do docente junto aos alunos em sala de aula. É organizado a partir de uma Introdução que esclarece por que os autores escolheram a linha teórica que fundamenta a obra; o Objetivo Geral expõe ao professor, que a coleção ALP busca “o desenvolvimento de um trabalho de linguagem que leve o aluno a observar, perceber, descobrir, refletir sobre o mundo, interagir com seu semelhante através do uso funcional de linguagens”; a Fundamentação Teórica de forma sintética esboça um quadro sobre as teorias que balizam a coleção ALP, as Considerações sobre Leitura colocam o ato de ler como processo de “construir significado”. Neste ponto há as estratégias de leitura, tipos de textos, enfoque de interpretações, que é subdividido em conteúdo, estrutura e análise de discurso; considerações sobre a ortografia, sobre a produção de textos; Considerações sobre gramática textual e, por fim, a

Exploração do livro ALP em que são explicadas as unidades temáticas e dadas as sugestões de atividades.

Nessa visualização geral da coleção ALP, pelas impressões primeiras, parece que procura-se evitar os temas que estavam sob o “olhar do MEC”, sob o rótulo dos critérios eliminatórios, ou seja, falar do negro, por exemplo, é delicado, pois dependendo de como forem colocadas e/ou direcionadas a serem trabalhadas em sala de aula, certas questões podem gerar interpretação, posição, preconceituosas, e, evitando-se essas abordagens, evita-se correr riscos.

### **4.3 - Questões de Pesquisa**

A partir dessas impressões primeiras, não pretendemos refletir sobre o discurso do livro didático como “análise de conteúdo”, vislumbrando o “porque” se diz e o que se diz, mas como se diz, ou seja, como são tratados ou “não-tratados” (apagados) temas que envolvem os critérios eliminatórios. Focalizando tais critérios, nossa análise será norteadada por três perguntas de pesquisa:

1. Como os textos incluídos na coleção estão representando a diversidade étnica, mais precisamente o povo negro e o índio, que tem sido alvo de preconceitos, e como isto é tratado nas atividades?

2. Como os textos e os exercícios pedagógicos estão representando e/ou trabalhando a diversidade e variação lingüística?

3. "As condições de produção do discurso desses livros favoreceram um certo apagamento/silenciamento dos temas que poderiam gerar interpretações preconceituosas?"

#### 4.4 - Procedimentos de Análise

Os dados desta análise constituem os quatro livros da coleção ALP (os livros de número 1, 2, 3 e 4) e serão analisados a partir de uma perspectiva discursiva que pressupõe uma entrada qualitativo-interpretativista nos dados. Na perspectiva da Análise de Discurso que fornece uma concepção de ideologia e discurso na qual nos apoiaremos, verifica-se que ideologia e discurso se imbricam em um processo em que a materialidade específica da ideologia é o discurso e, a materialidade deste é a língua por conseguinte há estreita relação entre língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa no dizer de Pêcheux (1997) de que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

Assim, entendendo a linguagem na sua opacidade, na sua não transparência, é que verificaremos nos discursos da coleção ALP a existência ou não de sentidos que o MEC queria evitar, especificamente no caso dos conteúdos interpretados enquanto, preconceitos de etnia, cor e lingüístico.

Na condução para análise, iniciamos por um percurso minucioso nos guias de livros didáticos PNLD/98/2000/2001, 1ª a 4ª séries. No início da pesquisa, trabalhamos apenas com o PNLD/98, com a publicação do Novo

Guia/2000/2001, o aproveitamos para retificar nossas análises. Com isto, verificamos que os livros da coleção ALP (Análise, Linguagem e Pensamento), da Editora FTD, verdadeiramente constituem-se nos mais bem conceituados num universo considerado de outros livros analisados pelo MEC. Foi essa característica (de livros que receberam o maior número de estrelas) que despertou em nós o interesse para a reflexão. Em seguida, partimos para a análise da coleção livro a livro, mais uma etapa de leituras e análises, de princípio ainda meio intuitivas, mas logo se aprofundaram e nos permitiram eleger o foco de nossas análises para essa dissertação, conforme já o delimitamos anteriormente.

Enfocaremos, de princípio, os textos e atividades que abordam questões que envolvem duas das etnias que constituem o povo brasileiro (o negro e o índio). Desses textos, alguns serão resenhados e outros transcritos para o trabalho de análise específica dos mesmos. As atividades serão transcritas integralmente. Posteriormente, seguiremos com o tema que discorrerá sobre o trabalho com as variantes lingüísticas, tanto nos textos quanto nas atividades/exercícios nos livros didáticos. E, desta forma, procurando nos manter dentro de nossas questões de pesquisa, vislumbraremos os possíveis “silenciamentos” de alguns temas inseridos nos critérios eliminatórios nos livros didáticos por ora analisados.

Feitas essas considerações, ou seja, após esses percursos no conjunto de materiais que compunha os dados de onde partimos, chegamos ao objeto discursivo, como um primeiro movimento de análise. E a partir desse objeto discursivo (delimitado nas questões de pesquisa) começaremos nosso trabalho de análise propriamente dito. Nós a dividiremos em dois momentos: o primeiro

momento que intitulemos de “O preconceito no dito”, subdividido em duas instâncias: a instância que trabalhará com os textos e atividades que abordam a temática da etnia (negra e indígena) e a instância que vislumbrará o trato dado ao ensino da língua materna; quanto ao segundo momento, o intitulemos de “O preconceito no não-dito” – silenciamento.

Na avaliação estabelecida pelo MEC, a ênfase dos critérios eliminatórios está na correção, ou seja, na eliminação dos “erros” e dos elementos que levem a qualquer tipo de discriminação. A partir da perspectiva discursiva, podemos observar que o fato de “eliminar erros” em si não protege contra a existência de outros sentidos, e até mesmo não garante a inexistência daqueles sentidos que mais se queria evitar, ou seja, os temas que poderiam gerar interpretações de preconceito.

Isso ocorre porque, como sujeitos que somos, ideologicamente constituídos, estamos “condenados” a interpretar sempre que nos dispomos diante de qualquer objeto simbólico. No dizer de Orlandi (1996):

“A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. (...) O homem não pode assim evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba que está interpretando – e como está interpretando – é esse um trabalho contínuo na sua relação com o simbólico.”



Desta maneira, entendemos que não são os textos inseridos nos livros didáticos analisados, os responsáveis únicos pelo processo de significação. Há textos que remetem a outros textos, há dizeres que remetem a outros dizeres para que se constituam e façam sentido. Desta forma, preconceitos podem “habitar” outros textos ou outras partes do texto já recortado, ou ainda podem estar no como são abordados tais textos nas atividades dos livros didáticos e, por conseguinte, em sala de aula.

Encaminharemos nossas reflexões trabalhando não na análise de conteúdo dos textos, mas na análise de como esses textos revelam efeitos de sentidos carregados ou não de preconceitos.

## **CAPÍTULO V**

### **O PRECONCEITO NO DITO**

## 5.1 - O negro no LD

O texto intitulado Zezé está inserido como texto de apoio no quarto volume da coleção e é o único que tematiza o negro no universo dos quatro livros analisados. Este texto tem como temática central a mensagem ideológica da lição de moralidade e solidariedade e narra a história de um aluno que presenteava todos os dias a professora com uma flor, até que um dia um de seus colegas, o Godofredo, contou para a professora que as flores com que Zezé a presenteava eram roubadas. A professora, um pouco decepcionada e preocupada, chama Zezé para uma conversa. Explica ao garoto que tal ato não podia continuar a acontecer, que não era correto, etc. O menino tenta explicar-se justificando que era apenas um “furtinho” e mais, que tudo que tinha no mundo era de Deus, enfim que fazia isso tudo por conta de que a professora era-lhe tão boa, que lhe dava até dinheiro para lanche, de vez em quando. Nessa explicação o menino lembra à professora que existiam outras crianças pobres e cita a “Corujinha”: “aquela pretinha que é mais pobre do que eu, a mãe dela lava roupa e tem onze filhos. Todos pequenos ainda” / “As meninas da sala nunca querem brincar com ela porque é pretinha e pobre demais”. Finalizando sua explicação, o menino conta à professora que o lanche que compra com o dinheiro ofertado por ela, ele o divide com a Pretinha. A professora não contém a emoção e chora diante da bondade e carinho do menino.

Mesmo reconhecendo que esse texto faz parte de uma obra consagrada da literatura brasileira e que a literatura, na busca do verossímil, tenta retratar o mundo o mais aproximado possível do real, não há como evitar o deslize dos

sentidos. É a memória discursiva – o já dito (o interdiscurso) que torna possível todo dizer sustentando cada tomada de palavra, assim é que nesse texto tudo o que já se disse sobre o negro colocando-o à margem, discriminando-o, está de certo modo significando; todos esses sentidos já ditos por alguém, em outro lugar, em outros momentos mesmo muito distantes, têm um efeito sobre o que esse texto diz.

O trabalho com esse texto, nas atividades a partir do mesmo, poderia de certo modo refletir sobre essa questão, mas a atividade intitulada de Estudo do Texto apaga quaisquer possibilidades de gerar discussão sobre o tema da etnia negra:

#### **Estudo do texto – Interpretação escrita.**

1. O texto pode ser dividido em duas partes:

parte 1 – problema da flor

parte 2 – problema da merenda

Pegue uma folha de papel. Divida-a ao meio e escreva: Parte 1 e Parte 2.

Faça, em cada metade, uma ilustração que represente os acontecimentos. Se você quiser, poderá recortar de revistas ou livros os elementos para compor seu trabalho.

Coloque no mural da sala para que todos possam apreciar os trabalhos feitos por você e seus colegas.

2. Em que momento o leitor pôde perceber que a visita de Godofredo estava ligada ao Zezé?

---

3. Como é que você chegou à conclusão de que Zezé era pobre?

---

4. “– Eu prometo, mas não quero enganar a senhora. Eu não tenho um coração maravilhoso. A senhora diz isso porque não me conhece em casa.”

O que você acha que Zezé quis dizer com isto?

---

5. Por que a professora ficou remexendo as coisa da bolsa durante muito tempo?

---

6. Como a professora convenceu Zezé de que o copo sobre a mesa nunca ficaria vazio?

---

7. Em que lugar essa história acontece? Como era esse lugar? Esse lugar combina com a ação do texto?

---

8. Quanto tempo essa história levou para acontecer? Como você descobriu isso?

---

9. Esse texto poderia ocorrer na vida real? Por quê?

---

### **Discussão e opinião crítica**

1. No texto, aparece a palavra “furtinho”. Você acredita que, quando o furto é pequeno, ele pode ser realizado? Por quê?

---

2. Quando você faz alguma coisa que é considerada “mau comportamento”, como seu professor reage? Como você acha que ele deveria reagir?

---

3. Imagine que você tem um amigo ou uma amiga que deseja muito ter um relógio. Um dia, esta pessoa acha um relógio na calçada. Mas você sabe a quem pertence o relógio. O que faria? Justifique sua resposta.

---

Nessa atividade observamos que a ênfase foi dada à questão do furto, do mau comportamento, não houve nenhuma menção à questão da discriminação, presente claramente no trecho “E as outras meninas não gostam de brincar com ela porque é pretinha e pobre demais” e nem tampouco faz referência ao isolamento da menina causado pela discriminação, como se pode ler neste outro trecho: “Então ela fica no canto sempre”. Ao invés disso, a interpretação oferecida aos alunos reduz a crítica social que se poderia depreender do texto, omitindo totalmente a questão do preconceito racial.

Seria necessário que colocasse em discussão a maneira como o negro é representado na nossa realidade social; uma atividade que levasse o aluno a refletir sobre essa realidade e o iniciasse em uma tomada de posição crítica e ética.

O livro didático funcionando na Escola como discurso de verdades absolutas, no qual os sentidos já estão prontos para serem apenas reconhecidos e consumidos pelo professor e pelos alunos, vai perpetuando essas discriminações, esses preconceitos. E esses preconceitos são tão bem inculcados que chegam a atingir a própria vítima, gerando muitas vezes o auto-preconceito. Dito isto, é importante observar as colocações de Pêcheux:

“O funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e especificamente através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidência e de significações percebidas–aceitas–experimentadas (p. 162)”.

O exemplo ilustra que o livro didático pode funcionar como um reforço de certas ideologias: a criança pertencente à minoria (negra, pobre etc.) na escola percebe melhor a diferença ao sofrer discriminação por parte do professor e dos colegas; o livro didático, ao mostrar essa realidade sem criticá-la, naturaliza a discriminação e cria na criança a recusa de si mesma. Essa criança pode passar a não gostar de ser negra; quando adolescente, quer por exemplo, alisar os cabelos, sente-se inferior etc., e quando consegue uma ascensão junto à classe que sempre a desprezou tende a tornar-se “branco social.”

## 5.2 - O índio no LD

Ainda envolvendo a questão étnica, veremos agora como foi visto o índio nos LDs que estamos analisando. O texto intitulado “O passeio pela mata” conta que dois meninos índios, Ubiraci e Tiê, amigos de um menino “civilizado” fazem um passeio na florestas amazônica; os meninos índios cuidam do menino “civilizado”, protegem-no, dão-lhe o que comer, servem-lhe de guias para mostrar

a fauna e a flora amazônica. O menino índio Ubiraci se comunicava por meio de gestos com o menino “civilizado”.

Nesse texto, logo se percebe a idealização das relações entre brancos e índios, como uma relação amistosa e harmônica. “Mal o dia raiou, Tiê correu à mata e trouxe frutos silvestres para a primeira refeição. Em seguida, por meio de gestos, Ubiraci convidou Ronaldo a acompanhá-lo. Ele o atendeu, certo de que o índio sabia andar na floresta”. Mas, apesar de haver toda essa harmonia, essa igualdade, o menino Ronaldo é qualificado como civilizado, e o que dizer dos meninos índios? Ao dizer civilizado diz-se também selvagem.

Ducrot (1972) mostra duas diferentes formas de não-dizer (implícito): o pressuposto e o subentendido. O pressuposto deriva propriamente da instância da linguagem e o subentendido é aquilo que se dá em contexto. E é o que ocorre quando neste contexto em que se tem como sujeitos duas crianças índias e uma branca, e diz-se que o branco é civilizado, implicitamente, lê-se que os outras são, ao contrário, selvagens. A concepção de implícito remete a algo não dito, mas que por ser transparente, seria um acréscimo ao verbal, que se pode recuperar e traduzir mesmo verbalmente.

“(…) ora, muitas vezes temos a necessidade de ao mesmo tempo, dizer certas coisas e de poder fazer como se não as tivéssemos dito; de dizê-las de tal forma que possamos recusar a responsabilidade de tê-las dito (Ducrot:13).

O exemplo ilustra uma estratégia usada pelo LD que de forma velada discrimina a raça indígena.

Vejamos agora como o texto é explorado nas questões de estudo do texto:

#### **Estudo do Texto**

#### **Leitura silenciosa**

#### **Interpretação oral**

- a) Quais as características das personagens do texto?
- b) Ubiraci e Tiê eram civilizados? Justifique.
- c) Em que floresta os meninos estavam? Como você descobriu isso?

#### **Interpretação escrita**

Reuna seu grupo de trabalho e prepare, em uma folha de papel sulfite, duas perguntas a respeito do texto. Troque a folha com outro grupo e responda às perguntas. Discuta com seus amigos as respostas dadas às questões preparadas.

#### **Produção de texto**

Os meninos foram fazer um passeio na mata. Imagine que você foi junto e ficou encarregado de fazer a lista de coisas necessárias à excursão. Vocês ficarão três dias na mata e formam um grupo de quatro pessoas. Coloque as quantidades do material necessário.

A atividade proposta para esse texto reforça a noção de “civilidade” do homem branco em oposição à “selvageria” do índio como nesta questão: “b” Ubiraci e Tiê eram civilizados? Justifique. Nesta questão percebemos o

preconceito explicitado por esse antagonismo de “civilidade x selvageria” além do direcionamento a uma interpretação já pronta “esperando para ser lida ou escrita”, não sendo dado ao aluno o espaço para outras leituras. Questões como essa conduzem a uma leitura homogeneizante por meio da qual o sentido do texto se revela (ilusoriamente) na sua transparência; limitam o aluno à repetição e ao reconhecimento de informações que podem ser retiradas literalmente do texto. Aqui vemos a naturalização da ideologia se presentificando pelo sentencial. As questões são colocadas como óbvias dispensando assim quaisquer comentários.

O texto intitulado “O nascimento do Brasil” faz parte do volume de número 4 da coleção ALP. Constitui-se como uma espécie de paráfrase da “Carta” de Pero Vaz de Caminha. O índio aqui é visto sob a ótica do descobridor branco:

#### **O nascimento do Brasil**

“Terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram vinte e um dias de abril, topamos alguns sinais de terra, estando distantes da dita ilha, segundo diziam os pilotos, obra de 660 ou 670 léguas... E quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos aves que chamam fura-buxos. Neste mesmo dia, a horas de véspera, houemos vista de terra!”

Essa é, em resumo, a história da descoberta do Brasil, contada por Pero Vaz de Caminha, escrivão da armada de Cabral, na famosa carta que enviou ao rei de Portugal, D. Manuel, dando conta de todos aqueles acontecimentos.

As nações nascem como as pessoas. Mas é difícil encontrar uma sequer, entre as que existem há séculos, com sua certidão de nascimento. A do Brasil é essa verdadeira reportagem remetida pelos descobridores portugueses, a respeito da nova terra – a mais completa das cinco que existem sobre o fato acontecido naquela remota manhã de abril de 1500.

.....

Papagaios, cocares de penas coloridas, danças primitivas à margem de rios e lagoas de águas limpas, homens “pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas”, “moças, bem novas e bem gentis, com cabelos mui pretos e compridos pelas costas” – tudo desfila ante o rei venturoso, trazido pela pena de pato do escrivão da armada.

Com boa certidão de idade – embora sem firma reconhecida –, a carta de Pero Vaz fixou definitivamente a data do contato da História com o Brasil, ou, se preferirem, da entrada do Brasil na História.

O índio, visto pela ótica do descobridor, diante da terra que gera riquezas não é o mais importante; é descrito apenas fisicamente, seu espanto, sua reação enquanto dono dessa terra não nos são revelados. Não interessa a voz do índio, o branco fala por ele. Isto é melhor entendido em Orlandi (1992): “O índio não fala na história (nos textos que são tomados como documentos) do Brasil. Ele não fala mas é falado pelos missionários, pelos cientistas, pelos políticos”.

Considerando a própria proposta do ALP de estar vinculado a visões teóricas do socioconstrutivismo e Análise de Discurso, este texto seria uma oportunidade para junto ao aluno estabelecerem-se questões que o levassem a reflexões acerca dessa visão preconceituosa do europeu sobre o povo indígena, visão essa que sobrevive historicamente na nossa sociedade, ou seja, o índio como ser rude, ininteligível, selvagem, preguiçoso.

Mas o que se evidencia é ainda uma atividade em que se tenta “prender” o aluno a uma leitura única, a do próprio LD, onde a possibilidade de múltiplas leituras é quase nula, conforme se pode observar na questão Discussão e opinião crítica: 1) Por que, na sua opinião, a Carta de Pero Vaz de Caminha

pode ser uma verdadeira reportagem? Ou na questão 2: Quem são as pessoas citadas no texto da carta? Releia o quinto parágrafo. Questões como essas impedem que a criança ganhe autonomia, pois não lhes permitem refletir, opinar, decidir. Como opinar numa questão em que de princípio oferece abertura para a opinião do aluno mas em que, de fato, se tira essa possibilidade definindo o que deve ser considerado, determinando o que julga certo? No trecho da questão 1 “na sua opinião” há falsa impressão de que o aluno está livre para estabelecer sua leitura, seus sentidos, porém, logo esse sentido é determinado: “pode ser uma verdadeira reportagem”. Tal procedimento cria o efeito de verdade a ser meramente reconhecida pelo aluno. Semelhante fato ocorre com a questão 2 que direciona o aluno para o que se espera como resposta. “Releia o quinto parágrafo”. Podemos deduzir que essa questão levará a mesma resposta para todos os alunos com a reprodução literal de palavras e frases do texto. Acredita-se numa leitura que possa abarcar tudo o que é relevante no texto com questões desse tipo, seletivas, em que tem o propósito de clarificar, explicitar direcionando o aluno para certos conteúdos e indiretamente, garantir a unicidade do sujeito leitor. Com este comportamento vai-se garantindo a permanência de idéias que disseminam o preconceito na sociedade, pois o sujeito (neste caso, as crianças) é impedido de gerar seus próprios sentidos, apenas repetindo o que lhe permitem; é exposto a certas naturalizações que reforçam o preconceito.

O terceiro texto, que também alude à questão do índio, está inserido no 4º volume da coleção ALP, tendo como título “O pai e o filho”. Trata-se de um poema que critica a exploração do índio pelo branco:

## O pai e o filho

Ulisses Tavares

antes de eu nascer  
de meu pai nascer  
de nascer o pai de meu pai  
e o pai do pai do pai do pai de meu pai  
o branco vem roubando  
a terra do índio.  
tomara que o filho dele  
aceite minha amizade  
e o filho do filho do filho  
do filho do filho do filho do filho dele  
tenha uma história melhor pra contar.

Diferente dos demais, o índio, neste texto, é visto de maneira não estereotipada ou deturpada. Entretanto, a atividade de estudo do texto não aproveita esse trabalho crítico que é proposto:

### Leitura silenciosa – Linguagem poética

1. Quais são as palavras que aparecem repetidas no poema?

---

2. Escreva uma estrofe (conjunto de versos) utilizando palavras repetidas.

---

### Produção de textos

1. Elabore um diálogo entre o filho do bandeirante e o filho do índio na floresta.

2. Leia o poema e complete com palavras que dêem sentido ao texto.

Quando o português chegou \_\_\_\_\_ duma bruta \_\_\_\_\_  
 vestiu o \_\_\_\_\_ que pena! Fosse uma \_\_\_\_\_ de sol. O índio tinha \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ o português.

Desvirtua-se a crítica orientando o aluno com estudo de “linguagem poética” que o levará apenas a reescrever o que já se repete no texto (questões 1 e 2) e na atividade intitulada “Produção de texto”. A primeira opção oferece uma abertura de construção de significados, entretanto essa possibilidade logo é retirada, pois mesmo solicitando que o aluno complete um poema “com palavras que dêem sentido ao texto” é explicitado ao professor (no manual) que o ideal seria que o aluno conhecesse a obra de Oswald de Andrade na íntegra. Com isso redireciona-se a atividade estabelecendo-se ilusoriamente a noção de completude de sentidos, estabilizados a priori. Acerca dessa noção, de acordo com Pêcheux (1975), “Nenhum dizer é capaz de completar os sentidos de um discurso nem de apontar para a sua origem, já que os sentidos se constituem sempre na relação entre o lingüístico e o histórico”.

Julgamos que a atividade solicitada acaba gerando um confronto com o que é permitido depreender do texto, ou seja, o aspecto da realidade da etnia indígena levantada no texto, de forma bastante crítica é perdido, é tirada do aluno

a possibilidade de ele mesmo construir sentidos a partir do texto. Desta forma, o LD que deveria oferecer ao aluno a noção de criticidade acerca da realidade do país, levando-o a reflexão, a uma posição ética conforme preconizam a LDB, os Parâmetros Curriculares e o Guia de Livros Didáticos, a Coleção não o faz, isto é, deixa escapar trabalhando com questões banais.

O texto denominado “Os sobreviventes” é o último da Coleção ALP que trabalha com a temática indígena. Incluído também no volume de número 4 conta a angústia de um Pajé que faz uma espécie de retrospectiva da vida de sua tribo (nação indígena). Relembra que em tempos bem remotos seu povo vivia feliz, até que chegou o branco com toda a modernidade e iludiu o índio, estragou a terra, poluiu os rios, cortou as árvores e por fim tomou a terra do índio. O índio por ser ingênuo, leal, não “saber das coisas” acreditou no branco e foi trabalhar com ele. Com o passar dos tempos os índios adquiriram os costumes dos brancos. Mas não tiveram sucesso e acabaram dizimados e sobraram somente o velho pajé e um curumim.

Este texto, apesar de parcialmente crítico, refletindo um pouco do real que ocorreu e continua ocorrendo com a etnia indígena, remete a uma realidade estereotipada na qual o índio é honesto, leal, e ingênuo como se pode notar no trecho “E índio é como criança pequena, mesmo quando grande, parece não ter crescido”. Além de ingênuo, é pacífico diante de toda sorte de dificuldades que o cercam. Sabemos que não é esta a realidade do índio no nosso país.

“É cada vez maior o número de nações indígenas que reivindica o direito a uma educação própria capaz de, por um lado, ajudá-las a encontrar soluções para os problemas advindos do contato com a sociedade nacional e de, por outro, lhes assegurar e fortalecer a identidade étnica”. (Cavalcanti e Maher: 1993).

O LD passa uma imagem deturpada em que ora o índio é inaltecido, ora é o selvagem, ou como neste texto, é o indefeso, precisa do branco para sobreviver; o índio do LD não existe como realidade histórica, ele está na idéia, interpretação, de quem ao conceber o texto projetou seus próprios conceitos/preconceitos. Preconceitos estes, que podem tanto vir do LD ou do uso que o professor faz do LD.

As orientações dadas ao professor para o trabalho junto aos alunos com a atividade relacionada a esse texto, diferentemente da maioria, instiga discussão e tomada de posicionamento por parte dos alunos, conforme o que é dito no manual do professor, p. 45: “O professor poderá motivar um debate sobre a questão em classe, perguntando: Por que os povos indígenas vêm sendo exterminados ao longo da história? Que interesse tem provocado esse extermínio? O que deve mudar? Atividades como essas são de extremo valor para a formação do educando, pois quando se propicia a discussão, evita-se a homogeneização de idéias e a leitura com sentido único, que é a que tem predominado nas outras atividades analisadas nessa coleção.

### 5.3 - O trabalho com o ensino da língua materna no livro didático

Para iniciarmos nossas reflexões acerca da segunda questão de pesquisa que constitui esta análise (Como os textos e os exercícios pedagógicos estão representando e/ou trabalhando a diversidade e variação lingüística?), tomamos como ponto de partida um dos critérios de avaliação dos LDs, visto que compartilhamos das idéias ali defendidas sobre o trabalho com o ensino da língua materna:

“A variação e a heterogeneidade lingüísticas devem ser valorizadas e efetivamente trabalhadas pelos LDs. Isso significa que: a introdução sistemática à escrita e à norma culta da língua portuguesa não devem *silenciar* nem *menosprezar* quer a modalidade oral da língua portuguesa, quer suas variedades dialetais, regionais, sociais ou estilísticas” (PNLD/98). (grifo nosso).

Com a nova política da educação brasileira, percebemos o reconhecimento e uma preocupação com o “como” é trabalhado o ensino da língua materna, este “como”, aqui, não é sinônimo de metodologia ou técnicas didáticas, mas de um trabalho em que a concepção de linguagem “não a confine em uma coletânea arbitrária de regras e exceções, tampouco, a um rígido bloco formalizado, imune às variações e diferenças existentes nas situações concretas em que a linguagem se torna, de fato, um processo de significação” (Pécora e Osakabe. In: Gnerre. Linguagem, escrita e poder, Apresentação.).

Essas preocupações já partilhadas por lingüistas e professores de língua materna perduram por algum tempo e foram/são alvo de muitas discussões e produções científicas. E como defensores de um ensino de língua dentro dessa perspectiva (não-preconceituosa), podemos evidenciar Geraldi (1999) com sua obra *O texto na sala de aula*, Travaglia (1998), com a obra *Gramática e interação*, Marcuschi (1997), com o texto *Concepções de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica*, Perini (1999), com o livro *Sofrendo a gramática*, Castilho (1998) com o título *A língua falada no ensino de português*, entre outros.

Mesmo assim, observamos que o trabalho tanto com a variação lingüística quanto com a língua oral nos livros didáticos e conseqüentemente na prática pedagógica tende a ser negligenciados ou até completamente desconsiderados. Geraldi (1996) evidencia isso nos dizendo:

“É evidente que desde sempre os alunos chegaram aos bancos escolares falando português, mas este saber falar nunca foi explicitamente tomado como saber (e as regras que o uso da modalidade oral implica), aproveitando-se, no máximo, de um dado suposto necessário para a alfabetização: a associação de sons da fala a letras da escrita. Para além desta associação, nunca explicitada como um conhecimento, mas tomada como necessária a aprendizagem/aquisição da escrita, todos os outros conhecimentos que o domínio da modalidade oral implica foram deixados de lado. Este deixar de lado resultou, na verdade, de dois pontos de vista:

- a) *A desvalorização preconceituosa da modalidade oral e das variedades dialetais;*
  - b) *O desconhecimento de que a própria variedade padrão não é uma, alterando no tempo e no espaço.*"
- (p. 61-62). (grifo nosso).

Essas reflexões contribuem para alargar a visão sobre esse fato, pois de acordo com o que foi exposto anteriormente no capítulo dois acerca da instituição gramatical, a reflexão sobre a linguagem fixou-se na escrita e esta passou a ser vista e usada como forma de "normatizar" a fala, criando-se no imaginário dos sujeitos letrados e iletrados que a fala correta é aquela que está pautada nas regras da escrita; da gramática normativa.

Kato (1986) reconhece que a escrita e a fala são isomórficas, porém nos lembra que na fase inicial é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo também de forma apenas parcial. Acerca disto, Marcuschi (1997) defende que a Escola não pode ignorar a fala porque a escrita está essencialmente ligada a esta e reforça dizendo-nos que "o homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve". Entretanto, mesmo tendo-se esse reconhecimento, a atenção dada à fala e às suas variantes, no ambiente escolar, e nos manuais didáticos, ainda é muito incipiente ou quase nula.

Marcuschi (op. cit.) explicita que a pouca atenção dada à língua falada e suas variantes é conseqüência da influência das visões teórico-lingüísticas até anos recentes. Os lingüistas dedicavam-se a uma fala idealizada, abandonando a

produção oral autêntica, de uso real da língua. Esclarecendo melhor, afirma que a Lingüística dedicava-se mais à descrição de estruturas e formas abarcáveis pelas noções teóricas disponíveis e não tinha como situar fenômenos tipicamente orais. Reforça suas reflexões nos lembrando que Saussure identificou na *langue* (língua) e não na *parole* (fala) o objetivo da Lingüística, de igual modo a outra postura hegemônica neste século, a chomskyana, preceituava o estudo da competência e não o do desempenho. Essas reflexões deixam-nos clara a intenção do autor em evidenciar que a atenção dada à fala foi sempre pouco relevante.

Conforme apontamos anteriormente, a preocupação com um ensino de língua materna considerando não somente a escrita, mas também a oralidade e as variantes da língua é cada vez mais uma idéia aceita e compartilhada por lingüistas e professores de língua materna. Daí é que o ensino de Língua deve reservar o lugar da oralidade na sala de aula e esse lugar, a nosso ver, será garantido, em grande parte, através do livro didático, pois sabemos que na realidade da maioria das nossas escolas constitui o único material de consulta e de leitura, enfim a única ferramenta de trabalho do professor.

Não se trata de ensinar o aluno a falar, lembra Marcuschi (op. cit.), mas de identificar a grandiosa riqueza e variabilidade dos usos da língua, visto ser a variação lingüística o ponto central no estudo da oralidade. Isto porque é fato visível que a língua falada jamais será igual para toda e qualquer cultura, sociedade ou grupo; ela vai variar ainda de situação para situação, de indivíduo para indivíduo. Desse modo, mesmo correndo o risco de sermos redundantes, ratificamos com as palavras de Marcuschi (op. cit.) o que dissemos anteriormente

“a visão do dialeto padrão uniforme é uma noção teórica e não um equivalente empírico”. Considerando tais questões, o trabalho com o ensino da língua materna não poderá deixar de abordar, entre outras coisas, as noções acerca de norma, padrão, dialeto, gíria, variante, sotaque, registro, estilo etc., noções estas que têm sido evitadas no estudo da língua endossando ou incentivando atitudes, que de forma menos ou mais velada, tendem à discriminação. Em outros termos, não é explorada a questão da variação da língua, é como se não existisse; ou ainda, tal questão não é analisada dentro de parâmetros de adequação de uso levando a exclusão/ discriminação. Assim, conforme Marcuschi (op. cit.), um dos desafios centrais para as obras didáticas no século XXI será “como lidar com a variação lingüística”.

Como já evidenciamos, a coleção ALP constitui a mais bem conceituada pela análise feita pelo MEC, em sendo assim pressupõe-se que a mesma se compromete com as propostas dos PCNs que entre outras visa o trato com o ensino da língua materna respeitando e aproveitando a diversidade lingüística, evitando assim abordagens preconceituosas. Esta é a questão que será tema central desta nossa seção.

Nas leituras diversas que fizemos dos quatro manuais da coleção ALP (volumes 1, 2, 3 e 4) percebemos que os textos, de modo geral, tendem a privilegiar a modalidade dita “padrão” da língua, pautada na visão monolítica da mesma, restrita à escrita, com isso o trabalho com a língua oral parece que foi desconsiderado. Mesmo os livros trazendo seções como Leitura Oral, Interpretação Oral, Leitura Jogralizada, Leitura Dramatizada, não promovem um

estudo da modalidade oral, na verdade as atividades trabalham a oralização e não a oralidade, conseqüentemente as abordagens acerca de variação e mudança da língua tendem a ser também negligenciadas. Mas essas nossas impressões serão comprovadas ou não a partir da análise que se segue dos textos e atividades da coleção ALP que propõem uma certa abertura ao ensino da língua materna, reconhecendo, mesmo que superficialmente, a variedade de usos dessa língua.

O texto intitulado “A velha contrabandista” narra o episódio que envolve uma velhinha e um guarda da alfândega. A velhinha que todos os dias atravessava a fronteira brasileira carregando na lambreta um saco é vistoriada pelo fiscal que, por não encontrar nada que a incrimine como contrabandista, curiosamente faz um acordo com a velhinha: se ela confessasse o que levava todos os dias naquela lambreta, ele não a denunciaria. A velhinha conta então que o que ela contrabandeia é na realidade lambreta.

Neste texto são utilizadas algumas palavras que fazem parte do universo de uma das diversas variantes lingüísticas da fala do português brasileiro. Uma linguagem que mesmo estando escrita carrega traços predominantemente da oralidade. Dentro do estudo da linguagem, esta “fala” é categorizada como gíria.

A atividade proposta para o trabalho a partir do texto é dividida em três instâncias: estudo do texto (leitura silenciosa e vocabulário); interpretação escrita e discussão e opinião crítica. Dentre estas, destacamos a questão de número 5 em que é solicitado ao aluno que expresse seu entendimento, ou seja, o que ele entende sobre determinadas expressões destacadas. Vejamos:

O que você entende das expressões destacadas?

a. "A velhinha sorriu com os poucos dentes (...) que ela adquirira no odontólogo"

---

b. "Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba..."

---

c. "Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha ..."

---

d. "Manjo essa coisa de contrabando pra burro"

---

e. "Não dou parte, não apreendo..."

---

Esta atividade é improdutiva frente ao objetivo proposto (conforme anotações para o professor), que seria trabalhar algumas variantes do português brasileiro, como gírias, jargões profissionais (da polícia, por exemplo). As questões da atividade que seriam responsáveis pela condução desse trabalho são reduzidas à compreensão do significado das expressões em destaque. É uma atividade que se propõe trabalhar com as variantes mas que, na verdade, não oferece uma noção clara de como o professor ou o aluno poderiam lidar com isso.

Mais ainda, o exercício proposto não promove uma possível reflexão sobre as falas dos personagens do texto, ou seja, não há alusão ao fato de que esse texto, mesmo estando na modalidade escrita da língua, retrate predominantemente a modalidade oral. Assim, seria oportuno aclarar para o aluno (mesmo este estando ainda na 4ª série) que na língua que ele e seus colegas

falam além da modalidade oral há também a modalidade escrita, que tais modalidades guardam semelhanças e não são tão díspares como evidencia a maioria dos manuais didáticos e gramáticas. Isto abriria para os alunos uma certa iniciação acerca da diversidade lingüística, considerando que as variações na fala das pessoas são devidas a fatores sócio-culturais diversos, às relações entre falantes e ouvintes, à faixa etária, ao sexo, à profissão, ao status do falante, entre outros.

Ainda ligada ao texto “A velha contrabandista”, o livro oferece outra atividade intitulada “Níveis de Linguagem”:

#### **Níveis de linguagem**

Cada pessoa tem uma forma de se expressar e muitos utilizam expressões específicas da sua profissão ou do meio e situação em que vivem. Ex.: “imput”, “liquido o homem”, “bicho” etc.

O texto apresenta algumas expressões significativas. Vamos analisá-las:

1. Por que a palavra “espáia” está entre aspas?
2. Sublinhe as gírias dos trechos abaixo:
  - a) “... com um bruto saco atrás da lambreta.”
  - b) “O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.”
  - c) “Que diabo a senhora leva nesse saco?”

d) “Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco.”

e) “Manjo essa coisa de contrabando pra burro.”

Agora, reescreva todas essas expressões na linguagem padrão, isto é, seguindo as regras gramaticais e utilizando um vocabulário mais elaborado.

3. O que significa a expressão “uai”?

Esta atividade aborda a questão dos níveis de linguagem com certa coerência e logicidade, a mostrar, mesmo que superficialmente, que existe mais de uma variante na língua portuguesa quando cita as gírias e quando solicita explicações sobre a palavra *espaiaá*. Entretanto, a abordagem feita não esclarece o que vêm a ser as variantes lingüísticas, como a gíria e a fala cabocla; resume a solicitar que o aluno troque a linguagem supostamente “errada” pela linguagem padrão e reforça: “seguindo a linguagem padrão e utilizando um vocabulário mais elaborado”. Com este tipo de encaminhamento, fica explícito o preconceito em relação a qualquer linguagem que seja diferente da linguagem pautada no “padrão” lingüístico na homogeneidade da língua.

Inserido também no quarto volume da Coleção, o texto “Inútil” está sob o rótulo de “Outro texto” o que o coloca como um texto secundário entre os títulos principais que vêm marcados no índice; podemos caracterizá-lo como texto de apoio:

## Outro texto

### Inútil

A gente não sabemos escolher presidente  
A gente não sabemos tomar conta da gente  
A gente não sabemos nem escovar os dentes  
Tem gringo pensando que nós é indigente

### Inútil

A gente somos inútil  
A gente faz carro e não sabe guiar  
A gente faz trilho e não tem trem pra botar  
A gente faz filho e não consegue criar  
A gente pede grana e não consegue pagar

### Inútil

A gente somos inútil

A gente faz música e não consegue gravar  
A gente escreve livro e não consegue publicar  
A gente escreve peça e não consegue encenar  
A gente joga bola e não consegue ganhar

### Inútil

A gente somos inútil

(Roger Rocha Moreira – autor)

Este texto constitui a letra de um conhecido rock da geração 80, na qual é estabelecida, de forma implícita, uma crítica à política brasileira. Mas não é a interpretação (hermenêutica) que nos interessa aqui, importa sim analisar como foi trabalhada a questão do uso de uma das diversas variantes do português brasileiro.

Na atividade proposta ao texto, solicita-se no item “Estudo do Texto” que o aluno faça uma leitura “silenciosa” e, posteriormente, uma “Interpretação escrita”:

**Estudo do texto**

**Leitura Silenciosa**

**Interpretação Escrita**

Observe o poema da música Inútil quanto a linguagem e analise:

a) A linguagem é coloquial ou culta? Justifique.

b) Observe:

“A gente somos...”.

Esta expressão é utilizada normalmente por muitas pessoas, embora apresente um problema de concordância: “A gente” está no singular e o verbo “Somos” deveria estar, também, no singular. Como você poderia escrevê-la de acordo com as regras de concordância, sem tirar o seu sentido?

c) Reescreva a letra da música numa linguagem “Convencional”. Faça no seu caderno.

d) Pense: se o poema fosse apresentado na linguagem convencional, você acha que ele produziria o mesmo efeito? Por quê?

Em primeiro lugar, à leitura silenciosa não é atribuído nenhum objetivo (a criança lê, ou melhor, decodifica e o fato encerra-se em si mesmo), contrariando a proposta do próprio LD, em que concebe um trabalho de leitura em que “ler é o processo de construir significado” pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Com esse direcionamento acaba-se

negando ao aluno a possibilidade da “construção de sentidos”, oferecida de princípio pelo LD, forçando-o, de certa maneira, a obedecer a uma ordem de atividades preestabelecidas e consagradas pela tradição escolar, bem como não é orientado ao aluno, ou esclarecido a este aluno, como desenvolver a suposta estratégia de leitura a que se refere a proposta pedagógica do LD. O aluno continua sem construir o novo, o dele, porque o LD continua conduzindo a leitura como mera decodificação de signos.

Há que se reconhecer também que a proposta de trabalho de “interpretação escrita” não se enquadra propriamente nas questões que o LD propõe. Parece que aqui houve um equívoco sobre a questão de interpretação, visto ser incompreensível uma atividade intitulada “interpretação” não permitir ao aluno interagir com o texto, trabalhar os sentidos (conforme o próprio LD preconiza). Na realidade essa atividade ficou solta, perdida; encerra-se em si mesma, como se fosse para preencher uma seção que por tradição precisa estar presente nas tarefas do LD. É uma marca recorrente em todo LD para o trabalho com o texto: Leitura (silenciosa / oral), Interpretação Escrita / Oral, Estudo Gramatical e Produção Textual.

Nas “anotações para o professor” é observado ainda que a análise do texto “Inútil” faz parte do trabalho com os “níveis de linguagem que devem ser apontados como diferenças e não erros”. (p. 25). Entretanto, já no item a percebemos uma preocupação com a forma, com o uso da língua enquanto sistema de signos, sistema esse visto a partir da dicotomia ‘certo’ e ‘errado’ traduzida pelos termos ‘coloquial’ e ‘culto’.

Nas questões b, c e d segue-se uma linha de análise semelhante em que, talvez pela necessidade de didatizar essa nova abordagem de estudo da língua materna reduziu-se uma proposta do próprio LD em que "a norma culta deve ser trabalhada comparativamente à coloquial" ao mero trabalho com a modalidade "convencional", ou seja, a norma culta.

Assim, apesar das orientações pedagógicas e da articulação teórica que norteiam esse LD, atividades como essa reproduzem a prática tradicional que enfatiza uma modalidade lingüística como a superior, "convencional", conforme a terminologia do próprio LD. A dificuldade de se efetivar uma relação mais equilibrada entre a variante culta e as diversas outras existentes no português brasileiro pode ser, de certa maneira, entendida a partir do que Britto (1997) nos explica sobre os fundamentos nos quais está pautado o modelo de ensino da língua:

"O modelo de ensino da língua está fundado em dois grandes equívocos: o de admitir que o objetivo principal do ensino de língua seja levar o aluno ao domínio da norma culta, sob a alegação de que esta se constitui como língua nacional de uso amplo; o segundo decorre exatamente de uma interpretação estreita do que seja a norma culta, bem como das relações entre escrita e oralidade (pp. 82-83)."

É interessante observar também que nesse exercício não se atenta para as diferenças de significado provocadas pela variação de forma, como na questão b, em que se solicita ao aluno que reescreva um trecho do texto obedecendo as regras gramaticais de concordância, bem como na questão 'c', em que se solicita

a reescritura de toda a música na linguagem “convencional”. Ora, se isso implica em redigir um outro texto, o sentido anterior jamais será o mesmo. Assim, nessa atividade constitui-se a escrita como se fosse uma atividade meramente formal e, por fim, vemos que a atividade é reduzida a apenas uma tarefa escolar a ser cumprida.

Um outro texto sobre o qual é proposto um trabalho com as variantes do português brasileiro é o que guarda como título “O tic-tac do relógio do Eustáquio”, inserido no volume 2 da Coleção. Segundo as anotações para o professor, “É introduzido, neste texto, o trabalho de níveis de linguagem, que objetiva a reflexão sobre os diferentes tipos de linguagem utilizados (coloquial, regional etc.)” (p. 31).

#### “O tic-tac do relógio do Eustáquio”

— Tic tac, tic tac, tic tac, tiquetaqueava o relógio do Eustáquio, marcando o tempo que não parava, não parava, não parava de passar...

E o Eustáquio a matutar:

— Desse jeito não vai dar, se o tique-taque do relógio não parar, o tempo vai passar, e logo, logo, velho vou estar!

Apertava os olhos, contorcia a boca, cruzava os braços, fechava a cara e assim se deixava ficar, cabisbaixo preocupado, sozinho e mal-humorado.

Passava o dia, passava a noite, passava outro dia e outra noite. E o Eustáquio sozinho a matutar:

— Tic tac, desse jeito não vai dar, tic tac, um velho vou estar!...

Brilhava o sol na tarde de verão e os meninos jogavam bola, peteca, pião.

Surgia a lua no céu e as meninas brincavam de bugalha, esconde-esconde, passa-anel. Mas o Eustáquio, injuriado, insistia em matutar:

— Tic tac, meu relógio, tic tac passa o tempo, logo, logo, tic tac, muito velho, tic tac que tormento!!!

Não comia, não dormia, nada mais queria ou podia.

A mãe de Eustáquio, assustada com tamanha confusão, decidiu finalmente pôr fim à situação:

— Eustáquio, meu filhinho, não se preocupe com o relógio! Deixe os tique-taques pra lá, que é isso, não faz mal, eu lhe compro um digital!

Primeiramente, é feito o Estudo do Texto que se subdivide nas seções de Leitura silenciosa, vocabulário, interpretação escrita, discussão e opinião crítica e, por último, 'Níveis de linguagem' que é a seção que nos interessa. Vejamos:

### **Níveis de linguagem**

1. As pessoas têm costume de falar "tiquetaqueava"? O que quer dizer isso? Como você substituiria essa palavra?

---

2. Observe:

"Mas o Eustáquio, injuriado, insistia em matutar".

A expressão destacada é usada, normalmente, no dia-a-dia?

Reescreva a frase de outra maneira.

---

3. Releia o nono parágrafo do texto. Observe a expressão tic tac. Por que você acha que essa palavra se repete na frase?

---

4. Reescreva esse parágrafo retirando a expressão tic tac e complete com palavras suas que dêem a mesma idéia.

---

Essa atividade mostra-se problemática; o objetivo explicitado nas “anotações para o professor” já mencionado acima é completamente dissolvido pelo fato da mesma apresentar-se vaga, pois não há nenhuma referência ao que sejam níveis de linguagem. Mesmo que venha o professor, a partir das anotações no manual, explicitar tal questão as atividades não levam a nenhuma reflexão que encaminhe a um entendimento acerca de variantes lingüísticas, como haviam proposto os autores.

Na primeira e segunda questões o que predomina é o trabalho com o léxico, verificação de significação, sinonímia de palavras. Na segunda, verificamos que haveria a possibilidade de o professor explorar a questão das variantes regionais a partir do termo matutar, entretanto essa possibilidade é anulada, é perdida, quando ao aluno é solicitado que apenas “reescreva de outra maneira”. Que maneira? O aluno não sabe! Nas duas últimas questões nada ocorre diferente: observe para a insistência para a permuta de um termo por outro que dê a “mesma idéia”, conforme questão 4. Na questão 3, o que caberia, a nosso ver, seria o trabalho com as onomatopéias, mas o elaborador da atividade deteve-se simplesmente a solicitar que o aluno dissesse por que a expressão tic tac se repete na frase.

Ora, tal exercício em nada contribui para iniciar ou situar o aluno dentro de questões que envolveriam o trabalho com a diversidade lingüística. Parece-nos aqui, mais uma vez, que a proposta dos autores entra em contradição com as atividades, mais ainda, há um “apagamento” dessa suposta proposta de trabalho com as variantes lingüísticas. A causa disso, a nosso ver, é a preocupação com a

avaliação do Ministério da Educação, que mais que uma avaliação, mesmo objetivando melhorias, constitui um “gesto de censura”. E esta censura iniciou em 1993, conforme “Nota informativa” no PNLD/98:

“O ponto de partida para a elaboração do Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries foi a definição de critérios para a avaliação dos livros didáticos, elaborada em 1993 e publicada em 1994 por comissões especialmente designadas. Para garantir-se o máximo possível de abrangência e representatividade nacional, além das quatro equipes e demais responsáveis por este Guia, participaram do processo – em mesas redondas, seminários, palestras e discussões – técnicos da SEF / MEC e da FAE, membros da equipe responsável pela proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, educadores de renome, representantes do CONSED, da UNDIME e de entidades de autores e editores como ABRALE<sup>2</sup>, ABRELIVROS<sup>3</sup>, SNEL<sup>4</sup> e CBL<sup>5</sup>.

Parece-nos inegável que elaboradores ou representantes de uma editora tão reconhecida e prestigiada, como a FTD, que lançou a Coleção ALP, não tenham participado efetivamente de todo o processo que norteou os critérios de avaliação do MEC. Assim como a preocupação com essa avaliação que, dentro de seus critérios, exige um trabalho com as variantes lingüísticas de forma não-preconceituosa, os elaboradores dessa atividade “apagaram” o que poderia vir a

---

<sup>2</sup> ABRALE – Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos.

<sup>3</sup> ABRALIVROS – Associação Brasileira dos Editores de Livros.

<sup>4</sup> SNEL – Sindicato Nacional do Editores de Livros.

<sup>5</sup> CBL – Câmara Brasileira do Livro.

comprometer a avaliação do livro da Coleção ALP. Essa preocupação é melhor traduzida a partir do que defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

“A língua portuguesa no Brasil possui muitas variedades dialetais. Identificam geograficamente as pessoas pela forma como falam. Mas há muito preconceito decorrente do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerar as variantes lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença.” (V. 2, 3).

Diante dessa “censura”, a necessidade de se adequarem os livros didáticos às exigências (em muito, pertinentes e louváveis) do MEC, fez com que os autores de, certa forma, pregassem algo teoricamente (como nessa atividade em que se propuseram a trabalhar com as variações lingüísticas) e na prática, ou seja, no trabalho efetivo para o aluno não realizassem a teoria pregada. Em parte, a nosso ver, isso se explica pela dificuldade reconhecida por professores e teóricos em trabalhar com um ensino de língua materna que está tradicionalmente preso, arraigado aos cânones da gramática normativa, que mesmo com toda uma gama de reflexões que discutem um ensino de língua, aproveitando os avanços da lingüística, ainda procura-se entender “por que a gramática normativa tem tanta força a ponto de se manter como padrão de ensino, apesar de a quase totalidade dos trabalhos em Lingüística Aplicada que discutem este tema apontar em sentido

contrário". E mais, "Por que o preconceito lingüístico se mantém tão violento, à revelia de todas as evidências científicas e apesar de o comportamento lingüístico da maioria das pessoas não o autorizar, já que poucos seguem a norma." (Britto, op. cit.: 11).

Assim, apesar do arcabouço teórico do ensino da língua portuguesa ter sofrido significativa transformação, esta na prática escolar ainda não é quase sentida, como registra Neves (1990:9) em pesquisa com 170 professores da rede pública paulista de primeiro e segundo graus "todos os professores, de um modo ou de outro, 'ensinam' gramática, [havendo] pouca ou nenhuma diferença entre o 'ensino' de gramática que se empreende no 1º grau e o que se empreende no 2º". E reconhecendo que a nossa realidade educacional não tem condições de se transformar de um instante para outro, professores e alguns autores de LD sensíveis às propostas de mudanças, vislumbradas inclusive pelo MEC, buscam, de certa maneira, trabalhar pautados nessas novas tendências. Entretanto, a força da tradição e, em alguns casos inconsistência teórica, os impedem de estabelecer um trabalho coerente, como o que ocorreu com essa atividade.

Seguindo a mesma perspectiva de trabalho, o volume de n.º 3 da Coleção ALP traz três atividades em que destacamos as questões: 4 inserida na seção "Interpretação escrita" da página 36; a questão 3 inserida na seção "Gramática aplicada" da página 43, e por último, a seção "Níveis da linguagem" compreendendo três questões. Vejamos:

4. Observe: Voagem, pra, tá. Essas palavras pertencem à linguagem coloquial ou culta? Escreva-as de uma outra forma, isto é, usando outro tipo de linguagem.

R. \_\_\_\_\_

3. Observe: "Tem muita coisa mais..." A palavra tem foi usada no sentido coloquial. Há outra forma de escrever essa mesma idéia. Você conseguiria descobrir qual é? Converse a respeito disso com seus colegas e com seu professor. Escreva abaixo a sua resposta.

R. \_\_\_\_\_

Nestas duas atividades o trabalho é o mesmo: Situações que envolvem o uso da linguagem "coloquial" que devem ser reescritas na linguagem "cultura". Aqui, mais uma vez, reincidente, o direcionamento a "transformação" da linguagem menos prestigiada socialmente por outra mais prestigiada. O problema, a nosso ver, constitui-se primeiro pelo fato de não apontar que qualquer transformação vai acarretar alteração no efeito dos sentidos e segundo, além de as questões serem vagas, como "escreva-as de outra forma, usando outro tipo de linguagem" não estabelece um trabalho coerente acerca do que é proposto nas Anotações para o professor, que é oferecer ao aluno discernimento entre o que vem a ser linguagem culta e coloquial. As atividades prendem-se basicamente à permuta de termos, conforme respostas preestabelecidas para o professor (que tende a exigir que o aluno faça igual). Assim, permuta-se voagem por vôo, pra por para; tá por está, tem por há. Não se alerta para o fato de que tais formas são na realidade marcas da língua falada, o que possibilitaria uma abordagem relacionando fala e escrita, estabelecendo semelhanças e diferenças entre ambas as modalidades da língua. Conforme Marcushi (1997), o trabalho com os textos orais poderá revelar as

relações mútuas e diferenciadas que a fala mantém com a escrita, influenciando uma a outra nos diferentes processos de aquisição da escrita.

E a atividade inserida na seção Níveis de linguagem solicita o seguinte:

1. O convite é um texto de teatro e por isso apresenta muita linguagem coloquial. Dê alguns exemplos desse tipo de linguagem.

R. \_\_\_\_\_

Escreva na linguagem padrão (culto) as seguintes expressões, mantendo o sentido que têm no texto.

“Se é!” \_\_\_\_\_

“E pra quê” \_\_\_\_\_

“Ôi, minha velha.” \_\_\_\_\_

“Né, vó...” \_\_\_\_\_

Aqui é recorrente a reescritura de expressões ignorando-se que há uma série de possibilidades de se gerar outros sentidos. Nas próprias respostas direcionadas, prontas, nas Anotações para o professor em que para “Se é” tem-se “é sim” e em “ôi, minha velha” tem-se “olá, minha esposa”, por exemplo, a mudança do sentido é visível; reflete-se uma outra situação, um contexto de uso da língua que não se enquadra no sentido primeiro, ou seja, a produção da fala real. Estas respostas (que serão as únicas aceitas pelo professor) falseiam uma realidade lingüística privilegiando, na verdade, a língua escrita que, por sua vez, traduz a chamada língua culta.

## **CAPÍTULO VI**

### **O PRECONCEITO NO NÃO-DITO – O SILENCIAMENTO**

Giroux (1997) propõe um repensar sobre a linguagem da escola, e em suas argumentações destacamos a crítica ao fato de que a teoria educacional sempre esteve aliada ao visível, ao literal. Para o autor, “aquilo que não é dito é tão importante quanto aquilo que é dito”. Reforça ainda que a teoria educacional geralmente não tem incluído uma linguagem ou modo de análise que olhe para além do que está dado (...).” Para ele, as preocupações dos educadores, e aqui as estendemos aos LDs,

“Não inclui um foco sobre a natureza e função do currículo “oculto”, isto é, aquelas mensagens e valores que são transmitidos aos estudantes silenciosamente através da seleção de formas específicas em sala de aula, e das características definidoras da estrutura organizacional escolar. *As mensagens de discriminação de raça, sexo e classe que espreitam por trás da linguagem dos objetivos e da disciplina escolar são convenientemente ignorados*”. (p. 36).  
(grifo nosso).

A partir dessas reflexões, compreendemos que não poderíamos discutir como foram trabalhados pela Coleção ALP os temas que geram interpretação preconceituosa somente verificando os textos e atividades, ou seja, as marcas mais ou menos explícitas, mas também o que ficou “silenciado”, “não-dito”.

Para isso, é necessário levarmos em consideração as Condições de Produção (Cf. Pêcheux: 1969) em que foram organizados os livros da coleção ALP, ou seja, sua inserção no contexto geral do sistema educacional brasileiro, o mercado ao qual serve e, por fim, seus usuários, professores e alunos.

## 6.1 - As Condições de Produção do Discurso

Segundo Brandão (1991), é com Pêcheux que vemos a primeira definição empírica geral da noção de Condições de Produção. Para Pêcheux os protagonistas do discurso não devem ser vistos como indivíduos físicos presentes no discurso, mas como representantes de “lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela sociologia”. Dessa forma, no interior de uma instituição escolar há o “lugar do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. E as relações entre esses lugares objetivamente definíveis são representadas por uma série de “formações imaginárias” que marcam o lugar que os interlocutores atribuem a si mesmos e ao outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Desse modo, em todo processo discursivo o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do “imaginário” do outro, fundar estratégias de discurso.

Cabe lembrar que Orlandi (op. cit.) considera as condições de produção tanto em sentido estrito, quanto em sentido amplo. O primeiro envolveria as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato, o segundo envolveria o contexto sócio-histórico-ideológico. Em nosso caso particular, compreender o processo discursivo do livro didático implicará em reconhecer o contexto amplo que envolveu o período da organização desse livro. Para isso, consideramos que uma coleção de livros composta por quatro volumes leva em média dois a quatro ou seis anos para ser organizada, e visto que a Coleção que estamos analisando

foi editada em 1997, significa que sua produção acompanhou todo o processo de reformulação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, segundo Brzezinski (1997) têm seus primeiros movimentos de reformulações e propostas datadas de 1988. Portanto, já conta com quase uma década e, dessa forma, é inegável o fato de os produtores dessa coleção terem sido afetados por esse processo.

Dentro das condições de produções, o jogo de imagens que fazem os interlocutores de si e do outro é compreendido como mecanismo que regula a argumentação. Nossos dizeres serão uns e não outros de acordo com o efeito de sentidos que pensamos produzir em nosso ouvinte. E mais, segundo essa noção, se falamos a partir do lugar de professor, nossos dizeres significam de maneira diferente do que se falássemos do lugar de aluno. Isso ocorre porque nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, ressalta Orlandi (op. cit.): são relações de forças sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno. Da mesma forma, o discurso do livro didático, pelo lugar que este ocupa na instituição escolar, naturalmente valerá (significará) mais que o do professor, que, na maioria das nossas escolas, principalmente de 1ª a 4ª séries, apenas reproduz “os dizeres” do livro didático sem questioná-los, dizeres que parecem únicos e verdadeiros, com os sentidos já prontos.

Dentro da perspectiva discursiva da AD, todo texto tem sua história – é um continuum de outros textos (Cf. Orlandi, 1987) – e todos os sentidos

produzidos dependem de suas condições de produção (quem fala?, para quem?, em qual momento histórico).

Nesta análise, estas posições são “ocupadas” pelo LD que compõe a Coleção ALP, pelos professores e alunos (mais precisamente no ensino público) e o momento histórico podemos marcá-lo a partir de todo o processo em que iniciou a escritura da LDB que culminou, entre outras coisas, com a criação de critérios para a avaliação dos livros didáticos. Uma primeira avaliação feita em alguns LDs de 1ª a 4ª séries em 1993 (Cf. Soares, 1997) mostrou um quadro pouco confortável para o ensino público brasileiro, pois além de constituir-se no maior consumidor da média nacional de LDs publicados, esses livros são referências quase que únicas aos milhares de professores de nosso país. De acordo com Souza (1999, a), o resultado da política de controle do MEC e as mudanças nas diretrizes pedagógicas do Ensino Fundamental criaram um clima de efervescência no mercado de livros didáticos. As editoras buscaram dar uma nova “roupagem” aos livros a fim de readaptá-los às novas exigências do MEC.

Ainda das considerações de Souza (1999, b) depreendemos que o autor do LD sempre passa pelo “crivo” editorial; nem sempre tem a autonomia para dizer, defender verdadeiramente sua posição:

“O aparato editorial funciona, de forma drástica, para manter determinados padrões em termos de livro didático, motivados por uma combinação de razões de ordem ideológica e por razões econômicas – o livro que fará mais sucesso será aquele que venderá mais exemplares.” (p. 28).

Dentro desse contexto é que os livros da Coleção ALP foram constituídos, contexto que inevitavelmente reflete preocupação com os critérios de avaliação do livro didático estabelecidos pelo MEC. E, mesmo não considerando essa avaliação como negativa, de controle apenas, não podemos deixar de perceber que é também uma forma de “censura”, de “silêncio local”, que faz parte da política do silêncio, conforme Orlandi(1997). Para a autora, a censura não é um fato circunscrito à consciência daquele que fala, mas um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação. “Em uma conjuntura dada, as formações discursivas determinam “o que o pode e deve ser dito” (Cf. Henry, et. alli. apud Orlandi, op. cit.).

## **6.2 - As Condições de Produção e o Silenciamento**

Assim, numa dada condição de produção, o sujeito inscreve-se numa e não em outra formação discursiva e isso é o que vai determinar o seu dizer. Nestes livros, parece que a “censura” do MEC (por mais positiva que tenha se apresentado) gerou um certo “silenciamento” dos dizeres que poderiam vir a ser alvo de interpretações preconceituosas.

A discussão estabelecida por Orlandi acerca do silêncio será aqui, para nossas reflexões, de grande valia. A autora concebe o silêncio diferentemente do tradicionalmente visto pelas ciências da linguagem em que o verbal recobriria o não-verbal. Nas palavras da autora: “O homem está condenado a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à interpretação: tudo tem de

fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico. Numa certa perspectiva, a dominante nos estudos dos signos, se produz uma sobreposição entre linguagem (verbal e não verbal) e significação”. Assim, tudo que estivesse ligado à significação, estaria sob o comando do verbal. Então, o silêncio estava fadado à falta de palavras entre palavras; o silêncio tinha o estatuto de negativo. Para a autora é preciso insistir que a matéria significativa do silêncio é diferente da significância da linguagem (verbal e não-verbal). Ao tornar visível a significação, a fala transforma a própria natureza da significação (p. 36). Como fazer aparecer a dimensão, por assim dizer, “otimista do silêncio?” (p. 44). Orlandi dá então um estatuto positivo ao silêncio, ao nos dizer que ele não é apenas a falta de palavras, não é a sombra do verbal, o silêncio é uma forma diferente de significar, mas não é vazio: o silêncio significa.

Há nas orientações de Orlandi, a distinção entre dois tipos de silenciamento: aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; a autora chama-o de silêncio fundador; e há o que chama de política do silêncio, que se subdivide em silêncio constitutivo, que nos indica que para dizer é preciso não-dizer, e silêncio local, que refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura).

Para nossa análise, mobilizaremos o conceito de silêncio tal como proposto por Orlandi, bem como suas formas; não necessariamente seguindo a ordem dada pela autora.

Com a “censura” estabelecida pelo MEC criou-se a ilusão de que o que não estivesse impresso nos textos ou atividades nestes LDs não seria passível de interpretação. No entendimento de Grigolleteo (1999),

“Essa é uma concepção advinda do senso comum, que vê nas palavras impressas na página os limites do sentido. Para atingi-lo é preciso apenas atentar para as palavras que ali estão, de modo a perceber o sentido único e verdadeiro que elas revelam”.

Assim, deixar de dizer certas coisas não é uma prática inocente! No caso da Coleção ALP, essa prática concretizou-se via rareamento e, por vezes, total exclusão dos temas que envolvem questões étnicas, principalmente quanto à etnia negra e à indígena, como também pelo trato pouco relevante das diversas variantes do português brasileiro, via um direcionamento quase que exclusivo a uma única variante – aquela que decorre de um conceito de gramática como sinônimo de norma única, aplicável a qualquer situação de uso da língua – “que tem mais efeito político, ideológico, do que lingüístico” (Cf. Britto, 1997:76). Vendo isso a partir das 815 páginas que compõem a Coleção ALP, temos um quadro com base em estatística aproximada, em que esse número traduz o espaço de 0,003 % dedicado pela Coleção ALP à temática que envolve o negro; de 0,011 % que refere ao índio e 0,009 % à questão da variação lingüística. Tal quadro constitui fato visível do silenciamento dessas questões na Coleção ALP.

A leitura que fazemos disso é que a partir das “condições de produção” (contexto sócio-histórico-ideológico), já referidas, que envolveram toda a

organização dos livros, foi que se determinou o “silenciamento”. Ora, o trabalho com as questões que envolvem mais diretamente “os critérios eliminatórios” do MEC é muito delicado. Como trabalhar, expor uma realidade em que a sociedade é preconceituosa, mesmo negando isso? Seria mascarar tal realidade se os autores explicitassem textos idealizando-a, colocando por exemplo negros como patrões e brancos como empregados. Sabemos que na sociedade brasileira é o inverso que ocorre, não dá para negar, é um fato e isto é explicado pela realidade histórico-ideológica dessa sociedade. Julgamos que faltou encontrar uma maneira de lidar com a questão. Os autores não souberam falar sobre os temas levando à reflexão acerca do porquê de o negro geralmente ser colocado em condições inferiores; não souberam pôr em discussão o porquê dos índios estarem quase que exterminados, marginalizados; mostrar por que isso vem se perpetuando historicamente, etc.

Aqui, considerando ainda a pressão editorial, visto que as editoras inevitavelmente vivendo sob a ética do capitalismo precisam que o livro apresente sucesso de mercado. Assim, entendemos por que muitos dizeres foram evitados, apagados na coleção ALP. Mas é, entretanto, porque o silêncio significa em si, nos lembra Orlandí (op. cit.), que se pode explicar a política do sentido. Com efeito, é a hipótese do silêncio fundador que faz com que “não-dizer” tenha sentido. Então, a partir do silêncio gerado pela censura nestes livros instalou-se o silêncio fundante, aquele que significa por si mesmo:

“Na relação do sujeito com as formações discursivas, o silêncio fundador atua no seu não-fechamento, criando espaços para seus deslocamentos.

É o silêncio fundador que produz um estado significativo para que o sujeito se inscreva no processo de significação, mesmo na censura, fazendo significar, por outros jogos de linguagem, o que lhe foi proibido.” (Orlandi, 1997:88-89).

Esse silenciamento constituiu-se igualmente, no sentido do que poderia ter sido dito; em outras palavras, o não-dito, ao invés de evitar a interpretação de preconceito nos livros, provocou-a como se ele estivesse explícito lingüisticamente nos textos da Coleção ALP. Isto porque o seu estatuto de fundador torna toda significação possível:

“O silêncio de que falamos aqui não é ausência de sons ou de palavras. Trata-se do silêncio fundador, ou fundante, princípio de toda significação (...) o silêncio não é o vazio, o sem sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa. Isto nos leva à compreensão do ‘vazio’ da linguagem como horizonte e não como falta.” (Orlandi, 1997:70)

Considerando que o processo discursivo se constitui pela relação que cada sujeito estabelece com a formação discursiva que o domina e com outras formações discursivas que se entrecruzam, não podemos ignorar que tais relações são próprias da história de cada sujeito e cada história se marca em lugares diferentes.

Para Lagazzi (1989), “as marcas que o sujeito deixa em seu discurso carregam o social, o histórico e o ideológico da posição que esse sujeito ocupa no mundo” e, os autores inseridos numa realidade em que a liberdade e a autonomia de certo modo lhes são tiradas colaboram (mesmo inconscientemente) para a manutenção de uma sociedade cuja ideologia vigora sob a ética do capitalismo. Deste modo a possibilidade de gerar uma sociedade sem discriminações e exclusões fica cada vez mais distante. Há que se observar também que o poder do capitalismo que age sobre os autores se estende aos professores, pois o LD produzido neste contexto funciona como uma forma de controle do comportamento do professor, reforçando assim o que Giroux nos oferece como caracterização do professor proletário (que executa e repete) e não como intelectual (que analisa e cria):

“Professores e alunos são colocados dentro de abordagens curriculares e de esquemas de gerenciamento institucional que reduzem seus papéis à implementação de objetivos de editoras, de especialistas e de outros profissionais mais afastados das singularidades da vida diária da sala de aula (p. 22).”

Ora, o LD, mais que qualquer outro veículo, poderia constituir-se num grande colaborador para a mudança desse momento histórico-social que só pode ser mudado com as “pequenas revoluções diárias” (Cf. Foucault, 1979) e o LD, como já tivemos oportunidade de dizer, por seu papel de destaque na educação brasileira, nas salas de aula da maioria, senão da totalidade, de escolas públicas

seria uma arma se fosse pautado em uma realidade explicitada de forma crítica, múltipla, onde não existissem verdades absolutas, mas inúmeras interpretações, “deslizes de sentidos”; uma realidade questionada, problematizada, onde houvesse discussões sobre o que parece natural, sobre o que parece óbvio, e também sobre o que foi apagado, descartado, enfim silenciado.

## **CAPÍTULO VII**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os livros didáticos, mais diretamente os que se destinam ao 1º grau (1ª a 4ª séries) vêm sendo vistos em inúmeros estudos. Em um trabalho de Coracini (1999) a autora nota a falta, nesses diversos estudos, de uma proposta que, de fato, analise o livro didático. A maioria, segundo ela, apresenta apenas uma menção crítica ao LD em geral, propõe critérios de escolha do material ou estratégias e técnicas de ensino tanto da língua estrangeira quanto da língua materna.

Tentando fazer um percurso não de críticas que se encerram em si mesmas, mas de um olhar que pudesse ver além do explicitado, além do "visível", procuramos partir do trabalho desenvolvido na Coleção ALP, que além de carregar uma proposta pedagógica que se apresenta não-tradicional, constitui-se na mais bem conceituada, segundo análise do MEC. Com isto, verificamos como se estabeleceu tal trabalho, mais especificamente, o que envolveu questões que poderiam suscitar interpretações que gerariam discriminações, tanto quanto questões que diziam respeito ao trato com o ensino da língua materna.

De princípio, um primeiro olhar nos permitiu entrever que esses temas foram pouco considerados na Coleção. Para aprofundar nossas reflexões e melhor localizar nossa análise, estabelecemos um capítulo que focalizou de maneira sintética, ao longo da história dos homens a origem do preconceito, sua relação com o racismo, sua aceitação ou sua recusa, bem como expusemos uma breve história da gramática da língua portuguesa. Essas considerações mostraram que a questão do preconceito na sociedade, principalmente a étnica (mais visível com relação ao negro e o índio) e a de prestígio da modalidade padrão da língua

portuguesa, resultante das relações econômicas e sociais de seus falantes são, da mesma forma, imbricadas a questões ideológicas. E a partir de uma perspectiva discursiva que concebe ideologia dentro da relação do sujeito com a língua, com a história e com os sentidos estabelecidos pela interpretação (não hermenêutica) procuramos olhar os textos e atividades também sob a ótica discursiva da AD em que o discurso “não é fechado em si mesmo nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz em relação a outros discursos”.

Esse olhar nos mostrou que a proposta da Coleção ALP que se apresenta inovadora, pautada em estudos como os do Sócio-construtivismo e da Análise de Discurso e que entre outros objetivos busca “o desenvolvimento de um trabalho de linguagem que leve o aluno a observar, perceber, descobrir, refletir sobre o mundo (...)” é, de fato, bem elaborada e inovadora em muitos de seus aspectos. Um deles, por exemplo, é o de tentar estabelecer um trabalho com a questão das variantes da língua, em seções intituladas “níveis de linguagem”, apesar de esse trabalho enfatizar a questão do certo / errado, colocando apenas uma variante em relevo.

Assim, além desse aspecto que envolve o trabalho com as variações lingüísticas e que buscamos verificar em uma de nossas questões de pesquisa, desenvolvemos em nossa análise mais dois questionamentos: como os textos incluídos na Coleção estão representando a diversidade étnica, mais precisamente o negro e o índio, os quais mais têm sofrido a causa do preconceito, e como isto é tratado nas atividades da Coleção ALP? As condições de produção do discurso

dessa Coleção favoreceram um certo apagamento / silenciamento dos temas que poderiam gerar interpretações preconceituosas?

Verificamos que a Coleção ALP, ainda que de forma não explícita, carrega um certo grau de preconceito com relação a etnia negra, pois além de ter trabalhado apenas com um texto que retratou o negro em todo o universo dos quatro livros que a compõem, não foi explorada a realidade social do negro brasileiro, evidenciada no texto, uma realidade em que quase sempre o negro foi/é posto em posição inferiorizada, de forma mais gritante no passado ou mais sutil atualmente; não houve preocupação que levasse tanto o aluno quanto o professor a um direcionamento crítico acerca de tal realidade, tão próxima de todos nós, mas também distanciada pela “naturalização” com que é tratada.

Parece que nesta Coleção banalizou-se uma questão que se tenta ignorar, se tenta negar: a existência da desigualdade entre pretos e brancos traduzida pelo preconceito e pela discriminação e, o livro didático entre as diversas estratégias de *escamoteação* a trata ora de forma generalizada, vaga, ora evita completamente, materializando e difundindo ideologias de classe e de grupos estabelecidos histórico-culturalmente na sociedade, projetando e justificando o preconceito em relação ao negro.

No que diz respeito à etnia indígena, a análise mostrou uma certa ambivalência pois, apesar de, na maioria das abordagens que envolveram o índio, este ter sido descrito de forma deturpada, como por exemplo no texto “Passeio na Mata” em que o índio é o “selvagem” e o branco, o “civilizado”, ele também foi retratado de forma crítica como no texto “O pai e o filho”. Entretanto, nas atividades

que trabalharam com o texto, a crítica não foi aproveitada prevalecendo a imagem de um índio a-histórico, indiferente à realidade atual (dos conflitos com garimpeiros, com fazendeiros, da marginalização, alheio aos problemas que o cercam) caracterizado ainda sob a ótica do branco colonizador; o índio descrito em 1500 é o mesmo dos LDs.

Quanto ao trabalho com o ensino da língua materna, verificamos uma 'entrada' a uma abordagem menos presa aos dogmas da gramática tradicional na seções intituladas "níveis de linguagem"; no entanto, essa 'entrada' acabou por ser desvirtuada, pela própria maneira como a Coleção expôs tal questão desconsiderando sobretudo as relações existentes entre oralidade e escrita.

Nesta Coleção privilegiou-se a passagem da linguagem não-padrão para a padrão, sob o rótulo de diversas terminologias: culta x coloquial; formal x informal; convencional x não - convencional sem nenhuma reflexão acerca das variações que ocorrem na língua materna , não explicitou-se que as línguas não são homogêneas e que esse fato está relacionado a questões sócio culturais, geográficas, históricas, etc.

Esse trabalho dissolveu a intenção explicitada de princípio pelos autores, de efetivar uma abordagem com a questão das variantes lingüísticas, evitando sobreposição de qualquer uma sobre a outra. Com isto permaneceu a dicotomia entre a variante dita culta ou padrão (relacionada tradicionalmente à escrita) e as outras variantes (relacionadas tradicionalmente à oral) reproduzindo os mesmos equívocos do ensino de língua tradicional, incorrendo na imposição de um padrão de língua – o padrão dominante.

Creemos também ser oportuno evidenciarmos que na Coleção ALP as atividades que implementaram o trabalho com interpretação e compreensão de textos por parte dos alunos acabaram negando a possibilidade dos mesmos produzirem “sentidos”, pois essas atividades/questões já traziam em seu bojo “as respostas” a serem apenas reconhecidas ou transcritas dos textos não permitindo a “produção de sentidos”, a produção do novo, do heterogêneo, reforçando a uniformização de respostas.

No item a que nos referimos às Condições de Produção como favorecedoras de um certo silenciamento dos temas que eram passíveis de interpretações de preconceito, concluímos que de fato houve um apagamento refletido pelo rareamento de tais temas na Coleção: o espaço dado ao trabalho com a questão do negro foi mínima (0,003%), quase imperceptível, quando não totalmente excluída, pois em três dos volumes da Coleção este tema foi completamente desconsiderado; o índio, mesmo recebendo um espaço um pouco mais considerado se comparado ao negro foi de apenas 0,011% e a questão das variantes o insignificante percentual de 0,009%. Em síntese, foi somente considerando todo o contexto sócio-histórico-ideológico em que esta Coleção foi elaborada (Condições de Produção) e compreendendo como seus elaboradores foram afetados pelo (simples?) fato de serem sujeitos ideologicamente constituídos foi que também percebemos os dizeres diversos que foram evitados, não – explicitados ou apagados, mas que ficaram latentes e geraram sentidos.

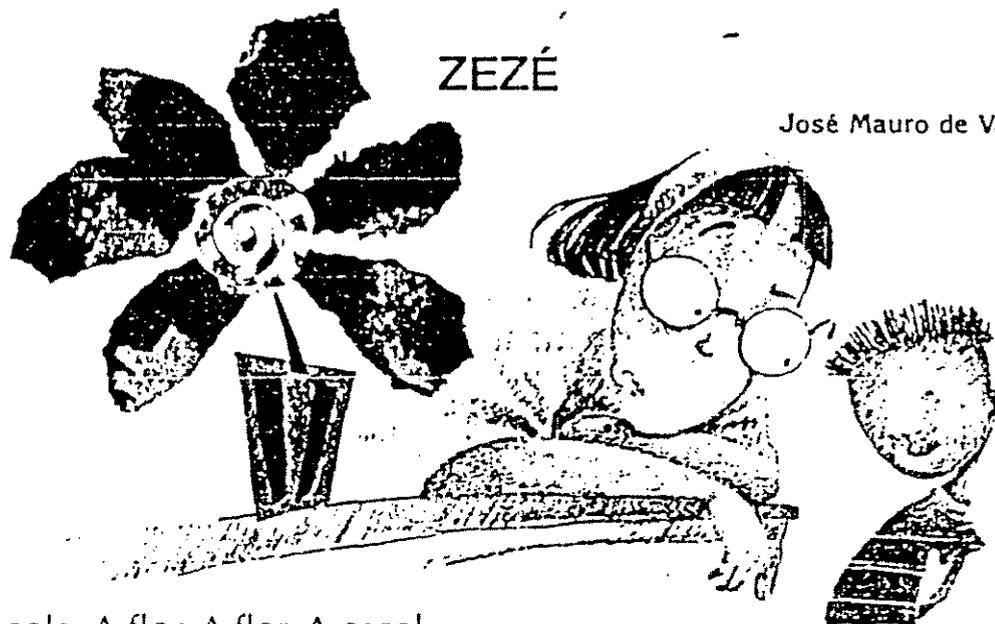
E para finalizar, gostaríamos de ressaltar que, mesmo reconhecendo que os LDs carregam falhas, não podemos negar sua importância e necessidade para

auxiliar o professor no encaminhamento do processo de ensino – aprendizagem nas salas de aula da grande maioria de escolas públicas brasileiras, principalmente da parte mais esquecida do Brasil, como as regiões da Amazônia, em que, a realidade mostra ser o LD o único material de “aprimoramento” que professores e alunos têm. Portanto, reafirmamos que nossa reflexão pautou-se não em reavaliar os livros já avaliados pelo MEC, mas em contribuir, junto com outros trabalhos que vêm analisando criticamente o LD de língua materna, no sentido de efetivar mudanças no modo de considerar e conceber o processo ensino-aprendizagem da língua materna que tem se mostrado homogeneizante; com posturas que desconsideram as diferenças e tem colaborado para a manutenção de ideologias que vigoram por detrás da ética do capitalismo. Enfim, julgamos que nenhuma instituição melhor que a escola, auxiliada pelo LD e pelos professores, poderá colaborar para tais mudanças.

**ANEXOS**

# Outro texto

Você conhece crianças sensíveis?



A escola. A flor. A flor. A escola...

Tudo ia muito bem quando Godofredo entrou na minha aula. Pediu licença e foi falar com D. Cecília Paim. Só sei que ele apontou a flor no copo. Depois saiu. Ela olhou para mim com tristeza.

Quando terminou a aula, me chamou.

— Quero falar uma coisa com você, Zezé. Espere um pouco.

Ficou arrumando a bolsa que não acabava mais. Se via que não estava com vontade nenhuma de me falar e procurava a coragem entre as coisas. Afinal se decidiu.

— Godofredo me contou uma coisa muito feia de você, Zezé. É verdade? Balancei a cabeça afirmativamente.

— Da flor? É, sim, senhora.

— Como é que você faz?

— Levanto mais cedo e passo no jardim da casa do Serginho. Quando o portão está só encostado, eu entro depressa e roubo uma flor. Mas lá tem tanta que nem faz falta.

— Sim. Mas isso não é direito. Você não deve fazer mais isso. Isso não é um roubo, mas já é um "furtinho".

— Não é não, D. Cecília. O mundo não é de Deus? Tudo que tem no mundo não é de Deus? Então as flores são de Deus também...

Ela ficou espantada com a minha lógica.

— Só assim que eu podia, professora. Lá em casa não tem jardim. Flor custa dinheiro... E eu não queria que a mesa da senhora ficasse sempre de copo vazio.

Ela engoliu em seco.

— De vez em quando a senhora não me dá dinheiro para comprar um sonho recheado, não dá?...

— Poderia lhe dar todos os dias. Mas você some...

— Eu não podia aceitar todos os dias...

— Por quê?

— Porque tem outros meninos pobres que também não trazem merenda. Ela tirou o lenço da bolsa e passou disfarçadamente nos olhos.

— A senhora não vê a Corujinha?

— Quem é a Corujinha?

— Aquela pretinha do meu tamanho que a mãe enrola o cabelo dela em coquinhos e amarra com cordão.

— Sei. A Dorotília.

— É, sim, senhora. A Dorotília é mais pobre do que eu. E as outras meninas não gostam de brincar com ela porque é pretinha e pobre demais. Então ela fica no canto sempre. Eu divido o sonho que a senhora me dá com ela.

Dessa vez ela ficou com o lenço parado no nariz muito tempo.

— A senhora de vez em quando, em vez de dar para mim, podia dar para ela. A mãe dela lava roupa e tem onze filhos. Todos pequenos ainda. Dindinha, minha avó, todo sábado dá um pouco de feijão e de arroz para ajudar eles. E eu divido o meu sonho porque mamãe ensinou que a gente deve dividir a pobreza da gente com quem é ainda mais pobre.

As lágrimas estavam descendo.

— Eu não queria fazer a senhora chorar. Eu prometo que não roubo mais flores e vou ser cada vez mais um aluno aplicado.

— Não é isso, Zezé. Venha cá.

Pegou as minhas mãos entre as dela.



# TEXTO 13

Ubiraci e Tiê conhecem os segredos da floresta e podem mostrá-los ao menino civilizado.

## O PASSEIO NA MATA

Margarida Ottoni



Desde cedo, os guris estavam na mata.

Durante a noite, enquanto dormiam, a lancha, levada pela correnteza, aproximou-se da margem do rio. Tiê, que estava acordado, tratou de agarrar os ramos do arvoredo. Depois, gritou, gritou, gritou até acordar os amigos.

Os dois, então, agarraram-se aos galhos também e foram, pouco a pouco, encostando o barco a uma grande pedra, que o fez parar.

Passaram o resto da noite despertos, receosos de que o rio os levasse novamente. Mal o dia raiou, Tiê correu à mata e trouxe frutos silvestres para a primeira refeição. Em seguida, por meio de gestos, Ubiraci convidou Ronaldo a acompanhá-lo. E ele o atendeu, certo de que o índio sabia andar na floresta.

Duas horas depois, estavam em plena selva, cercados do esplendor verde de árvores colossais. O menino civilizado teve, então, oportunidade de apreciar a fauna amazônica. Viu centenas de macacos travessos, antas, pacas, cutias e capivaras. E os pássaros? Que lindas plumagens! Enchem com seus cantos, uns alegres e outros tristes, a imensidão da mata. São pipiras, caburés, acoãs, chicanos-pretos, corruções, saracuras e muitos outros. O que mais lhe agradou foi ouvir o gorjeio harmonioso do uirapuru, o maior cantador da Amazônia. De longe, espiou uma cobra sucuri que dormitava enroscada, entre folhagens. E só de vê-la, arrepiou-se. "Deve ter uns cinco metros, no mínimo", pensou.

Sempre à frente, Ubiraci servia-lhe de guia, enquanto Tiê bancava o palhaço, dando cambalhotas, de vez em vez, para diverti-los.

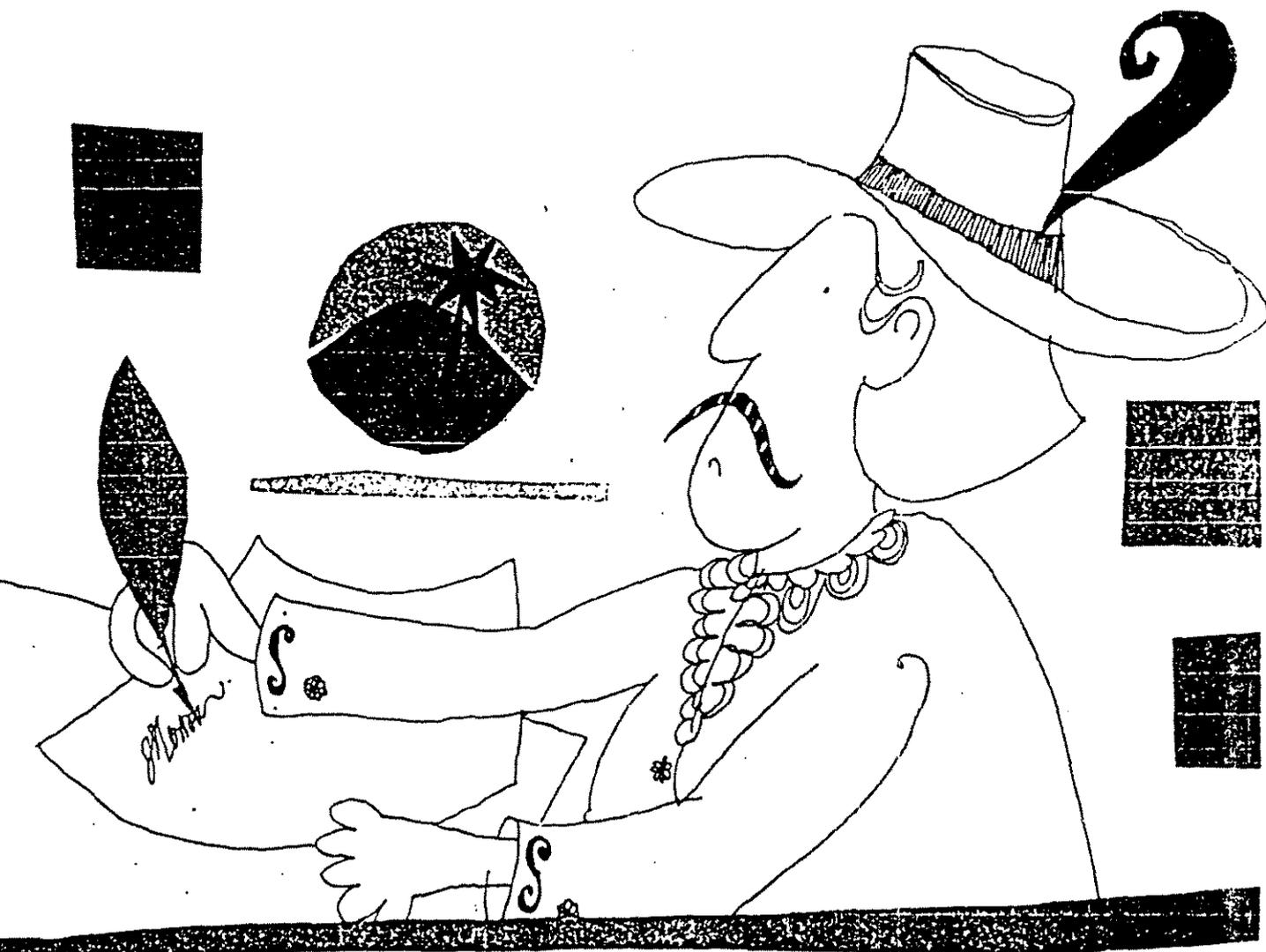
*Dois meninos na Transamazônica.*  
Rio de Janeiro, Ed. Conquista, 1984.



# TEXTO 20

Você já viu a certidão de nascimento de um país?

## *O nascimento do Brasil*



*"Terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram vinte e um dias de abril, topamos alguns sinais de terra, estando distantes da dita ilha, segundo diziam os pilotos, obra de 660 ou 670 léguas... E quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos aves que chamam fura-buxos. Neste mesmo dia, a horas de véspera, houvermos vista de terras"*

Essa é, em resumo, a história da descoberta do Brasil, contada por Pero Vaz de Caminha, escrivão da armada de Cabral, na famosa carta que enviou ao rei de Portugal, D. Manuel, dando conta de todos aqueles acontecimentos.

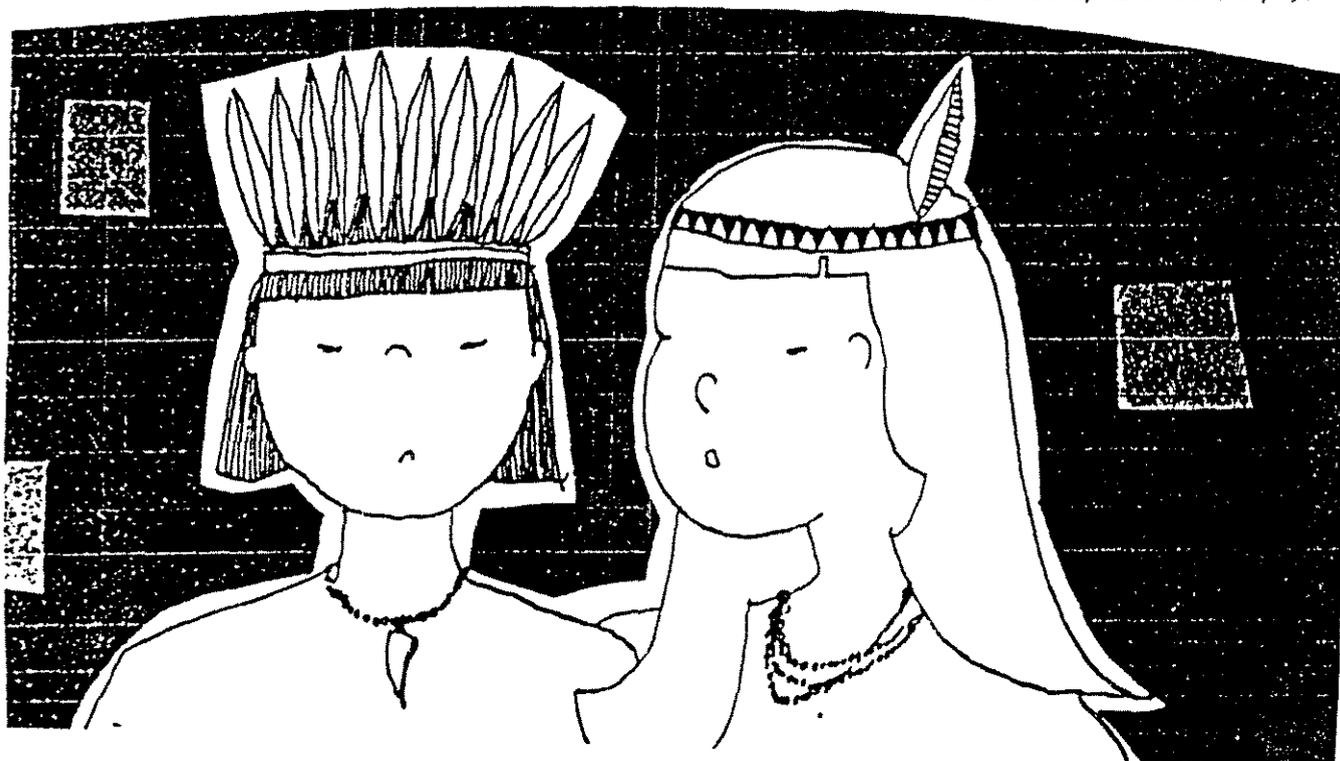
As nações nascem como as pessoas. Mas é difícil encontrar uma sequer, entre as que existem há séculos, com sua certidão de nascimento. A do Brasil é essa verdadeira reportagem remetida pelos descobridores portugueses, a respeito da nova terra — a mais completa das cinco que existem sobre o fato acontecido naquela remota manhã de abril de 1500.

Os fatos e as coisas são contados na carta com muita simplicidade e segurança. Sente-se a nova terra, a nova gente, em seu panorama primitivo, sem retoques de literatura. A terra, dizia Caminha, era “muito chã e formosa”; e a gente — confiava — era sem dúvida “o melhor fruto que da terra se pode tirar”.

Papagaios, cocares de penas coloridas, danças primitivas à margem de rios e lagoas de águas limpas, homens “pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas”, “moças, bem novas e bem gentis, com cabelos mui pretos e compridos pelas costas” — tudo desfila ante o rei venturoso, trazido pela pena de pato do escrivão da armada.

Com boa certidão de idade — embora sem firma reconhecida —, a carta de Pero Vaz fixou definitivamente a data do contato da História com o Brasil, ou, se preferirem, da entrada do Brasil na História.

*In Novo Conhecer — Brasil.*  
São Paulo, Abril Cultural, 1977.



# Outro

## O pai e o filho

Ulisses Tavares



antes de eu nascer  
de meu pai nascer  
de nascer o pai de meu pai  
e o pai do pai do pai do pai de meu pai  
o branco vem roubando  
a terra do índio.  
tomara que o filho dele  
aceite minha amizade  
e o filho do filho do filho  
do filho do filho do filho do filho dele  
tenha uma História melhor pra contar.



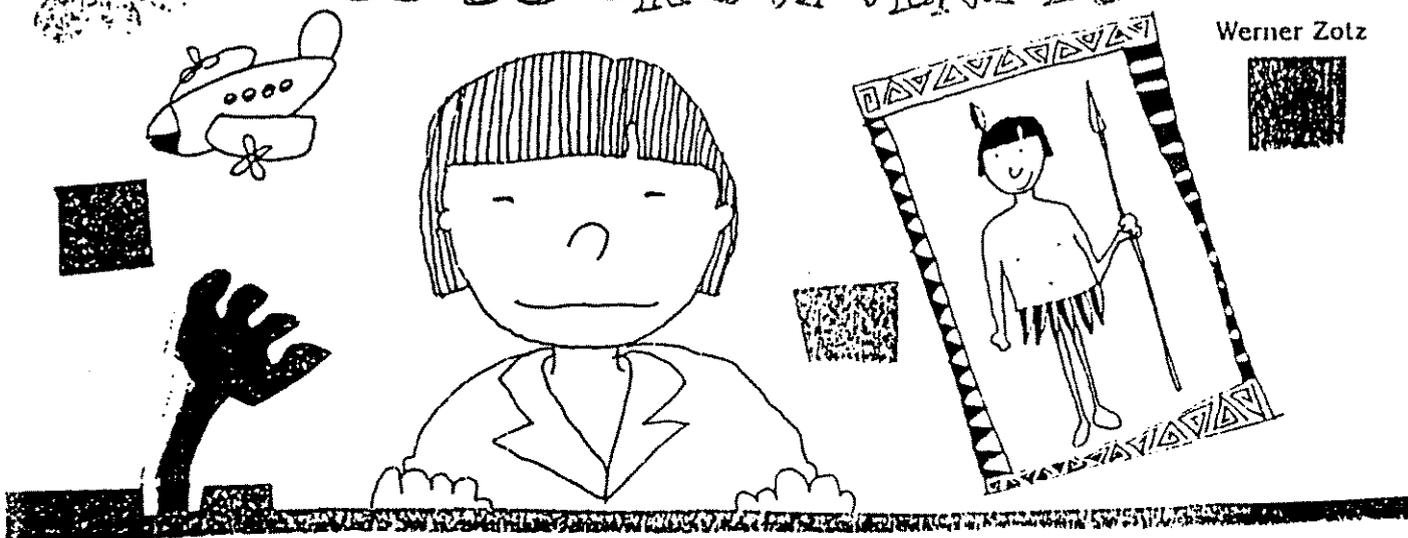
*Aos poucos fico louco.*  
Rio de Janeiro, Ed. Globo, 1987.



O contato com o branco é bom ou ruim? O que você acha disso?

## OS SOBREVIVENTES

Werner Zoltz



Eu, mais o curumim. Só a gente sobrou. Curumim só de nome. Só porque é filho do nosso povo. Tem a mesma cor na pele, fala como os antepassados, mas não pensa como nossa gente.

Se caraíba estivesse aqui, agora, olhando o céu bonito, estava pensando em procurar orientação. O índio apenas olha a beleza. O índio já sabe onde está, porque índio pode não ter ciência, mas tem o saber das coisas simples e necessárias.

Nem sempre foi assim. Por tempos que nem podem ser contados em luas ou nos dedos das mãos e pés, nosso povo viveu feliz e orgulhoso.

Aí, um dia, chegou o caraíba. Trouxe muitos presentes: panos coloridos, miçangas. Vieram em grandes ubás, que faziam muito barulho, coisa que nunca antes se tinha visto ou escutado. Parecia assim com dia escuro de chuva, quando Tupã molha a terra com raiva, chismando trovões. Isso foi no começo.

Caraíbas disseram que a terra não era do nosso povo, disseram que a terra era de caraíba muito forte, branco como dia claro, morando numa tribo ainda mais forte, bem pro norte. E contaram tantas coisas. Disseram que iam plantar roça e que em bem pouco tempo teria fartura e que a vida seria melhor.

Depois chegaram os pássaros barulhentos. Desciam num grande buraco aberto na mata. Da barriga dos pássaros saíam mais homens. E também coisas que caraíbas chamavam de caminhões e tratores. Tão fortes, que derrubavam, num instante de raio, árvores que nosso povo levaria dias inteiros pra pôr no chão.

Nosso povo foi burro. Não por não saber das coisas. Mas por acreditar na conversa de caraíba. E como não ia acreditar? Na língua dos antepassados não existia essa palavra que agora a gente conhece, que se chama mentira.

Caraíbas tinham coisas, tinham roupas, tinham armas que matam com barulho, tinham comida fácil, tinham machadinhas, tinham barcos que andavam sozinhos. E índio é como criança pequena, mesmo quando grande, parece não ter crescido.

E o branco disse que tudo isso podia ser conseguido com trabalho.

E então todos os índios queriam ser caraíbas. Nossa pele é boa, bonita, protege contra o sol. Caraíbas são brancos, com pouquinho de sol ficam logo vermelhos e doídos. Daí o povo ficou com vergonha da pele. E o corpo liso e lustroso, cheio de músculos de muito remar e correr, passou a ser escondido em roupas de brancos.

E índio começou a trabalhar pra branco. Depois de muitas luas, não tinha conseguido nem arma, nem comida fácil. Nem a vida tinha melhorado, nem a terra tinha sido boa mãe.

E nem podia ser diferente, porque a terra e a mãe natureza andavam tristes e estavam morrendo. As árvores foram derrubadas. E grande fogueira queimou por muitas luas, a terra ficou preta e pobre, a caça fugiu ou morreu queimada. E os peixes também, que o rio ficou cada sol mais podre.

Nossos antepassados sabiam, mas o povo de agora esqueceu: quando a terra morre, a água apodrece, a caça some, o índio morre. E o povo de agora foi morrendo.

Tamãí, o velho pajé, falei, Tupã é prova disso. Chamei conselho pra conversar em volta do fogo e na casa dos espíritos. O povo escutou caraíba e não a voz do pajé. Caraíba contou pro meu povo que eu, Tamãí, o velho pajé, falava com espíritos maus e ninguém nunca mais acreditou no que disse. Aí calei.

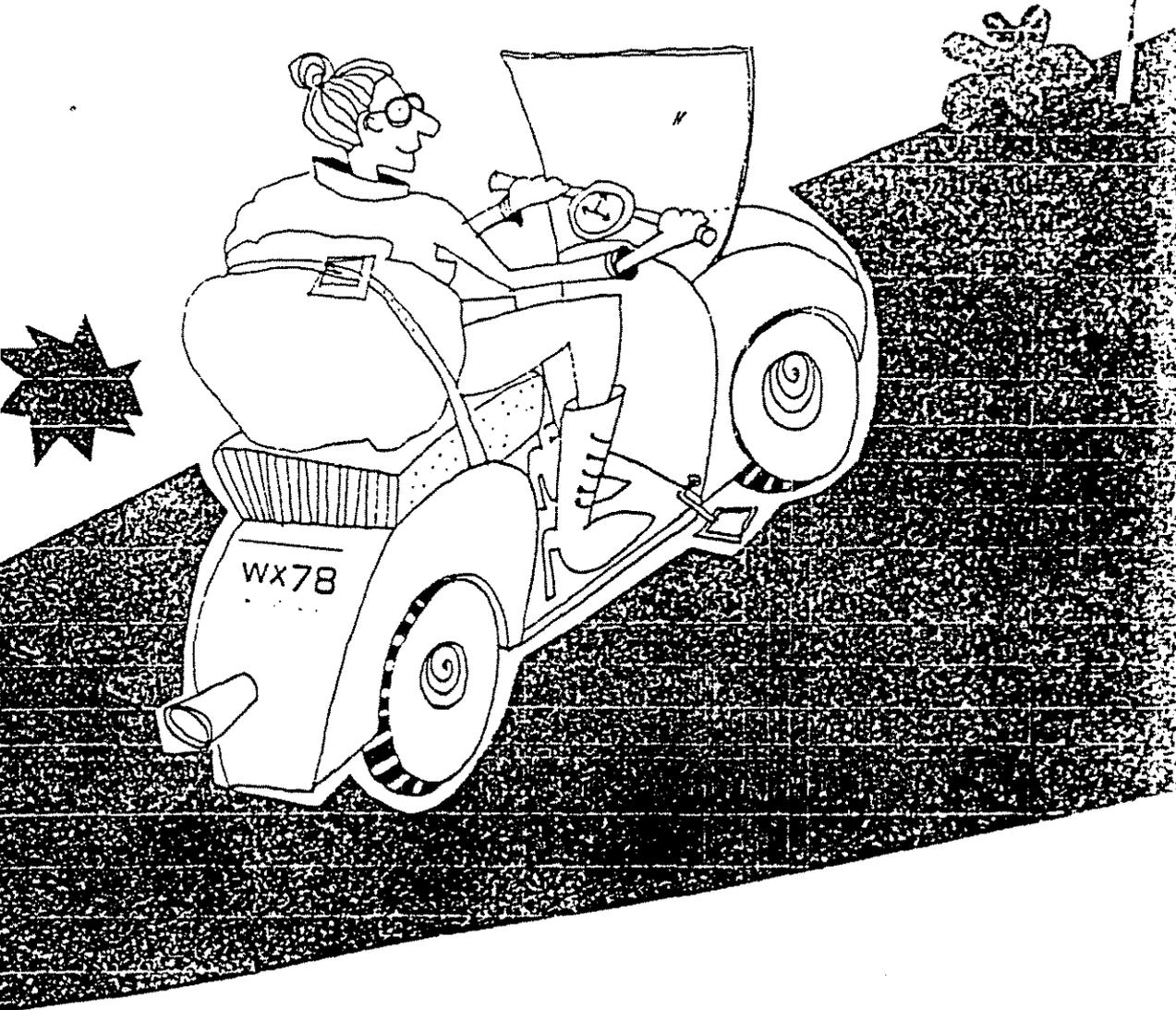
Assim foi o fim do meu povo. Uma nação antes orgulhosa, uma tribo chamada de povo do riso morreu de tristeza. Junto com a terra, junto com a água, com a caça e com os peixes.

100m

Você acha que uma velha pode ser contrabandista?

## A VELHA CONTRABANDISTA

Stanislaw Ponte Preta



Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava a fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O fiscal da Alfândega — tudo malandro velho — começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim para ela:

— Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

— É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

— Olha, vovozinha, eu sou fiscal da Alfândega com 40 anos de serviço. Manjô essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

— Mas no saco só tem areia — insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

— Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

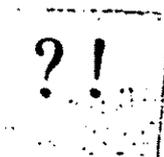
— O senhor promete que não “espáia”? — quis saber a velhinha.

— Juro — respondeu o fiscal.

— É lambreta.



In *Para gostar de ler*, vol. 8.  
São Paulo, Ed. Ática, 1987.



# Outro México

## Inútil

Roger Rocha Moreira

A gente não sabemos escolher presidente  
 A gente não sabemos tomar conta da gente  
 A gente não sabemos nem escovar os dente  
 Tem gringo pensando que nós é indigente

## Inútil

A gente somos inútil

A gente faz carro e não sabe guiar  
 A gente faz trilho e não tem trem pra botar  
 A gente faz filho e não consegue criar  
 A gente pede grana e não consegue pagar

## Inútil

A gente somos inútil

A gente faz música e não consegue gravar  
 A gente escreve livro e não consegue publicar  
 A gente escreve peça e não consegue encenar  
 A gente joga bola e não consegue ganhar

## Inútil

A gente somos inútil

Do disco *Nós vamos invadir sua praia* — U'raje a Rigor.  
 Rio de Janeiro, WEA, 1985.



# ALFABETO 14

Você já pensou que, a cada tique-taque do relógio, o tempo está passando?

## O tique-taque do relógio do Eustáquio

Luciana de Almeida Hailer

— Tic tac, tic tac, tic tac, tiquetaqueava o relógio do Eustáquio, marcando o tempo que não parava, não parava, não parava de passar.

tic

tac

tic tac

E o Eustáquio a matutar:

— Desse jeito não vai dar, se o tique-taque do relógio não parar, o tempo vai passar, e logo, logo, velho vou estar!

Apertava os olhos, contorcia a boca, cruzava os braços, fechava a cara e assim se deixava ficar, cabisbaixo, preocupado, sozinho e mal-humorado.

Passava o dia, passava a noite, passava outro dia e outra noite. E o Eustáquio sozinho a matutar:

— Tic tac, desse jeito não vai dar, tic tac, um velho vou estar!...

Brilhava o sol na tarde de verão e os meninos jogavam bola, peteca, pião.

Surgia a lua no céu e as meninas brincavam de bugalha, esconde-esconde, passa-anel. Mas o Eustáquio, injuriado, insistia em matutar:

— Tic tac, meu relógio, tic tac passa o tempo, logo, logo, tic tac, muito velho, tic tac, que tormento!!!

Não comia, não dormia, nada mais queria ou podia.

A mãe do Eustáquio, assustada com tamanha confusão, decidiu finalmente pôr fim à situação:

— Eustáquio, meu filhinho, não se preocupe com o relógio! Deixe os tique-taques pra lá, que é isso, não faz mal, eu lhe compro um digital!

## RÉSUMÉ

Dans ce travail, nous analysons quatre livres didactiques concernant l'enseignement de "base" (de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> série), qui composent la collection *Analyse, Language et Pensée*. Il s'agit de livres évalués à partir de critères établis par le MEC comme étant les meilleurs parmi les meilleurs c'est à dire qui reçurent le plus grand nombre d'étoiles conformément au Ministère de l'Éducation: "trois étoiles" pour ceux qui reçurent une distinction spéciale, "deux étoiles" pour ceux qui reçurent une simple distinction, "une étoile" dans le cadre d'une appréciation plus modérée. Donc, pour qu'un livre reçoivent des étoiles il doit nécessairement passer par des critères d'exclusion qui, entre autres, spéculent que les livres didactiques ne peuvent exprimer des préjugés de race, de couleur, d'âge et de tout autre type de discrimination sociale qui soit en désaccord avec la Constitution Brésilienne. Partant du principe que le livre didactique ait été reconnu important et utile dans nos écoles, nous voulons alors vérifier jusqu'à quel point ces livres répondent réellement aux exigences établis par le MEC en ce qui concerne les critères éliminatoires et plus précisément ceux qui réfèrent à la question des thèmes qui peuvent engendrer des interprétations préconçues. D'où l'intérêt de répondre aux questions suivantes: 1) Comment les textes insérés dans la Collection représente la diversité ethnique, et plus précisément les peuples noir et indien qui sont jusqu'à aujourd'hui la cible de préjugés, et comment tout ceci est traité dans les différentes activités? 2) Comment les textes et les exercices pédagogiques représentent et/ou étudient la diversité et la différence linguistique? 3) Les "conditions de production" du discours de ces livres favorisent une certaine "discrétion" à propos de thème qui pourraient générer des interprétations préconçues? Nous avons réfléchi sur comment furent traités "ou non traités" de tels thèmes à partir d'une perspective de discussion.

## MOTS-CLÉS

1.Analyse du discours. 2.Livre didactique. 3.Préjugé. 4.Mise sous silence (discrétion).

**BIBLIOGRAFIA**

- ALTHUSSER, L. (1970/1976). *Aparelhos ideológicos de Estado – Nota sobre os Aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria Laura V. Castro. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.
- AZEVÊDO, Eliane. (1987). *Raça: conceito e preconceito*. São Paulo: Ática.
- BAGNO, Marcos. (1999). *Preconceito lingüístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.
- BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud & Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BASTOS, L. K. X e MATTOS, M. A. B. Gramática: metalinguagem e tradição. *Letras*, n.º 4, Universidade Federal de Santa Maria.
- BENVENISTE, Émile. (1971). *Problemas de Lingüística General*. 4. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, Sa.
- BRAGA, D. B. A compreensão do texto didático: um assunto a ser pesquisado. *Trabalhos em Lingüística Aplicada n.º 2*. Campinas, SP, 1983.
- BRANDÃO, H. N. (1991). *Introdução à análise de discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de Língua x Tradição Gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BRZEZINSKI, I. (1997). (Org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.
- BUSNARDO, J e BRAGA, D. B. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto linguagem e ideologia. (a ser publicado).
- CASTILHO, A. T. (2000). *A língua falada no ensino de Português*. São Paulo: Contexto.
- CAVALCANTI, M. C. e MAHER, T. M. (1993). Interação transcultural na formação do índio. In: L. Séki (Org.). *Interação Índio / Não Índio no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- CAVALCANTI, M. C. (1999). Estudos sobre educação bilingüe e contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *Delta*. Campinas, SP.

- CHAUÍ, M. (1982). *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense.
- CITELLI, A. (1988). *Linguagem e Persuasão*. São Paulo: Ática.
- CÓCCO, Maria Fernandes & HAILLER, Marco Antônio. (1997). *Análise, Linguagem e Pensamento*. São Paulo: FTD. Vol. 1, 2, 3 e 4.
- CONSOLO, Douglas Altamiro. (1992). O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística aplicada*.
- CORACINI, M. J. R. F. (1991). Análise de discurso: em busca de uma metodologia. *Delta*. Vol. 7.
- \_\_\_\_\_. (Org.). (1995). *O jogo discursivo na aula de leitura (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- \_\_\_\_\_. (1999). *O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula*. In: M. J. R. F. CORACINI. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes.
- CORRÊA, M. L. G. (2000). A heterogeneidade da escrita e o ensino de Português. Seminário apresentado na USP, 15 a 18.05.2000.
- DIJK, V. A. Teun. (1992). *Discurso de elite e a reprodução do racismo*. *Delta*. Vol. 8.
- DUCROT, O. (1972). *Princípios de Semântica Geral (dizer e não dizer)*. Trad. Carlos Vogt. São Paulo: Cultrix.
- \_\_\_\_\_. (1981). *Les mots du Discours*. Paris. Les. Ed. du Seuil.
- \_\_\_\_\_. (1984). *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- EAGLEATON, Terri. *Ideologia*. Trad. Luís C. Borges. São Paulo: UNESP, 1991.
- \_\_\_\_\_. (1994). *A ideologia e suas Vicissitudes no Marxismo ocidental*. In: S. ZIZEK Um mapa da ideologia. Trad. Vera Ribeiro, 1996.
- FARIA, A. L. F. G. de. (1984). *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.
- FOUCAULT, M. (1969). *Archéologie du Savoir*. Paris: Editions Gallimard.
- \_\_\_\_\_. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

- FREITAG, B. COSTA, W. F. & MOTTA, R. V. (1989). *O Livro Didático em Questão*. São Paulo: Cortez.
- GADET, F. e HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, 1969.
- GERALDI, J. V. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. (Org.) (1999). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- GIROUX, Henry. (1987). *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da realidade*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GNERRE, Maurizio. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- GOFFMAN, Erving (1963). *Estigma*. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Trad. Márcio B. de M. L. Nunes. Rio: Zahar Editores, 1975.
- GRIGOLETO, M. (1999). *Leitura e funcionamento discursivo do livro didático*. In: M. J. R. F. CORACINI. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes.
- HAROCHE, C. (1984). *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- JONES, M. James. (1972). *Racismo e Preconceito*. Trad. Dante M. Leite. São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda. Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- KATO, M. (1986). *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, Angela B. O texto didático: considerações sobre coerência e legibilidade numa abordagem pragmática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.º 4, 1984.
- KRISTEVA, J. (1969). *História da Linguagem*. Lisboa. Coleção Signos.
- LAGAZZI, S. M. (1989). *De repente, bem mais que de repente* In: Guimarães. *E História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes.

- LÖWY, M. (1998). *Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, L. A. (1997). Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.º 30, Campinas, SP.
- \_\_\_\_\_. Exercício de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? [online] - INEP.
- MEMMI, Albert. (1982). *O racismo*. Trad. Natércia P. e Manuel Terraseco. Lisboa. Editorial Caminho. 1993.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa, vol. 2, Brasília.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Guia de Livros Didáticos de primeira a quarta séries*.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Guia de Livros Didáticos de primeira a quarta séries*.
- NOSELLA, M. L. (1979). *As belas mentiras*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- ORLANDI, E. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (1997). *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.
- PÊCHEUX, Michel, *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Orlandi, E. (et alli). 3. ed. Campinas, SP. Ed. Unicamp, 1997.
- PERINI, M. (1999). *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática.
- PINSKY, J. (1999). *Preconceito na Escola? Que bobagem...* In: PINSKY, J. (Org.). *12 faces do Preconceito*. São Paulo: Contexto.
- SAVIANI, D. (1980). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez.

SILVA, V. M. E. (1995). *Contradições do ensino de Português*. São Paulo: Contexto. Coleção Repensando a Língua Portuguesa.

SOARES, M. B. (1994). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

\_\_\_\_\_. (1997). Livro didático: uma história malcontada. *Moderna [on line] Fazendo escola*: disponível na Internet via [www.moderna.com.br/escola/prof.art02.html](http://www.moderna.com.br/escola/prof.art02.html)

SOUZA, D. M. de. (1999). Livro didático: arma pedagógica? In: M. J. Coracini (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes.

TRAVAGLIA, L. C. (1998). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

ZIZEK, Slavoj. (1994). *Um mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro, 1996.