



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MESTRADO EM LETRAS

**GÊNEROS MIDIÁTICOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTITUIÇÃO,
FORMULAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS.**

ROSEANE SANTANA SANTOS DIAS

SÃO CRISTÓVÃO-SE

2011

ROSEANE SANTANA SANTOS DIAS

**GÊNEROS MIDIÁTICOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTITUIÇÃO,
FORMULAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS.**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lílian Cristina Monteiro França.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras, do Núcleo de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para a obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da linguagem e ensino. Linha de Pesquisa: Teorias do texto.

SÃO CRISTÓVÃO-SE

2011

“O que torna tão difícil suportar a sociedade de massas não é o número de pessoas que ela abrange, ou pelo menos não é este o fator fundamental; antes, é o fato de que o mundo entre elas perdeu a força de mantê-las juntas, de relacioná-las umas às outras e de separá-las”.

Hannah Arendt

AGRADECIMENTOS

- A minha mãe, Rosangela Santana, pela companhia incondicional em todos os momentos da minha vida.
- A minha filha, Enya Sandy, razão que me faz não desistir nunca dos meus objetivos.
- À Jamisson Rodrigues Dias, esposo, pelo companheirismo e compreensão nos momentos atribulados durante o mestrado.
- Aos meus queridos irmãos: Rejane, Ricardo e Rinaldo pelo apoio sempre.
- Aos meus avôs, Lindinalva Santana e João Batista Santos, por continuarem sendo referência em minha vida.
- A meu pai, Manoel Porfírio, pelo exemplo de superação.
- A todos e todas as colegas de mestrado, pela amizade que construímos durante o período de mestrado.
- À Glaucia, em especial, pela amizade sincera e pelas palavras de conforto nos momentos de desânimo.
- À minha extraordinária família: tios, tias, primos, primas, sobrinhos, sobrinha, pelo exemplo de amor, alegria e união.
- À Professora Doutora, Lilian Cristina França, pela dedicação durante a orientação.
- À Professora Doutora, Maria Emília Barros, querida mestra, por participar de mais esta etapa profissional da minha vida.
- Ao Professor Doutor, Helson Flávio Sobrinho, pelas valiosas contribuições na reformulação da dissertação.
- A todos que contribuíram de forma direta para a realização deste importante trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUÇÃO.....	9
MÍDIA E DICURSO.....	13
1.1 Meios de comunicação de massa	13
1.1.2 A indústria cultural	16
1.1.3 A indústria cultural e a cultura de massa	19
1.1.4 Análise e Teoria do discurso.....	21
1.1.5 Contribuições de Pêcheux	23
1.1.6 Contribuições de Bakhtin	27
1.2.3 Categorias da AD Francesa	
1.2.3.1 Sujeito e Sentido.....	31
1.2.3.1.2 Forma-sujeito capitalista.....	32
1.3.1 Condições de Produção e Interdiscurso.....	34
1.3.2 Aparelhos ideológicos e Ideologia	37
2- GÊNEROS MIDIÁTICOS E EDUCAÇÃO.....	40
2.1 Gêneros discursivos	40
2.2 O discurso pedagógico e PCN	44
2.3 O livro didático e ensino	47
2.3.1 O PNLD.....	50
2.4 Leitura e ensino.....	53
2.4.1 Sobre a leitura e o leitor.....	53
2.4.2. A criticidade como qualidade da leitura.....	54
2.4.3 Leitura: construção de um dispositivo teórico.....	56
3- DESCORTINANDO AS EVIDÊNCIAS.....	61
3.1 Critérios de análise dos gêneros	61
3.2 Análise dos gêneros	62
3.2.1 Peça 1.....	62
3.2.2 Peça 2.....	68
3.2.3 Peça 3.....	72
3.2.4 Peça 4.....	75
3.2.5 Peça 5.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
ANEXOS	87

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo de Lasswell.....	14
FIGURA 2 – Esquema dos processos de individualização do Estado.....	33
FIGURA 3 – Esquema do discurso pedagógico.....	45

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma abordagem discursiva dos gêneros midiáticos no livro didático de Língua Portuguesa (doravante LDP). O estudo está fundamentado nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de Linha Francesa. Com base nessa teoria, analisamos a constituição, a formulação e a circulação dos discursos presentes no LDP, assim como as condições de produção de leitura exploradas em tais materiais didáticos. A escolha dessa linha teórica encontra justificativa no fato de a AD francesa se interessar pelo texto, não pelo *o que* ele diz, e sim *como* ele diz, possibilitando ao leitor perceber os mecanismos ideológicos perpassados na sua construção. Nesse sentido, exploramos nas cinco peças publicitárias analisadas os diferentes discursos (re) produzidos e veiculados no livro didático. A princípio, abordamos a teoria dos meios de comunicação de massa seguida da teoria do discurso, estabelecendo um diálogo entre as duas teorias. No segundo momento, exploramos as questões referentes aos gêneros midiáticos, discurso pedagógico e PCN, problematizando principalmente a questão da leitura. Após essas etapas, procedemos à análise dos *corpora*: peças publicitárias retiradas do livro Português Linguagens, do 8º e 9º anos. Nesse momento, analisamos como no livro didático a ideologia dominante (capitalista) encontra modos de funcionamento e assim reproduz os valores e interesses da sociedade capitalista. Quanto às questões de interpretação dos gêneros publicitários, entendemos que no livro didático há uma busca pelos aspectos gramaticais apenas, abandonando-se os discursivos. Nesse sentido, há uma perpetuação da gramática tradicional, mesmo quando se trata de gêneros publicitários.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Midiáticos, Livro Didático de Língua Portuguesa, discurso.

ABSTRACT

This work consists of a discursive approach from the media genres in Portuguese language books. The study is based on a theoretical framework of French Discourse Analysis. Based on its postulations, we examine the creation, formulation and circulation of discourses in these media genres. In addition, we examine the conditions of reading production explored in these textbooks. The choice of the Discourse Analysis is due to its interest in the text, not by what it says, but as the text does it, allowing the reader to understand the ideological mechanisms present in it. In this study, we analyze the different discourses produced in five advertisements edited by some Portuguese language books, from 8th and 9th grades. For this reason, firstly we discuss the theory of mass media and the discourse theory, establishing a dialogue between them. Secondly, we explore issues relating to media genres, pedagogical discourse and NCP, with focus on reading. In the analyses of the corpus, we discuss the action of the dominant ideology (capitalist) in the textbook, reproducing the values and interests of the capitalist society. We verify that the textbook reading and the interpretation of the genres of advertising consider the effect evidence of the senses, and these ones are produced by ideology.

KEY- WORDS: Media genres, Portuguese language books, discourse.

INTRODUÇÃO

O ensino de leitura e escrita tem sido nas últimas décadas motivo de preocupação entre diversos setores da educação. No espaço escolar, a inquietação é ainda maior, tendo em vista o baixo índice de desempenho dos alunos nas avaliações nacionais. Nesse sentido, deve ser realmente a escola, responsável por desenvolver nos alunos, competências leitoras cada vez mais eficientes. Nesse caso, o fracasso dos alunos em avaliações que medem competências, é também, sem dúvida, o fracasso de um sistema de educação que não consegue defender um projeto verdadeiramente democrático e eficiente de educação. Por conta desses baixos desempenhos em leitura, os materiais didáticos vêm sendo constantemente reformulados no sentido de solucionar tal situação. Nesse contexto, os textos produzidos pela mídia, também passam a ser presença constante nos Livros Didáticos, na tentativa de melhorar o nível de leitura desses alunos.

A inclusão de tais tipos de textos encontra justificativa na rápida evolução dos meios de comunicação, que tem possibilitado um conhecimento mais amplo de assuntos que afetam nossa vida em quase todas as dimensões. Teóricos como Horkheimer e Adorno (1942), por exemplo, defenderam que o desenvolvimento da comunicação de massa teve um impacto fundamental sobre a natureza da cultura e da ideologia nas sociedades modernas. Impacto que se traduz, principalmente, no processo de massificação do indivíduo que precisa compreender e possuir uma posição crítica e analítica desse processo dado pela cultura. A escola, através de um trabalho que questione a naturalização dos sentidos, pode e deve se tornar um lugar de confrontos de visões de mundo.

É com essa perspectiva que a teoria crítica procura interrogar todo método que não considera as intervenções sociais em sua prática. Com isso, postula que é preciso descrever as instituições e os processos sociais, refletindo sobre eles, e dessa forma confrontá-los com a vida dos que estão nelas inseridos. É nesse percurso que essa pesquisa se propõe a analisar se o conteúdo dos textos da mídia que circulam no livro didático, juntamente com as propostas de interpretação destes, reflete a realidade dos alunos que estão nela inseridos e se estão de fato contribuindo para uma leitura crítica desses textos.

A inclusão de textos que circulam fora do contexto escolar nos materiais didáticos é uma orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Na década de

1990, esse documento surge na tentativa de questionar o modelo tradicional do ensino de língua, propondo uma revisão no trabalho com a linguagem. Nesse sentido, estabelece que “cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (PCN, 2001, p.30). No entanto, ao proceder a essa orientação, o documento não atenta para o fato de que na língua há uma materialização da ideologia. Com efeito, como os PCN representam o discurso do poder, pressupõe-se que tanto o conteúdo dos textos como a forma como são trabalhados estarão a serviço de uma classe dominante e representando seus pontos de vista.

É nesse caminho que procuramos investigar os processos de produção do discurso nos gêneros midiáticos presentes no livro didático de Português (LDP). Para isso, observamos os seguintes aspectos discursivos:

Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo; sua formulação, em que condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições (ORLANDI, 2008, p.9).

Com base nesses aspectos, buscamos trabalhar o dizer e as condições de produção da leitura desses gêneros presentes no LDP.

A preferência pelos gêneros midiáticos ocorreu, por entendermos que a mídia e seu discurso produzem sobre nós um processo de saturação, evidenciado “pelo excesso de informações despejadas sob a forma de um elástico e descontínuo espectro de assuntos” (FERREIRA, 2008, p14). Sendo assim, ela também impõe uma forma específica de interpretação desses assuntos que se confirma pela “sua forma de gerenciamento dos gestos de interpretação, sempre na distinção do que se deve apreender como sentido unívoco (literal) e o que admite plurivocidade interpretativa” (ORLANDI, 1996, p.96).

A coleção escolhida para investigação dos gêneros midiáticos, por sua vez, foi o Livro “Português Linguagens” de Willian Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A escolha dessa coleção seguiu o critério de ser a coleção mais adotada nas escolas públicas do Estado de Sergipe¹. De posse dos quatro livros (6º ao 9º ano), selecionamos apenas os do 8º e 9º anos, porque os gêneros midiáticos, objeto de nossa pesquisa, serem presença constante nesses livros. Já nos do 6º e 7º ano, existe uma frequência

¹ Os dados que confirmam tal informação encontram-se disponíveis no site www.fn.de.gov.br.

bem menor desses gêneros e uma frequência maior dos gêneros literários. Ademais, no que se refere às partes do livro, elegemos o tópico “Semântica e Discurso”, presente nas quatro coleções, por ser o que mais diretamente trabalha com os gêneros midiáticos. Observamos que nesse tópico existe a predominância do trabalho com gêneros publicitários, perfazendo o total de dezesseis peças publicitárias nos dois livros. Além disso, o título do tópico despertou nosso interesse: “semântica e discurso”. E, na medida em que os autores elegem como título desses tópicos duas áreas do saber que trabalham com a produção do sentido, perpassam a ideia de uma abordagem em relação à língua. Como bem argumentam os autores:

O objetivo deste tópico é ampliar ainda mais a abordagem do conteúdo gramatical do capítulo, explorando-o pela perspectiva da *semântica* ou da *análise do discurso*. É o momento em que, partindo de situações concretas de comunicação, a atenção do curso se volta para certas questões semânticas ou enunciativas, como, por exemplo, os diferentes sentidos atribuídos pelos diminutivos, a variação de sentido do adjetivo de acordo com sua posição, o emprego intencional de uma variedade linguística não padrão, a relação entre linguagem verbal e linguagem não verbal num anúncio publicitário, a importância da situação de produção na construção do sentido de um enunciado, a ambiguidade ou a intencionalidade linguística num anúncio publicitário, as formas de tratamento adotadas pelos interlocutores em vista dos papéis sociais que desempenham ou do grau de formação na situação, etc.(CEREJA E MAGALHÃES, Manual do Professor, 2009, p.9).

Para analisar tais discursos utilizamos o referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso de linha francesa (AD). Quanto aos passos dessa pesquisa, procedemos da seguinte maneira: primeiro, escolhemos a coleção “Português Linguagens”, seguida da escolha das séries (8º e 9º anos) e por fim do tópico a ser analisado (semântica e discurso). Em seguida procedemos à escolha do material bibliográfico, para subsidiar a compreensão dos aspectos analisados. Após a pesquisa bibliográfica, procedemos à análise dos gêneros publicitários.

Quanto a organização do trabalho, além desta introdução e das considerações finais, produzimos três capítulos, abaixo especificados:

O capítulo I – *Discurso e Mídia*- aborda a história do surgimento dos meios de comunicação de massa, definindo conceitos como: indústria cultural e cultura de massa. Ainda no mesmo capítulo, enfatizamos o papel da teoria da comunicação, chegando à teoria do discurso com as categorias da Análise do Discurso de linha francesa.

O capítulo II- *Gêneros Midiáticos e Educação* expõe questões referentes aos gêneros discursivos e sua utilização no LDP. Buscamos no discurso pedagógico, na figura dos PCN, a base para o entendimento da utilização dos gêneros publicitário no LDP. E, por fim, destacamos a importância de uma leitura crítica desses gêneros com base no dispositivo teórico da AD.

O capítulo III- *Descortinando as evidências*- corresponde à análise dos *corpora*, à luz das categorias da AD e da teoria estudada em todo o trabalho, como também a análise das atividades propostas no LDP, na exploração dos gêneros publicitários, observando as condições de produção da leitura.

Com esse trabalho, esperamos provocar uma reflexão sobre o LDP utilizado em sala de aula e questionar em que medida os sentidos que circulam nesse material contribuem para a formação de alunos e professores capazes de desenvolver uma posição crítica diante das informações veiculadas pelos gêneros publicitários no LDP.

CAPÍTULO I

MÍDIA E DISCURSO

A indústria cultural e todos os seus veículos, *independentemente do conteúdo das mensagens divulgadas*, trazem em si, gravados a fogo, todos os traços dessa ideologia, da ideologia do capitalismo. E, neste caso, também trariam em si tudo aquilo que caracteriza esse sistema, particularmente os traços da reificação e da alienação. (COELHO, 2006, p.35)

Neste capítulo abordamos questões relativas aos meios de comunicação de massa e teoria e Análise do Discurso. Sobre os meios de comunicação de massa, buscamos estudar, principalmente, os impactos causados pelo seu surgimento na sociedade moderna. Nesse percurso, possibilitamos um diálogo com as teorias da comunicação e a teoria do discurso, para entender o deslocamento causado no esquema do processo comunicativo tradicional que concebe a linguagem numa perspectiva que difere da AD.

1.1 Meios de comunicação de massa: um pouco de história

Os meios de comunicação de massa podem assim ser chamados desde que a prensa de tipos móveis de Gutenberg, século XV, passou a produzir um número de livros maior do que o número de leitores disponíveis para consumi-los. Mas a plena utilização dos meios de comunicação de massa só se deu, de fato, por volta do século XIX europeu, momento em que se formulou uma modalidade de cultura chamada “cultura de massa”, caracterizada pela criação de modalidades específicas de cultura, tais como o folhetim, a opereta, o teatro de revista e o cartaz (COELHO, 2006), aliadas a um contexto social de urbanização e educação, construção de uma economia de mercado e de uma sociedade de consumo. Esse quadro deu origem aos estudos que tratavam mais diretamente do papel da comunicação na sociedade, sobretudo a partir do século XX e do advento da I Grande Guerra, que revelou a máquina publicitária nazista como exemplo de utilização dos meios de comunicação.

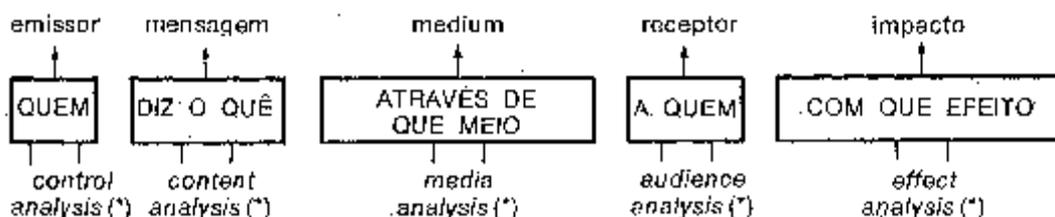
As pesquisas mais sistematizadas acerca dos meios de comunicação tiveram início em 1920 na Alemanha com a chamada teoria crítica da comunicação (formulada

na chamada Escola de Frankfurt), e encontraram na década de 40 do século XX nos EUA, ambiente propício para a continuidade das pesquisas. Tal teoria traz uma reflexão acerca dos meios de comunicação de massa, como instrumentos mistificadores do cotidiano e geradores de uma razão instrumental, tecnológica.

Por outro lado, as teorias surgidas nos EUA, de cariz conservador, procuram avançar nos estudos acerca das relações empreendidas entre emissor e receptor, os processos de decodificação, a preservação do conteúdo da mensagem, voltando-se, principalmente, para os estudos ligados à propaganda, seja ela ideológica ou de bens de consumo. Suas preocupações estavam pautadas em responder à questão “Quais os efeitos dos meios de comunicação de massa na sociedade?” e mais tarde “Quais as funções da comunicação na sociedade?”.

É com esse intuito que surge na década de 40 a formulação do chamado modelo de Harold Lasswell, segundo o qual o processo comunicativo estrutura-se na resposta a cinco perguntas: quem? diz o quê?, através de que meio?, a quem?, com que efeito?

FIGURA 1 – Modelo de Lasswell



Fonte: http://www.google.pt/imgres?imgurl=http://www.univ-ab.pt/~bidarra/hyperscapes/video-grafias-263_1.gif&imgrefurl=http://www.univ-ab.pt/~bidarra/hyperscapes/video-grafias-263.htm&h. Acesso em fevereiro de 2010.

Embora seja considerado um avanço para os estudos da época, esse modelo ainda não representava a complexidade em que se situa o processo de comunicação. No entanto, só o fato de estudar os impactos causados pelos meios de comunicação de massa em uma sociedade, já foi considerado um progresso.

Considerando outros aspetos da comunicação, a teoria funcionalista abre espaço para uma nova perspectiva dos estudos sobre os meios de comunicação. Dessa forma, seus estudos vão se desenvolver em outro contexto comunicativo, em que se valorizam situações de comunicação mais comuns, ou seja, mais voltadas para a difusão cotidiana das mensagens de massa. Para Wolf (1985), a teoria funcionalista ocupa uma posição muito precisa no âmbito da pesquisa em comunicação que consiste na definição da

problemática dos meios de comunicação a partir do ponto de vista da sociedade e do seu equilíbrio, da perspectiva do seu funcionamento, do sistema social no seu conjunto e do contributo que os seus componentes dão a esse funcionamento. Nesse sentido, o que define o campo de interesse dessa teoria é a dinâmica do sistema social e as funções que nela desempenham as comunicações de massa.

De acordo com Wolf (1985) a estrutura social existe para resolver questões relativas aos imperativos funcionais, destacando-se quatro:

1. A manutenção do modelo e controle das tensões;
2. A adaptação ao ambiente;
3. A perseguição do objetivo;
4. A integração.

Nesse contexto, destacam-se como subsistemas as comunicações de massa que desempenham a função de “realçar e reforçar os modelos de comportamentos existentes no sistema social” (WOLF, 1985). No âmbito coletivo, a difusão da informação desempenha a função tanto de alertar os cidadãos perante ameaças e perigos, como também orientar para execução de atividades cotidianas institucionalizadas. Já no âmbito individual, a informação desempenha a função, principalmente, de reforço das normas sociais. Ademais, é importante frisar que a exposição a grandes quantidades de informações pode concorrer para homogeneização na forma de pensamento, ou seja, o excesso de informações pode desviar as ações humanas da participação ativa, transformando-as em conhecimento passivo.

O motivo da relação emissor-comunicador passa a se fazer funcionar na sociedade. Nesse sentido, a comunicação passa a funcionar como instrumento de uma sociedade que precisa difundir ideias de consumo (materiais ou imateriais). É nesse contexto que surge a teoria crítica.

Os principais pensadores da Teoria Crítica, em função de sua ascendência judia direta ou indireta, terminaram por migrar para os EUA na década de 40 e se depararam com uma sociedade totalmente diferente daquela em que viviam na Alemanha e na própria Europa. Os EUA já possuíam uma sociedade de consumo quase que plenamente estabelecida. A publicidade tomava conta de ruas e meios de comunicação. O espírito do homem consumidor moderno era disseminado pela sociedade.

Esse contraste fez com que surgissem vários estudos críticos acerca desse novo padrão de sociedade. Em alguns casos, os estudos dos pensadores frankfurtianos são considerados elitistas e ultrapassados. Em outros se entendem que tais estudos mantêm-se atualizados até nossos dias, em função da enorme expansão dos meios de comunicação. O ponto de interesse desse estudo, entretanto, recorta-se no âmbito da formulação do conceito de indústria cultural (1942) por Adorno e Horkheimer, em contraponto ao conceito de cultura de massa, que, para os autores, parecia insuficiente para pensar o modo como a cultura se comportava no ambiente norte-americano.

Os textos de Adorno e Horkheimer vão aos poucos ganhando espaço e na medida em que passam a ser publicados no idioma inglês vão se tornando ainda mais conhecidos. Na década de 1940, portanto, nos EUA, dava-se o embate entre duas forças no que diz respeito à teoria da comunicação: por um lado, a teoria crítica, mesmo que elitista, contrária a uma cultura mercantilizada, voltada para o lucro e cada vez mais longe da espontaneidade da “arte pela arte”; por outro, os grupos de mídia interessados justamente nas possibilidades que os meios de comunicação ofereciam para transformar os indivíduos em consumidores potenciais, em cidadãos passivos e conformistas.

Essa importante teoria teve como principais representantes os teóricos Adorno e Horkheimer que deram valiosas contribuições para os estudos dos meios de comunicação de massa. É sobre isso que falaremos no próximo tópico.

1.2 A Indústria cultural

O termo indústria cultural surge pela primeira vez com Max Horkheimer e Theodor Adorno, no livro “Dialética do Esclarecimento”. No capítulo, “O iluminismo como mistificação das massas: A Indústria Cultural”, os autores caracterizam a indústria cultural e o seu funcionamento na sociedade de massas. Eles enxergam a indústria cultural como um sistema, em termos tecnológicos, capaz de controlar todas as ações humanas. Esse domínio se concretiza através dos meios de comunicação de massa (rádio, jornal, revistas, cinema, televisão, etc.).

A indústria cultural começa a se fortalecer, na medida em que os moradores do campo começam a migrar para os grandes centros em busca de trabalho e diversão, somados aos processos de urbanização e industrialização. A partir de então, começa a se esboçar um novo modelo de cultura que se caracteriza pela criação de uma identidade universal. Nesse contexto, “[...] sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é

idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual começa a se delinear” (HORKHEIMER e ADORNO, 1947, p.57).

Segundo os autores, o fato de a indústria cultural atingir o maior número de pessoas possível, favorece um sistema de reprodução que se evidencia na disseminação de bens padronizados. Esses padrões são criados a partir das necessidades dos consumidores e por isso são aceitos sem resistência. Dessa forma, a indústria cultural a serviço de um sistema econômico baseado no lucro, tem como principal função o controle da consciência individual. É nesse sentido que a indústria controla os comportamentos humanos, ou seja, “[...] cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu nível, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo” (HORKHEIMER e ADORNO, 1947, p.58). Seu poder de harmonização, que caracteriza a produção técnica, é tão grande que orienta as pessoas em todas as esferas sociais (lazer, educação, família, etc.). Para Horkheimer e Adorno (1947, p.59), a indústria cultural, mediante sua totalidade, destrói toda forma de diversidade, substituindo-a pela unidade.

A chamada ideia abrangente é um classificador que serve para estabelecer ordem, mas não conexão. O todo e o detalhe exibem os mesmos traços, na medida em que entre eles não existe nem oposição nem ligação. Sua harmonia garantida de antemão é um escárnio da harmonia conquistada pela grande obra burguesa.

Para atingir seus objetivos, a indústria cultural trabalha com estereótipos, ou seja, ela reproduz as coisas e as pessoas tais como as modelou em seu todo: “a tradução estereotipada de tudo, até mesmo do que ainda não foi pensado, no esquema da reprodutibilidade mecânica supera em rigor e valor todo verdadeiro estilo” (HORKHEIMER e ADORNO, 1947, p.59).

Estereótipo é um termo que aparece pela primeira vez nas Ciências Sociais no século XX. Para os estudiosos dessa área, os estereótipos são imagens prontas, que medeiam a relação do indivíduo com a realidade. Para a psicologia e a sociologia, são representações coletivas cristalizadas, crenças pré-concebidas frequentemente nocivas a grupos ou a indivíduos. Já os semanticistas os definem como uma ideia convencional associada a uma palavra. Conforme Charaudeau e Maingueneau (2004), os estereótipos denunciam uma cristalização no nível do pensamento ou no da expressão.

Para a Análise do Discurso, o estereótipo, como representação coletiva cristalizada aparece em função da interpretação do alocutário em relação ao meio social. Esse estereótipo é construído com base em um modelo cultural preexistente, na medida em que o alocutário recupera no discurso elementos que possibilitem essa reconstrução. Dessa forma, é pelas relações interdiscursivas que se estabelece a ideologia.

Para uma prática que visa denunciar os pressupostos ideológicos incrustados no interior dos discursos aparentemente inocentes, a estereotípiia, sob suas diversas formas (em que o clichê e o estereótipo constituem simples variantes) aparece como aquilo que permite naturalizar o discurso, esconder o cultural sob o evidente, isto é, o natural (CHARAUDEAU e MAINGUENAU, 2004, p.216).

Nesse sentido, o estereótipo tem ligação com o dialogismo, visto que todo discurso faz remissões a discursos anteriores, ou seja, ao pré – construído. Como o dialogismo se caracteriza pelo diálogo entre discursos, toda vez que recorremos a discursos já construídos estamos de certa forma reproduzindo tais sistemas de valores e, por conseguinte, contribuindo para a cristalização de tais estereótipos.

Com isso, toda forma de criação, inovação, de estilo autêntico, no âmbito da individualidade, é reprovado pela indústria cultural e, desse modo, pela sociedade: “[...] na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão” (HORKHEIMER e ADORNO, 1947, p.73). Esse esquema de dominação promovido pela indústria cultural sobre o indivíduo é assegurado pelo uso da língua, definida como “conjunto de hábitos linguísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender (SAUSSURE, 2006, p.92)”. Os usos que a indústria cultural faz da língua se traduz numa linguagem específica capaz de re (produzir) ideias e comportamentos de determinados grupos sociais, “o que é e como dizem os produtos dessa indústria deve ser controlável pela linguagem cotidiana, como no positivismo”. Com efeito, essa forma conceber a linguagem representa um risco, na medida em que permite manipular a construção da referência e, com isso, veicular interesses dos grupos a qual está a serviço.

Visando expandir ao máximo seu controle sobre as pessoas através dos meios de comunicação de massa, nasce uma nova modalidade de cultura denominada de cultura de massa.

1.3 A Indústria Cultural e a Cultura de Massa

Como dito no tópico anterior, os meios de comunicação de massa surgem com a invenção dos tipos móveis de imprensa criados por Gutenberg, no séc. XV. O material produzido nessa época tinha como característica o baixo consumo e eram destinados a uma elite de letrados. A indústria cultural nasce com o advento dos primeiros jornais que eram utilizados como suporte para a divulgação do romance de folhetim, no século XX europeu, a partir de então, pode-se falar em cultura de massa. Esses folhetins eram destinados a amplo público, possuíam esquemas simplificadores para traçar um quadro da vida na época e não eram feitos por aqueles que consumiam, sendo assim, podemos considerar o folhetim como o primeiro gênero discursivo produzido pela indústria cultural.

Um evento histórico importante para a existência da indústria cultural e, conseqüentemente, da cultura de massa foi a Revolução Industrial. Esta, tinha sua organização pautada na existência de uma economia baseada no consumo de bens que resultou no desenvolvimento de uma sociedade de consumo, verificada na segunda metade do séc. XIX. A cultura de massa surge nesse contexto da sociedade capitalista liberal e com ela surgem os fenômenos de reificação e alienação como partes integrantes do processo capitalista. “Para essa sociedade, o padrão maior de avaliação tende a ser a coisa, o bem, o produto; tudo é julgado como coisa, portanto tudo se transforma em coisa – inclusive o homem” (COELHO, 2006, p.11). Sendo assim, o homem reificado é aquele que, por vender a sua força de trabalho se torna mercadoria. Já o homem alienado é aquele que, separado dos meios de produção, não é capaz de realizar seu trabalho sem o suporte de uma indústria ou empresa. Esse homem ocupa-se com produtos da cultura de massa e não dispõe de instrumentos teóricos capazes de permitir a crítica de si mesmo e da sociedade. Dessa forma, a cultura passa a ser vista como produto trocável por dinheiro e que deve ser consumido como se consome qualquer outra coisa.

É na terceira década do séc. XX, com a Era Eletrônica, que a penetração dos meios de comunicação se torna quase irrefreável. Esse momento coincide com o apogeu do capitalismo monopolista que contribui para a instalação definitiva da cultura de massa. Sendo a cultura de massa uma cultura produzida pela indústria cultural, Coelho também vai destacar a função desempenhada por ela dentro da estrutura social: reforço às normas sociais, repetidas até a exaustão e sem discussão.

Há, porém uma corrente que entende que a indústria cultural não é fator de alienação, na medida em que sua própria dinâmica interior a leva a produções que acabam por beneficiar o desenvolvimento do homem. Para Coelho (2006), os Integrados são os adeptos dessa indústria, ou seja, os que a toleram e que veem na indústria cultural a possibilidade de revelação, para o homem, das significações suas e do mundo que o cerca. Ao contrário, os Apocalípticos, representado pelos teóricos da Escola de Frankfurt, vêem na indústria cultural um estado de “barbárie cultural” capaz de produzir ou acelerar a degradação do homem (alienação). Eles consideram “[...] a indústria cultural como indústria da diversão entendida como instrumento de alienação, embora fizessem a ressalva de que criticavam essa indústria, entre outras coisas, por permitir apenas um “falso prazer” (COELHO, 2006, p.31).

Analisando os produtos da indústria cultural pelo viés de *como* eles operam, Coelho (2006, p.35) opta pela análise através da natureza do veículo procedendo à seguinte afirmação:

A industria cultural e todos os seus veículos, *independentemente do conteúdo das mensagens divulgadas*, trazem em si, gravados a fogo, todos os traços dessa ideologia, da ideologia do capitalismo. E, neste caso, também trariam em si tudo aquilo que caracteriza esse sistema, particularmente os traços da reificação e da alienação.

Isso implica dizer que, desse ponto de vista, tudo o que a indústria cultural produz torna-se inquestionável, mesmo que existam forças contrárias, elas quase sempre acabam ficando em segundo lugar. Isso porque ela está a serviço de um sistema capitalista cujos traços ideológicos se definem como “[...] paternalismo, necessidade de tornar passivos todos os sujeitos, a transformação em coisa (reificação) de tudo o que possa existir (inclusive o homem)” (COELHO, 2006, p.37).

Por tudo que foi dito sobre a indústria cultural, considerando os prós e os contras, verifica-se que ela, através dos seus produtos, possibilita mais a alienação do que a autonomia das pessoas. A questão que Coelho (2006) levanta é como colocar os veículos dessa indústria trabalhando em favor do homem. Como possibilidade, ela aponta para a organização ou reorganização da vida privada e não na alienação dessa vida na massa ou no coletivo. Ele defende uma proposta que visa à criação de condições necessárias para o desenvolvimento de uma consciência individual realmente autônoma. No entanto, postula que, sem essa passagem pelo desenvolvimento do indivíduo, toda opinião pública será uma falsa opinião de massa, de forma planejada em

um lugar situado fora dela. Coelho (2006, p.95), citando Marcuse, afirma que “[...] precisamos evitar a consolidação da “sociedade sem oposição”, ou seja, aquela sociedade cuja reflexão crítica foi paralisada”.

Atualmente, nas últimas décadas do séc. XXI, presenciamos uma ampliação cada vez maior de novas formas de comunicação e, conseqüentemente de novas formas de interação humana. A linguagem midiática se faz cada vez mais presente nessa sociedade de interação, inclusive nos materiais didáticos de educação. Contudo, ainda esbarramos em velhas questões que permeiam as discussões sobre os meios de comunicação de massa como, por exemplo: como utilizar esses meios de comunicação para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva diante da realidade? E, na sala de aula, como minimizar esse processo de alienação vivenciado numa sociedade de massa, já que os produtos da indústria cultural são partes integrantes dos materiais didáticos de ensino? Como os gêneros midiáticos podem ser utilizados para a formação de uma consciência relativamente autônoma do sujeito?

Se não podemos e nem devemos ignorar a presença dos gêneros discursivo-textuais veiculados pela mídia nos livros didáticos, que eles sirvam como instrumento para criar um espaço de reflexão entre seus conteúdos e a realidade sócio-histórica dos sujeitos que são obrigados a interpretar esses gêneros. Que nossos alunos vejam nesses gêneros a possibilidade de construir uma análise, a partir de sua posição, sobre a sociedade em que vive.

1.4 Análise e Teoria do discurso

A Análise do discurso de linha francesa (AD) apresentou suas bases no final da década de 60 e foi fundada pelo estudioso Michel Pêcheux. Esse teórico, fortemente influenciado pela teoria marxista, apresenta um projeto de estudo do discurso como uma teoria essencial para compreender e intervir nos acontecimentos históricos e políticos.

A análise do discurso é definida como uma disciplina que estuda as produções verbais considerando suas condições sociais de produção, fator determinante para o processo de significação e modo de formação dos discursos.

Reconstruir o percurso teórico da AD é uma tarefa extremamente complexa, haja vista que suas bases teóricas foram produzidas em contextos epistemológicos e ideológicos específicos.

É difícil retratar a história da análise do discurso, pois não se pode fazê-la depender de um ato fundador, já que ela resulta, ao mesmo tempo, da convergência de correntes recentes e da renovação de práticas de estudos muito antigos de textos (retóricos filológicos ou hermenêuticos) (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p.41).

Contudo, é certo afirmar que, sua estrutura intelectual coincide com o auge do estruturalismo e inaugura um grande debate sobre a linguística, marxismo e psicanálise. Essa é uma característica teórica particular da AD: necessidade de articulação com disciplinas conexas no campo das ciências humanas (história, filosofia, sociologia, psicanálise, etc.). Dessa forma, para se proceder a uma análise discursiva, faz-se necessário articular diversas áreas do conhecimento. E, por conta disso, nenhuma análise é igual à outra, haja vista a perspectiva de cada analista do discurso e suas respectivas abordagens do corpus.

Interroga a linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2008, p.86).

Nesse contexto, é importante salientar que alguns teóricos consideram impróprio considerar a AD como uma disciplina interdisciplinar. “Fazer isso, seria cair na tentação de encará-la como disciplina de caráter meramente instrumental, sem especificidade própria. E isso definitivamente ela não é” (FERREIRA, 2007, p.14). Para construir seus objetos, a AD, procura seguir a orientação de Pêcheux a partir de três aspectos: a historicidade, a interdiscursividade e a sistematicidade da língua.

A AD representa uma revolução pela sua proposta das novas maneiras de ler um texto, remetendo-o sempre a sua exterioridade. Em decorrência disso, o texto passa a ser visto como o lugar material que representa a relação entre os sujeitos e os sentidos. Essa ideia é compartilhada por Ferreira (2008, p.17) ao colocar que:

A análise do discurso nos ensinou a pensar a relação entre mundo e linguagem como mediada pela ideologia; nos mostrou que todo enunciado é suscetível à interpretação; que a língua não é algo transparente; que o sujeito não controla tudo o que diz. Enfim, a análise do discurso desvelou, para nós, o quanto há de historicidade na linguagem. Mais do que isso, nos demonstrou como no discurso, e o midiático é exemplar nesse sentido, se entrecruzam os caminhos da língua, da história e da sociedade.

Os estudos em análise do discurso tiveram grandes contribuições dos estudos de teóricos como Bakhtin e Pêcheux, ambos com bases na teoria marxista.

1.4.3 Contribuições de Pêcheux

Pêcheux foi o principal pensador da Análise do Discurso Francesa. Segundo Malidier (2003, p. 12), “o ponto forte de sua construção teórica foi ter discutido o modo mesmo como se define e como funciona a ideologia, colocando o discurso como lugar de acesso e observação da relação entre a materialidade específica da ideologia e a materialidade língua”. É nesse sentido que Pêcheux (1997) questiona a autonomia relativa do sistema linguístico que não considera a língua em relação à luta de classes, sendo que é preciso considerar que “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 1997, p.92). Sua teoria materialista dos processos discursivos encontra-se determinada por três regiões interligadas, quais sejam: a subjetividade, a discursividade e a descontinuidade ciências/ideologias.

A grande contribuição desse teórico condiz à formulação de uma teoria não-subjetiva do sujeito, como teoria das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção: a relação entre *inconsciente e ideologia*. Para Pêcheux (1997), a reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social está condicionada tanto à área da ideologia como às determinações econômicas. Para ele todo modo de produção capitalista é contraditório, porque se baseia numa divisão em classes. “A luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que na área da ideologia, significa que a luta de classes “passa por” aquilo que L. Althusser chamou os aparelhos ideológicos de Estado” (PÊCHEUX, 1997, p.144). Isso significa que os aparelhos ideológicos são, ao mesmo tempo, o local de reprodução da Ideologia em geral e o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção. Mas segundo o mesmo autor,

Seria absurdo pensar que, numa conjuntura dada, todos os aparelhos ideológicos de Estado contribuem de maneira igual para a reprodução das relações de produção e para sua transformação. De fato, suas propriedades “regionais” – sua especialização “evidente” na religião, no conhecimento, na política, etc. – condicionam sua importância relativa (a desigualdade de suas relações) no interior do conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado, e isso em função do estado da luta de classes na formação social considerada (PÊCHEUX, 1997, p.145).

Depreende-se, então, que a ideologia se materializa sob a forma de formações ideológicas que representam os interesses de classe que estão servindo, ou seja, comportam posições de classe. Além disso, possuem um caráter regional na medida em que dividem-se em regiões (a Escola, a Família, etc.) que por sua vez subdividem-se em “objetos ideológicos” (PÊCHEUX, 1997, p.146). O desmembramento desses “objetos” em regiões (Deus, a Moral, a Lei, a Justiça) é o que caracteriza o vínculo contraditório entre reprodução e transformação das relações de produção, assim como, as relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões que constituem a cena da “luta ideológica de classes”. Na dominação da ideologia (da classe) dominante existe o reforço da reprodução das relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões. Pêcheux resume essa ideia da seguinte forma:

a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do “todo complexo com o dominante” das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes (PÊCHEUX, 1997, p.147).

Fundamentado na tese de Althusser sobre ideologia e sujeito, Pêcheux (1999, p.149) parte do seguinte pressuposto: só há prática através de e sob *uma* ideologia e só a ideologia pelo sujeito e para o sujeito. Com base nesse pensamento procede a uma importante distinção entre formação ideológica, ideologia dominante e Ideologia.

Para esse autor, as ideologias têm história própria, porque têm uma existência histórica e concreta. Assim temos: a ideologia cristã, a ideologia capitalista, a ideologia político-partidária, a ideologia comunista, etc. Já a Ideologia em geral não têm história, na medida em que ela apresenta uma estrutura e um funcionamento imutável em toda a história. Toda relação de produção existente entre homens é dirigida por essa Ideologia, à medida que permite pensar o homem como “animal ideológico”. A história nesse caso aparece como um “imenso sistema natural-humano, em movimento, cujo motor é a luta de classes” (PÊCHEUX, 1999, p.152). Logo estamos falando da história da luta de classes, com características infra-estrutrais (econômicas) e superestrutrais (jurídicas políticas e ideológicas). Segundo esse teórico, “é no interior desse processo “natural-humano” da história que a “Ideologia é eterna” (omni-histórica) – enunciado esse que fez eco à expressão de Freud: “o inconsciente é eterno”. A articulação entre ideologia e inconsciente conduz a uma nova perspectiva para a categoria de sujeito.

O caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como *ideologia e inconsciente* é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, devendo entender-se este último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito” (PÊCHEUX1997, p.152, 153).

Para Pêcheux é nesse ponto que se justifica a necessidade de uma teoria materialista do discurso, tendo em vista que a evidência do sujeito produz outra evidência que é a evidência do sentido. Sendo assim, a constituição do sentido se junta à constituição do sujeito na figura da interpelação. Essa figura é responsável por: tornar tangível o vínculo entre o “sujeito de direito” (aquele que entra em relação contratual com outros sujeitos de direito; seus iguais) e o sujeito ideológico (aquele que diz ao falar de si mesmo: “Sou eu!”); simular um teatro de consciência (eu vejo, eu falo, eu te vejo, etc.); instituir o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência.

Na verdade, o que a tese “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” designa é exatamente que “o não sujeito” é interpelado-constituído em sujeito pela ideologia. Ora, o paradoxo é, precisamente, que a interpretação tem, por assim dizer, um *efeito retroativo* que faz com que todo indivíduo seja sempre-já-sujeito (PÊCHEUX1999, p.155).

A negação de que o sujeito é resultado de um processo resulta no que Pêcheux chama de fantasias metafísicas que correspondem ao “efeito Münchhausen” (consiste em colocar o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso). É ideologia produzindo a evidência do sujeito, responsável por mascarar o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. Já o caráter material do sentido consiste na sua dependência com o todo complexo das formações ideológicas. Pêcheux explica essa relação com base em duas teses:

- 1) “As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX1997, p.160). Isso ocorre à medida que o sujeito se insere em determinada formação ideológica. Dessa forma, o autor define formação discursiva como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e de ser dito”.

Assim, o sentido é determinado pela identificação do sujeito nas formações discursivas que são atravessadas pelas formações ideológicas. Dessa forma, o sentido da palavra se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições. Isso ocorre pelo processo discursivo de relações de substituição, paráfrases, sinonímias e etc. Na segunda tese, o autor postula que: “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intricado no complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1997, p.162).

Então, ele nomeia esse todo complexo com dominante de **interdiscurso** que consiste no fato de que “algo fala” sempre “antes”, em outro lugar e independente. Nesse contexto, estabelece uma relação existente entre o pré-construído (interdiscurso) e articulação (intradiscurso).

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1997, p.163).

Toda formação discursiva é atravessada por uma formação ideológica dominante. É a identificação do sujeito em determinada formação discursiva que vai determinar a relação dele com os sentidos. Isso ocorre na medida em que o sujeito recupera em sua memória elementos interdiscursivos que permitem essa (re) construção de sentidos. Daí se estabelece a forma-sujeito, ao realizar a incorporação-dissimulação desses elementos do interdiscurso. Essa incorporação acontece de duas maneiras: através da relação sujeito consigo mesmo e com o outro (o ego) caracterizado pelo inconsciente e desse inconsciente como “discurso do Outro” (interlocutor). Nesse sentido Pêcheux coloca em questão a noção de enunciação como um espaço de interação entre sujeito e inconsciente:

Na verdade, a tomada de posição não é, de modo algum, concebível como um “ato originário” do sujeito falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso transversal, isto é, o efeito da “exterioridade” do real ideológico-discursivo, na medida em que ela “se volta sobre si mesma” para se atravessar (PÊCHEUX, 1999, p.172).

Para explicar como esse processo ocorre no inconsciente, Pêcheux elabora a teoria dos esquecimentos. No *esquecimento nº 1* o sujeito falante pensa que está na origem de seu discurso, estabelece uma relação inconsciente entre o interdiscurso e o intradiscurso. É o resultado de como os sujeitos são interpelados pela ideologia. Já no *esquecimento nº 2* existe uma relação de “consciência”, na medida em que o sujeito falante tem a sua disposição um sistema de enunciados os quais ele “seleciona”, de acordo com a formação discursiva na qual está inserido. Esse processo se caracteriza pela presença de movimentos parafrásticos. O autor resume sua teoria da seguinte forma:

O efeito da forma sujeito do discurso é, pois, sobretudo, o de mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento nº1, pelo viés do funcionamento do esquecimento nº2. Assim, o espaço de reformulação-paráfrase que caracteriza uma formação discursiva dada aparece como lugar de constituição do que chamamos o imaginário lingüístico (corpo verbal) (PÊCHEUX, 1999, p.177).

Essa relação dos sujeitos com os sentidos é objeto central dos estudos de Bakhtin, que afirma ser a linguagem responsável por mediar esse processo de (re) construção de sentidos, por meio do processo de interação verbal.

1.4.1 Bakhtin e a comunicação verbal

O estudo da linguagem, como ação, como interação se inaugura com os estudos do filósofo Michael Bakhtin que percebia a língua como um fato social cuja existência funda-se nas necessidades de comunicação. Nesse contexto, a linguagem aparece como interação social, em que o Outro desempenha papel fundamental na constituição do significado. A intersubjetividade no interior da linguagem é tema central nos estudos bakhtinianos, tendo em vista que é fator constitutivo de toda interação verbal.

Para Bakhtin (2000) a função primordial da língua não é servir de meio de comunicação, essa seria uma função acessória. Para ele, a essência da língua está no fato de que ela serve para expressar o universo individual do locutor, ou seja, “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se” (BAKHTIN, 2000, p.289). Com base nesse pensamento, o teórico desenvolve sua crítica as tradicionais funções comunicativas da linguagem, haja vista que tais funções abordam a linguagem apenas do ponto de vista do locutor e, dessa forma, desconsidera o ponto de vista dos outros parceiros da comunicação verbal. Nesse sentido, Bakhtin postula que

no processo de comunicação verbal, tanto o locutor como o ouvinte devem ser representados por um esquema de processos ativos da fala e da compreensão dessa fala. A compreensão dessa fala é o que o autor chama de atitude responsiva ativa:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente, completa, adapta, apronta-se para executar, etc). Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (BAKHTIN, 2000, p.290).

Diante de tal afirmação, fica evidente que o locutor não espera do ouvinte uma compreensão passiva, e sim “uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc.” (BAKHTIN, 2000, p.290). Nesse aspecto, o filósofo destaca que não só o ouvinte se caracteriza como respondente, como também o próprio locutor. Isso ocorre porque, ao elaborar seu discurso, o locutor não se utiliza apenas do sistema da língua, mas também de enunciados anteriores provindos de outros sujeitos. Dessa forma, a autor estabelece efetivamente o papel ativo do outro no processo de comunicação verbal.

Outro aspecto abordado nos estudos de Bakhtin (2000) condiz ao fato de que esse esquema ativo de comunicação entre locutor/ouvinte é determinado pela alternância de sujeitos falantes. Para esse teórico, “todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes do seu início há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados- respostas dos outros” (BAKHTIN, 2000, p.294). Então, ao terminar seu enunciado o locutor cede lugar à compreensão responsiva ativa do ouvinte. Para que isso aconteça, é necessário que o locutor formule seu dizer num momento preciso e em condições precisas, atribuindo ao enunciado um caráter de acabamento, ou seja, passível de ser entendido. É esse acabamento que torna possível em reação ao enunciado.

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, porque permite a interação contínua e permanente com os enunciados dos outros. Nessa interação, Bakhtin (2000) postula que existe um processo de assimilação das palavras do outro. “Pois nosso próprio pensamento – nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes- nasce e forma-se na interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (BAKHTIN, 2000, p.317). Contudo, não são só os enunciados precedentes que fazem parte desse elo

da comunicação, mas também os enunciados que sucedem esse elo. Ou melhor, quando elaboramos nosso enunciado esperamos uma reação-resposta do (s) ouvinte (s) que, como já foi dito, são participantes ativos da comunicação. Dessa forma, a constituição do enunciado se define pelo fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário. Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo, como também pode ser o outro não concretizado, mas nesse caso o locutor constrói uma ideia desse interlocutor. Os gêneros do discurso são formulados com base em uma concepção padrão desse destinatário.

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos, suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado (BAKHTIN, 2000, p.321).

Portanto, podemos afirmar que os gêneros midiáticos presentes nos livros didáticos são formulados considerando um destinatário padrão com quem pretende estabelecer um diálogo.

1.4.2 Bakhtin e a enunciação

No contexto da enunciação, o locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas. Ele a utiliza para suas necessidades enunciativas concretas, e quando utiliza as formas normativas é sempre num dado contexto concreto. “Para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (BAKHTIN, 2006, p.94). A forma linguística aparece aos locutores em contexto de enunciações precisas e está sempre acompanhada de um contexto ideológico preciso, como afirma o autor:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006, p.95).

Ainda no contexto da enunciação, esse teórico postula que não existe enunciação monológica, pois toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal, ela não pode de forma alguma ser considerada como individual no sentido estrito do termo, pois “a enunciação é de natureza social” (BAKHTIN, 2006, p.111). Nessa perspectiva, ela se define pelo produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e mesmo que não exista um interlocutor real, ele pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. Com isso podemos dizer que toda palavra é orientada em função de um interlocutor, ou seja, ela sempre precede de alguém como também se dirige a alguém. “Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (BAKHTIN, 2006, p.115).

Nesse processo de interação, a palavra não é totalmente propriedade do locutor, ela se situa na fronteira entre o ato fisiológico de materialização e a materialização da palavra como signo. Na primeira, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra; na segunda ele extrai a palavra, como signo, de um estoque social de signos disponíveis, “e a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (BAKHTIN, 2006, p.115).

Com base nessa premissa, Bakhtin (2006) estabelece a diferença entre a atividade mental do eu e atividade mental do nós, sendo que, entre a tomada de consciência e a elaboração ideológica podem-se distinguir esses dois polos. A atividade mental do eu tende a se desenvolver à medida que se afasta de suas raízes sociais, perde sua modelagem ideológica. Por outro lado, a atividade mental do nós se desenvolve à medida que a diferenciação ideológica e o crescimento do grau de consciência tornam-se proporcionais à estabilidade da orientação social. Com isso, o pensamento não existe fora da orientação social de sua expressão potencial, assim, toda personalidade que se exprime originada do interior é um produto total da inter-relação social.

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade

graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (BAKHTIN, 2006, p.120).

Para o mesmo autor, esse pensamento cria um problema entre consciência e ideologia porque fora de sua objetivação e de sua realização num material determinado, a consciência é uma ficção e, conseqüentemente, uma construção ideológica incorreta, criada sem considerar os dados concretos da expressão social.

1.2 Categorias da AD Francesa

1.2.1 Sujeito e Sentido

O estudo da subjetividade, do ponto de vista discursivo, visa compreender como a língua acontece no homem. Disso resulta que “a subjetividade é estruturada no acontecimento do discurso. Dito de outra forma, o acontecimento significativo que é o discurso tem como lugar fundamental a subjetividade” (ORLANDI, 2008, p.99). Essa forma conceber a subjetividade produz um deslocamento da noção de homem para sujeito e passa a abranger três regiões de conhecimento: o marxismo (que afirma a não transparência da história), a psicanálise (que mostra a não transparência do sujeito) e a linguística (que se constitui na não transparência da língua). Essa concepção também desloca duas outras noções, a de sentido e de língua que é posta em relação com a história. Nesse sentido, Orlandi afirma que “a análise do discurso é a forma de conhecimento que realiza em seu objeto – o discurso - a conjunção desses três modos de “opacidade”: a do sujeito, a da língua e a da história” (p.99).

Nesse contexto é importante observar que os sentidos mudam conforme mudam as posições sujeito, ou seja, o sujeito enuncia a partir de uma situação (lugar) no mundo a partir de uma posição dada. Nessa questão entram em jogo o imaginário e a ideologia, já que o sujeito se constitui pelo esquecimento e o discurso materializa a ideologia. Esta “interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história” (ORLANDI, 2008, p.100). Tal assujeitamento é constitutivo de toda subjetividade, se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história. Dessa forma, “não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. Em outras palavras, para dizer, o sujeito submete-se a língua. Sem isto não tem como subjetivar-se”.

Outra forma de assujeitamento corresponde a do sujeito à ideologia, ao passo que ele é interpelado por esta para que se produza o dizer. Segundo Orlandi, a ideologia e o inconsciente, como estruturas-funcionamentos, produz um tecido de evidências “subjetivas”, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. A evidência do sujeito (a de que somos sempre já sujeitos) origina a evidência do sentido (a que faz com que uma palavra designe uma coisa), como esclarece Orlandi (2002, p.47):

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados.

A ideologia, nesse contexto, não deve ser vista como conjunto de representações, nem tampouco como ocultação da realidade. Ela deve ser entendida como uma relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido.

O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade. Por seu lado, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz (ORLANDI, 2002, p.47).

1.2.2 Forma-sujeito capitalista

A forma sujeito em questão é efeito do sujeito interpelado pela ideologia, “é uma forma sujeito histórica, com sua materialidade” (ORLANDI, 2008, p.106). Esse sujeito se caracteriza por ser ao mesmo tempo livre e submisso. “Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la” (idem). Estamos falando do sujeito-de-direito que corresponde ao da modernidade.

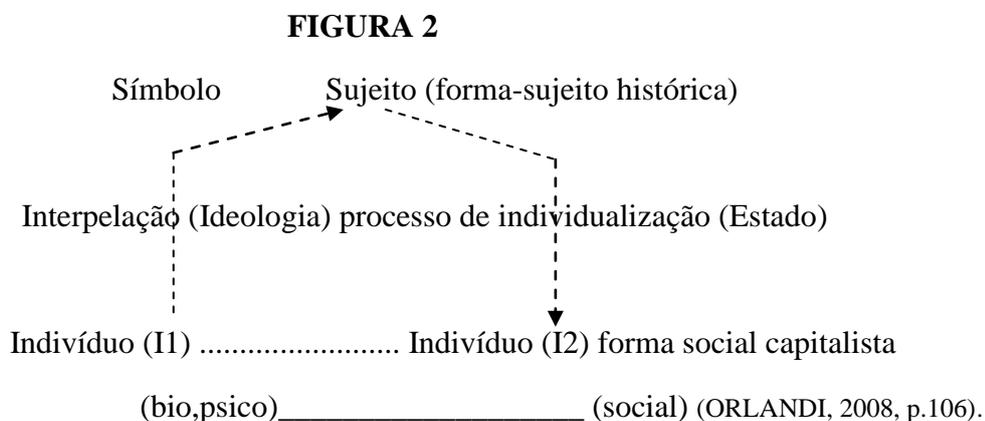
Ao historiar o surgimento desse sujeito, Orlandi (2002) citando C. Haroche, o faz comparando ao sujeito da Idade Média. A passagem da forma sujeito religioso (Idade Média) para a forma sujeito-de-direito (sociedade moderna) ocorre principalmente por conta da transformação das relações sociais. Se por um momento o

homem é subordinado ao discurso religioso, em outro ele passa a se subordinar às leis: com seus direitos e deveres. Uma submissão que passa a ideia de um sujeito livre em suas escolhas, o sujeito do capitalismo. Esse sujeito, determinado pela estrutura social, passa, ao mesmo tempo, por processos de individualização pelo Estado, que assegura possibilidade de governar. Para explicar esse processo Orlandi (2008, p.105, 106) afirma que é preciso considerar dois momentos no movimento da compreensão da subjetividade:

1) Em um primeiro momento, temos a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Essa é a forma de assujeitamento que, em qualquer época, mesmo que modulada de maneiras diferentes, é o passo para que o indivíduo em primeiro grau (grau I1), afetado pelo simbólico, na história, seja sujeito, se subjetive.

2) Se pensamos o sujeito a relação do sujeito com a linguagem enquanto parte de sua relação com o mundo, em termos sociais e políticos, uma nova perspectiva nos permite então compreender um segundo momento teórico: nesse passo, o estabelecimento (e o deslocamento) do estatuto do sujeito corresponde ao estabelecimento (e o deslocamento) das formas de individualização do sujeito em relação ao Estado.

Para representar esse processo a autora desenvolve a seguinte figura:



Dá forma

Com base neste esquema, identificamos o aluno (representado pelo indivíduo I1), interpelado em sujeito pela ideologia. Esse aluno afetado pelo simbólico se configura como forma-sujeito histórica. Concluído esse primeiro processo, esse aluno, agora já sujeito determina-se pelo modo como, na história terá sua forma individual (izada) que resulta na forma-sujeito capitalista, um sujeito livre nas suas escolhas. Essa forma sujeito, já constituída inicia um outro processo não mais determinado pela ideologia e pelo simbólico e sim pela instituição no qual está inserido. Nessa

configuração, é a escola (como aparelho ideológico do estado) que individualiza essa forma sujeito histórica, transformando-o no indivíduo (I2) cuja forma social que o determina é a capitalista. A escola, mais especificamente o livro didático, com suas materialidades textuais que produz esse sujeito determinado pela forma social capitalista.

Nesse aspecto observamos uma dupla constituição do sujeito afetado muito mais pelo processo de individualização (Estado) que apaga a relação desse sujeito com simbólico, como o histórico e com a ideologia. “O caráter irrecorrível do assujeitamento – qual - seja o do indivíduo torna-se sujeito, assujeitar-se ao simbólico pela ideologia – e há o possível deslocamento (resistência?) do sujeito aos modos pelos quais o Estado o individualiza” (ORLANDI, 2008, p.107). Nesse sentido, Florêncio [et al] (2009, p.55) traça mais ou menos o perfil desse sujeito individualizado pelo estado, do sujeito capitalista:

O indivíduo necessita, a todo momento, participar da concorrência própria do sistema, o que produz homens e mulheres cada vez menos preocupados com o futuro da humanidade. Todos querem apenas sobreviver e usufruir sempre, para fazer juz a seu lugar no mundo como representante maior do ícone da sociedade contemporânea: o consumo.

De acordo com a autora, todas as dimensões da individualidade, principalmente a psico-social, estão submetidas à lógica da mercadoria, ou seja, do capital. E para que a padronização desse sujeito seja eficaz, o Estado opera através de “práticas ideológicas sobre a estrutura psíquica do sujeito em formação, fazendo com que o inconsciente de cada sujeito individual seja o resultado de uma fala ideológica” (FLORÊNCIO 2009, p.57).

1.2.3 Condições de produção e Interdiscurso

Todo discurso é produzido por um sujeito em determinada situação. Essa é uma maneira simplificada de caracterizar as condições de produção de um discurso. Esse termo é introduzido na AD através dos estudos de Pêcheux (1997, p.182) que o define como:

Seja as determinações que caracterizam um processo discursivo, seja as características múltiplas de uma “situação concreta” que conduz a “produção”, no sentido lingüístico ou psicolingüístico deste termo, da superfície lingüística de um discurso empírico concreto.

Com base nesses dois aspectos, Orlandi (2002, p.30) diz que as condições de produção podem ser entendidas da seguinte forma: em sentido estrito e de acordo com as circunstâncias da enunciação (contexto imediato) e aí teríamos as características múltiplas de uma “situação concreta”, e em sentido amplo que incluem o contexto sócio-histórico, ideológico e aí teríamos as determinações que caracterizam o processo discursivo.

Quanto ao interdiscurso, que já foi definido no presente trabalho, ele é amparado pela memória (responsável por armazenar os dizeres já ditos). Na visão de Pêcheux (1999, p.53), a memória funciona como estruturação da materialidade discursiva complexa:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré construídos, elementos citados relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Esses implícitos não se encontram disponíveis na memória, eles ao contrário se formam “sob a repetição, a formação de um efeito de série pelo qual a “regularização” se iniciaria, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase (que podem a meu ver conduzir a questão da construção de estereótipos)” (PÊCHEUX, 1999, p.53).

Por outro lado, essa regularização discursiva está sujeita ao acontecimento discursivo novo, desestabilizando assim a memória. Nesse caso, o acontecimento novo desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior. Essa definição de memória é corroborada por Orlandi, que lhe atribui uma definição semelhante:

Saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2002, p.31).

Com isso, para se compreender o discurso, é preciso considerar o fato de que existe um já dito que sustenta a possibilidade mesma do dizer. Esse entendimento leva à conclusão de que existe uma relação entre o já dito e o que se está dizendo, ou seja, uma

relação entre constituição e formulação do discurso. Orlandi (2002), citando Courtine (1984), explicita essa diferença entre interdiscurso e intradiscurso, afirmando que o primeiro representa o eixo vertical onde estariam todos os dizeres já ditos e esquecidos. O segundo seria o horizontal, chamado de eixo da formulação que representa o que estamos dizendo no momento dado, em condições dadas.

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos (Orlandi, 2002, p.32).

Para Maingueneau (1997, p.175), toda formulação deve necessariamente passar por esses dois eixos. O vertical, de domínio da memória, seria o espaço do pré construído, e o horizontal seria o espaço da linearidade do discurso que oculta o primeiro eixo. Nessa interação “o sujeito enunciador é produzido como se interiorizasse de forma ilusória o pré construído que sua formação discursiva impõe”. Mas, conforme Florêncio (2009, p.79) ao mesmo tempo em que este sujeito reproduz o já dito, a partir de uma determinada formação discursiva, ele pode fazer de outro lugar, produzindo assim diferentes sentidos para o pré construído que retoma. Ele busca discursos pertencentes a outras formações discursivas, e ao fazer isso “abre possibilidades para novos efeitos de sentido que se concretizam no discurso”. Nesse sentido o que existe não é apenas uma repetição, mas também uma ressignificação do discurso do outro.

Embora não tenha estudado o interdiscurso na perspectiva de formações discursivas e sim do dialogismo, Bakhtin (2000, p.319) antes mesmo de tais estudos, já tinha formulado uma definição para esse termo. Segundo o autor:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer já foi falado, julgado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear. Na realidade, todo enunciado, além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados anteriores.

O teórico assinala que é dentro do contexto da interação verbal que é possível observar como nosso discurso se constitui a partir do discurso do outro. Para ele, a mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico.

1.2.4 Aparelhos ideológicos e Ideologia

Althusser foi, nas décadas de 60 e 70 do século passado, um dos responsáveis por um estudo sistemático acerca da ideologia. Fortemente fundamentado nas teorias marxistas, ele inaugurou um estudo da ideologia baseado nos aparelhos ideológicos de estado. Para formular sua tese, o autor parte do pressuposto de que uma formação social não sobrevive se não garante a reprodução das condições de produção. Essa reprodução equivale às forças produtivas e as relações de produção existentes. Ele responsabiliza as instituições, especificamente a escola, tanto pela reprodução das forças produtivas como pelas relações de produção existentes. “A escola ensina o “know-how” mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua “prática” (ALTHUSSER, 1998, p.58).

No intento de constituir a teoria dos “aparelhos de Estado”, Althusser se propõe a estabelecer uma importante distinção entre “poder de Estado e aparelho de Estado” e a definir o que são os aparelhos ideológicos de estado e quais suas funções. Para esse filósofo francês, o aparelho repressivo de estado, que faz parte do aparelho de estado, “funciona através da violência”. Por outro lado, chama de aparelhos ideológicos do Estado “um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1998, p.68); estes funcionam através da ideologia. No entanto, não é somente esse aspecto que diferencia ambos os aparelhos, como também a determinação do duplo “funcionamento”, ou seja, ambos funcionam tanto pela violência como pela ideologia. O aparelho repressivo do estado funciona predominantemente através da repressão (inclusive física) e secundariamente pela ideologia. Já “os Aparelhos ideológicos do Estado funcionam principalmente pela ideologia e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica”

Nos aparelhos ideológicos do estado (AIE), a ideologia assume a função de unificar sua diversidade através da ideologia dominante, que é a ideologia da classe dominante. Como a classe dominante também detém o poder de estado, e, por conseguinte, o aparelho repressivo, ela impõe sua hegemonia nos dois aparelhos.

“Nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos aparelhos ideológicos do Estado”.

É nesse contexto que os AIE assumem a sua mais importante função: assegurar a reprodução das relações de produção. Ela é assegurada pelo exercício do poder do Estado nos Aparelhos de estado, formada pelo aparelho repressivo e pelo ideológico. De fato, são os AIE que garantem mesmo a reprodução das relações de produção, contudo, o faz dissimulado no aparelho repressivo do estado. É nos AIE que ocorre a dissimulação da ideologia dominante que se encarrega de assegurar a “harmonia” entre os diferentes aparelhos (repressivo e ideológicos).

Passemos ao aparelho ideológico escolar que é o aparelho no qual nosso objeto de estudo está inserido (através do livro didático), e observamos que ele é um dos mais importantes (se não o mais) aparelho de estado. Essa é uma tese defendida por Althusser (1998) que afirma que depois da igreja, no sistema feudal e no pré-capitalismo, foi a escola que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras. Então a questão que se coloca é: por que o aparelho escolar e como ele funciona? Ele justifica sua tese, afirmando:

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o Aparelho de estado familiar e o Aparelho de estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra “na produção”: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo tipo (ALTHUSSER, 1998, p.79).

Por esse instante, diremos que a inculcação dessa ideologia dominante na escola, ocorre principalmente através dos saberes contidos no livro didático, já que este se configura muitas vezes como o único material de ensino utilizado pelos professores em sala de aula. “Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante” (ALTHUSSER, 1998, p.79). Isso é perceptível quando o estado coloca a escola como um espaço democrático cuja função é formar cidadãos para a vida em sociedade, ou seja, capazes de satisfazer um sistema social. Com isso, todo conteúdo

explorado no livro didático deve atender a esse objetivo, mesmo que tais conteúdos não estejam de acordo com a realidade dos que fazem uso desse material didático, o que vale nesse caso é garantir o funcionamento eficaz do regime capitalista. A naturalização desses conteúdos é tão evidente que os professores inconscientemente acabam por reforçar essa concepção de escola. “Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola” (ALTHUSSER, 1998, p.79).

CAPÍTULO II

GÊNEROS MIDIÁTICOS E EDUCAÇÃO

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

O presente capítulo trata de questões referentes ao trabalho com os gêneros midiáticos no livro didático. A partir da noção de gêneros discursivos desenvolvidos por Bakhtin e com base em estudos realizados sobre o livro didático de Língua Portuguesa, buscamos analisar a importância desse material pedagógico como instrumento de disseminação de discursos da produzidos pela e na sociedade capitalista.

2.1 O gênero discursivo

Como mencionado no capítulo anterior, os gêneros midiáticos surgem com o romance de folhetim no séc.XV, a partir da invenção dos tipos móveis de impressa criados por Gutemberg. É verdade que no primeiro momento não existia a preocupação de um estudo mais sistematizado sobre os gêneros e sim criar novas possibilidades de comunicação. Embora os estudos sobre os gêneros, principalmente no campo da educação, façam parte de um contexto mais recente, tal discussão existe desde a antiguidade. O próprio Bakhtin (2000, p.280), responsável por inaugurar um estudo mais substancial dos gêneros, afirma que mais do que tudo estudaram-se os *gêneros literários*, mas mesmo assim pelo ângulo artístico literário de sua especificidade. Para ele, um estudo adequado dos gêneros deveria considerá-los “enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais tem em comum a natureza verbal (linguística)”. Do mesmo modo aconteceu com os gêneros retóricos na antiguidade, sendo que se dava maior atenção à natureza verbal do enunciado e a seus princípios constitutivos como: a relação com o ouvinte e a influência deste sobre o enunciado, a conclusão verbal peculiar ao enunciado e etc. Neste caso a natureza linguística do enunciado não entrava em questão. O estudo mais específico sobre os gêneros discursivos aconteceu com os gêneros do discurso cotidiano (réplica

do diálogo cotidiano, mesmo assim o enfoque era a linguística estrutural e não a natureza linguística do enunciado.

Quando fala em natureza linguística do enunciado Bakhtin (2000) está se referindo à utilização desses enunciados nas esferas da atividade humana que são tão variadas quanto as próprias esferas da atividade humana. Cada esfera da comunicação é composta por enunciados que se caracterizam por possuir conteúdo (temático), estilo verbal (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e construção composicional. A partir dessa noção de enunciados, Bakhtin (2000, p.279) define gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” e ressalta a importância da diversidade desses gêneros:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2000, p.279).

Nessa heterogeneidade dos gêneros estão inclusos os textos utilizados no nosso cotidiano, que devido a sua extensão torna-se impossível traçar um plano único para o seu estudo. Segundo Bakhtin (2000, p. 281), “um estudo apropriado para os gêneros deve considerá-los como determinados tipos de enunciados, que diferem de outros tipos, mas que tem em comum a natureza verbal (linguística)”. Sendo assim, enfatiza a ideia de que não se deve de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade aí advinda de definir a natureza geral do enunciado.

Essa definição se dará através da análise dos gêneros primários e secundários, que segundo ele é de fundamental importância para esse estudo. Os gêneros secundários (complexos) surgem a partir de um convívio cultural complexo, desenvolvido e organizado. No entanto, em sua formação incorporam e transformam os gêneros primários (simples). É somente através da análise dessa diferença entre os dois gêneros que se poderá ter uma visão completa do enunciado, como explica (Bakhtin, 2000, p.302):

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológico) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redonda

fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo lingüístico é o grau extremado de tal vulgarização). A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia).

Todos esses aspectos são importantes para entendermos que os gêneros possuem caráter normativo e são responsáveis pela mediação da comunicação verbal entre os falantes de uma língua. Utilizamos as formas estáveis do gênero do enunciado para atender a objetivos específicos das esferas da comunicação verbal que vão se ampliando à medida que se ampliam as esferas da atividade humana. Esses gêneros são incorporados ao nosso repertório ao passo que a participação humana nas diversas esferas de comunicação aumenta, de modo que, a aquisição dessas formas estáveis ocorre através da convivência com enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a interação com indivíduos que nos rodeiam.

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2000, p.302).

Esse aspecto normativo dos gêneros também é abordado por Maingueneau (1997) ao afirmar que um enunciado “livre” de qualquer coerção é utópico. No entanto, para esse teórico, o importante é não se limitar à constatação de que existe este ou aquele gênero, mas “estabelecer a hipótese segundo a qual recorrer, preferencialmente, a estes gêneros e não a outros é tão constitutivo da forma discursiva quanto o “conteúdo” (MAINGUENEAU, 1997, p.38).

Estabelecendo um diálogo com os estudos de Bakhtin, Maingueneau (2005) entende que todo texto pertence a uma categoria de discurso, de modo que, como existe uma infinidade de textos produzidos em uma sociedade, os locutores utilizam critérios muito heterogêneos para denominar esses gêneros. Esses critérios variam em função do uso que se faz dos gêneros, como também correspondem às necessidades da vida cotidiana. Maingueneau (2005) compartilha com Bakhtin quando utiliza as tipologias das “funções da linguagem” de R. Jakobson (funções “referencial”, “emotiva”,

“conativa”, “conativa”, “fática”, “metalinguística”, “poética”), considerada a mais tradicional classificação da tipologia comunicacional, para mostrar a impossibilidade de representação do todo real da comunicação. Primeiro porque um discurso pode mobilizar várias funções ao mesmo tempo; segundo porque existem enunciados difíceis de integrar com clareza a uma dessas funções. Para ele, os gêneros do discurso e tipo do discurso devem ser estudados como tipologias de situações de comunicação, ou seja, inseridos em cada campo de atividade humana. Nesse sentido, o autor define gênero como “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes”.

Maingueneau (2005) assinala a existência de duas de tipologias: as tipologias de gêneros (que teriam caráter historicamente variável), e as tipologias comunicacionais (que teriam caráter efêmero). Essa variabilidade vai depender da sociedade se caracterizar pelos gêneros de discurso que ela torna possível e que a tornam possível.

Além dos aspectos estudados pelo teórico, ele também destaca a distinção entre os termos “gênero” e “tipo de discurso”. Segundo Maingueneau (2005), os gêneros do discurso condizem a diversos tipos de discurso agregados a amplos setores da vida social. Assim, todo gênero de discurso está inserido em um tipo de discurso, que por sua vez, possuem caráter limitado.

Outras tipologias a que o autor faz referência são as tipologias linguísticas e discursivas que ele divide em enunciativas e discursivas. As tipologias enunciativas são baseadas em propriedades linguísticas. Segundo Maingueneau, essa teoria tem como embasamento a oposição estabelecida por Benveniste entre “discurso” e “história” (ou “narrativa”). De qualquer forma, ele considera que tal tipologia estaria muito distante da inscrição social dos enunciados. Do ponto de vista da análise do discurso, o ideal seria debruçar-se sobre as tipologias discursivas, ou seja, as tipologias que não separassem as funções, os tipos e os gêneros de discurso, das caracterizações enunciativas. Quanto à utilidade dos gêneros, o autor entende que servem tanto para assegurar a comunicação verbal como também se constituem num fator de considerável *economia* cognitiva. Assim ele explica:

Graças ao nosso conhecimento dos gêneros do discurso, não precisamos prestar uma atenção constante a todos os detalhes de todos os enunciados que ocorrem à nossa volta. Em um instante somos capazes de identificar um dado enunciado como sendo um folheto publicitário ou como uma fatura e, então, podemos nos concentrar apenas em um número reduzido de elementos. (MAINGUENEAU, 2005, p.64)

Segundo Maingueneau (2005, p.68), além dos aspectos já mencionados, os gêneros também são submetidos a um conjunto de condições de êxito. Isso se justifica por se tratar de atividades sociais e por isso são submetidas a critérios de êxito, quais sejam:

- **Uma finalidade reconhecida** - responde a questão implícita: “Estamos aqui para dizer ou fazer o quê?”.
- **O estatuto de parceiros legítimos** – determina de quem parte e a quem se dirige a fala.
- **O lugar e momento legítimos** – o uso de gênero implica em lugar e momento certo, ou seja, legítimos.
- **Um suporte material** – relativo à dimensão *mediológica* dos enunciados. Se modificar o suporte material de um texto modifica radicalmente um gênero de discurso.
- **Uma organização textual** – o gênero associado à organização textual. “Dominar um gênero de discurso é ter consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis”.

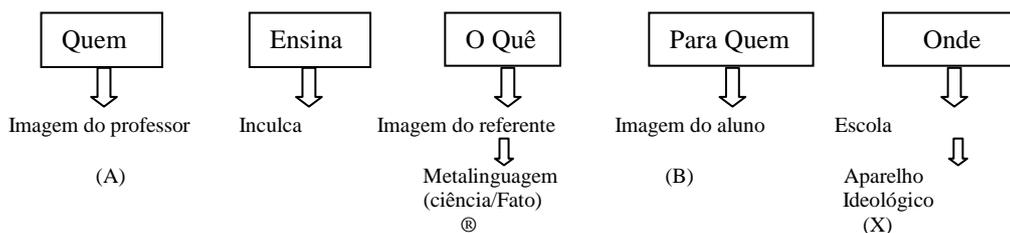
O trabalho com gêneros, na atualidade, possui uma estreita relação com discurso pedagógico e com os PCN, já que é uma presença constante nas orientações para elaboração de avaliações nacionais e material didático pedagógico de educação básica.

2.2 O discurso pedagógico e os PCN

Já dissemos anteriormente que a inclusão dos gêneros da mídia no livro didático é uma orientação dos PCN. Nesta breve explanação mostraremos como esse documento, enquanto discurso institucionalizado se constitui como um discurso autoritário. Para isso, buscaremos nos estudos de Orlandi (2006) sobre o discurso pedagógico (DP) elementos necessários para essa compreensão.

O discurso autoritário se caracteriza pela ausência de interlocutores e pela presença de um agente exclusivo que é responsável por dar uma ordem, enquanto que cabe ao sujeito seguir essa ordem. Para demonstrar o funcionamento desse discurso, Orlandi (2006, p.16) desenvolve um breve esquema:

FIGURA 3



Considerando o aluno como protagonista no processo de ensino aprendizagem, a preocupação dominante desse discurso pedagógico deveria ser a imagem que o aluno faz do referente, ou seja, do que ele “deve” aprender. No entanto, como o que acontece na realidade é que o aluno nunca tem vez, nem voz nas decisões sobre o que deve ser ensinado, ele estará sempre assujeitado, primeiro ao discurso do professor e este, ao discurso do poder. Nesse sentido, existe um esmagamento do saber do outro (aluno) e uma hegemonia do saber do professor.

Para confirmar esse raciocínio destacamos nos PCN (2001, p.23), no tópico “Linguagem e participação social”, a seguinte afirmação:

Considerando os níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Baseados no esquema acima, observamos nessa citação, que a imagem do professor se confunde com a da escola, pois nesse caso quem ensina (inculca), não é o professor e sim a escola. Em seguida, o texto passa a imagem de um aluno incapaz de interpretar textos que circulam socialmente, a não ser quando inserido dentro do contexto escolar. O enunciado “se torne capaz” traz em si este implícito de que aluno antes de adentrar a escola não é capaz de interpretar textos. Reforça-se com isso o DP em circulação de que o aluno não tem conhecimento algum do seu referente, e a função da escola é preencher esse “vazio”. Esse juízo se contradiz ao pensamento de Bakhtin (2000) que entende que os gêneros do discurso são incorporados ao nosso repertório (discurso) à medida que participamos das diversas esferas de comunicação, e isso acontece não só na escola. A aquisição e a interpretação de textos que circulam socialmente ocorrem, como já foi dito, na convivência com enunciados concretos que ouvimos reproduzimos durante a interação com indivíduos que nos rodeiam. Nesse

sentido, aluno já chega à escola com esse conhecimento, embora a escola ignore esse fato e parta do pressuposto de que o aluno não sabe o que é um gênero e muito menos interpretá-lo.

Nessa perspectiva, percebemos que o discurso pedagógico fundamenta-se numa imagem ideal, tanto do aluno como do professor, e cria uma discrepância entre o ideal e o real. Essa distância “é preenchida por presunções, mediação essa que não é feita no vazio, mas dentro de uma ordem social dada com seus respectivos valores”. É nesse contexto que está inserido o livro didático, como mediador dessa ordem social. Contudo, no DP sua função de mediador é apagada sendo substituída pela de objeto de ensino. Nesse caso, “o que interessa, então, não é saber utilizar o material didático *para algo*. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é *saber o material didático*” (ORLANDI, 2006, p.22). Vejamos como esta concepção está presente nos PCN (2001, p.30):

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Nessa parte, fica bastante claro como o discurso pedagógico se constitui autoritário. É notável nessa citação que o papel da escola é satisfazer as demandas sociais, mesmo que essas demandas não correspondam à dos alunos. Nesse caso, o material didático deve ser utilizado para esse fim, formar cidadãos que atendam as demandas impostas pela sociedade. Para isso ele deve aprender tudo que está estabelecido no material, mesmo que isso não faça sentido para ele.

Se considerarmos que estamos inseridos numa formação social capitalista, cuja lógica é o capital, o consumo, significa que atender a essa demanda colocada pelos PCN implica em transformar o aluno em uma mercadoria capaz de satisfazer o sistema no qual está inserido (capitalista). Isso ocorre à medida que os PCN orientam a inserção de textos que circulam socialmente, e entre eles os gêneros midiáticos, no livro didático (LD). Este, como já mencionado neste trabalho, se configura na maioria das vezes como o único objeto de ensino utilizado pelo professor e, portanto, a maneira mais eficaz de os alunos entrarem contanto com esses gêneros. Até então, esse não seria o principal

problema; o problema consiste no fato de que esses textos são utilizados como *fim* e não como *meio* para aprender a linguagem. Com isso, *saber o material didático* torna-se mais importante que saber utilizar o material didático *para algo*. Por conseguinte, “a reflexão é substituída pelo automatismo”.

Não sejamos ingênuos em pensar que esses textos não reproduzam em seu conteúdo a ideologia dominante capitalista. Dessa forma, a questão que se coloca é que: ao defender o uso desses gêneros como possibilidade de o aluno aprender linguagem, em que proporção os PCN está colaborando para a disseminação dessa ideologia dominante, já que o discurso da mídia representa o discurso de uma classe social. Indo mais além, já que estamos tratando do gênero publicitário, podemos questionar também como os sujeitos estão representados e se representam nesses textos. A noção de sujeito, nesse caso, deve ser pensada não como “o sujeito-em-si, abstrato e ideal, mas o sujeito mergulhado no social que o envolve, e preso, pois, na contradição que o constitui” (ORLANDI, 2006, p.33).

Portanto, fica evidente que o discurso do poder, representado pelos PCN, determina sobre a educação definindo seu conteúdo, sua forma, seu sentido e sua finalidade, ao passo que silencia as vozes tanto do aluno como do professor. Nesse sentido, a escola não ensina, ela inculca valores do discurso dominante no aluno, ao desconsiderar a constituição dos interlocutores e do contexto como elementos da significação. Como perspectiva Orlandi, (2006, p.32) considera o fato de que “a forma de interferir no caráter autoritário do DP é questionar seus implícitos, o seu caráter informativo, sua “unidade”.

2.3 Livro didático e ensino

Para falar sobre a história do livro didático no Brasil, essa pesquisa se baseou em um estudo realizado por Freitag (1993) intitulado de “*O livro didático em questão*”. Nesse livro a autora faz uma minuciosa descrição da história do livro didático no Brasil e com base nesse estudo, elaboramos um breve resumo de aspectos relevantes sobre o livro didático no sentido de subsidiar a análise do corpus dessa pesquisa.

De acordo com a autora da pesquisa, a história do livro didático se configura como uma seqüência de decretos, leis e medidas que se sucederam a partir de 1930 e, portanto, só adquire sentido inserido no contexto das mudanças estruturais ocorridas na

sociedade brasileira do Estado Novo até a “Nova República”. Só então é que se desenvolve no Brasil uma política educacional consciente, progressista.

Contudo, desde que o estado se dispôs a fornecer gratuitamente os livros didáticos foi levantada a questão da qualidade desses livros. Nesse sentido, durante anos foram criadas comissões/comitês especialmente encarregados de *avaliar* a qualidade dos livros didáticos. Mas segundo Freitag (1993, p.41) essas comissões traziam com si alguns riscos e problemas:

Existe uma dificuldade teórica e técnica de definir a qualidade de um livro didático, o que dificulta a elaboração de critérios de avaliação adequados, aplicáveis simultaneamente aos assuntos tratados e ao nível de conhecimento e capacidade de aprendizado da criança.

De qualquer forma, era unânime o pensamento de que a defesa da qualidade do livro implicava esforço coletivo e financeiro.

Durante o governo militar se observa uma política que assume cada vez mais a conotação de assistencialista para a criança carente. Essa política educacional era considerada problemática, uma vez que o governo não é apenas responsável por camadas populares ditas “carentes”. Os críticos utilizavam o argumento de que utilizar a escola como centro de atendimento acabava desvirtuando a verdadeira função educadora de preparar as novas gerações brasileiras para a vida em sociedade enquanto cidadãos e profissionais como afirma Freitag (1993, p.46):

Comparativamente é mais fácil ao governo investir em programas assistencialistas que buscar a superação das contradições profundas que caracterizam a estrutura de classes brasileira. O assistencialismo adotado pelo Estado para corrigir, na superfície, a deterioração sistemática da força de trabalho, foi assumindo dimensões cada vez maiores, levando o início da década de oitenta a uma série de programas de atendimento das populações carentes das periferias urbanas.

Ainda de acordo com essa autora, o livro didático no Brasil sempre foi uma mercadoria produzida pela indústria cultural, em grandes quantidades e destinada a grandes massas e possuem como características básicas:

- **Padronização** - os críticos são unânimes na constatação de que as diferenças entre um livro e outro são mínimas.

- **Perecibilidade** – fabrica-se e distribue-se produtos culturais efêmeros, programadas para uma adolescência rápida para uma substituição imediata por novos produtos.
- **Caráter ideológico** – todos os produtos da indústria cultural têm a função de ocupar espaços vazios, preencher vazios, sugerir lazer e bem estar, para impedir que os consumidores se dêem conta das contradições materiais em que vivem e das relações de produção que prevalecem na sociedade de consumo.

Enquanto mercadoria, o livro didático tem valor de uso e valor de troca. Seu valor de uso se realiza nas mãos do professor desqualificado e da criança frustrada do verdadeiro aprendizado. Como valor de troca, o livro didático enriquece editores e burocratas. E tudo isso sob o manto da “assistência à criança carente”. (FREITAG, 1993, p. 63)

Com relação aos usuários do livro didático a mesma autora levanta uma questão bem interessante: o uso do livro pelo professor envolve duas questões de ordens básicas. Quais são os critérios de avaliação adotados pelo professor para fazer a escolha do livro didático? Como o professor atua com o livro em sala de aula? Freitag (1993) citando uma pesquisa realizada por João Batista Oliveira (1985) mostra as seguintes conclusões:

- ✓ “a decisão da adoção do livro nem sempre foi tomada pelo professor, individualmente ou através de mecanismos colegiados.
- ✓ A grande maioria dos professores estavam “satisfeitos” com o livro que usava.
- ✓ Poucos eram os casos em que o livro didático era escolhido pelo professor.
- ✓ Os professores faziam a escolha com base em critérios formais, não percebendo ou não admitindo que a adoção ou rejeição de um livro tivessem sido influenciados pelo comodismo, pela desinformação.
- ✓ Os critérios utilizados estavam mais vinculados à comodidade pessoal do professor que ao mérito dos textos ou às necessidades do aluno.
- ✓ A falta de crítica se refletia no senso comum.

Essa hegemonia do livro didático torna-se uma preocupação quando representa a única forma de conhecimento no ensino. Esse trinfo é perigoso, na medida em que professores e alunos tornam-se reféns, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deve criar.

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada (FREITAG, 1993, p.11).

2.3.2 O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

Para abordar questões sobre o PNLD, esse estudo também se baseou em pesquisas realizadas sobre o livro didático cujos resultados serão expostos em breves resumos.

Batista (2003), em seu artigo sobre *a avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, apresenta o desenvolvimento histórico do recente programa, apreendendo suas modificações e indicadores de suas principais repercussões nos campos editorial e educacional.

Segundo ele, o PNLD é resultado de diferentes propostas e ações para definir as relações do estado com o livro didático. Sua história é recente e pode ser definido pelo Decreto-Lei nº 91.542, de 1985, que estabeleceu e fixou parte das características atuais do PNLD. Como diretrizes do PNLD estão: a adoção de livros reutilizáveis, escolha do livro pelo conjunto dos professores, distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal. Todavia, o desenvolvimento do programa sempre esteve condicionado à questão da qualidade e as condições políticas e operacionais. Algumas atitudes foram tomadas em direção a reforçar tais questões.

Em 1996, o MEC adotou um conjunto de medidas para avaliar sistemática e continuamente o livro didático. Antes mesmo, em 1993, esse órgão assume como diretriz capacitar adequadamente o professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro. Em 1996 ocorre a universalização do programa. O ministério institui a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD. Nesse mesmo momento é criado o FNDE em substituição a FAE, aquele passa a ser o responsável pela execução do programa. São formadas comissões por área de conhecimento, assessorado pelo Cenpec e coordenadas pela secretaria de Educação Fundamental (SEF). Tinham como incumbência formular critérios de avaliação, promover discussões com os editores e autores e o desenvolvimento do processo de avaliação propriamente dito.

Alguns aspectos apresentaram repercussões cruciais no desenvolvimento do PNLD. Em primeiro lugar, a *centralização* tornou o programa uma ação dependente de

um grande volume de recursos. Em segundo lugar, à utilização exclusiva de verbas federais, tornou o PNLD, dependente de oscilações da política econômica brasileira.

Em razão desses problemas, a abrangência do Programa tendeu, desde sua criação, a apresentar limitações, atendendo, em diferentes momentos e de acordo com os recursos disponíveis, a apenas determinadas disciplinas, séries e redes do sistema público de ensino. Também em razão desses problemas, a distribuição dos livros didáticos apresentou, com frequência, dificuldades, ora para entregar os manuais no início do ano letivo, ora para fornecer aos professores os livros por eles escolhidos (BATISTA, 2003, p.35)

Como impactos positivos do PNLD, Batista (2003) destaca:

- Produção editorial - padrões de melhor qualidade para os livros didáticos brasileiro.
- Avaliação Pedagógica: ensejou uma ampla renovação da produção didática brasileira.
- Aumento da abrangência de cobertura do PNLD.
- Envolvimento crescente de segmentos sociais no debate educacional (comunidade escolar e universitária, editoras).

Como problemas, o autor aponta para a concepção de livro didático: estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula. Nessa perspectiva, o livro didático tende a ser não um apoio ao ensino a ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente. Nesse sentido a concepção de livro e materiais educacionais são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo. Essa concepção surge associada à intensa ampliação do sistema de ensino, ao longo dos anos 60 e 70.

Como perspectiva, espera-se um livro didático diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como a diversidade das expectativas e interesses sociais e regionais.

São necessárias, pelas razões apresentadas, esforços para que o PNLD contribua para o desenvolvimento de novas concepções de livro didático; dê acolhida a propostas de novos modos de relação do manual com o trabalho docente; possibilite uma renovação dos padrões editoriais associados ao conceito de livro didático que se cristalizou na tradição brasileira (BATISTA, 2003, p.49).

Quanto ao papel dos docentes na escolha do livro percebemos a necessidade de que, políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino contemplem adequadamente tanto a formação do professor quanto o fortalecimento profissional da ocupação docente.

Outra pesquisa realizada por Grillo e Cardoso, com foco no trabalho com gêneros no livro didático, mostra que a abordagem das condições de produção tem ocorrido, privilegiando, os gêneros da mídia impressa. No entanto, as autoras observam que o contexto socioeconômico-político desses gêneros tem sido pouco trabalhado, no universo dos livros analisados. Segundo elas, a ausência dessa visão tende a provocar uma visão naturalizada e pouco crítica do seu modo de funcionamento.

Essa atitude pode contribuir para a melhor realização dos efeitos pretendidos pelos veículos de comunicação de massa, em vez de colaborar para a formação de uma atitude responsiva mais ativa e questionadora, a partir da compreensão da constituição histórica e social das práticas de produção de linguagem desses veículos (GRILLO E CARDOSO, 2003, p.121).

Gregolin (2001), em um estudo realizado sobre o uso que o livro didático faz do texto jornalístico em suas propostas de ensino, contribui de certa forma com o pensamento das autoras.

De acordo com seu estudo, foi constatado que muitas vezes o livro didático aparece como o único material utilizado por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, o livro didático adquire um caráter de saber “enxuto”, “correto” didático. Visto dessa forma, o livro didático também pode ser considerado como poder simbólico, na medida em que esse poder é concedido pelo próprio sistema (grupos dominantes).

Nesta concepção, o poder simbólico não traz inato a sua força, ao contrário, ela é constituída e reconhecida socialmente, na própria enunciação e, por isso mesmo, muitas vezes, esse poder se torna mágico e perigoso, especialmente porque não é considerado arbitrário. (GREGOLIN, 2001, p.218)

Com isso, os conteúdos tornam-se sinônimos de verdades absolutas para os alunos e o professor precisa ter clareza que o discurso do livro didático representa o discurso de uma classe ou grupo social. Sendo assim, dificilmente corresponde

exatamente a verdade dos fatos (discurso ideológico), já que o falso e o verdadeiro também são produtos da ideologia dominante.

2.4 Leitura e ensino

A leitura ocupou diferentes espaços em cada época da história da humanidade. A concepção de leitura que predominava no século XVIII, certamente, não é mesma que encontramos hoje. De qualquer forma, falar da leitura em qualquer época é sempre um desafio tanto do ponto de vista teórico, como prático. Este trabalho consiste em uma breve reflexão sobre a construção dos sentidos dos textos midiáticos, especificamente daqueles que circulam no livro didático de língua portuguesa e quais as implicações disso na formação do sujeito leitor. Interessa-nos analisar como se dá a construção dos textos que circulam na mídia e nos livros didáticos a fim de investigar se ao leitor é permitido uma leitura parafrástica ou uma leitura polissêmica.

2.4.1 Sobre a leitura e o leitor

Atualmente vivenciamos um cenário bastante peculiar no que diz respeito à leitura. Nesse cenário, destaca-se o surgimento de uma nova “espécie humana”, gerada pelo consumo de massa cuja principal característica é sua “automobilidade”. A leitura, enquanto produto cultural e conseqüentemente objeto de consumo dessa espécie em formação, viu seus lugares de expressão e simbolização multiplicarem-se. Mas de acordo com Certeau (1994, p.260) “são as mesmas categorias que se beneficiam com isso: a cultura, como o dinheiro, vai sempre para os ricos”. Nesse sentido, o que seria um avanço, tem efeito contrário à medida que esses espaços de expansão passam a ser controlados pela mídia.

Em lugar de um nomadismo ter-se-ia então uma “redução” e um estacionamento: o consumo, organizado por esse mapeamento expansionista, assumiria a figura de uma atividade de arrebanhamento, progressivamente imobilizada e “tratada” graças à crescente mobilidade dos conquistadores do espaço que são os meios de massa. Fiação dos consumidores e circulação dos meios. Às massas só restaria a liberdade de pastar a ração dos simulacros que o sistema distribui a cada um/a (CERTEAU, 1994, p.260).

Esse perfil de leitor, obviamente, não é explicitado pela mídia, mas está implícito na forma como os produtores informam a população, ou seja, dão forma às práticas sociais. A exemplo disso, Certeau nos remete ao século XVIII para mostrar

como a ideologia das luzes se apropriou do livro, utilizando o emblema da reforma social, quando na verdade essa seria maneira mais viável da elite difundir seus produtos a fim de remodelar toda a nação. É nesse momento, segundo o autor, que nasce uma teoria do consumo nas estruturas da política cultural, “levada até ao sistema atual que inverte a ideologia ontem preocupada em difundir as luzes” (CERTEAU, 1994, p.261). Com isso, os meios de difusão passam a ter mais importância que as mensagens veiculadas, e a educação como aparelho ideológico por excelência cumpriria esse papel com mais eficácia através do livro como meio de “informação”. Dessa forma, a educação perde a sua utilidade social e passa a ficar a serviço de uma teoria do consumo em busca de consumidores.

Nesse aspecto, a instituição escolar tende a ser administrada, cada vez mais, semelhante à sistematização das empresas cujo funcionamento baseia-se na compartimentização dos funcionários em uma especialidade e um abismo entre os usuários, como afirma Certeau (1994, p.262):

A própria lógica produtivista isolando os produtores, levou-os a supor que não exista criatividade nos consumidores; uma cegueira recíproca, gerada por este sistema, acabou por fazer que tanto uns como os outros acreditassem que a iniciativa habita apenas nos laboratórios técnicos. Mesmo a análise da repressão exercida pelos dispositivos desse sistema de enquadramento disciplinar postula ainda um público passivo, ‘informado’, tratado, marcado e sem papel histórico.

Quando inserida em um contexto de consumo, a leitura não é capaz de promover o desenvolvimento de uma sociedade organizada com poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos. Dessa forma, a leitura não deve ser reduzida a um conteúdo, e assim reconhecer que a impossibilidade de se ter acesso a um sentido escondido em algum lugar do texto, pois de acordo com Certeau (1994, p.267): “um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido.” Sob esse aspecto, o texto não significa por si só, ele somente torna-se texto na relação à exterioridade do leitor. Mas infelizmente, o que é mais comum é a instituição escolar sobre determinar a relação do leitor com o texto, e “a leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores), das quais ela se torna o instrumento” (CERTEAU, 1994, p.267).

2.4.2. A criticidade como qualidade da leitura

A leitura, quando entendida do ponto de vista discursivo, nos permite trabalhar não somente o que está dito em um texto, como também o que não está dito. Para que isso aconteça, ela deve estar condicionada pelos modos de organização e da produção de existência de uma sociedade, pois “é exatamente dentro do quadro de contradições da sociedade brasileira que a leitura crítica encontra o seu significado primeiro” (SILVA, 1998, p.22).

Nesse sentido, a leitura crítica permitiria ao aluno compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, possibilidades de diálogo a fim de ter uma percepção não tão óbvia da realidade. Numa sociedade cada vez mais informada, não temos como ignorar a crescente circulação da escrita nos mais diversos suportes (impressos e eletrônicos). A escola, como parte desse processo, recebe intensamente grande parte dessas informações através do livro didático. Com isso, aumenta também a necessidade de julgamento e seleção do que está sendo oferecido no livro didático. Não podemos esquecer que numa sociedade de consumo, como a capitalista, a utilização da escrita quase sempre desempenha propósitos de persuasão para efeito de publicidade e propaganda. Daí a importância de uma leitura que permita ao leitor abalar o mundo das certezas, elaborar e dinamizar conflitos, combater qualquer tipo de conformismo e escravização às ideias do texto. Nesse ponto, interessa-nos a leitura como forma de desenvolver posicionamentos diante dos fatos e das ideias que circulam através dos textos. Tal competência, segundo Silva (1998, p.27) não se configura como um processo natural:

As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas no sentido de que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos. Uma democracia, no fundo, assinala a possibilidade de convivência com diferentes pontos de vista, com diferentes convicções. Daí que, sem criticidade e sem espaço para a prática da criticidade, fica impossível analisar os pontos de vista e as convicções em circulação no sentido de que o leitor-cidadão possa defendê-lo ou questioná-lo ou então desenvolver outros mais viáveis e objetivos.

Realizando esse percurso, talvez seja possível ultrapassar as barreiras da leitura ingênua, proposta pelos materiais didáticos e alcançar o de uma leitura crítica desejável. Essa leitura teria como característica ser dialógica, no sentido de que “o leitor analisa e

examina as evidências apresentadas nos materiais escritos, e, à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante dos fatos” (SILVA, 1988, p.28). É essa perspectiva de leitura proposta pela AD.

2.4.3 Leitura: construção de um dispositivo teórico

A análise do discurso coloca em questão a relação dos processos de ensino e aprendizagem de leitura. Ao trazer reflexões sobre a memória discursiva ou interdiscurso, propõe um dispositivo de leitura baseado em conceitos como inconsciente e ideologia. Nessa perspectiva, “a análise de discurso tem como objetivo romper os efeitos de evidência (expor o olhar leitor a opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao não dito, em relação ao dito de outro lugar, de outras maneiras etc).” (ORLANDI, 2008, p.62). De acordo com a autora, a produção de sentidos e seus deslocamentos estão condicionados a “história das leituras”, ou seja, tanto o texto como seus leitores possuem uma história de leitura que é essencial no processo de produção de sentidos. É nesse sentido que Orlandi (1988) entende que os processos de significação devem ser sempre dialógicos, pois não só quem escreve produz sentidos como também quem lê, daí tais processos serem determinados historicamente.

O homem faz história mas a história não lhe é transparente. Por isso, acreditamos que uma metodologia de ensino conseqüente deve explicitar, para o processo de leitura, os mecanismos pelos quais a ideologia torna evidente o que não é e que, no contrário, resulta de espessos processos de produção de sentido historicamente determinados. A “naturalidade” dos sentidos é, pois, ideologicamente construída. A transparência dos sentidos que “brotam” de um texto é aparente, e tanto quem ensina quanto quem aprende a ler deve procurar conhecer os mecanismos que aí estão jogando (ORLANDI, 1988, p.102).

Dessa forma, na perspectiva da AD o que interessa não é trabalhar a historicidade no texto mas a historicidade do texto, pois é função da historicidade do texto possibilitar ao leitor se relacionar com os diferentes processos de significação que acontecem nele. Nesse caso, a compreensão vai depender da história do (s) sujeito(s) e do(s) sentido (s) do texto enquanto discurso, logo sujeito e sentidos passam a ser vistos como termos inseparáveis.

Ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido. É esta a dimensão histórica do sujeito – seu acontecimento simbólico – já que não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem de sentido, ou melhor, de sentidos. (ORLANDI, 1996, p.57)

E como isso acontece na prática? O texto para o leitor é a materialidade discursiva que ele tem para análise, o que ele tem de concreto. Nessa perspectiva, o texto visto enquanto discurso- efeito de sentido entre locutores- é concebido como objeto simbólico sujeito a diferentes possibilidade de leitura. Quando o discurso se torna texto (processo de textualização do discurso), esse processo, que não é perfeito, está sempre sujeito a equívocos, isso porque a relação da língua com a história não é perfeitamente articulada. O resultado são as multiplicidades de leituras que se sustentam nessa relação imperfeita do texto com sua discursividade.

Há um espaço aberto – possibilidade do sujeito significar e se significar indefinidamente – que joga no modo como a discursividade se textualiza. A leitura trabalha, realiza esse espaço, esse jogo de sentido (memória) sobre o sentido (texto, formulação), conformando essas relações. (ORLANDI, 2008, P.65).

Com base nesse pressuposto, a autora propõe um primeiro passo para o ensino de leitura: pelo funcionamento discursivo, compreender como os gestos de interpretação (se) materializam no texto. Sendo assim, ensinar leitura é:

- Dar condições para que o leitor trabalhe o que ele *não* sabe.
- Considerar que um sentido é *no meio* de outros.
- Trabalhar politicamente a relação dos sujeitos com os sentidos;
- Fazer o sujeito perceber que há relações de sentidos que transitam;
- Criar condições para que ele trabalhe a construção de arquivos- discursos documentais de toda a ordem – que abram sua compreensão para diferentes sentidos possíveis, mesmo os irrealizados.

A análise de discurso se apresenta como uma teoria da interpretação na medida em que a interpretação é posta em questão. Ocorre, nesse caso, um redimensionamento da concepção de interpretação que sai da análise de conteúdo de um texto para o funcionamento do texto. Para Orlandi apud Pechêux (1942) a interpretação ocorre na junção entre inconsciente e ideologia e que a compreensão do lugar da interpretação nos

esclarece a relação entre ideologia e inconsciente, tendo a língua como lugar em que isso se dá, materialmente. A autora fala da interpretação em duas instâncias:

- a) Tanto como parte da atividade do analista;
- b) Enquanto parte da atividade languageira do sujeito.

Para o analista de discurso, interpretar não é atribuir sentidos, mas expor a opacidade do texto, ou seja, explicitar como um objeto simbólico produz sentidos. Para o sujeito, a interpretação é uma injunção, pois diante de qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de “dar” sentido. Porém, quando pensamos a interpretação numa perspectiva ideológica, percebemos uma constituição imaginária dos processos de produção dos sentidos, o que Orlandi chama de conteudismo. Este pressupõe uma relação direta entre pensamento/linguagem/ mundo como se esse processo acontecesse de forma natural. Tal entendimento nega a característica lingüístico histórica da interpretação, evidenciado no momento em que se pergunta: o que X quer dizer? Orlandi define essa atitude como “perfídia da interpretação” que consiste em considerar o conteúdo (suposto) das palavras e não – como deveria ser – o funcionamento do discurso na produção do sentido. As ciências humanas e sociais vêm a ideologia sob esse aspecto, na medida em que consideram que a linguagem é transparente e agindo assim, deixam transparecer que pela busca dos conteúdos (o que ele quis dizer?), se podem descobrir os verdadeiros sentidos do discurso. Ainda de acordo com a autora:

A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de “evidencia”, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “naturais” pela ideologia há transposição de certas formas materiais em outras, isto, é há simulação. Assim, na ideologia não há ocultação de sentidos (conteúdos) mas apagamento de sua constituição. (ORLANDI, 1996, p.66)

Outra possibilidade de abordar a questão da interpretação está relacionada ao arquivo. Retomando Pechêux, Orlandi (1996) afirma que existe uma divisão social do trabalho da leitura que são basicamente duas: o modo literário e o modo científico da relação com os sentidos. Este último modo é sobredeterminado pela divisão entre o corpo social dos que tem direito à interpretação. Então, é pelo arquivo que percebemos gestos que traduzem como na história se determina quem tem o direito à interpretação e

como deve ser essa interpretação. Dessa forma, a interpretação está condicionada pela memória sob dois aspectos (Orlandi,1996, p.67):

- a) A memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela;
- b) A memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo).

No âmbito da primeira a repetição congela, no da segunda a repetição é a possibilidade mesma do sentido vir a ser outro, em que a presença e ausência se trabalham, paráfrase e polissemia se delimitam no movimento da contradição entre o mesmo e o diferente. O dizer só faz sentido se a formulação se inscrever na ordem do repetível, no domínio do interdiscurso. (ORLANDI, 1996, p.67)

A interpretação se sustenta sobre esses dois pólos, do arquivo e do interdiscurso, ou seja, da paráfrase e da polissemia. Com base nesse entendimento, (Orlandi,1988) postula que existe um modo de leitura que remete às distinções de classes sociais e que em nosso contexto educacional, é o modo de leitura da classe média o mais propagado pelos livros didáticos. Nesse sentido, percebemos que a leitura ideal do professor é orientada pelo que é fornecido pelo livro didático. A maior consequência disso é o fato de que o contexto histórico-social, responsável pela pluralidade de leituras de um texto, fica de fora. Sendo assim, podemos dizer que nas condições de produção da leitura de qualquer texto existem as leituras previstas (caracterizadas pela paráfrase) e as leituras possíveis (caracterizada pela polissêmia), em que a observação da história entra como fator determinante.

Com base nessa afirmação, Orlandi (1988) estabelece uma importante distinção entre compreender e interpretar um texto. Para ela a compreensão consiste no reconhecimento de que o sentido é sócio historicamente determinado e está ligado à forma sujeito. Já a interpretação consiste numa relação direta e automática com o texto, ou seja, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. Por conseguinte, sua leitura não desconstrói o funcionamento ideológico de sua posição como sujeito leitor, apenas a reflete. “O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende” (ORLANDI, 1988, p.116). Dessa

forma, a relação entre a cultura, a história, o social e a linguagem deve ser na base da reflexão e da crítica.

Esse trabalho consiste em criar condições para, a partir da capacidade simbólica do leitor, aumentar a capacidade de compreensão do aprendiz.

Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir *arquivos*. Fazer presentes textos que possam ajudá-lo a compreender um texto posto. E isso se faz por uma mexida na relação estrutura/acontecimento. A pergunta assim não é *que* texto dar mas sermos atentos aos sentidos produzidos na variedade de textos para que o sujeito apreenda o processo mais do que acumular produtos. (ORLANDI, 2008, p.71)

Logo, fica evidente que o que está em jogo não é a quantidade de leituras, mas a qualidade dessas leituras, aquela que possibilite ao aprendiz perceber que há relações de sentidos que circulam. Para compreender um texto, o aluno precisa observar essas relações e dessa forma modificar a imagem que ele tem de leitura, experimentando outras formas de ler.

CAPÍTULO III

DESCORTINANDO AS EVIDÊNCIAS

O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história (ORLANDI, 1996, p.18).

Neste capítulo, numa perspectiva discursiva, buscamos relacionar teoria e prática à medida que procedemos à análise do corpus. Em primeiro lugar nos detemos à análise discursiva dos gêneros selecionados, explorando as categorias da AD abordadas neste trabalho. Em seguida, voltamos à atenção para os processos de produção de leitura desses gêneros no livro didático.

Ressaltamos que o corpus é composto por peças publicitárias, que fazem parte do livro *Português Linguagens* do 8º e 9º anos. Os textos foram retirados do tópico “*Semântica e discurso*” que busca justamente trabalhar esses textos numa perspectiva semântica e discursiva. O livro faz parte do PNLD 2011, ou seja, a versão mais atualizada do material didático. Provavelmente esses livros são utilizados por jovens com idade entre doze e dezoito anos e, nesse caso, de escola pública já que o PNLD é um Programa do Governo federal destinado a alunos de escola pública.

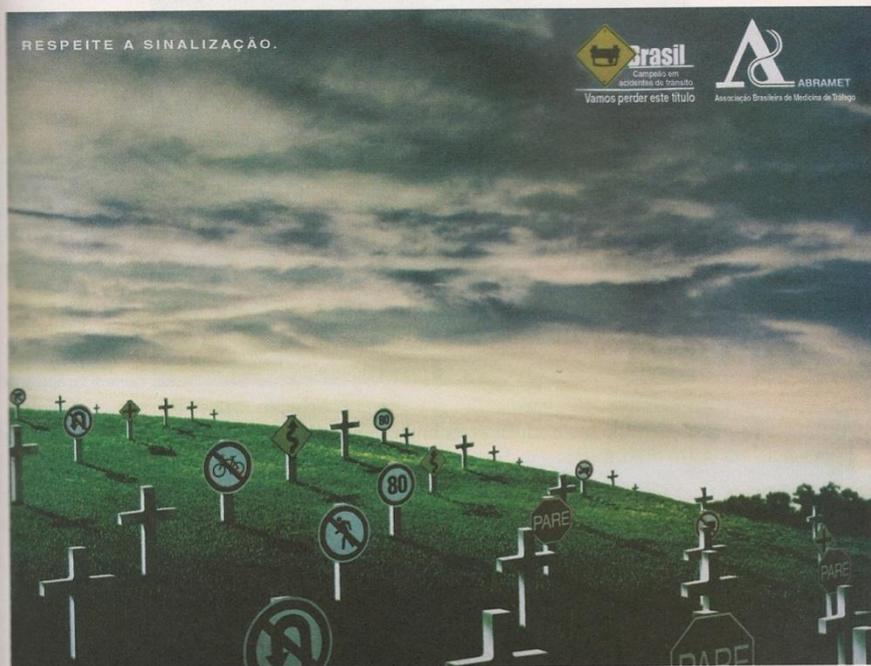
O autor do livro, William Cereja, é conhecido por desenvolver pesquisas e publicar artigos na área de linguística aplicada e análise do discurso. Seus trabalhos são fortemente fundamentados na teoria dialógica de Bakhtin

2.4 Análise do Gênero Publicitário

Peça 1

Semântica e discurso

Leia este anúncio e responda às questões de 1 a 5:



1. O anúncio foi produzido pela Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet). À direita, na parte superior, lemos: "Brasil: campeão em acidentes de trânsito. Vamos perder este título". Com base nesse enunciado, deduza: Qual é a finalidade do anúncio?

Ajudar a reduzir o número de acidentes de trânsito.

2. Observe a imagem do anúncio.

É um cemitério. Os elementos que indicam isso são as cruzes no gramado.

- a) Que tipo de lugar é esse? Que elementos dão ideia do tipo de lugar?

- b) Que elementos da imagem são estranhos a esse tipo de lugar? *As placas de trânsito.*

- c) Interprete: O que esses elementos estranhos ao lugar sugerem?

- d) A imagem do anúncio é compatível com o enunciado principal e com a finalidade do anúncio? Justifique sua resposta. *Sim, pois, por meio de uma imagem impactante como essa, o anunciante sugere que respeitar a sinalização no trânsito é imprescindível para a vida.*

c) Sugerem que houve muitas mortes ocasionadas por acidentes de trânsito e que esses acidentes ocorreram por desrespeito às normas de trânsito.

3. As placas que aparecem no anúncio são sinais de trânsito.

- a) Que figura de linguagem há na relação entre as placas e as normas de trânsito? *Metonímia.*

- b) De acordo com o cenário retratado no anúncio, que normas de trânsito foram desrespeitadas?

Professor: Peça aos alunos que traduzam os sinais de trânsito. Sugestões: Não dobrar à direita, / Não fazer conversão, / Cruzamento de vias, / Proibido o tráfego de ciclistas, / Proibida a travessia de pedestres, / Pista sinuosa, / Proibido o tráfego de caminhões, / Velocidade máxima de 80 km/h, / Pare.

A peça publicitária em questão trata-se de um anúncio encomendado pela ABRAMET (Associação Brasileira de Medicina de Tráfego) à empresa de publicidade Publicis Salles Norton e foi publicado na revista Terra em abril de 2001. A ABRAMET é uma entidade médica sem fins lucrativos, que congrega os especialistas em medicina de Tráfego. A associação desenvolve ações, estudos e pesquisas visando à prevenção de acidentes decorrentes da mobilidade humana, procurando evitá-los ou mitigar a dor por eles provocada, pois de acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU), 90% desses acidentes são causados por falha humana.

Considerando as condições de produção desse anúncio em sentido restrito (contexto imediato), observamos na peça a imagem de um cemitério, cujas cruzes indicativas dos mortos se misturam a placas de sinalização no trânsito. O fundo da imagem passa uma ideia de imensidão, de infinito, de ação contínua, de um caminho sem fim. Na parte superior identificamos o céu com o aspecto nublado, reforçando a imagem de um lugar tenebroso, escuridão.

Tendo em vista a acessibilidade das informações acionadas da memória através dos estímulos visuais, é possível inferir que as placas utilizadas significam o modo como morreram essas pessoas, ou seja: elas tiveram um acidente fatal ao fazer uma conversão proibida no trânsito, ao atravessar uma rua ou andar de bicicleta em local proibido, ao ultrapassar a velocidade permitida, ao não parar ou então ao não respeitar a sinalização de curvas sinuosas na estrada, ou para desviar de algum buraco encontrado na estrada. A primeira formulação “Respeite a sinalização” juntamente com a segunda formulação “Brasil campeão em acidentes de trânsito, vamos perder esse título” justificam a configuração da imagem.

Analisando agora as condições de produção desse anúncio, em sentido amplo, a pergunta é: quais os efeitos de sentido sobre acidentes de trânsito produzidos nesse anúncio? Para isso precisamos analisar algumas condições de produção:

Atualmente os números de vítimas fatais de acidentes de trânsito apresentado pelos órgãos oficiais nos dão conta de que morrem 35.000 pessoas ao ano em nosso país vítimas destes tipos de acidentes, o que nos dá 95 pessoas mortas ao dia, chegando à 1 pessoa morta a cada 15 min. Infelizmente este é um problema que envolve diversos contextos como social, econômico, cultural, histórico e educacional. O contexto social ocorre principalmente pela falta de transporte coletivo urbano decente em nosso país o que leva as pessoas a terem seu automóvel e utilizá-lo de forma individual e cada vez em menores distâncias em detrimento ao seu conforto. Econômico porque para o governo, novamente em todas as esferas, o que se arrecada em impostos com a fabricação, venda, importação e exportação e utilização dos veículos

de todas as espécies em nosso país é muito maior do que é gasto com os acidentes de trânsito, e olha que este valor atualmente está na casa dos R\$ 30 bilhões, cerca de 3,0% do PIB de nosso país. Cultural porque desde que a Família Real Portuguesa se aportou por aqui nos idos de 1808, ter carruagens, seges e outros veículos deste tipo já era sinal de status e devido a isso foi enraizado em nossa cultura o automóvel ou qualquer outra espécie de veículo como status. Quantas pessoas que conhecemos dão mais valor ao seu automóvel do que a sua própria família, até mesmo a sua própria vida? O contexto histórico dessa situação se dá principalmente devido ao automóvel e a velocidade impressa por ele ter surgido em nossas vidas a pouco mais de cem anos, o ser humano aprendeu a cair e levantar, a se defender de tombos e outros tipos de acidentes desta natureza desde os primórdios da humanidade, mas ainda não aprendeu a lidar com os efeitos que o excesso de velocidade causa ao seu corpo em caso de colisões e choques (FERREIRA, 2011).

Diante desses fatos percebemos o quanto o fator econômico é determinante nas causas de acidentes de trânsito. É ele que aquece o mercado responsável por alimentar o sistema capitalista, dessa forma, não temos como desvincular os acidentes de trânsito do sistema econômico cultivado em nossa sociedade, que é o do consumo de bens materiais.

Quanto ao perfil dos infratores de trânsito, a pesquisadora do Departamento de Medicina Preventiva e Social da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp (FCM) Leticia Marín-León, aborda algumas questões interessantes:

O perfil demográfico, socioeconômico e de exposição à direção diferiu segundo o envolvimento ou não em acidentes de trânsito (AT). Destacou-se a maior frequência de acidentes entre os homens (75%). A maior proporção do grupo de “20 anos e mais” entre os acidentados explicou-se pelo maior número de anos como motorista. Os condutores com envolvimento em AT pertenciam em maior proporção a famílias com renda elevada e provinham, em maior proporção, de famílias com 3 ou mais carros. Ainda, os acidentados tinham maior acesso ao uso de carros da família; usavam carro próprio ou da família para deslocar-se à universidade. É maior o risco de AT quando a exposição ao trânsito é maior; a proporção de condutores habituais é maior entre os com antecedente de AT. A Associação Nacional de Transporte Público observa que quanto maior a renda, maior é a quantidade de Km/dia percorridos por veículos particulares. A renda elevada também pode favorecer a posse de veículos mais modernos e mais velozes, estimulando a direção em alta velocidade.

Coerente também com a formação social capitalista a qual estamos inseridos, estar o perfil dos infratores de trânsito. Os dados nos revelam que esse perfil se enquadra nas pessoas de classe média-alta que são os que possuem poder econômico para consumir veículos. Esse consumo não se limita apenas a veículos motores, pois além deles aparecem também como fatores determinantes de mortes no trânsito: o consumo abusivo de bebidas alcoólicas e de drogas.

É nesse contexto que a (ABRAMEP) justifica seu papel de intervenção na prevenção de acidentes de trânsito. Como instituição que possui legitimidade, inclusive científica, para discutir esse tema. No entanto, ao delegar a tarefa de produzir o anúncio publicitário a uma empresa de publicidade, o discurso perde seu caráter científico e adquire um caráter de informatividade, ou seja, passa de uma formação discursiva científica para uma formação discursiva midiática. Nesse sentido é o ponto de vista da empresa publicitária que vai determinar a institucionalização social dos sentidos.

Ao enunciar, a empresa faz do lugar de uma autoridade de trânsito para formular seu dizer: “Respeite a Sinalização”, evidenciando um efeito de sentido de autoridade, que pode ser comprovado pelo uso do verbo no imperativo. A constituição dessa formulação ainda é sustentada pelas imagens das cruzes com os desenhos das placas de trânsito. O interdiscurso se configura aí na repetição dessas placas, no entanto existe um deslocamento do seu lugar de origem e conseqüentemente de sua função. Podemos considerar dois efeitos de sentidos causados por esse deslocamento: Por um lado amedrontar aqueles que não respeitam os sinais de trânsito e por outro lado, naturalizar as mortes ocorridas por acidentes de trânsito.

Na segunda formulação “Brasil, campeão em acidentes de trânsito, vamos perder esse título” percebemos que o sujeito ao enunciar retorna a discursos pertencentes à outra formação discursiva que é a do esporte. Nesse novo contexto, as palavras “campeão” e “título” adquirem sentido negativo, produzindo diferentes sentidos para o pré-construído, já que as palavras campeão e título aparecem geralmente associadas a atos positivos. Essa formulação nos remete à expressão “Brasil, país do futebol”, que é motivo de orgulho pelos títulos conquistados mundialmente. No caso da formulação em análise o efeito de sentido é contrário ao de orgulho, pois esse título de campeão em acidentes de trânsito se configura como motivo de vergonha para o país.

Existem nestas formulações dois não ditos: o primeiro é as pessoas que possuem automóveis não estão respeitando os sinais de trânsito e o segundo é que o Brasil ganhou o título mundial de campeão em acidentes de trânsito. Esse entendimento cristaliza uma interpretação dominante que é a de que os acidentes de trânsito são causados apenas pelo desrespeito a sinalização.

Retomando as condições amplas de constituição desse discurso, e baseado em Bakhtin que afirma: toda forma linguística aparece aos locutores em contexto de enunciações precisas e está sempre acompanhada de um contexto ideológico preciso. Qual seria então o contexto ideológico? Assim, ao enunciar “Respeite a sinalização” e

“Vamos perder esse título” e não especificar a que público está se referindo e em que condições, o locutor camufla as verdadeiras causas e conflitos e perpassa a ideia de ausência de determinações econômicas, sociais e culturais. O efeito ideológico está no fato de que existe a “unificação” econômica, apagando a divisão de classes, impondo uma ideia de que “todos” possuem veículos motores e que o fim dos acidentes de trânsito depende apenas da vontade do povo. Com isso, oculta-se também o fato de que as mortes no trânsito são causadas principalmente pelo auto consumo de veículos, bebidas alcoólicas, uso drogas, imprudência, banalização da vida, uso do veículo como demonstração de poder e virilidade, entre outras causas.

Assim ao enunciar na posição da formação discursiva midiática, a empresa de publicidade cristaliza algumas interpretações dominantes, ao passo que o silencia outros sentidos: como as causas dos acidentes de trânsito ser determinadas por fatores sócio-econômicos, assim como o perfil dos infratores de trânsito que fazem parte de uma classe que ocupa posição de poder na sociedade.

Vejamos como a naturalização dos sentidos é reforçada no livro didático, através das atividades propostas com base no texto. Na 1ª questão o autor do livro faz a seguinte pergunta: Qual a finalidade do anúncio? O leitor não precisa fazer um esforço muito grande para perceber que é reduzir as mortes no trânsito. Essa pergunta seria admissível, por exemplo, para um aluno do 5º ano e não para aluno do 7º ano. Na 2ª questão a pergunta é ainda mais ingênua: que tipo de lugar é esse? Que elementos dão ideia desse tipo de lugar? Na 3ª questão a análise de conteúdo prevalece sob qualquer forma de interpretação, contrariando inclusive o título da sessão em que o texto é trabalhado, “Semântica e Discurso”. A questão que se coloca é: qual o objetivo dos autores a fazer essas perguntas ao aluno, aonde ele quer chegar com esse tipo de pergunta. Certamente não é trabalhar a linguagem numa perspectiva crítica, nem tampouco reflexiva.

Marcuschi (2005, p.54,55) desenvolve uma pesquisa na qual elabora uma tipologia para essas perguntas de compreensão nos Livros Didáticos de Português. Baseados nesse estudo, enquadraremos a 1ª e a 2ª pergunta na tipologia das perguntas objetivas (são as que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto, numa atividade de pura *decodificação*. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto). A 3ª pergunta, incluímos na tipologia das metalinguísticas (são as que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto, ou do léxico, bem como as partes textuais).

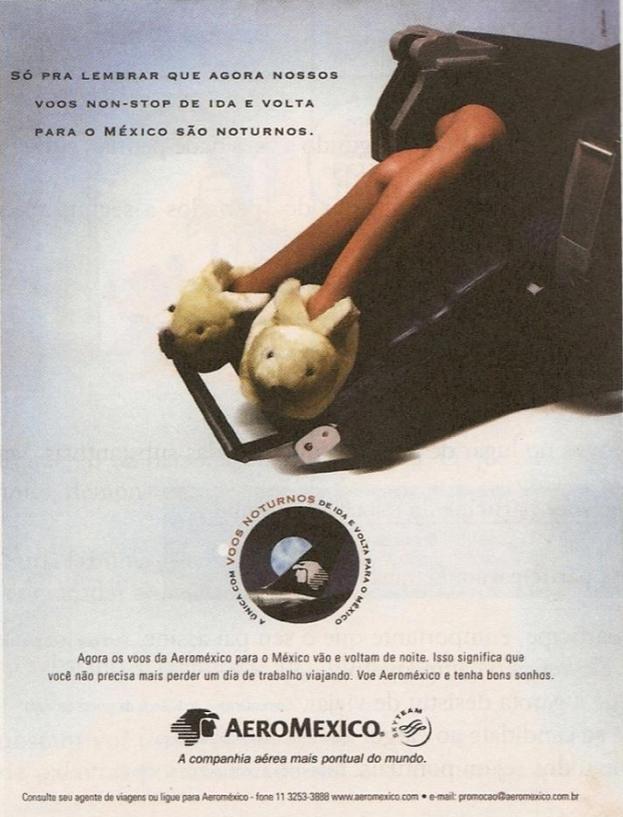
Diante dessa exposição, confirma-se a tese de Althusser de que a escola ensina o “know-how” mas sob as formas que asseguram a submissão à ideologia dominante em que prevalece o modo de leitura da classe média. De acordo com Orlandi (1988), uma metodologia de ensino desejável deve explicitar nos processos de leitura, os mecanismos pelos quais a ideologia torna evidente o que não é, e assim mostrar que os processos de produção de sentido são historicamente determinados. O livro didático, ao trabalhar com a análise de conteúdo contraria essa perspectiva discursiva do texto, reforçando com isso a evidência dos sentidos e dos sujeitos.

Peça 2

5. Entre as seguintes afirmações a propósito do poema, indique as que são verdadeiras.
- Ações como “sentar no colo do meu pai”, “ninar boneca sem receios”, etc. são o alvo das saudades do eu lírico; por isso desempenham o papel de orações subordinadas substantivas completivas nominais.
 - b) O aposto normalmente é considerado um termo acessório, secundário, na oração. No poema lido, entretanto, as orações subordinadas substantivas apositivas são indispensáveis para a compreensão das pequenas “coisas” que compõem a infância.
 - c) As coisas de que são feitas nossa infância são alegres e tristes; parecem coisas pequenas, sem importância e, no entanto, delas sentimos saudades quando nos afastamos desse tempo.

Semântica e discurso

Leia o anúncio a seguir e responda às questões de 1 a 3.



SÓ PRA LEMBRAR QUE AGORA NOSSOS
VOOS NON-STOP DE IDA E VOLTA
PARA O MÉXICO SÃO NOTURNOS.

19p.com.br

A dica para voos noturnos de ida e volta para o México

Agora os voos da Aeroméxico para o México vão e voltam de noite. Isso significa que você não precisa mais perder um dia de trabalho viajando. Voe Aeroméxico e tenha bons sonhos.

AEROMEXICO 
A companhia aérea mais pontual do mundo.

Consulte seu agente de viagens ou ligue para Aeroméxico - fone 11 3253-3888 www.aeromexico.com • e-mail: promocao@aeromexico.com.br

(IstoÉ, nº 1771.)

1. No anúncio há uma oração subordinada substantiva, que funciona como complemento de um verbo transitivo.
- lembrar / oração que complementa o verbo: que agora nossos voos non-stop de ida e volta para o México são noturnos
- Identifique esse verbo e a oração subordinada substantiva que o complementa.
 - Classifique a oração subordinada substantiva. *objetiva direta*

2. Todo anúncio visa promover um produto.

- a) Qual é o produto promovido pelo anúncio lido? Voos noturnos da companhia Aeroméxico.
 b) Quais são os argumentos utilizados pelo anunciante para vender o produto?
 c) Considerando-se que o anúncio foi publicado numa revista de grande circulação, a quem se destina o produto?

A pessoas que viajam para o México a trabalho, têm pouco tempo e não querem perder um dia de trabalho.

Os voos de ida e volta para o México são noturnos, não se perde o dia de trabalho viajando, a Aeroméxico é a companhia aérea mais pontual do mundo.

3. Quando observamos o anúncio, notamos que uma moça se encontra deitada confortavelmente numa poltrona de primeira classe e tem nos pés pantufas em forma de coelho.

Sugerir que a pessoa irá num voo noturno, porém de maneira confortável, como se estivesse descansando na própria casa.

- a) Qual é a intenção do anunciante ao apresentar a moça assim?
 b) Por que as pantufas em forma de coelho reforçam o conteúdo da mensagem verbal?

Como o coelho é rápido, as pantufas sugerem rapidez tanto na ida quanto na volta. Além disso, elas podem remeter ao descanso, ao conforto do lar, sugerindo que a viagem noturna será tão confortável quanto estar em casa de pantufas.

4. Leia esta frase:

Vi que ela chegou tarde.
 or. principal or. subord. substantiva objetiva direta

Agora, observe como ela fica, reduzida:

Vi-a chegar tarde.

Note que, nesse caso, não é adequado, segundo a variedade padrão, empregar a forma “Vi ela chegar tarde”. Recomenda-se “Vi-a chegar tarde”.

Reescreva as orações substantivas reduzidas dos períodos a seguir, adequando-as à variedade padrão da língua.

- a) Percebi ele saindo da sala devagar. Percebi-o saindo da sala devagar.
 b) Eu encontrei ele lendo no corredor. Eu o encontrei lendo no corredor.
 c) Mandei ela sair da sala um pouco. Mandei-a sair da sala um pouco.
 d) Não vi ele chegar. Não o vi chegar.



5. Empregue substantivos no lugar de orações subordinadas substantivas. Veja o exemplo:

É necessário que você participe do trabalho em grupo.
 or. subordinada substantiva

É necessária a sua participação no trabalho em grupo.

- a) Para que você participe, é importante que o seu pai assine. Para que você participe, é importante a assinatura do seu pai.
 b) Duvido de que ele vença o campeonato. Duvido de sua vitória no campeonato.
 c) Comentaram que a garota desistiu de viajar. Comentaram a desistência da garota de viajar.
 d) Apoio que você se candidate ao cargo. Apoio a sua candidatura ao cargo.
 e) É necessário que todos sejam pontuais. É necessária a pontualidade de todos.

6. Transforme em orações reduzidas as orações desenvolvidas destacadas nos enunciados a seguir. Faça as adaptações necessárias para dar clareza e precisão aos enunciados.

- a) É necessário **que a família converse com regularidade e que não deixe as dúvidas se acumularem.** É necessário a família conversar com regularidade e não deixar as dúvidas se acumularem.
 b) É bom **que todos participem do projeto e que todos saiam satisfeitos.** É bom todos participarem do projeto e saírem satisfeitos.
 c) Convém **que peçamos auxílio aos professores.** Convém pedir/pedirmos auxílio aos professores.

Essa publicidade corresponde à propaganda de uma nova companhia aérea chamada (AEROMEXICO) e foi publicada edição 1771 da *Revista Isto é*. Em um contexto imediato, temos a imagem de uma poltrona de avião que sugere uma mulher

deitada, calçando um acessório chamado pantufa, sinônimo de conforto e proximidade do lar, que se liga ao descanso. Logo abaixo dessa imagem visualizamos a logomarca da empresa representada por uma águia que traz a ideia de agilidade e é reforçada pelo slogan “A companhia aérea mais pontual do mundo”. Ao lado da imagem, temos a formulação “só para lembrar que agora nossos vôos *non-stop* ida e volta para o México são noturnos”. Essa formulação é reforçada pela imagem da mulher dormindo na poltrona transmitindo uma ideia de conforto.

É interessante observar que ao enunciar, a empresa utiliza o pronome *nossos*, se colocando na posição de uma empresa preocupada com o bem estar coletivo, criando um efeito de sentido de intimidade com seus clientes. Entretanto, essa ideia de preocupação com o coletivo é desmascarada ao passo que se determina que tipo de mulher frequenta seus vôos: o uso das pantufas, caracterizam o estereótipo mulher burguesa. Nesse momento, constatamos que o público alvo dessa empresa são pessoas da classe média, que provavelmente teriam condições de pagar pelo conforto. Segundo (HORKHEIMER e ADORNO, 1947, 58) é nesse sentido que a indústria cultural controla os comportamentos humanos, ou seja, “cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu nível, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo”, nesse caso a AEROMEXICO. Com isso, existe um não dito que perpassa esse discurso, que é o de que somente as pessoas de nível financeiro elevado podem comprar os produtos da empresa.

Posicionando-se na formação discursiva da eficiência, a empresa ao enunciar provoca um deslocamento no interdiscurso, ao colocar uma mulher viajando a negócios, cargo que historicamente é ocupado por pessoas do sexo masculino. Dessa forma, faz circular uma memória discursiva que recusa e transforma discursos anteriores. Colocando-se na posição sujeito de preocupação com os interesses feministas, a empresa produz um efeito de sentido de ampliar seu público consumidor, já que é uma realidade as mulheres ocuparem cada vez mais cargos de executivas.

Segundo Citelli, o discurso persuasivo no livro didático é marcado por duas variáveis: a idealização e a estereotipia.

Sendo livros idealizados, costumam esvaziar dos conceitos ensinados os traços da História, deixando-nos uma fórmula que parece ter vindo de nenhum lugar e se dirige para lugar algum. Por estarem marcadas pelo estereótipo, tais obras conseguem apresentar modelos que pouco ou nada têm a ver com a realidade da maioria das crianças, refletindo quase sempre

formas ligadas ao padrão de vida de uma pretensa classe média (CITELLI, 2002, p.53).

A idealização atinge o nível ideológico, assim, na publicidade em questão identificamos a idealização que a empresa de faz um executivo, ou executiva: bem sucedido, com alto poder aquisitivo, prático e sofisticado. Quanto à representação do estereótipo feminino, reflete o padrão de vida da classe média, o que, verdadeiramente, não é uma realidade da maioria das mulheres em nossa sociedade.

Contudo, ao invés de o livro didático trabalhar esses mecanismos que jogam no funcionamento do texto, no intuito de desconstruir as evidências dos sentidos, contribui para sua naturalização. Isso é perceptível, por exemplo, na atividade C da segunda questão cuja pergunta é: *Considerando que o anúncio foi publicado numa revista de grande circulação, a quem se destina o produto?* A resposta dada pelo livro é a que está evidenciada no anúncio (*pessoas que viajam para o México a trabalho*). Para piorar a situação o livro ainda vem com a resposta, correndo o risco de o professor não considerar uma resposta diferente da do livro. Já a letra b da 3ª questão faz a seguinte pergunta: *Por que as pantufas em forma de coelho reforçam o conteúdo da mensagem verbal?* A resposta em nenhum momento fez referência ao fato de ser um acessório utilizado em geral por pessoas de classe média-alta, descartando principalmente a possibilidade de algum aluno expor essa resposta. As demais questões sobre o texto são totalmente questões gramaticais.

Uma questão se faz presente diante do que foi analisado: onde estão os sujeitos leitores desses textos? que espaços estão reservados a eles nesse processo de leitura, já que, segundo Orlandi (2008), a produção de sentidos e seus deslocamentos estão condicionados a “histórias das leituras”, ou seja, tanto o texto como seus leitores possuem uma história de leitura que é essencial no processo de produção de sentidos. Certamente, o espaço reservado a esse aluno é da repetição (da paráfrase) do ponto de vista da classe dominante, já que sua história de leitura e de leitor não é tolerada pelo livro didático (produto da indústria cultural). A consequência disso é o silenciamento das vozes dos alunos e a negação da pluralidade de leituras (polissemia) daí decorrente.

Peça 3

Semântica e discurso

Leia este anúncio publicitário:

Nossas Torres Gêmeas.

Prata Lagoa de Anta | Maceió

O conforto que você deseja com a tranquilidade paradisíaca de Maceió.

Semana Santa Especial Validade: Saídas nos dias 19 e 20 de março.
A partir de R\$ 1.636,00 + taxas de embarque*

Abril Encantado Validade: Saídas nos dias 02, 03, 09, 10, 23, 24 e 30 de abril.
A partir de R\$ 1.596,00 por pessoa + taxas de embarque*

02 CRIANÇAS DE 6-12 ANOS GRÁTIS NO MESMO APARTAMENTO DOS PAIS.*

FACILITAMOS O PAGAMENTO PRA VOCÊ: 25% DE ENTRADA + TAXA DE EMBARQUE E SALDO EM 2X SEM JUROS NOS CARTÕES VISA.

6 VEZES SEM JUROS em cheques pré-datados (crédito sujeito a aprovação)

Ritz
Lagoa de Anta

(Viagem e Turismo, nº 113.)

- Em relação ao enunciado principal do anúncio:
 - Identifique o pronome relativo e explicito o seu antecedente. *que – o conforto*
 - Indique a função sintática do pronome relativo. *objeto direto*
- Considerando que o anúncio foi publicado na revista *Viagem e Turismo*, responda:
 - Qual é o produto que o anúncio divulga? *O anúncio divulga um pacote turístico para um hotel de Maceió.*
 - A que tipo de público ele se destina? *A pessoas ou famílias que gostam de viajar.*
- Na parte superior do anúncio, aparece a imagem de dois coqueiros e, ao lado dela, um enunciado com os dizeres “Nossas Torres Gêmeas”.
 - Esse enunciado faz referência a um trágico acontecimento que ocorreu em setembro de 2001 nos Estados Unidos. Qual é esse acontecimento? *O ato terrorista que destruiu as Torres Gêmeas, em Nova Iorque.*
 - Considerando-se a finalidade do anúncio e o produto que ele oferece, qual é a intenção do anunciante ao fazer referência a esse fato? *Reforçar a ideia de tranquilidade, conforto e segurança que existe em Maceió em comparação com a insegurança e intranquilidade de outros lugares.*
 - Que outros argumentos, verbais e não verbais, são utilizados para vender o “produto”?
verbais: crianças de 0 a 12 anos não pagam; facilidade no pagamento; não verbais: a paisagem da praia Lagoa da Anta, em Maceió, as imagens do restaurante e do quarto de luxo

Estamos diante de um anúncio publicitário cujo produto de venda é um pacote turístico para a Lagoa de Anta em Maceió-AL. O anúncio foi publicado na *Revista*

Viagem e Turismo nº113. A primeira parte do anúncio é formada por uma imagem com dois coqueiros juntos, acompanhado da seguinte formulação: *Nossas Torres Gêmeas*.

Essa formulação remete nossa memória (interdiscurso) ao atentado terrorista de 11 de setembro ocorrido nos Estados Unidos. Ao enunciar da formação discursiva histórica, o locutor produz dois efeitos de sentido: o primeiro seria de que o local não oferece segurança, e por outro lado que o local oferece a segurança que as duas torres gêmeas não tiveram.

Logo abaixo, temos a confirmação da segunda hipótese através da formulação: *o conforto que você deseja com a tranquilidade paradisíaca de Maceió*, já que Maceió é conhecida como um a cidade violenta, e nesse caso, estaria mais associada ao inferno que ao paraíso. Ao utilizar o pronome *você*, o locutor transparece a ideia de que mantém uma relação de intimidade com seu interlocutor. Nesse momento ele se coloca na posição daquele que conhece os desejos de seus clientes. Essa é uma estratégia característica do discurso persuasivo que “quer levar-nos a conclusões definitivas; prescreve-nos o que devemos desejar, compreender, temer, querer e não querer” (CITELLI, 2002, p.69). Se lermos mais atentamente a formulação identificaremos também um *não dito* que pode ser lido da seguinte forma: aqui você tem o conforto (luxo) compatível com o das duas torres gêmeas associado à tranquilidade da Lagoa da Anta. O conforto e a tranquilidade confirmam-se na imagem logo abaixo a essa formulação.

Nessa foto identificamos três imagens distintas: a primeira representa a Lagoa da Anta, a segunda imagem representa o restaurante do hotel e a terceira o apartamento, reforçando a formulação acima.

A parte mais interessante do anúncio é, realmente, a que mostra os preços e as formas de pagamento. Depois de fazer toda a propaganda do produto, o locutor determina quem pode comprar o “conforto” e a “tranquilidade” oferecido no anúncio. Identificamos nesse momento outro *não dito*, qual seja: o conforto e a tranquilidade tem preço, vale 1.636, 00 + taxa de embarque.

A primeira formação ideológica que observamos nesse anúncio é a de autonomia, de liberdade do sujeito, quando insinua que existe uma ação direta entre querer e poder. Ou seja, basta você desejar um lugar como esse que você terá! Quando na verdade, existe uma distância enorme entre querer e poder que nesse caso é preenchida pelo fator econômico. Com isso, destacamos outra formação ideológica, que é a capitalista cujo dinheiro é quem determina o que cada um deve consumir. No caso

do produto em questão, ele deve ser consumido pela classe alta da nossa sociedade. Uma forma de demonstrar que seu público é selecionado se confirma nas formas de pagamento aceitas: Cartão Visa (que não é um cartão considerado popular) e cheque pré-datado (com crédito sujeito à aprovação, ou seja, não pode possuir restrição cadastral estar nem no SPC, nem no Serasa).

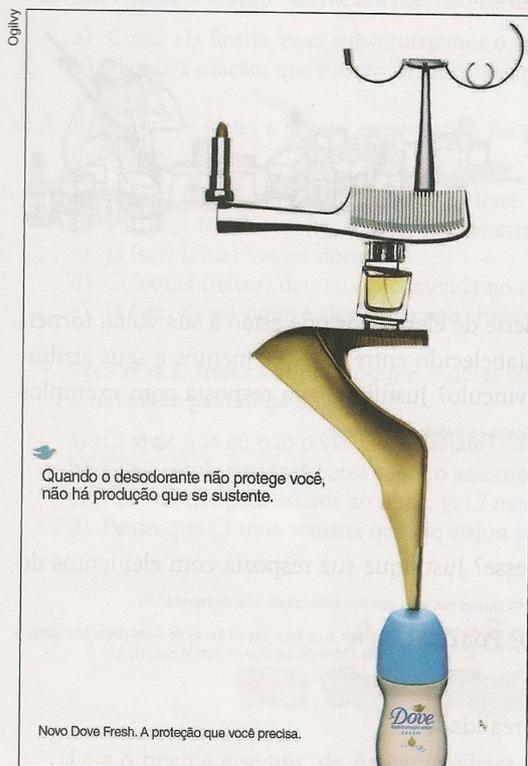
Contribuindo para essa análise, Orlandi (1996, p.93) afirma que “toda formação social tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas”. Esse controle é efetuado pelos aparelhos ideológicos, que no nosso caso é a escola, através da circulação de textos. O livro didático como suporte para esses textos é quem administra esses sentidos e, por conseguinte, dita a forma como os textos devem ser interpretados. Temos essa confirmação na atividade b da segunda questão, quando se faz a seguinte pergunta sobre o anúncio: *a que tipo de público ele se destina?* E como resposta aparece: *a pessoas ou famílias que gostam de viajar*. E quem não gosta de viajar? Qualquer pessoa que conheça um pouco a realidade social brasileira, diria sem dúvida que se destina a classe média-alta (mais para a alta). No entanto a resposta dada no livro não é essa. É nesse sentido que opera o efeito ideológico, quando trata o que não é evidente como evidente.

No caso da atividade 3ª letra a - *Esse enunciado faz referência a um trágico acontecimento que ocorreu em setembro de 2001 nos Estados Unidos. Qual é esse acontecimento?* - o autor elabora uma questão pressupondo que todo aluno conheça tal acontecimento, e dessa forma exclui da interpretação o aluno que não tem acesso a esse arquivo. Essa é uma maneira explícita de determinar quem deve e quem não deve ter acesso a essa interpretação. As demais questões são praticamente questões referentes ao texto que é utilizado basicamente como pretexto para a abordagem de algum conteúdo.

Peça 4

Semântica e discurso

Leia o anúncio a seguir e responda às questões 1 e 2.



(Estilo Natural, out. 2003.)

1. O anúncio promove uma marca de desodorante. *Um desodorante, um sapato, um perfume, um pente, um batom, um delineador, um relógio, um anel.*
 - a) Em destaque, vemos uma pirâmide, com vários objetos. Quais são esses objetos?
 - b) Na sua opinião, o anúncio é voltado ao público masculino ou feminino? Por quê? *Ao público feminino, pois os objetos que fazem parte da pirâmide são utilizados por mulheres. Professor: Comente com os alunos que a revista Estilo Natural, na qual foi publicado o anúncio, é voltada ao público feminino.*
2. Em relação ao enunciado verbal que está no centro do anúncio: *É uma oração sem sujeito, pois o verbo haver, quando empregado com o sentido de "existir", é impessoal.*
 - a) Qual é o sujeito da oração "não há produção"? Justifique sua resposta.
 - b) Explique a relação entre esse enunciado e a posição do desodorante na pirâmide.
 - c) Você acha que o argumento do anunciante é convincente, principalmente para o público feminino? *Resposta pessoal.*

2. b) O desodorante é a base da pirâmide. Se o tirarmos da base, tudo vem abaixo. Com isso, o anunciante dá a entender que não adianta a mulher caprichar na produção da aparência se não tiver a proteção que o desodorante dá.

3. Certamente você já ouviu frases semelhantes a estas:

Tem dias que me levanto com um sono!
No supermercado novo tem de tudo um pouco!

Na linguagem coloquial, é muito comum a ocorrência de frases assim, em que o verbo **ter** é empregado como impessoal, no lugar do verbo **haver**.

Muitos escritores e compositores já incorporaram esse tipo de construção em seus textos, embora a variedade padrão recomende que se empregue nesses casos o verbo **haver** como impessoal. Assim, de acordo com a variedade padrão, como ficariam os versos a seguir?

- a) "Na Rua Toneleiros tem um bosque que se chama, que se chama, solidão." *Na Rua Toneleiros há um bosque... (Manuel Bandeira)*
- b) "Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu" *(Chico Buarque) Há dias em que a gente...*
- c) "Em Pasárgada tem tudo, *Em Pasárgada há tudo...*
É outra civilização" *(Manuel Bandeira)*

4. Compare a forma original dos versos acima com a forma resultante da substituição do verbo **ter** pelo verbo **haver**. Qual delas parece mais agradável de ouvir? Por quê?

Resposta pessoal. Sugestão: As construções dos poetas; porque soam mais naturais no português brasileiro, de acordo com o falar próprio de situações informais.

Estamos mais uma vez diante de um anúncio publicitário cujo produto em questão é o desodorante *Dove*. O anúncio foi publicado originalmente na *Revista Estilo Natural*, em outubro de 2003, que é destinada ao público feminino. No contexto de enunciação imediata temos a imagem formada com acessórios utilizados pelo público feminino. Se observarmos com mais atenção percebemos que os acessórios juntos formam a imagem de um corpo. Enunciando na posição sujeito preocupado com o bem estar da mulher, a formação faz circular uma memória, social e culturalmente estabelecida de que toda mulher usa: sapato de salto, batom, pente, delineador, perfume e anel. Temos a primeira caracterização do estereótipo feminino cujo padrão aceito socialmente é o que está representado pela imagem.

Na perspectiva da AD o estereótipo é construído com base em um modelo cultural preexistente na medida em que o alocutário (interpretante) recupera elementos que possibilitem essa reconstrução. Nessa imagem os elementos estão representados pelos objetos femininos. Em contrapartida, no âmbito ideológico ele relaciona-se ao pré-construído:

Para uma prática que visa denunciar os pressupostos ideológicos incrustados no interior dos discursos aparentemente inocentes, a estereotipia, sob suas diversas formas (em que o clichê e o estereótipo constituem simples variantes) aparece como aquilo que permite naturalizar o discurso, esconder o cultural sob o evidente, isto é, o natural (CHARAUDEAU e MAINGUENAU, 2004, p.216).

Existe nesse caso a naturalização da ideia de que toda mulher veste-se conforme a imagem do anúncio. Esse é um aspecto interessante da indústria cultural, tratar o indivíduo como ilusório, pois “ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão” (HORKHEIMER e ADORNO, 1947, p.73). Nesse sentido, qualquer indivíduo que almeje assumir uma identidade de gênero diferente da estabelecida é considerado como anormal.

A segunda caracterização do estereótipo feminino é confirmada pelo tipo de acessórios escolhidos para compor a imagem: um sapato sofisticado de salto, um perfume com a embalagem bonita (provavelmente importado), pente, batom, delineador e anel. Essa caracterização nos leva a concluir que não é uma mulher da classe popular e sim classe média-alta, ou seja, representa o estereótipo da madame. Nesse momento o locutor define a que público seu anúncio se destina.

Ao lado da imagem temos a seguinte formulação: *Quando o desodorante não protege você, não há produção que se sustente*. A escolha da palavra *protege* produz

dois efeitos de sentido: primeiro aparece no sentido de que o desodorante “não dá vencimento” e em segundo sentido, *protege*, aparece como dedicação a uma pessoa desprotegida. Nesse momento o locutor coloca-se na posição do discurso machista reforçando a imagem da mulher como alguém, sensível, indefesa, frágil e que precisa de proteção. Dessa forma recupera no discurso da sociedade patriarcal um papel culturalmente constituído de que cabe ao homem a proteção da família, ou seja, ele é a base familiar. Se observarmos atentamente quem está na base da imagem com formato de mulher é o desodorante *Dove*, aí representando o homem.

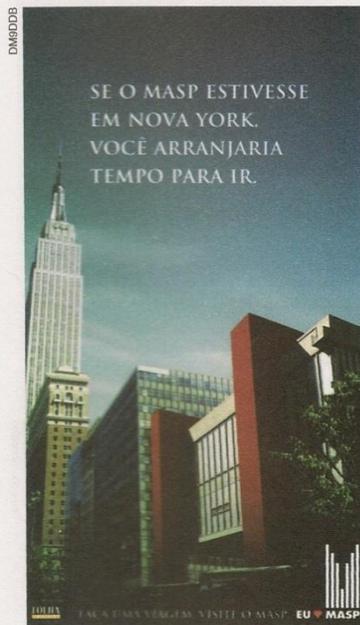
No final da imagem temos outra formulação quem vem reforçar esse discurso: *Novo Dove fresh. A proteção que você precisa*. Existe um não dito que é: se ela precisa de proteção é porque está desprotegida, o novo *Dove* (homem) lhe dar essa proteção.

Essas são algumas possibilidades que indicam o modo como o texto pode ser lido. Orlandi (1988) fala em leituras previstas para um texto, embora admita que essa previsão não seja absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras. Nas atividades que o livro didático propõe, percebe-se uma preferência pelo trabalho com leituras previstas e diríamos óbvias até demais. É o que se verifica na 1ª questão acima: *em destaque vemos uma pirâmide com vários objetos. Quais são esses objetos?* Essa pergunta é tão óbvia, que chega até a incomodar a quem tem de realizar o exercício. É subestimar ao extremo a capacidade de compreensão do aluno. No estudo de Marcuschi (2005) sobre tipologias das perguntas essa seria enquadrada, como quase todas, nas objetivas. Mas também identificamos outras tipologias nessa atividade, como as subjetivas (estas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. *Você acha que o argumento do anunciante é convincente, principalmente para o público feminino?* Orlandi (1988, p.88) não critica o trabalho com leituras previstas, porém entende que elas “devem entrar como um dos componentes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante dela”.

Peça 5

Semântica e discurso

Leia os anúncios a seguir e responda às questões de 1 a 3.



(31ª Anuário do Clube de Criação de São Paulo, p. 164 e 200, respectivamente.)

1. O primeiro anúncio estimula o leitor a visitar o MASP, o Museu de Arte de São Paulo (na imagem, o prédio que tem duas colunas em vermelho). Para isso, procura fazer o leitor entrar num mundo imaginário, numa situação hipotética.
 - a) Que palavra introduz o leitor nessa situação hipotética? *A palavra se.*
 - b) Os tempos e modos verbais utilizados no anúncio reforçam a ideia de um mundo hipotético? Por quê? *Sim. O modo subjuntivo é adequado para expressar possibilidade ou hipótese. O futuro do pretérito do subjuntivo (arranjará) forma a correlação temporal adequada com o subjuntivo.*
 - c) A imagem do anúncio reforça o texto verbal? Por quê? *Sim, pois nela, ao fundo, há uma torre que não faz parte da paisagem paulista nem de qualquer outra cidade brasileira e, sim, de Nova Iorque. Professor: Pode ser que o aluno não conheça São Paulo. Mesmo assim, estimule-o a observar a torre e pergunte-lhe se prédios como esse são mais comuns no Brasil ou em outro país.*
2. O segundo anúncio mostra um passarinho viajando de ônibus.
 - a) Considerando que o anúncio é de uma empresa aérea, qual é a finalidade principal do anúncio? *Vender passagens aéreas; ou estimular os leitores a viajar de avião.*
 - b) Relacionando a imagem do anúncio à frase “Por que viajar de outro jeito se você pode voar?”, responda: Quem, na verdade, o passarinho representa? *O passarinho representa a pessoa que supostamente viaja de ônibus quando poderia viajar de avião.*
3. Nos dois anúncios foi empregada a conjunção integrante *se*. Compare-as.
 - a) Que outra conjunção poderia substituir a palavra *se* em cada uma das situações em que ela foi empregada? *No 1º anúncio, se pode ser substituída por caso e, no 2º anúncio, por já que, visto que.*
 - b) Conclua: Qual é o valor semântico da conjunção em cada um dos anúncios? *No 1º anúncio, se tem o valor de condição; no 2º anúncio, o valor de causa.*

Essa imagem é um pouco diferente das outras, porque possui duas imagens distintas, mas que se relacionam. Esse anúncio foi publicado na revista 31º Anuário do Clube de Criação de São Paulo, revista que registra em seu anuário as peças mais criativas feitas pela publicidade no ano. Trata-se de uma publicidade da empresa aérea *GOL*.

Na primeira imagem temos dois planos, o prédio que tem as duas colunas em vermelho é o museu de arte de São Paulo e o outro prédio representa uma torre da cidade de Nova York. Acima das imagens identificamos a seguinte formulação: *se o MASP estivesse em Nova York, você arranjaria tempo para ir*. A primeira questão que se coloca é: por que Nova York e não, por exemplo, Porto Seguro, Maceió, Aracaju, ou qualquer outra cidade Brasileira. Ao enunciar de uma formação discursiva neo-liberal o produtor do anúncio se insere numa formação ideológica de que tudo que tem qualidade vem de fora. Isso nos remete ao processo de aculturação sofrida pelo Brasil no período colonial, quando o colonizador tentou aniquilar toda forma de expressão nacional, principalmente no campo artístico.

Sendo o MASP um museu de artes, identificamos também nessa formulação um não dito que é de que o brasileiro tem como uma das principais referências de arte a cidade de Nova York, já que lá se encontram alguns dos mais importantes museus de arte do mundo, a exemplo do Museu de Arte Moderna; ou seja, o fato de que o brasileiro valoriza a arte produzida fora do país mas não valoriza a arte produzida aqui. Além desse efeito de sentido, existe na formulação também outro não dito que é de que todo brasileiro deseja ir à Nova York.

Logo abaixo da imagem temos outra formulação: *faça uma viagem visite o MASP*. Tal formulação visa promover a companhia aérea *GOL* que entra em cena como a empresa que vai proporcionar essa viagem. Na segunda foto observamos a imagem de um ônibus com um pássaro dentro e a seguinte formulação: *Por que viajar de outro jeito se você pode voar?* Esse *outro jeito* é reforçado pela imagem do ônibus, e o *poder voar* é reforçado pela imagem do passarinho. Mais uma vez se evidencia a formação ideológica de que existe uma relação imediata entre querer e poder, ou seja, só depende de sua vontade querer deixar de viajar de ônibus e passar a viajar de avião. Essa imagem de um sujeito que tem total liberdade de suas escolhas é reforçada pela figura do passarinho que passa a ideia de liberdade.

Essa liberdade de escolha é reforçada pela última formulação, que enuncia: *GOL, Aqui todo mundo pode voar*. A palavra *mundo* nesse enunciado adquire um duplo

sentido: no primeiro se refere a qualquer pessoa, ou seja, qualquer um pode viajar na *GOL*, independente de sua classe social. No segundo significa que na *GOL* não existe limite em termos espaciais, ou seja, você pode ir para qualquer lugar. Na primeira acepção, existe a naturalização do sentido de que viajar na *GOL*, independe de determinações econômicas, o que pelo que sabemos não é uma realidade. Ninguém viaja sem comprar passagem, e passagem de avião ainda é um custo muito alto, em relação à passagem de ônibus.

Essa naturalização dos sentidos é reforçada ainda nas questões de exploração do texto. Na segunda questão, letra a temos a seguinte pergunta: *Considerando que o anúncio é de uma empresa aérea, qual é a finalidade principal do anúncio?* Na resposta encontramos: *vender passagens aéreas; ou estimular os leitores a viajar de avião.* Como se os leitores só não viajassem de avião porque não gostam, ou porque não querem. Cabe destacar que um dos objetivos da campanha é também mostrar que viajar de avião tornou-se mais acessível, procurando mudar os estereótipos de que só viaja de avião quem tem muito dinheiro. Essa sempre foi base publicitária da *GOL*, voltando-se para a classe média, antes sem acesso às viagens aéreas. Mas o contraponto com a imagem do MASP em Nova York confere ao anúncio um tom explicitamente ideológico.

Na letra b, temos ainda mais a naturalização desse sentido: *relacionando a imagem do anúncio à frase “Por que viajar de outro jeito se você pode voar”?*, *responda:* Quem, na verdade, o passarinho representa? Como resposta temos: *o passarinho representa a pessoa que supostamente viaja de ônibus quando poderia viajar de avião.* Evidentemente que nem todo mundo gosta de viajar de avião, mas se considerarmos a questão do conforto e do tempo de viagem, ninguém optaria em viajar de ônibus se tivesse condições financeiras de viajar de avião. No entanto, de acordo com a resposta dada, parece que as pessoas só não viajam de avião porque não querem.

Sobre isso Orlandi (1988) afirma que ao realizar uma relação direta e automática com o texto, como as atividades propostas pelo livro didático, a leitura do intérprete não desconstrói o funcionamento ideológico de sua posição como (forma) sujeito-leitor, apenas a reflete. Ainda segundo a autora, o sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende. E a escola, através do livro didático, pode modificar as condições de produção de leitura desse aluno, o encaminhado para compreensão ativa do texto.

Para isso é preciso que o aluno se relacione com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem numa perspectiva crítica e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenha se configurado como uma pesquisa qualitativa, entendemos que as análises feitas não constitui um fechamento de possibilidades de compreensão desses gêneros.

Na análise da primeira peça, o discurso se constituiu a partir da formulação “Respeite a sinalização” reduzindo à interpretação ao fato de que as mortes de trânsito ocorrem somente por conta do desrespeito a sinalização. Com isso silencia outras causas, como as determinações econômicas e sociais, fazendo circular o sentido de que a diminuição das mortes de trânsitos depende exclusivamente de fatores humano.

Na segunda peça analisada da companhia aérea aeroméxico, observamos que ao colocar a imagem de uma mulher viajando a negócios, o locutor desloca o interdiscurso de que cargos executivos só podem ser ocupados por homem, no intuito de ampliar seu público consumidor. No entanto, faz circular um discurso dominante de que esses cargos só podem ser ocupados por pessoas das classes média alta, trazendo a imagem de uma mulher sofisticada. Observamos nesse sentido, como os discursos presentes no texto reproduz e naturaliza as relações trabalho existentes em nossa sociedade.

A terceira peça de análise que divulga um pacote turístico, identificamos um locutor inserido na formação discursiva daquele que se preocupa com conforto e o bem estar do interlocutor. No entanto ao colocar os preços do pacote turístico determina os interlocutores que tem direito a fazer turismo. Com isso faz circular o discurso de que conforto e tranquilidade é para quem tem dinheiro para pagar.

Na quarta peça analisada temos a propaganda de um desodorante, com a imagem de vários objetos femininos formando o corpo de uma mulher, e na base desse corpo a imagem do desodorante *dove*. Na formulação linguística identificamos o emprego da palavra *protege* em relação ao desodorante. O emprego dessa palavra faz circular a memória de que a mulher é alguém desprotegida que precisa de proteção. Retomando a formação discursiva religiosa, o papel de proteger a mulher e a família sempre foi delegado ao homem, nesse caso o desodorante na base da imagem estaria representando o homem. Outro aspecto a ser destacado nesta peça, e com relação ao estereótipo de mulher construído na imagem. Pela análise dos objetos utilizados, identificamos a perfil

de uma mulher da classe média alta, fazendo circular o discurso de que aquele desodorante é para mulheres que se enquadram nesse perfil.

Na quinta e última peça, analisamos mais uma propaganda de uma empresa aérea. Para formular anúncio, o locutor utiliza uma imagem de Nova York, insinuando que se o Museu de São Paulo fosse lá arranjariamos tempo para ir. Nesse sentido identificamos a formação discursiva neo-liberal em que o produtor do anúncio se insere numa formação ideológica de que tudo que tem qualidade vem de fora. Com isso faz circular o discurso de que o que é produzido no Brasil, em termos de qualidade, é inferior ao que é produzido no estrangeiro. Quanto à propaganda da empresa aérea, mais uma vez se evidencia a formação ideológica de que existe uma relação imediata entre querer e poder, ou seja, só depende da vontade do sujeito querer deixar de viajar de ônibus e passar a viajar de avião. Essa imagem de um sujeito que tem total liberdade de suas escolhas é reforçada pela figura do passarinho, representado essa ideia de liberdade.

Baseados nas análises, concluímos que as peças escolhidas pelos autores para compor o tópico “semântica e discurso”, estão inseridas em formações ideológicas do consumo e são voltadas para as classes média e média alta. Em Sergipe, o perfil da sociedade é a de que se trata de um público composto principalmente por uma população concentrada nas classes c e d, ainda com muitos excluídos.

Essa é uma questão extremamente relevante, no entanto, o mais grave é o fato de que ao trabalhar esses textos no livro didático, a perspectiva crítica não é contemplada em nenhum momento e os textos são utilizados apenas para reproduzir e naturalizar sentidos dominantes.

Sendo o livro didático, utilizado na maioria das vezes como único material para o ensino de leitura, esse fato justificaria o fracasso dos alunos não apenas nas avaliações institucionais como também na vida social, já que não consegue trabalhar nesse aluno uma consciência relativamente autônoma.

Se é verdade que é na interação entre sujeitos que construímos nossos arquivos, então pudemos perceber que a formação desse aluno ocorre incorporando valores e comportamentos da ideologia capitalista. Nesse caso, consideramos o livro didático como um produto de referência para a formação desse aluno.

Com relação a isso, percebemos o quanto o livro didático explora a memória institucionalizada em detrimento da memória constitutiva, com isso seleciona quem tem e quem não tem direito ao trabalho social da interpretação dos gêneros publicitários.

Confirmando a tese Althusser sobre aparelhos ideológicos e ideologia, percebemos como o estado se utiliza do livro didático trabalhado nas escolas para assegurar a reprodução das relações de produção do sistema capitalista. Isso ocorre à medida que o conteúdo reproduzido no material didático representa a ideologia da classe dominante e na medida em que essa ideologia não é de forma alguma questionada. Dessa forma, concordamos com a concepção de discurso pedagógico elaborado por Orlandi ao afirmar que o real objetivo da escola não é ensinar, e sim inculcar valores e comportamentos da ideologia dominante.

Por fim, defendemos que esses textos estejam sim presentes no livro didático, mas não como instrumento para naturalizar sentidos que circulam socialmente, e sim como instrumento de reflexão visando a des (construção) de sentidos já existentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida, traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. — São Paulo Paz e Terra, 2002.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**; Introdução e tradução do russo Paulo BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**, 12ª Edição – 2006 – Hucitec. Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATISTA, Antônio. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- _____ **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção aprender e ensinar com textos; vol.5).
- CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens, 8º ano** – 5. Ed. reform. – São Paulo: Atual, 2009.
- CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens, 9º ano** – 5. Ed. reform. – São Paulo: Atual, 2009.
- CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. Editora ática. São Paulo, 2002.
- COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural** – São Paulo: Brasiliense, 2006.
- FERREIRA, Maria Cristina. As cirandas do sentido. In: **Discurso midiático: sentidos de memória e arquivo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.
- FERREIRA, Rafael. <http://transitoamigo.com.br/website/?p=529>, 2001.
- FLORENCIO, Ana Maria Gama (et al). **Análise do discurso: fundamentos & práticas**– Macéio: Edufal, 2009.
- FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

- GREGOLIN, Maria do Rosário (org.). **Análise do discurso: entorno do sentido**. Araraquara: Unesp, FCL, Laboratório Editorial: São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.
- GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; CARDOSO, Fernanda Moreno. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- LEÓN-Marín. http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/234pag04.pdf, 2003.
- MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**; tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 4ª ed. São Paulo: Cortez: 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**; tradução Freda Indursky. Campinas, SP. Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz. Compreensão de texto: algumas reflexões. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Organizadoras: Ângela Paiva Dionísio, Maria Auxiliadora Bezerra. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- NUNES, Adérito. “**Introdução ao estudo das ideologias**”, in *Análise Social*, Lisboa, nº 1, 1963.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Editoras Pontes, 2002.
- _____ **a linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- _____ **Discurso e leitura** – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- _____ **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- _____ **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas, S P: Pontes, 2004.
- Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa/ Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. ed. –Brasília: A Secretaria, 2001.
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**: tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In GADET, F.; HAK, T.; **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pecheux / 3.ed. tradutores Bethania S. Mariani... (et al.) — 3. ed. — Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a.

SILVA, Ezequiel. **Criticidade e leitura: ensaios** – Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998.

WOLF, Mauro. **Teorie delle Comunicazioni di Massa**. @ Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas S.p.A., Milan, 1985. Tradução: @ Editorial Presença, Ltda. Tradução: Maria Jorge Vilar de Figueiredo.

FERREIRA, Maria Cristina. **O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil** in Michel Pêcheux & ANÁLISE DO DISCURSO: uma relação de nunca acabar. Freda Indursky, Maria Cristina Leandro Ferreira (orgs.). São Carlos: Claraluz, 2007.

PAVEAU, Marie-Anne. **As grandes teorias da linguística**: da gramática comparada à pragmática. Trad. M. R. Gregolin et al. São Carlos: Claraluz, 2006.

Anexos

4. Compare o emprego da palavra **gente** no primeiro e no último verso da 2ª estrofe.
- A quem ela se refere no primeiro verso? *Refere-se às pessoas que fizeram intrigas contra o eu lírico.*
 - E no último verso, essa palavra particulariza (ou seja, refere-se só ao eu lírico), generaliza (ou seja, refere-se a todos os outros homens) ou tanto particulariza quanto generaliza? *Particulariza e generaliza ao mesmo tempo, pois na visão do eu lírico tanto ele quanto os demais homens têm dificuldade para encontrar a mulher ideal.*
5. De acordo com a visão do eu lírico, qual é o maior inimigo do amor? *A fofoca, o diz-que-diz.*

Semântica e discurso

Leia o anúncio ao lado para responder às questões de 1 a 4.



(O Estado de S. Paulo,
12/9/2005.)

- Identifique o sujeito da oração “Estão fazendo de tudo para surpreender o consumidor”. *indeterminado*
- A finalidade do anúncio publicitário é promover um produto.
 - Que tipo de produto esse anúncio oferece? *Um convite para anunciantes participarem do Encontro Nacional de Anunciantes.*
 - A quem se refere a palavra **você** na oração “É melhor você acordar”? *Aos anunciantes, isto é, às pessoas que têm interesse em anunciar seus produtos.*
- A imagem do anúncio mostra um pão partido, com um buraco no centro, de onde parece ter saído uma embalagem plástica com algo dentro. Que outro produto essa imagem lembra? Justifique sua resposta. *O Kinder Ovo, um produto que consiste em um ovo de chocolate dentro do qual há um brinquedinho de montar.*
- O texto com letras menores diz: “Encontro Nacional de Anunciantes 2005. Como ganhar vantagem competitiva usando a criatividade de forma ética no marketing mix”. Segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, **marketing mix** é um “conjunto de estratégias para adequação da

Semântica e discurso

Leia o anúncio a seguir e responda às questões de 1 a 3.

SÉRIE CIDADANIA

Seu cheque pré-datado foi depositado antes do prazo combinado. E agora?



A resposta para essas e outras questões do seu dia a dia está na Série Cidadania, uma coleção de livros da Editora Globo que chega para orientar você na luta por seus direitos de um jeito muito fácil de entender.

Direitos do Consumidor de A a Z** em ordem alfabética, soluções para os problemas que mais afligem os consumidores.

o Código de Defesa do Consumidor Comentado* oferece o conteúdo completo do Código de Defesa do Consumidor, com anotações e explicações sobre cada artigo.

Guia do Condomínio* apresenta em detalhes seus direitos e deveres, como por exemplo horário para banhos, despesas ordinárias e reuniões de condomínio e Planos de Saúde** ajuda você a resolver problemas relacionados a seu convênio médico, como aumentos abusivos e tempo de carência. Coleção.

*A partir de março nas livrarias.

**A partir de maio nas livrarias.

www.globo.com

(Marie Claire, nº 131)

3. Observe as imagens apresentadas no anúncio. Quem poderá responder à pergunta “E agora?”
Os produtos anunciados, isto é, os livros que tratam dos direitos do consumidor.

Leia o anúncio ao lado para responder às questões de 4 a 7.

4. Observe a imagem e leia as duas frases principais do anúncio. Embora o sujeito não esteja explícito nas frases, quem o representa em cada uma delas? *O Cristo Redentor.*
5. Embora nem o sujeito nem o verbo auxiliar **ser** estejam explícitos nessas frases, elas estão na voz passiva analítica.
por Deus; por nós
- a) Identifique o agente da passiva de cada uma delas.
b) Qual é o produto anunciado?
A iluminação proporcionada por produtos da marca GE.
6. Nas frases principais do anúncio, o sujeito está implícito. Na sua opinião, por que o anunciante optou por colocar a imagem do Cristo Redentor em lugar de um sujeito explícito?
Resposta pessoal. Sugestão: Porque a imagem é mais forte, chama mais a atenção do leitor.

**Abençoado por Deus.
Iluminado por nós.**

Uma Iluminação de Cristo Redentor
em homenagem ao Cristo Redentor de Rio de Janeiro.



GE Iluminação

(Veja, nº 1647)

1. Releia a frase:

“Seu cheque pré-datado foi depositado antes do prazo combinado.”

- a) Em que voz ela está? *voz passiva analítica*
b) Na frase, não há agente da passiva expresso. Crie dois ou mais agentes para ela, de acordo com o contexto. *Sugestão: pelo dono/proprietário da loja/supermercado/posto de gasolina/criador*
c) Por que, na sua opinião, o anunciante não empregou agente da passiva?
 Talvez por querer generalizar, por não saber ou não querer explicitar quem é o responsável.

2. Leia estas frases:

Alguém depositou seu cheque pré-datado antes do prazo combinado.
“Seu cheque pré-datado foi depositado antes do prazo combinado.”

- a) Qual das frases parece mostrar maior indignação com o fato de o cheque pré-datado ter sido depositado antes do prazo combinado? *A segunda frase.*
b) Que recurso é responsável por esse efeito de sentido?
O uso da voz passiva analítica, pelo fato de antepor o sujeito paciente ao verbo.

Semântica e discurso

Leia o anúncio ao lado.

VOCÊ PODE ATÉ TENTAR A SIMPATIA DA ROMÃ NO ANO-NOVO, MAS FAÇA UM PLANO DE PREVIDÊNCIA BRADESCO SÓ PARA GARANTIR.

Neogama/BBH

Simpatia da romã.

Chupe sete sementes de uma romã, mentalizando riquezas para o futuro. Guarde as sementes na sua carteira, de preferência quando ela estiver cheia.

Faça um Plano de Previdência PGBL Bradesco. Com ele, você acumula recursos para proporcionar tranquilidade para você e sua família, mesmo depois de sua aposentadoria. E, o que é melhor, adquirindo seu PGBL Bradesco até 29/12/2004, você poderá deduzir suas contribuições* já na sua próxima declaração de Imposto de Renda ano-base 2004. Informe-se com o seu corretor ou com um de nossos especialistas em sua Agência Bradesco. Se preferir, acesse www.bradesco-previdencia.com.br e saiba de uma vez! **Bradesco Seguros e Previdência** (Veja, nº 1882.)

- Como todo anúncio publicitário, este também pretende vender ou promover um produto. Releia o enunciado da parte superior do anúncio.
 - O que ele promove? Identifique a oração que explicita o objetivo do anúncio.
 - Em que modo está o verbo **fazer**? No modo imperativo.
- No anúncio aparecem imagens de romãs e de uma folha de papel na qual se lê “Simpatia da romã”. Levando em conta que o anúncio foi publicado na *Veja*, uma revista de circulação nacional, no dia 1º de dezembro, portanto, em fim de ano, responda:
 - O que normalmente se espera de um novo ano? Que seja um ano melhor, com novas realizações, etc.
 - Qual é a finalidade do texto “Simpatia da romã”? Ensinar as pessoas a fazer uma simpatia para ter sorte no ano seguinte.
 - Em que modo estão as formas verbais **chupe** e **guarde**? No modo imperativo.
- Os valores expressos pelo imperativo dependem do significado do verbo, do sentido geral do contexto e, principalmente, da entonação que damos à frase imperativa. Assim, o imperativo pode expressar ordem, comando, exortação, súplica, conselho, convite, solicitação.
 - O de ordem, comando, como nas receitas. O uso do imperativo diz respeito ao fato de que, para atingir o objetivo, é necessário seguir corretamente as instruções.
 - No enunciado da parte superior do anúncio, os verbos no imperativo expressam qual desses valores? Por quê? Conselho, pois não há uma ordem expressa; o enunciado sugere que o consumidor “até” faça a simpatia, mas, como ela pode não ser eficiente, faça também o seguro, “só” para garantir.
 - E no texto “Simpatia da romã”, qual é o valor expresso pelo imperativo? Por quê?
 - Em qual dessas situações o emprego do imperativo é mais brando? Por que você acha que isso acontece? É mais brando no primeiro texto, porque o anunciante não quer dar a impressão de imposição, mas de sugestão.

5. Indique qual ou quais dos seguintes itens traduzem melhor os significados dos “poderes” da mãe, na visão do eu lírico.
- Retratando uma fase de sua infância, o eu lírico demonstra o autoritarismo da mãe, que submetia tudo à sua vontade.
 - O eu lírico retrata esse período de sua infância com uma visão própria da criança, que vê nos pais qualidades ou capacidades que ela ainda não é capaz de compreender plenamente.
 - O poema pode ser sintetizado numa única frase: “minha mãe **dizia** [...] e tudo obedecia”. Os “poderes” da mãe, de acordo com a visão expressa no texto, são exercidos no momento em que ela usa a **palavra** como meio de “encantar” e transformar o mundo à sua volta, assim como ocorre em rituais religiosos, em milagres e números de mágica.

Professor: Se julgar conveniente, poderá lembrar aos alunos algumas situações em que a força da palavra está associada a milagres e magia: a ressurreição de Lázaro, na Bíblia, quando Jesus lhe diz: “Levanta-te!”, a fala de Ali Babá e os 40 ladrões: “Abre-te, Sésamol!”, a fala de He-Man: “Pelos poderes de Greyskull!”, ou, ainda, a tradicional palavra mágica “abracadabra”.

Semântica e discurso

Leia o anúncio ao lado para responder às questões de 1 a 3.



Reprodução

Atenção, senhores passageiros da ponte aérea Rio-Congonhas. A Infraero informa:

O Aeroporto Santos Dumont já está operando apenas para a ponte aérea Rio-Congonhas. Os demais voos estão sendo operados no Aeroporto Internacional do Rio de Janeiro/Galeão-Antonio Carlos Jobim, preparado para atender a todos os passageiros com rapidez, conforto e segurança.

INFRAERO  **SANTOS DUMONT**

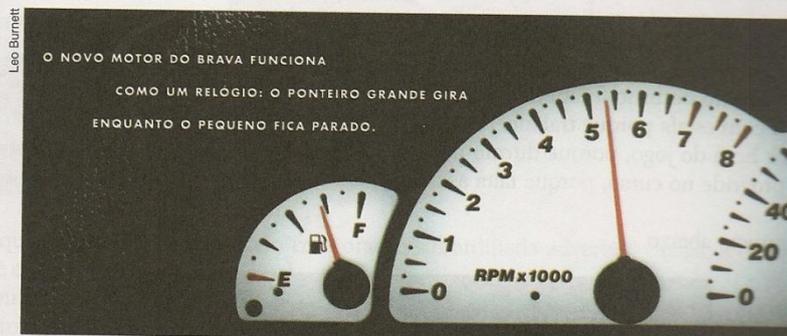
Aeroportos Brasileiros UM PAÍS DE TUDO BRASIL

(Caro Brasil, nº 241)

- O anúncio cita três aeroportos brasileiros: Congonhas, Santos Dumont e Galeão-Antonio Carlos Jobim.
 - Indique a cidade onde fica cada um deles. *São Paulo, Rio de Janeiro e Rio de Janeiro, respectivamente.*
 - Quem é o anunciante? *A Infraero.*
 - Qual é o objetivo do anúncio? *Informar que os voos Rio-São Paulo partem do aeroporto Santos Dumont; os demais voos estão sendo operados no aeroporto Galeão-Antonio Carlos Jobim.*
 - A quem se destina o anúncio? *Aos usuários de transporte aéreo.*
- Na parte visual do anúncio, há duas figuras humanas, de costas. Apesar disso, é possível identificá-las por meio do texto verbal.
 - Quem é a figura da esquerda? E a da direita? *Santos Dumont e Antonio Carlos Jobim, respectivamente.*
 - Como eles estão representados? *Ambos usam chapéus e ternos; Santos Dumont, um chapéu de abas largas e um terno escuro; Jobim, um chapéu e um terno brancos. Professor: Nas fotografias, eles costumam usar essas roupas e chapéus.*

Semântica e discurso

Leia o anúncio a seguir e responda às questões de 1 a 3.



(27º Anuário do Clube de Criação de São Paulo, p. 84)

1. Como é próprio dos anúncios, este também visa promover um determinado produto. Qual é o produto que o anúncio promove? *O automóvel do modelo Brava.*
2. Observe as imagens do anúncio. O que marcam os dois relógios que estão integralmente à vista? *O menor marca o consumo de combustível, e o maior marca a potência do motor (RPM significa "rotações por minuto").*
3. O enunciado verbal, cruzado com as imagens, contém os argumentos que visam convencer o consumidor a adquirir o produto. Observe as orações que compõem o enunciado verbal.
 - a) Como se classifica a oração "como um relógio"? *subordinada adverbial comparativa*
 - b) E a oração "enquanto o pequeno fica parado"? *subordinada adverbial proporcional*
 - c) Relacione o enunciado verbal com os dois relógios e conclua: Qual é o argumento principal do anúncio? *É um carro potente, mas econômico.*
 - d) Qual é a importância das orações subordinadas adverbiais para a construção desse argumento? *A oração subordinada adverbial comparativa permite a comparação entre o motor do carro e os relógios; a oração subordinada adverbial proporcional estabelece a relação entre a potência do motor do carro e o consumo.*
4. Para indicar que um fato é causa de outro, podemos empregar no início das orações:
 - **conjunções e locuções conjuntivas:** porque, como, já que, visto que, uma vez que;
 - **preposições ou locuções prepositivas:** por, por causa de, por conta de, em vista de, em virtude de, devido a, por motivo de, em consequência de, por razões de.

Por causa que ou por causa de?

Na variedade padrão da língua, emprega-se a locução **por causa de**.

Em vez de, por exemplo, "Voltei para casa **por causa** que ia chover", a variedade padrão recomenda outras construções, como "Voltei para casa **porque** ia chover", "... **uma vez que** ia chover" ou "... **por causa da** chuva".

Veja estes exemplos:

Ele será dispensado da equipe, **porque** é negligente.
Ele será dispensado da equipe **por** ser negligente.

Observe que, ao empregarmos conjunção, o verbo se mantém na forma finita, isto é, conjugado. Empregando a preposição, o verbo da oração assume a forma infinitiva.

6. Observe o cartum que ilustra o poema. Na visão do cartunista, não haveria saída para o passarinho. Mas e no caso do ser humano? Dê sua opinião: Como transformar nossas relações de coordenação com o mundo em relações de abertura, de união, de libertação, e não de isolamento ou prisão?
Resposta pessoal.
7. A exemplo da poetisa, escreva você também um poema, fazendo uso constante de uma conjunção coordenativa com a finalidade de reforçar determinada ideia. Sugerimos **mas** ou **pois**, porém, se preferir, escolha outra.
Professor: Ao final do exercício, peça aos alunos que leiam seu poema para a classe. Esta é uma boa oportunidade para a aplicação da gramática com finalidade estilística.

Semântica e discurso

Leia o anúncio a seguir e responda às questões 1 e 2.



(Saúde, nº 265.)

1. Observe o enunciado “Você come pra viver ou come pra viver bem?”, que aparece em destaque no anúncio. A seguir, classifique as orações:
- “Você come” oração coordenada assindética
 - “ou come” oração coordenada sindética alternativa
 - “pra viver” e “pra viver bem” oração subordinada adverbial final
2. Observe que a conjunção **ou** introduz no enunciado a ideia de opção, de escolha entre o “viver” e o “viver bem”.
- Qual é o sentido da expressão “viver bem” no contexto? *Viver com saúde, e não apenas viver.*
 - Que expectativa o anunciante cria em relação às qualidades de seu produto?
O anunciante procura transmitir a ideia de que seu produto é saudável, faz bem à saúde.

5. Nas frases abaixo, substitua o verbo **haver** pelo verbo **fazer**, empregando-o adequadamente quanto à concordância. Veja o exemplo:

Há dois anos que não a vejo.
Faz dois anos que não a vejo.

- Tenha paciência! Há duas horas que estou esperando ser atendida. *Tenha paciência! Faz duas horas que...*
- Meu pai está de férias há apenas três dias. *Meu pai está de férias faz apenas três dias.*
- Ele mudara-se para o interior devia haver cinco anos. ... para o interior devia fazer cinco anos.
- Deve haver oito anos que estudo nesta mesma escola. *Deve fazer oito anos que estudo...*
- Há dois meses que não vou a lanchonetes nem a cinemas. *Faz dois meses que...*

6. Leia a tira:



(Adão Iturrugarai. Folha de S. Paulo, 17/8/2005.)

Serasa: empresa que presta serviços de informação sobre créditos e débitos de pessoas físicas e jurídicas.

Explique por que o verbo **ser** foi empregado no plural, na frase do 1º quadrinho da tira.

Quando o sujeito é constituído pelos pronomes *isso, isto, aquilo e tudo* e o predicativo se apresenta no plural, a tendência quanto à concordância é pluralizar o verbo *ser*.

Semântica e discurso

Leia esta tira:



(Laerte. *Classificados*. São Paulo: Devir, 2001. v. 3, p. 25.)

- A tira contém uma frase que apresenta concordância verbal em desacordo com a variedade padrão.
 - Identifique essa frase e reescreva-a de acordo com essa variedade. *Leçona(m)-se danças de salão.*
 - Levante hipóteses: Por que existe na língua a tendência ao emprego de construções como essa?
Resposta pessoal. Sugestão: Talvez por influência de construções com verbos transitivos indiretos + se (índice de indeterminação do sujeito), como, por exemplo: Precisa-se de professores.
- É muito comum, tanto na linguagem escrita como na falada, o emprego da locução de realce é **que** para enfatizar o que se quer expressar. Essa locução não provoca alteração na forma do verbo da oração, que continua fazendo sua concordância normal com o sujeito a que se refere. Veja:

Nós **leremos** a revista agora.
sujeito verbo
Nós **é** que leremos a revista agora.

5. No 4º verso, o autor faz um jogo com a forma verbal **a(s)cende**, que se refere tanto ao verbo **acender** quanto ao verbo **ascender**. Observe a diferença de sentido entre eles:

acender: levar fogo a, causar emissão de luz, arder, ativar-se.
ascender: subir, elevar-se.

O sentido de **ascender** também é possível no texto? Por quê? *Sim, porque o Sol, após nascer, vai subindo pelo céu.*

6. Observe estas regências:

saxofone cor do Sol Sol nasce d'ouro

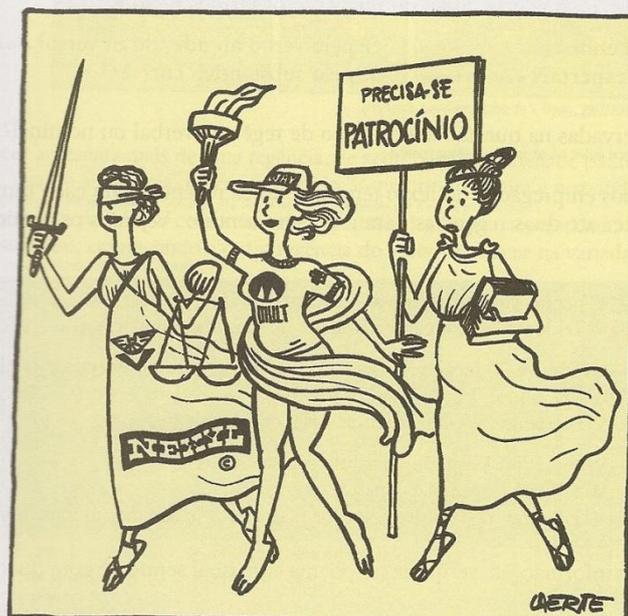
Nas duas situações, as expressões destacadas ligam-se aos termos subordinantes por meio da preposição **de**. Ambas as expressões têm valor de adjetivo.

- a) Que substantivos essas expressões acompanham? *saxofone e Sol, respectivamente*
 b) Que adjetivos corresponderiam a elas? *solar, dourado*
7. As relações de regência não são exclusivas da língua. Entre os sentidos do verbo **reger**, há estes: “ter como dependente”, “subordinar”, “dirigir”, “governar”. Numa orquestra, por exemplo, o maestro rege os músicos, que são subordinados às suas orientações e à sua interpretação musical. No texto, quem é o grande regente, o ser capaz de reger a vida, o movimento e o dia que vai nascer?

O Sol. Professor: Se julgar conveniente, comente com os alunos que o pedido para que o Sol apareça é feito de duas formas: com palavras (o próprio poema) e com a música, tocada pelo saxofone dourado. Assim, apesar de o Sol figurar no texto como senhor absoluto, como regente da vida, o poeta tenta regê-lo com seu canto e sua música.

Semântica e discurso

Leia esta charge:



(Laerte. Folha de S. Paulo.)

em relação à frase “Nosso olhar atento da semente à xícara”:

- a) Justifique a presença do acento indicador de crase na palavra **a**. Houve a fusão da preposição a (com o sentido de “até”) com o artigo feminino a (que antecede o substantivo feminino xícara), dando origem ao fenômeno da crase.
 - b) Que efeito de sentido o anunciante pretende produzir com a expressão “da semente à xícara”? Ele pretende dar a ideia de que o processo de produção do café é rigorosamente controlado, desde a plantação até o momento do consumo.
4. O texto a seguir é o 2º artigo da Declaração Universal dos Direitos dos Animais, proclamada pela Unesco em Bruxelas, em 27 de janeiro de 1978. Leia-o e depois indique em seu caderno o item que o completa, de acordo com a variedade padrão.

Cada animal tem direito o respeito

O homem, enquanto espécie animal, não pode atribuir-se o direito de exterminar os outros animais ou explorá-los, violando esse direito. Ele tem o dever de colocar sua consciência serviço dos animais.

Cada animal tem direito consideração, cura e proteção do homem.

- x a) a, a, à, à, à
- c) a, a, a, à, à
- b) à, à, a, a, à
- d) à, à, à, à, à



(Prazeres da Mesa, nº 28.)

Semântica e discurso

Leia o anúncio a seguir e responda às questões 1 e 2.



(31º Anuário do Clube de Criação de São Paulo.)

- b) Nos versos “Ou da mulher que mora / noutra casa”, são omitidas duas orações inteiras, já expressas anteriormente. Quais são essas orações e a qual figura de sintaxe corresponde essa omissão?
- c) Nessa estrofe, nota-se o emprego sistematizado da conjunção **e**. Que figura de sintaxe essa repetição constitui e que efeito de sentido ela cria no texto? Polissíndeto; reforça a indignação do eu lírico diante dessas casas que não são casas.

b) matar a criança e que está dentro; zeugma

4. Nestes versos da 2ª estrofe:

“Esta casa que eu vejo
não se casa
com o que chamamos
uma casa.”

O autor emprega a palavra casa com dois sentidos: como verbo, com o sentido de “combinar”, e como substantivo, com o sentido de “moradia”.

- a) Que jogo de sentidos é feito com a palavra **casa**?
- b) Nesses versos, que sentimento o eu lírico revela?
- raiva
 - pena
 - indignação
 - esperança

Para que servem as figuras de sintaxe?

Quando nos comunicamos por meio da palavra, nem sempre estamos interessados apenas na informação que ela transmite. Podemos estar preocupados também com a forma de dizer ou escrever um texto. Isso porque a forma também interfere no sentido do texto.

As figuras de sintaxe cumprem esse papel. Seja pela repetição, seja pela omissão, seja pela inversão de termos, elas, ao mesmo tempo que revelam o estilo do autor, também participam da construção do sentido do texto.

5. O **espaço** assume um papel importante na construção do texto. Na 1ª estrofe, a casa em destaque está totalmente cercada por outras casas, a ponto de o esgoto de uma passar dentro de outra. Na 3ª estrofe, o texto faz referência à “criança / que está dentro / da mulher que mora / nessa casa”. Pequeno, insuficiente e desorganizado.
- a) Tanto em uma estrofe quanto na outra, como é a organização do espaço nessa favela?
- b) Que efeito essa organização do espaço tem sobre a qualidade de vida das pessoas? Por quê? A qualidade de vida das pessoas é ruim, pois elas vivem amontoadas.
6. O poema em estudo é longo: apresenta 44 versos. Apesar disso, uma das características de sua linguagem é o predomínio da **zeugma** e da **elipse**, figuras de sintaxe que tornam o texto mais sintético. Buscando semelhanças entre a forma e o conteúdo do texto, indique palavras que podem completar adequadamente estas afirmações:
- a) O poema é grande, longo, assim como a é grande, cheia de casas. favela
- b) No interior do texto, ou seja, na sua linguagem, são suprimidas palavras e orações, assim como no interior da favela é suprimido o espaço, além de outros elementos necessários a uma vida humana digna, tais como , e . Resposta pessoal. Sugestões: conforto, segurança, higiene, argamassa.

Semântica e discurso

Leia a tira a seguir para responder às questões 1 e 2.



Semântica e discurso

Leia o poema a seguir, de José Paulo Paes, e responda às questões de 1 a 3.

Etimologia

no suor do rosto
o gosto
do nosso pão diário
sal: salário

(Op. cit., p. 156.)



Natália Forcat

1. Veja o que o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* informa sobre a origem da palavra **salário**:

salarium: quantia dada aos soldados para comprarem o sal; donde soldo, salário, ordenado, emolumentos.

Sabendo-se que a **etimologia** é o estudo da origem e da evolução das palavras, justifique o título do poema. O poeta utiliza a palavra *salário* com seu sentido etimológico, isto é, o sal que no passado se recebia como pagamento por um trabalho.

2. De acordo com o poema, qual é o gosto do “nosso pão diário”? É o gosto do sal.

3. Explique a relação que há entre suor, pão, sal e salário.

Professor: Sugerimos abrir a discussão, já que há mais de uma interpretação possível. Sugestão: O poeta faz um jogo entre as palavras *sal* e *salário*, dando a entender que no suor do trabalho que fazemos a fim de ganhar um salário (o pão) está o sabor do sal (= sofrimento, dor). Logo, o sal é sofrimento, mas também é recompensa.

Leia o anúncio a seguir e responda às questões 4 e 5.

4. O anúncio divulga um restaurante especializado em carnes. Considerando essa informação, responda:

- a) Qual é o sentido da expressão **contra filé** e da palavra **contrafilé** no contexto? A primeira tem o sentido de ser contrário a filé ou a carnes em geral; a segunda, o de ser a favor do contrafilé ou de carnes em geral.
- b) Qual é o processo de formação da palavra **contrafilé**? composição por justaposição

5. Compare as imagens do anúncio com o enunciado verbal em destaque nele.

São constituídas de couve-flor e palito, mas assemelham-se a animais, como o carneiro.

- a) De que são constituídas as imagens? A que elas se assemelham?
- b) Qual deve ser a opção de alimento de quem é “contra filé”? E de quem é “contrafilé”? Quem é “contra filé” deve comer a couve-flor; quem é “contrafilé” deve comer carnes.
- c) Qual desses consumidores é o alvo do anúncio? Por quê?

É o consumidor “contrafilé”, pois, sendo o restaurante especializado em carnes, ele não seria uma boa opção para os vegetarianos.

Você é **contra filé** ou **contrafilé**?

AMERICAN EXPRESS

ESPLANADA

A carne no ponto certo.

americanexpress.com.br

Rua Adolpho Lobo, 1.662 - Tel.: (11) 3081-3199 • Shopping Morumbi - Tel.: (11) 5181-8156

(Veja São Paulo, 4/12/2002.)