

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI - UQAC

DISSERTAÇÃO APRESENTADA A UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
COMO EXIGÊNCIA PARCIAL DO MESTRADO DE EDUCAÇÃO EM PESQUISA
OFERECIDO PELA UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A CHICOUTIMI
EM CONVÊNIO COM A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Por

Antenor Rita Gomes

A REPRESENTAÇÃO DA DIFERENÇA:

Um estudo sobre textos de tradição não-escolar do livro didático

Abril de 2002



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

À

IMENSA SOLIDÃO DA ESCRITURA TÃO CHEIA DE VOZES,

INCLUSIVE, A TUA.

AGRADECIMENTOS

Na impossibilidade de relacionar o nome de todas as pessoas que positivamente contribuíram para a realização deste trabalho optei por AGRADECER A TODOS igualmente, e nominar apenas àquelas pessoas que mais diretamente participaram do processo de elaboração da presente texto porque o que aqui se mostra é o resultado dessa co-autoria . São elas:

- A Professora PhD Marta Anadon, minha incansável e admirável orientadora.
- O professor Dr. Roberto Sidnei Macedo, orientador, intelectual e amigo.
- O Departamento de Ciências Humanas DCH4 – UNEB que na pessoa da Prof. Maria das Graças de Freitas Cavichioli dispensou-me todo apoio e incentivo e o Departamento de Educação do Campus VII – UNEB, com sua iniciativa e acolhida incondicional. Juntos, esses Departamentos, criaram as condições básicas para essa produção.
- Os companheiros de trabalho, Prof. Tadeu Luciano Siqueira, Prof. Eliene Maria da Silva Barbosa e Prof. Zilda de Oliveira Freitas, meus constantes leitores e interlocutores.
- Os meus companheiros de jornada e de caminhadas, Jane Adriana Vasconcelos Rios e José Alves de Jesus. Cúmplices: ajudaram-me a forjar vivências e sobrevivências.
- Os meus ente-queridos (TODOS), os meus amigos e amigas. Todos, todos, todos.... Sem meus afetos eu seria quase nada.

RESUMO

Este trabalho é o resultado de um estudo sobre a utilização pedagógica de certos textos socialmente produzidos como as charges, as tiras, os quadrinhos e outros similares. Textos que, apesar de não fazerem parte da tradição escolar brasileira, vêm gradativamente tomando parte em atividades escolares e manuais didáticos do Ensino Fundamental. Para a realização deste estudo, partimos da premissa de que esses textos apresentam um caráter diferenciado e, conseqüentemente, são portadores de diferenças e de representações da própria diferença. A partir dessa noção, conduzimos nossas atividades no sentido de proceder a uma análise interpretativa das possíveis significações desses textos e das formas como são utilizados pelo livro didático escolar. Para cumprir a esse intento, fizemos uso dos postulados teórico-metodológicos da análise de discurso, uma vez que o presente trabalho pode ser traduzido como um exercício epistemológico de articulação entre as produções linguístico-discursivas e as questões sociais.

ABSTRACT

This work is the result of a study about the pedagogic use of certain texts produced as the socially as the charges, the ribbons, the little pictures and other similar ones. Texts that, in spite of they don't make part of the Brazilian school tradition, little by little come participating in activities and didactic manuals of the Fundamental Teaching. For the accomplishment of this study, we leave of the premise that those texts present a differentiated character and, consequently, they are bearers of differences and of representations of the own difference. Starting from that notion, we drove our activities in the sense of proceeding to an interpretative analysis of the possible significances of those texts and in the ways as the school didactic book uses them. To execute to that intent, we made use of the theoretical-methodological postulates of the speech analysis once the present work can be translated as an exercise articulation epistemological between the linguistic-discursive productions and the social questions.

RÉSUMÉ

Ce travail est résultant d'une étude sur l'utilisation pédagogique de textes de tradition non-scolaire comme les charges, les bandes dessinées et d'autres similaires. Des textes que, malgré ne pas appartenir à la tradition scolaire brésilienne, paraissent graduellement, dans les activités des manuels didactiques de l' "Enseignement Fondamental". Pour la réalisation de cette étude nous partons de la prémisse de que ces textes porteraient des mouvements et des changements. En conséquence, ils comportent des différentes représentations de la réalité sociale. À partir de cette présupposition, nous conduisons nos activités vers une analyse interprétative des possibles significations de ces textes et des formes comment elles sont utilisées par le livre didactique scolaire brésilien.

Nous observons que la post-modernité a apporté des nouvelles façons d'envisager la société et de nouveaux paradigmes pédagogiques ont surgit pour diriger les activités scolaires. Avec eux, de nouvelles formes d'aménagement scolaire de nouvelles méthodologies d'enseignement et de nouveaux outils didactiques ont été testés. Pour cela, une pluralité de savoirs a commencé à occuper un space dans la sphère scolaire avant réservé seulement qu' aux savoirs classiques. Dans cette conjoncture, une variété de textes (considérés ici comme des textes de tradition non-scolaire) a commencé faire partie des activités des manuels didactiques. Envisageant cette nouvelle configuration qui a eu des implications pratiques dans le but de l'école et du savoir-faire pédagogique, des intérêts et des inquiétudes ont été éveillés dans le sens de mieux la comprendre. C'est dans ce sens qui s'insère ce travail.

Nous comprenons qu'il faut connaître pas seulement les diverses possibilités d'utilisation pédagogique de ces textes, comme aussi les sens qui émanent d'eux pour que nous puissions réfléchir les moyens et les conditions d'utilisation. Pour cela, nous réalisons l'analyse de textes de tradition non-scolaire extraits de manuels didactiques de la Langue Portugaise de l' "Enseignement Fondamental" du Brésil dans des circonstances d'insertion en activités didactiques et en contraste avec leurs sens immanents. Pour accomplir cette

intention, nous faisons usage des postulats théorique-méthodologiques de l' "Analyse de Discours", une fois que le présent travail peut être traduit comme un exercice épistémologique d'articulation entre les productions linguistiques-discursives et les questions sociales.

Le Chapitre I de ce travail, se constitue dans une réflexion envers la problématique de l'insertion des textes de tradition non-scolaire dans les livres didactiques en considérant, leur spécificité et leur caractère différencié de ce de la tradition classique. Dans le Chapitre II, nous nous attachons aux concepts de différence, de représentation de discours et d'idéologie une fois que nous nous rapportons à des textes produits et utilisés socialement et que à travers du discours véhiculent des valeurs et des représentations diverses. Après discourir, succinctement (dans ce Chapitre III) sur notre trajectoire et nos présuppositions méthodologiques, nous passons dans le Chapitre IV, à l'analyse des textes. Nous avons réalisé d'abord, une lecture interprétative, en cherchant déduire des textes leurs significations à travers une lecture (idiosyncrasique) des sens possibles et, dans un deuxième moment nous nous occupons plus spécifiquement, des activités proposées par le livre didactique pour le travail pédagogique avec les textes. Cela nous a possibilité d'établir des confrontations entre les possibilités d'usage et les activités proposées sur les manuels didactiques. Malgré que ces deux étapes se constitue en des moments différents du travail intellectuel, nous choisissons dans l'organisation du texte la présentation conjointe de ce deux perspectives d'abordage de façon à offrir au lecteur une plus grande clarté dans le confrontation entre la puissance discursive de ces textes, avec ses vastes possibilités de construction de sens et des activités proposées pour les manuels didactiques.

Étant donné que notre attention, dans ce travail, se trouve tournée vers la représentation de la différence pendant le procès de l'analyse, nous prenons la crise (changement) comme de catégorie principal, puisque c'est dans le mouvement et dans les transformations sociales que les différences se construisent et se font évidentes. Ainsi, la crise se constitue dans le fil conducteur de toutes les réflexions et des analyses de ce travail et c'est encore à travers cette catégorie que nous abordons d' autres questions sociales comme la question du genre, de la fonction sociale de l'école, etc.

Nous comprenons finalement que ce travail s'agit d'une analyse encore incipiente, parce qu'elle n'est pas capable d'expliquer la complexité et la profondeur qu'enveloppe la question. Il s'agit de productions complexes chargées de valeurs, de chocs et de contestations, aperçues pas seulement comme registre d'une société, d'un temps et d'une façon d'envisager, mais elles font aussi partie du contexte d'un réseau de relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	
1- A problemática.....	14
1.1 – A diferença na escola.....	16
1.2 – Os manuais didáticos no contexto escolar.....	24
CAPÍTULO II	
1. Quadro conceitual.....	33
2.1- A noção de diferença.....	33
2.2- Diferença social e ensino.....	340
2.3- Ideologia e representações sociais.....	37
2.4- Texto e discurso.....	47
2.5- As imagens dos textos.....	56
CAPÍTULO III	
2. Metodologia.....	62
3.1- Pressupostos teórico-metodológicos.....	62
3.2- O nosso caminhar.....	66
CAPÍTULO IV	
4 – O que dizem as “cartas”: uma leitura dos textos de tradição não-escolar.....	71
4.1- Reflexos de uma crise.....	72
4.2 - Um novo sentido imanente da crise.....	90
4.2.1- A questão do gênero.....	91
4.2.2- O ensino.....	100
4.2.3 – Outras demandas.....	104
4.3 – A diferença nos textos.....	105
4.4. As propostas do livro didático para o trabalho com os textos	107
4.5 – A diferença nas propostas dos manuais didáticos.....	113
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
6- BIBLIOGRAFIA.....	120
7- ANEXOS:	
Anexo 01-.....	124
Anexo 02-.....	130
Anexo 03	136
8 – TABELA DE FIGURAS.....	137

I - INTRODUÇÃO

A pós-modernidade trouxe mudanças nos modos de pensar dos homens. Com a globalização, a abertura das culturas, pressionadas pela diversidade, as verdades únicas e acabadas deram lugar a verdades localizadas e a uma, conseqüente, pluralidade de valores, crenças e comportamentos. As grandes certezas deram lugar à instabilidade, à mudança e à crise. Isso afetou todos os setores organizados da sociedade. O sistema educacional foi um deles. Com as mudanças da sociedade e dos modos de pensar do homem, novos paradigmas educacionais entraram em evidência. Com eles, novas formas de organização curricular, novas metodologias de ensino e novos recursos didáticos foram experimentados. Em virtude disso, uma pluralidade de saberes passou a ocupar um espaço na esfera escolar antes reservado apenas aos saberes clássicos. Nessa conjuntura, uma variedade de textos (considerados aqui como texto de tradição não-escolar) passou a tomar parte nas atividades e manuais didáticos, a exemplo dos textos dos quadrinhos, das tiras, das charges e outros similares. Tendo em vista que essa nova configuração teve implicações práticas no sentido da escola e do fazer pedagógico, interesses e inquietações foram despertados no sentido de melhor compreendê-la. É nesse sentido que se insere este trabalho.

Na presente pesquisa, partimos do pressuposto de que é preciso conhecer não só as diversas possibilidades de uso pedagógico desses textos, como também os sentidos que deles emanam para que possamos refletir os modos e as condições de uso. Para tanto, realizamos neste trabalho a análise de textos de tradição não-escolar extraídos de manuais didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do Brasil em circunstâncias de inserção em atividades didáticas e em contraste com os sentidos deles imanentes.

O Capítulo I se constitui como uma reflexão em torno da problemática da inserção dos textos de tradição não-escolar nos livros didáticos, considerando suas especificidades e seu caráter diferenciado daquele da tradição clássica. No Capítulo II, atemo-nos aos conceitos

de diferença, de representação, de discurso e ideologia, já que estamos nos referindo a textos produzidos e utilizados socialmente e que, por meio do discurso, veiculam valores e representações diversas. Após discorrer, sucintamente, (no Capítulo III) sobre a nossa trajetória e nossos pressupostos metodológicos, passamos, no Capítulo IV, à análise dos textos. Realizamos, num primeiro momento, uma leitura interpretativa, procurando depreender dos textos suas significações por meio de uma leitura (idiossincrática) dos sentidos possíveis e, num segundo momento, ocupamo-nos, mais especificamente, das atividades propostas pelo livro didático para o trabalho pedagógico com os textos. Isso nos possibilitou estabelecer confrontos entre as possibilidades de uso e as atividades propostas nos manuais didáticos. Apesar dessas duas etapas se constituírem em momentos distintos do trabalho intelectual, optamos na organização do texto pela apresentação conjunta dessas duas perspectivas de abordagem de modo a oferecer ao leitor maior clareza no confronto entre a potência discursiva desses textos com suas vastas possibilidades de construção de sentido e as atividades propostas pelos manuais didáticos.

Muito embora seja este trabalho ainda insipiente perante a complexidade das questões sociais refletidas nesses textos, cremos que, por meio dele, podemos atentar para o caráter social e ideológico que subjaz, não só aos textos como também ao seu uso escolar.

Retratar esses textos como produções marcadas pelo movimento social, carregadas de valores embates e contestações não só nos ajuda percebê-los como formas de registro de uma sociedade, de um tempo e de uma forma de pensar, como também nos insere num contexto de complexas e múltiplas relações interconectadas.

CAPÍTULO I

1 – A problemática

Os fatos sociais, por mais que se apresentem homogêneos em sua superfície, guardam, de alguma forma, uma certa diversidade interna que os singulariza e os diferencia em existências e acontecimentos ímpares.

A realidade social é dinâmica, interativa; envolve pessoas, universos culturais, elementos físicos e componentes afetivos distintos. É, na verdade, algo complexo, impossível de se explicar por uma perspectiva monorreferenciada que a tome, apenas, no que lhe é perceptivo e consensual. Não obstante isso, a humanidade, em muitos momentos históricos, tentou conhecer e dominar o mundo, fragmentando, categorizando, padronizando e denominando tudo o que há, de modo que, cada coisa, fato ou acontecimento tivessem seu lugar determinado na esfera do conhecimento humano.

Há um grande esforço da humanidade no sentido de acomodar as realidades novas no manancial de informações já dominadas. Há uma espécie de fobia cognitiva ao diferente. Para que um elemento novo seja absorvido, tende-se a buscar, cognitivamente, um correspondente para o não- familiar. No entanto, a realidade sempre nos escapa; autônoma e surpreendente faz-se num constante devir, nunca exatamente igual. Renova-se a cada instante, tendo como principal característica a mutabilidade e a criação do novo, de modo irrepetível.

A diferença é o elemento fundante para a emergência e continuidade das coisas. Inclusive, para a emergência do eu e do outro. A diferença se faz pelo processo de individualização das realidades e garante as várias existências, as múltiplas linguagens e produções de sentido. Sem as diferenças, tudo no universo seria uma massa disforme. É, na realidade, a

consciência da diferença - a consciência do outro em sua alteridade - que nos possibilita a existência e o reconhecimento da identidade.

Lidar com a diferença não tem sido tarefa fácil, mesmo porque, considerá-la implica passar de uma postura simplista, hegemoneizante, monorreferenciada para o reconhecimento da complexidade própria dos seres, fatos e acontecimentos, e ainda, porque a nossa cultura ocidental, tradicionalmente, rejeitou tudo aquilo que não se possa dominar e denominar. O resultado disso é que o diferente esteve sempre em desvantagem em relação ao instituído e percebido, em muitos casos, como anomalia.

Em outras palavras, estamos nos reportando a uma visão etnocêntrica e monocultural das coisas, ou seja, a uma visão em que um grupo é tomado como centro de tudo, e todos os outros são pensados conforme seus valores, seus modelos e definições do que seja a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensar a diferença. (Rocha, 1984 p 7). A visão etnocêntrica nasce de uma espécie de choque cultural, ou estranhamento do diferente. Os indivíduos passam a ver o mundo pelo crivo da sua cultura, enquanto o outro, o estranho, o diferente é visto como anormal ou ininteligível.

A educação, como era de se esperar, não escapou disso. Trabalhar a heterogeneidade na escola tem sido um grande desafio. Ao nos depararmos com a diversidade de saberes, de comportamentos, de valores etc. que circula pela escola, optamos pela generalização e pela padronização como forma de evitar dispersões e manter o controle da situação. Acaba se ignorando um grande número de possibilidades do fazer, do dizer, e do ser. Institui-se, assim, a falsa hegemonia e discrimina-se o diferente. Fala-se em um aluno médio ou de um sujeito epistêmico; um aluno ideal, uma escola ideal e uma realidade hegemônica.

1. 1- A diferença na escola

A escola brasileira, de modo geral, não tem lidado muito bem com a diversidade de comportamentos e a pluralidade de saberes - seja por questões ideológicas, seja pela pouca tradição democrática, ou ainda, pela insipiência do gesto, o fato é que, via de regra, a escola ignora as diferenças culturais e sociais, nivela seu discurso e a sua prática, considera uma suposta igualdade para todos, desconsiderando as particularidades dos indivíduos.

Nidelcoff (1988) questionando a ação escolar na Argentina chega a concluir que, por privilegiar a cultura legitimada oriunda das classes dominantes, a escola acaba por inculcar nos educandos das classes populares valores tais que estes acabam por emigrar de suas classes, no que diz respeito à aquisição de valores e comportamentos, para as classes dominantes.

Um indivíduo é aceito e tem êxito na estrutura escolar na medida em que vai assumindo a cultura burguesa.

Por isso é tão freqüente que o rapaz ou a mocinha de família operária, que chagam a altos níveis da estrutura escolar, acabam por evadir-se de seu meio. A escola tornou-os gente de outro mundo, diferente de sua origem, do seu bairro, do seu lar. (p. 45)

Ora, se considerarmos que, para se proceder a esse nivelamento, há que se eleger determinada cultura como a cultura padrão, temos de admitir que este movimento coloca o diferente em desvantagem.

Os textos e discursos das práticas escolares têm sido nivelados (no sentido de busca da hegemonia) e orientados por valores ideológicos tais que fizeram do espaço escolar um espaço, por excelência, das culturas dominantes. Essa tendência, segundo Ambrosetti (1999), leva muitos professores a agrupar as crianças em níveis de “fortes” “médios” e “fracos” o que pode culminar em generalização e preconceito. Outro exemplo disso são os estudos de Literatura que se detêm exclusivamente nos clássicos consagrados e ignoram as

produções populares locais. Procedemos à separação das coisas do mundo para classificá-las e as classificamos para novamente separá-las e elegê-las.

Embora reconheçamos que as escolas também têm sido lugar de produções subjetivas parcialmente contra-hegemônicas, consideramos tal movimento com uma certa reserva, posto que, por muitas vezes, isso se faz num processo de dualidade tal que cria uma espécie de fosso entre as partes, proporcionando a divisão classificatória, a discriminação, a massificação, a hegemonização e a conseqüentemente normatização.

Para Carlson e Apple (2000):

Encontramos o poder normalizador na classificação, divisão e rotulação de alunos e alunas em aprendizes normais ou anormais – Isto é, em estudantes com alta ou baixa capacidade, em estudantes de cursos propedêuticos ou profissionalizantes, em estudantes de “educação regular” ou especial, e em estudantes “responsáveis” e “irresponsáveis” ou delinqüentes. Ao construir esses dualismos no discurso e na prática, as escolas públicas desempenham o poderoso papel de produtoras de cidadãos e cidadãs, trabalhadores e trabalhadoras instrumentais e conformistas.(p.26).

O que de fato prevalece no trabalho escolar é que existem os assuntos “certos” e as “formas corretas” de abordá-los. Eles têm lugar, modo e hora de ocorrência. Foram pensados para sujeitos ideais homogêneos, e, diga-se de passagem, clássicos. Isso dificulta, por exemplo, a introdução e utilização coerente de certos textos de circulação social que não se enquadram na temática da programação clássica da escola, que não sabe lidar com outras linguagens que não seja a sua. As razões disso podem ser também de ordem econômica e ideológica. Segundo Nidelcoff (1988), numa sociedade de classes, o setor dominante difunde e impõe seus critérios culturais, que passam a ser por esse motivo, ‘corretos’.

Determinados termos, comportamentos, fórmulas de cortesia, hábitos alimentares, maneiras de vestir, gostos, etc. são considerados incorretos, à medida que são exclusivos das camadas inferiores da sociedade.

Em relação ao idioma, as academias, com o tempo, acabam aceitando, e legitimando, certos termos que passam a ser aceitos e utilizados também pelas classes sociais privilegiadas, a partir daí passam a ser comuns e corretos. Forma-se, assim, uma cadeia rija de preconceitos na qual se privilegiam e se consagram os conhecimentos legitimados, desconsiderando os demais saberes. Ao privilegiar certos aspectos culturais, negligenciando outros, cumpre-se um projeto maior de dominação social: o de “igualar”, ou transformar indivíduos em massa.

Embora haja todo um projeto social de massificação, reconhecemos a existência de movimentos contrários. Os movimentos de resistência e a chamada democracia radical (uma espécie de democracia forçosamente conquistada, a exemplo da garantia de uma cota de participação das mulheres em certos partidos político) são exemplos de movimentos que, mesmo não se ocupando em primeira instância das questões culturais, acabam, pela sua natureza reivindicatória, criando novas visões da realidade “marginal”. Em outras palavras, reconhecemos que a diferença é estimulada ou renegada em função do lugar e situação social em que os indivíduos se encontram. Há situações em que ser diferente é uma necessidade. Tomemos, por exemplo, uma situação política ou publicitária em que se quer promover algo ou alguém: a diferença, nesses casos, é, comumente, tomada como sinônimo de inovação e melhoria. Situação semelhante é o caso dos participantes dos movimentos negros de resistência cultural; vestem-se, penteiam-se e comportam-se de modo a marcar suas diferenças sociais, mas ainda assim, a diferença é uma noção relativa, já que para integrar-se em um grupo (mesmo se tratando de um grupo de diferentes), os indivíduos não podem ser tão diferentes do grupo que pretende participar a ponto de distanciarem-se dele em suas características fundamentais, sob pena de não serem aceitos. Se se veste diferente, pensa diferente, age diferente, vive diferente etc. provavelmente não terá muita aceitação no grupo, podendo ser até excluído e considerado como pertencente a outro grupo. Isso nos leva a concluir que a diferença não só distingue (porque é distintiva) o grupo do restante da sociedade como também uniformiza (porque é constitutiva.).

Os projetos de massificação e os movimentos de reconhecimento e valorização das individualidades não se dão por acaso. Ao nosso ver, a tentativa de homogeneização da realidade e a hegemonização de certas verdades se fazem orientadas pela ideologia dos grupos e pelas representações elaboradas e partilhadas socialmente.

Consideramos algo (pessoa ou coisa) como diferente, porque partimos de uma outra realidade que nos serve de parâmetro. Esse parâmetro constitui uma representação da realidade que nos chega carregada de valores. Essas formas ideológicas de representação é que são responsáveis por determinar o que é diferente e o que é padrão em uma determinada sociedade. Representação e ideologia são, portanto, conceitos pertinentes aos estudos culturais, posto que os padrões não são os mesmos em diferentes culturas.

Importante lembrar que ideologia e representação social não são a mesma coisa - apesar de serem as representações sociais ideológicas e orientadoras das escolhas e das formas de desenvolvimento das atividades sociais. Podemos dizer que as representações sociais são formas específicas de conhecimento, socialmente elaboradas e partilhadas coletivamente que nos permitem construir, interpretar e agir sobre o real, atendendo às necessidades do nosso cotidiano social (Moscovici apud Sá, 1996). A ideologia, por sua vez, é o conjunto de idéias, valores, crenças e convicções que orientam as ações dos indivíduos. A ideologia é parte integrante de toda e qualquer representação social e nenhum constructo socialmente elaborado encontra-se desprovido de valores e crenças. Segundo Jovchelovitch (1996),

quando nós falamos em representações sociais, a análise desloca-se para um outro nível. Ela já não se centra no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social(...) ao analisar fenômenos psicossociais é necessário analisar o social enquanto totalidade.(P.79)

As representações sociais se diferenciam das outras formas de conhecimento, intelectual ou sensorial, pelo seu dinamismo capaz de levar os indivíduos a produzirem conhecimentos e interações tais, com o meio, que modificam os dois. Isto é, o sujeito se auto-representa na

representação que faz do objeto. Imprime sua identidade naquilo que representa (Alonso de Andrade, 1995).

Representar um objeto significa criá-lo simbolicamente, fazer com que ele tenha um sentido para quem o representa, passando assim a fazer parte de seu mundo. Os objetos não são captados isoladamente pelos sujeitos, mas em determinados contextos e relações. Portanto, o sentido da representação de um objeto advém das relações com outras representações de outros objetos que formam um campo de representação. Como o campo de representação forma um sistema, a representação que um sujeito faz de um determinado objeto é um indício seguro da representação que tem de outros objetos e, conseqüentemente, de sua visão de mundo. (Alonso de Andrade, 1995) Ao mesmo tempo, como reflete sua personalidade no que representa, a representação que faz do objeto é também um indício seguro sobre a sua própria identidade.

É por meio do comportamento e da comunicação humana - preferencialmente do discurso dos atores sociais, *locus* privilegiado para o estudo das idéias - que as representações sociais se elaboram e se expressam. As representações sociais são, portanto, entendidas como processo cognitivo e fazem parte dos processos discursivos de interpretação do mundo, associadas ao simbólico.

Os processos ideológicos, por sua vez, foram, durante muito tempo, concebidos, na teoria sociológica, numa perspectiva fatalista, sinônimo de dominação e alienação. Em Althusser (1970), a ideologia é tida como mecanismos gerados pelas classes dominantes para manter sua dominação e perpetuar ou reproduzir condições materiais, ideológicas e políticas. Essa concepção apresenta a ideologia como um mecanismo gerado exclusivamente pelas classes dominantes e contra os dominados. No entanto, a ideologia, não é somente forma de alienação e dominação. É também meio pelo qual os indivíduos socialmente se agregam em torno de certos ideais de libertação. Da mesma forma que grupos sociais reprimem e dominam pela ideologia, é ainda por meio dela que também se organizam e buscam

romper o binômio d3ominantes/dominados. É na realidade, uma luta de interesses antagônicos ao nível do signo.

Uma vez relativizada a noção de ideologia em função dos interesses e necessidades dos grupos - como nos apresentam os críticos do conflictualismo - é preciso que se abandone a noção de escola atomizada, separada do mundo ou a serviço exclusivo da dominação. É preciso percebê-la, sobretudo, dentro de uma totalidade, ou seja, em suas conexões integrais com a realidade de outras instituições que também controlam a produção, distribuição e legitimação do capital cultural e de poder na sociedade.

Notoriamente, a escola, mediante suas práticas no campo do conhecimento, e mediante seus valores e atitudes articula determinados interesses e desarticula outros. (Frigoto, 1996). Pode manter a dominação, mas pode também, propiciar um ambiente onde os agentes que nele atuam busquem aprender e eliminar os aspectos repressivos e dominantes, e ao mesmo tempo, aprender a vivenciar experiências emancipadoras construídas coletivamente, na vida diária (Oliveira, 1994).

A escola, como toda instituição social, tem sua ação orientada pela ideologia e pelas representações dos grupos sociais que a compõem e, pode ser concebida em pelo menos duas vertentes: primeiro, como reprodutora dos valores dominantes - neste caso, segundo Nidelcoff (1988), ela privilegia a cultura legitimada, inculca nos educandos das classes populares valores das classes dominantes – segundo, como espaço/agente de transformação social – associada à noção de que, assim como se faz a dominação, no seio da sociedade, se faz também a resistência, já que nenhum poder é unidimensional.

As próprias ideologias dominantes ou dominadas são contraditórias. Os mecanismos de reprodução cultural não são tão determinísticos, pois eles coexistem com mecanismos de oposição - conscientes ou não – que nem sempre são progressivos, há também uma

resistência regressiva. A dominação não é absoluta, total. Dominação e resistência são, na verdade, mediadas por interações complexas de etnia, sexo, classe, etc. (Oliveira, 1994).

A escola é, na verdade, um campo de relações sociais - complexas e contraditórias - comandado por uma dialética de reprodução e de resistência à opressão e à dominação onde os atores sociais são constrangidos e também mobilizados. Giroux (Apud Oliveira 1994) considera que a escolarização deve ser analisada como um processo da sociedade, em que diferentes grupos sociais aceitam e também rejeitam as mediações complexas da cultura, do conhecimento e do poder que dão forma e significado ao processo de escolarização.

Essa percepção relativiza a ação escolar ao conjunto de valores da sociedade e dos grupos. Nesse caso, tanto é possível se conceber uma escola que renega manifestações culturais populares, que homogeneiza e desconsidera a diferença, como é possível conceberem ações escolares que promovam a diversidade. A base dos diferentes processos encontra-se nas diferentes formas (sociais/ideológicas) de representação das coisas. Isto é, a mesma escola, que impulsionada pelos saberes de dominação, promove uma ação opressora e massificadora pela articulação de certos elementos sociais/culturais, pode também promover a democracia e a alteridade, desde que seu discurso e suas ações, inclusive a escolha e o uso dos materiais culturais utilizados, estejam orientados ideologicamente para este fim.

Nesse sentido, a idéia aqui defendida faz eco com vários discursos pedagógicos contemporâneos que têm por base a relativização e articulação entre as partes de um todo. Nesses discursos, o aluno é entendido como um ser uno e ao mesmo tempo múltiplo; considera-se a necessidade de se criarem condições para que o ser educando possa desenvolver suas diversas competências; levam-se em conta os aspectos cognitivos, físicos, afetivos, emocionais, espirituais e tantos outros quantas forem as dimensões que o ser humano possa vir a desenvolver ou incorporar como necessárias para o seu viver, já

que se entende que a educação é para a vida. Essa perspectiva de relativização difundida nos meios educacionais encontra ressonância ainda, em teorias contemporâneas e em iniciativas políticas de instituições mundiais como a UNESCO que, em 1996, através de um documento denominado Relatório Jacques Delors, publica aquilo que considera ser a base da educação para o século XXI, em todo o mundo: Os quatro pilares da educação (documento esse, que visa à formação do sujeito como um todo e, por isso, aponta para quatro aspectos básicos a serem trabalhados pela escola: o Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser).

Morin (2000) defensor da teoria da complexidade, a nosso ver, amplia a discussão, nesse sentido, ao tratar de questões como unidualidade, diversidade etc. Para ele:

O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária. É super e hipervivente: desenvolveu de modo surpreendente as potencialidades da vida. Exprime de maneira hipertrofiada as qualidades egocêntricas e altruístas do indivíduo, alcança paroxismos de vida em extase e na embriagues, ferve de ardores orgásticos e é nesta hipervitalidade que o Homo sapiens é também Homo demens. (p. 52)

A relatividade é uma noção que subjaz ao discurso moriniano em diversas circunstâncias. Vejamos o que ele nos diz sobre unidade, diversidade e complexidade:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (...) É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade no múltiplo e a multiplicidade no uno (Morin 2000, p. 38 e 55)

O princípio da multiplicidade complexa assim como foi entendido é, portanto, bastante intenso e abrangente. Invade todas as condições humanamente concebíveis. Cria para a educação o compromisso de cuidar da idéia de diversidade sem perder a noção de unidade e vice-versa. Para que isso se torne possível, a escola precisa ensinar a condição humana que é complexa. É preciso, pois, que se criem condições e aparatos teórico-tecnológicos

que possibilitem tal feito. É preciso que se repensem as posturas pedagógicas, os programas e os materiais de uso escolar etc.

1. 2 - Os manuais didáticos no contexto escolar

Apesar do discurso pedagógico de convivência com a pluralidade e de articulação entre saberes, o nosso modelo educacional ainda convive com programas educacionais, propostas curriculares e materiais de uso didático que segmentam e hierarquizam os processos de ensino e de aprendizagem de tal forma que as possíveis relações são apagadas ou mutiladas em lugar de serem reforçadas. O processo pedagógico fica então hierarquizado e distante da vivência social dos educandos. Essa mutilação, conforme mencionamos anteriormente, tem causas políticas e está a serviço do controle e da dominação pela massificação. Tanto é assim, que nossas escolas se organizam curricularmente pela seriação e disciplinarização. Para cada disciplina ou série, são prescritas certas atividades e/ou conteúdos de modo que se possa prever inclusive as ações de professores e alunos em seus espaços/tempos.

Nos sistemas educacionais fechados - que se caracterizam pela conservação do status, pela imitação daquilo que se tem por modelo - a diferenciação é sempre mal vista, o não hegemônico, o diferente é tido como rebelde, o criativo como inadaptado. Os homens são dirigidos pela homogeneização ideológica, política ou comercial. Quanto mais são objetos e massa, tanto melhor. (Freire, 1981). Na realidade brasileira, não só o modelo de ensino e a postura profissional reforçam essa estrutura. Há, na realidade, todo um aparato ideológico e tecnológico que também contribui para isso, a exemplo dos programas curriculares, da disciplinarização, dos sistemas classificatórios de avaliação e dos materiais de uso pedagógico. Tomemos o caso dos manuais didáticos, nosso objeto de estudo.

A maioria dos livros didáticos se constituem como compêndios de atividades didáticas e portadores de textos que possibilitam o desenvolvimento dessas atividades. Os textos, por

sua vez, quando abordados meramente numa perspectiva interna do manual, tornam-se meros portadores de categorias a serem identificadas ou fonte de informação imediata. Poucos são os manuais em circulação nacional que atribuem um lugar de investigação ativa, não diretiva, aos sujeitos do conhecimento.

Outro aspecto relevante dos livros didáticos é o espaço reservado para a diversidade de saberes. Não raro, as perguntas admitem uma só resposta – encontrada em algum lugar do próprio manual – a exemplo das atividades que propõem recontar fatos de uma narrativa, substituindo apenas o nome das personagens por outro e perguntas sobre qual é o título do texto ou o nome do autor. Da mesma forma, não são raros os mesmos conteúdos e até os mesmos textos em diferentes manuais de uma mesma série. A questão disso não está, pelo menos em tese, na necessidade de se desenvolver habilidades específicas daquela série ou grau, mesmo porque, há muitos caminhos para se atingir um mesmo objetivo. A nosso ver, tal padronização advém da necessidade de se abolir as disparidades e as discrepâncias. Advém de um movimento monocultural pautado numa cultura escolar clássica e formal. É muito mais fácil lidar com um sistema homogêneo em que, por exemplo, todos os alunos da quinta série do Ensino Fundamental estudam, em Língua Portuguesa, as dez classes gramaticais (e para introduzir e exercitar isso existem os textos ideais) do que lidar com a heterogeneidade de conteúdos e saberes.

Não queremos com isso reduzir a possibilidade de abordagem da pluralidade textual ao tratamento pedagógico dado pelos manuais didáticos, nem consideramos impossível a existência de livros (não-manuais) didáticos que resguardem os espaços das diferenças. Ao contrário, temos defendido a possibilidade de uma ação transformadora iniciada a partir das ações individuais ou de grupos com propósitos bem definidos. No entanto, reconhecemos a importância e o valor simbólico dos manuais didáticos nas salas de aula. O texto é, nesses livros, ao mesmo tempo, um material de leitura, de informação e de estudo. Em muitos casos, especialmente nas escolas públicas das muitas regiões carentes do País, esse é o único recurso com o qual o professor, efetivamente, conta em sua prática

cotidiana. Sendo o único ou principal fonte de informação escrita de muitas realidades escolares o livro didático assume um caráter de verdade hegemônica, incontestável; conseqüentemente, difunde saberes e valores por meio de ações intencionalmente programadas. Além disso, esses manuais são elaborados para um aluno epistêmico, tão geral que não se sustentam em nenhum parâmetro situacional real, ficando reduzidas a quase nada - caso a instituição ou o professor não tenha condições de recuperar - as diferenças e peculiaridades locais, temporais e individuais.

Nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental, tem sido muito comum a adoção desses manuais. Muitos deles são, inclusive, recomendados pelo Ministério da Educação e Cultura que os classifica e os categoriza, imprimindo um determinado número de estrelas indicadoras da qualidade, à guisa do que se faz com os hotéis. Esses manuais, pela própria natureza padronizada, pensada para atender aos alunos de qualquer parte do País, concebem os temas/conteúdos a serem trabalhados e os sujeitos do conhecimento de forma hegemônica; a escola é, por assim dizer, tomada como uma realidade única; orientada unicamente pelos ideais de uma elite pensante. Em decorrência disso, alguns temas e tipologias textuais são apresentados pelos manuais didáticos, prioritários e regularmente, enquanto outros, quase nunca, ou raramente, aparecem.

Muito embora todos os assuntos e temáticas necessários à formação do educando sejam de responsabilidade de todas as disciplinas do currículo escolar, cabe ao Ensino de Língua Portuguesa maior responsabilidade do trabalho com o texto, dada a sua especificidade. Talvez por essa razão, as tipologias textuais que diferem do texto informativo/científico estão mais presentes nos livros didático dessa disciplina. Classicamente, os manuais didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental têm elegido a narrativa, a descrição e o épico lírico como sendo os gêneros textuais por excelência para o ensino de língua. Esses gêneros textuais, coincidentes com a cultura e a programação da escola. Contrariamente à tradição, outras tipologias textuais, como os textos publicitários, as charges, as tiras, os quadrinhos e outros similares vêm, gradativamente ocupando espaço

nesse tipo de material sem que se tenha clara a condição de utilização pedagógica desses textos: numa condição de texto menor, ilustrativo, ou numa condição de igualdade perante os demais, usuais. Importante ressaltar que estamos aqui considerando texto como toda ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. (Costa Val, 1991) Ou seja, uma unidade de produção de linguagem situada do ponto de vista da ação de linguagem e da comunicação.

A escola, como parte de um sistema social, funciona, a despeito do poder normatizador como espaço de circulação das mais diversas formas de manifestações lingüísticas e culturais (dentro ou fora da sala de aula) inclusive, daquelas que - sejam porque não foram pensadas para a escola, ou porque não comungam com a ideologia dominante - procura-se ignorá-las, ou refreá-las. A despeito disso e da tendência homogeneizante que existe, essas culturas adentram os processos educacionais com suas várias características e peculiaridades com que são produzidos na e pela sociedade.

Por outro lado, conforme fazem notar Carlson e Apple (2000) há um crescente esforço empresarial no sentido de levar textos da cultura popular comercializados para a sala de aula. O impacto dessas mudanças tem relação com a identidade de consumidores que está se formando sem que haja pesquisas empíricas nesse sentido, que esclareçam, por exemplo, onde começa a educação e termina o entretenimento, o mercado e seus valores.

Além disso, o discurso da pluralidade cultural reforçou a entrada desses textos tradicionalmente não-escolares nas atividades de cunho didático/pedagógico. Muitos manuais didáticos passaram a exibir textos de quadrinhos, propagandas etc. como sinal de material didático atualizado e moderno. Muitas atividades práticas foram sugeridas, aos professores, por manuais didáticos e revistas do gênero para aplicação pedagógica desses textos. No entanto, um aspecto desse movimento de inclusão tem sido pouco explorado: a condição em que estes textos estão sendo utilizados. Ao nosso ver, a discussão tem se feito

muito mais sobre os aspectos e as possibilidades de inclusão dessas produções do que sobre as condições em que a inclusão se dá.

Um trabalho de referência, nesse sentido, resultou de uma pesquisa realizada por professores da Universidade do Estado de S. Paulo - USP (Citelli, 1997) intitulada “Aprender e ensinar com textos não escolares”. Esse trabalho, no entanto, apenas confere a frequência de uso desses textos nas práticas escolares da sala de aula, ocupa-se de aspectos estruturais e históricos dos textos sem discutir as condições em que se faz uso deles nem se aprofundar em questões alusivas aos valores que eles transmitem.

A nosso ver, situação mais complexa (porque dissimulada) do que a não-inclusão de qualquer texto ou tema nas atividades escolares é o fato de figurarem em manuais ou práticas didáticas como mero recurso incentivador ou como recurso para estudo de outros textos, a exemplo das práticas de utilização dos quadrinhos de Chico Bento¹ que têm sido usados em exercícios nos quais o aluno apenas reescreve o texto fazendo uso da variante formal culta da língua. Isso reforça o preconceito lingüístico e renega os aspectos sociais a um plano insignificante.

Ao mencionar a ausência de pesquisas nesse mesmo sentido, Carlson e Apple (2000) fazem coro a nossa preocupação ao afirmar que:

Ao final, mais importante do que considerar se a cultura popular é levada para a sala de aula (ou em que quantidade), é saber como ela é levada – se por corporações que constroem os/as estudantes simplesmente em torno da identidade de consumo que precisam ser mais desenvolvidas e exploradas, ou se por educadoras e educadores críticos empenhados em ajudar os alunos e as alunas a desconstruir o texto de cultura popular e a produzir os seus próprios, que desafiem as identidades comercializadas. (p.42)

Cientes de que produções culturais como os textos publicitários, quadrinhos, charges e outros similares não constituem, necessariamente, textos de cultura popular, mas sim de uma cultura tradicionalmente não-escolar (denominamos textos de tradição não-escolar

¹ Personagem rural de dialeto caipira criado por Maurício de Souza.

não pelo fato de não serem utilizados pela escola, mas sim pelo fato de não pertencerem às tipologias textuais clássicas tradicionalmente utilizadas pela escola) é que passamos a nos inquietar quanto as formas de utilização pedagógica desse material. Essa inquietação ganha mais sentido, se considerarmos que esses textos de curta extensão, de discursos e formas de apresentação distintas das do tradicional modelo escolar correm o risco de serem tomados como textos menores, marginais, de pouca valia educacional; um texto que, apesar de servir de recurso, ou ilustração, pouco tem para ensinar. Além disso, sabemos que, por se tratar de uma produção socialmente elaborada, estes textos são portadores de inquietações, controvérsias e outras desigualdades que caracterizam os movimentos de diferenciação social. Cremos que há neles todo um movimento social que provoca um deslocamento das verdades e ideologias de um plano estável para um plano em constante mutação, um plano diferenciado.

Importante, para a continuidade desse trabalho, é que façamos alguns esclarecimentos ou reiteraões: o primeiro deles é que quando nos referirmos ao termo *diferença*, não o fazemos no sentido do isolamento, como coisa separada, negando suas relações com um contexto mais amplo. Isso se assimilaria à formação de processos identitários. Estamos nos reportando a uma diferença relativa, àquilo que foge às regularidades e à padronização. Uma diferença que reside dentro da própria diferença ao modo de um concerto polifônico. Um outro esclarecimento é que, quando falamos em uso pedagógico dos textos, não estamos nos reportando somente àqueles materiais ou artifícios introduzidos nas aulas, à guisa de recurso incentivador. Estamos nos reportando a toda presença ou ausência que tomam parte no processo.

Consideramos os textos publicitários, as charges, as tiras e os quadrinhos em um mesmo grupo de textos, e na condição de portadores de diferenças, porque são produções textuais sociais de um outro cenário que não o escolar e, porque, são similares em aspectos que os singularizam como:

- São textos articuladores de linguagem verbal e não verbal;

- Geralmente, fazem uso de discursos ideológicos significativos que se constituem numa espécie de currículo oculto;
- Veiculam temas e representações diversas, próximos das dinâmicas do cotidiano social vigente;
- Apresentam linguagem específica da tipologia textual a que pertencem.

Mediante isso, passamos, a nos interrogar: como os manuais didáticos de Língua Portuguesa se utilizam pedagogicamente dos textos de tradição não-escolar portadores de (representação da) diferença?

Ao propormos tal estudo, elegemos por objetivos:

- elucidar representações da diferença nos textos de tradição não-escolar do livro didático;
- Analisar as propostas pedagógicas do livro didático para com os textos de tradição não-escolar.

Os aspectos semiológicos dos textos em estudo nos interessam até o ponto alcançarmos uma certa clareza, um certo entendimento sobre o sentido dos textos; condição para que possamos nos posicionar criticamente frente às propostas de trabalho pedagógico apresentadas pelos livros didáticos. No entanto, não temos a pretensão de “dissecar” os textos no sentido exaustivo de possibilidades de significação, nem nos ocupar de aspectos estruturais e formais. Da mesma forma, em relação aos aspectos pedagógicos, centramos o foco nas abordagens propostas pelo livro didático, mas não pretendemos dar conta da efetiva prática docente do professor.

Conforme mencionamos anteriormente, cremos que a prática docente pode constituir-se em um elemento diferenciador da ação pedagógica, desde que orientada por princípios ideológicos individuais e/ou de grupos que possibilitem isso. Entretanto, é nos manuais didáticos que esses textos se apresentam e são abordados de tal forma genérica, que todos possam compreender e fazer uso. Por essa razão, é que se torna importante especular a

CAPÍTULO II

2 - Quadro conceitual

Entendendo que a (representação da) diferença nos textos de tradição não-escolar, presentes nos manuais didáticos é uma realidade que se relaciona teórico e empiricamente como outros processos sociais e educativos, passamos, neste capítulo, a discorrer sobre algumas noções as quais consideramos articuladas e necessárias para o entendimento da proposta assumida neste trabalho.

2. 1 – A noção de diferença

Em muitos casos, o senso comum tem tratado a diferença apenas como a ausência de traços comuns entre as coisas. Ao nosso ver, essa é uma visão estreita.

Se, por exemplo, compararmos o sentimento saudade com o objeto mesa, iremos constatar uma total ausência de traços comuns que se torna quase incoerente falar em diferença ou dessemelhança entre essas duas coisas. Por outro lado, quando comparamos porta e cancela - apesar (ou talvez em função) das semelhanças - encontramos lógica em afirmar que se trata de coisas diferentes. Qual a razão disso? A explicação está no fato de que na relação saudade/mesa há uma total ausência de traços em comum, constituindo-se assim, numa relação paradoxal, discrepante, enquanto que na relação porta/cancela, existe uma diferenciação nascida a partir daquilo que os dois objetos têm em comum: o mecanismo de abrir e fechar para dar passagem. Nisso, reside a lógica de tal diferença. Em outras palavras, não é preciso que as coisas sejam paradoxais para serem diferentes. O diferente é tão simplesmente aquilo que guarda uma certa dessemelhança do seu par.

A diferença pode ainda residir somente naquilo que as coisas têm em comum. Tomemos mais um exemplo: a relação casa/carro. Dentre as características comuns, entre estas duas coisas – consideradas as diferenças de tamanho, matéria, formato, finalidade etc. – podemos mencionar, o fato de oferecerem abrigo em seu interior e possuírem portas que abrem e fecham, dando passagem a alguém ou algo, sustentadas por um mecanismo que permite o vai e vem. No entanto, esse mecanismo e esse abrir de portas diferenciam-se. O abrigo que oferecem também tem modo peculiar de ocorrência. Isso faz com que carro se constitua em carro, e casa em casa. Esse mesmo raciocínio nos possibilita, no sentido inverso, entender que basta, para diferenciar dois objetos da mesma espécie, como por exemplo, um carro de outro, um único traço que os singularize do conjunto dos seus semelhantes, como o modelo das portas, ou a ausência delas.

A diferença, assim entendida, está na base de todo processo de individuação das coisas, é o que faz com que no universo as coisas possam ser distinguidas e identificadas. A diferença é, em suma, constitutiva e divisiva. No caso da raça humana, é a racionalidade a diferença que constitui a espécie e que a divide das outras do mesmo gênero. (Abagnano, 1982. p 252). Vista por esse, ângulo, a diferença passa a ser uma necessidade para se distinguir, classificar e/ou definir. Mesmo que não se tenha consciência, ao elegermos uma coisa no lugar de outra, estamos elegendo pela diferença. Resguardar o espaço da diferença como aquilo que é constitutivo da diversidade é, de certa forma, resguardar também o espaço da alteridade.

A alteridade não é o mesmo que diferença. Nasce das relações de diferença existentes. Reconhecer o outro em sua alteridade é reconhecê-lo em sua diferença, é admitir sua realidade como a realidade de um sujeito legítimo. O não reconhecimento e a não valorização da diferença não reduzem o outro ao que sabemos e pensamos sobre ele. Ao contrário, permanece irreduzível em sua alteridade, com características, projetos e perspectivas que lhe são próprias (Jovchelovitch, 1998 p71).

Assim sendo, o reconhecimento da diferença e o reforço aos processos de diferenciação tornam-se de suma importância para os projetos pedagógicos de escolas que tenham como por objetivo a formação de indivíduos autênticos, criativos, não repetidores de conhecimentos sistematicamente acumulados. A ação escolar que considera a noção de diferenciação não nega o acesso aos bens e domínio da herança cultural dos nossos ancestrais, mas parte dessa experiência já instituída, aceita o desafio de um novo olhar, de uma visão diferenciadora e instituinte capaz de promover uma nova ordem.

2.2 - Diferença social e ensino

É evidente a possibilidade de sistemas de ensino nos quais se reconheça e se valorize a diferença. Há, inclusive, experiências que (pelo menos em tese) incentivam e promovem a pluralidade de saberes, de comportamentos etc., situações em que a alteridade deve ser percebida em sua positividade. No entanto, as dificuldades dos sistemas de ensino em lidar com as diferenças se revelam não só a nível conceutivo, como a nível operacional. Um exemplo disso é que durante muitos anos predominou nos sistemas de avaliação da aprendizagem (e ainda predomina, principalmente, nos casos com números elevados de alunos) um tipo de avaliação verificatória (Luckesi, 1995) e classificatória (Hoffmann, 1998) elaborada à base de perguntas essencialmente objetivas ou de múltipla escolha que negam qualquer possibilidade de expressão da subjetividade.

Essa mesma dificuldade pode ser notada por ocasião da coexistência de alunos numa mesma classe em estádios diferenciados de aprendizagem, ou com interesses distintos. Nesses casos, em que seria imprescindível conviver com as distinções e a diversidade, em que a diferenciação (passagem do hegemônico para o heterogêneo) poderia ser a base da evolução, têm-se, freqüentemente, instalado o bloqueio e a dificuldade porque o(a) professor(a) não está habituado nem foi preparado, durante a sua formação, para conviver com a diversidade. A diferença passa a ser percebida como entrave, deficiência ou anomalia.

Em virtude disso, conscientes ou não, as ações escolares são sistematicamente orientadas, no sentido de escolher, incentivar, valorizar e legitimar determinados saberes e comportamentos pelo menor grau de dessemelhança com os demais, e pela maior possibilidade de enquadramento que possa oferecer. O espaço da diferença fica reduzido a quase nada. Essa perspectiva de redução do espaço da diferença determina, inclusive, o que é saber (que normalmente coincide com o consensual, hegemônico e sistemático) e o que é ignorância. Os saberes válidos são, normalmente, os saberes das classes privilegiadas. Os saberes periféricos ou de pouca representatividade social são tidos como forma deturpada de entender a realidade. Algo mais ou menos assim, é o que acontece com os mitos religiosos brancos e cristãos (que quando não valorizados são, pelo menos, respeitados em todo o Ocidente) diante das crenças e cultos afro-religiosos tidos, em muitas sociedades, (inclusive a nossa) como visão distorcida da realidade e, por isso, associado à ignorância. Esse tipo de saber discriminado é muitas vezes negado até mesmo pelos indivíduos do próprio grupo social que o detêm por questões de pertinência e aceitação social.

É óbvio que a tentativa de homogeneização dos saberes, por parte da escola, é orientada também por princípios ideológicos. Faria (1995), analisando a ideologia dos livros didáticos, constata que os livros e os discursos das escolas públicas e das escolas particulares são os mesmos, de modo que, para o aluno das classes menos favorecidas, há um contraste entre o que é transmitido pelos manuais didáticos e a vida que ele tem, ao passo que, para os alunos das classes mais favorecidas, o que é transmitido pelos manuais coincide com a vida deles.

Desse modo, podemos dizer que as escolhas e os critérios que determinam aquilo que vai compor o cerne das questões dos interesses e dos discursos da prática escolar de ensino são valores sociais subjetivos que mantêm estreita relação com as estruturas sociais. Nenhum saber é, em princípio, certo ou errado, positivo ou negativo; o juízo de valor que os homens fazem dele é o que é fator determinante para a sua classificação. O juízo de valor desse

saber é antes de tudo um juízo de valor da diferença, norteado por um conjunto de crenças e valores decorrentes do lugar social que os indivíduos ocupam.

Entendemos que é disso que nasce os modelos educacionais. Assim se determinam os currículos, os programas e os materiais de uso pedagógico na escola. Assim, negam-se as identidades locais, as várias identidades coexistentes em um mesmo grupo social. Assim se criam referências rígidas, prescrevem-se ações escolares e se negam as diferenças sociais. Sacristán (1992) afirma:

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura das salas de aula, fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc. (p.86)

São muitas as ações, mecanismos e instrumentos que orientam o ensino em um determinado sentido. Interessa-nos, nesse caso, pensar o manual (atentemos para a conotação do termo) didático, como um desses instrumentos que favorece o processo de homogeneização da cultura e do ensino.

Os manuais didáticos são livros elaborados especialmente para as atividades de ensino/aprendizagem. Esses manuais normalmente apresentam um reducionismo didático bastante acentuado e são, por isso, pouco úteis para a pesquisa e para o desenvolvimento do espírito investigativo. Segundo Brito (1994)

... boa parte do material didático colocado a disposição dos alunos não contribui para o ensino/aprendizagem da leitura: são textos colados na oralidade, com marcado reducionismo sintático e semântico, que pressupõem uma competência mínima de leitura e pura ação mecânica de decodificação gráfica. (...) O que parece acontecer é, em relação aos livros didáticos, a tentativa de permitir o

acesso imediato do aluno ao “conteúdo”, diminuindo-se a importância do professor no processo de aprendizagem. (p.73, 74)

Os textos literários ou científicos são geralmente introduzidos de forma fragmentada para atender a uma necessidade imediata. As atividades e exercícios propostos voltam-se, em sua maioria, para o interior dos próprios textos abordados no manual. Não raro, esses mesmos manuais trazem uma gama de instruções para o professor de como proceder no desenvolvimento das atividades propostas. Daí a denominação de manual: um verdadeiro modelo que negligencia a autonomia profissional do docente tornando-o um executante daquilo que o manual propõe.

Considerando que todo e qualquer recorte da realidade será sempre parcial e ideológico é óbvio que a realidade apresentada por um manual didático reflete apenas parte da realidade sob o prisma de quem o elaborou. Pode-se dizer inclusive que, pela força da idiossincrasia e da ideologia dos grupos sociais representados nesses livros, o ensino que os toma como principal referência pouco contribui para o cumprimento da função social da escola que é, entre outras coisas, a de formar indivíduos capazes de conhecer e transformar a si mesmo e o meio em que vivem, por meio de uma ação crítica e consciente do seu lugar na sociedade. “É preciso assumir que o professor não é instrutor de fórmulas e a escola não treina técnicos para atividades específicos, ela forma sujeitos para o mundo”. (Brito, 1994, p. 77)

2. 3- Ideologia e representação social

Com o propósito de tornarmos mais claras as implicações da relação entre os processos sociais de homogeneização e diferenciação, por meio da ação escolar, passamos, a seguir, a discorrer sobre dois conceitos teóricos intimamente relacionados e inerentes a todo e qualquer produção social como são os discursos pedagógicos. São eles: a ideologia e as representações sociais.

Antes de passarmos às noções de ideologia e representação social propriamente ditas, é bom lembrarmos que estamos nos reportando a um contexto de sala de aula e a uma produção discursiva com vistas aos processos de ensino e de aprendizagem que, pela sua própria natureza dinâmica, é um movimento interativo mesmo em situações em que essa interação, como comumente se propaga, não é estimulada.

O ato de ensinar é um movimento significativo, simbólico e repleto de valores. Um ato que envolve uma relação entre um eu e um outro. Uma relação na qual os valores ideológicos se interrelacionam, reforçando, completando e rejeitando uns aos outros. Um movimento que oscila entre o conflito e a estabilidade, entre a massificação e o reconhecimento da alteridade. Os processos, mesmos de ensino e de aprendizagem, interagem entre si. Apesar de se tratar de movimentos distintos, quem ensina também aprende, e o aprendiz, em muitas situações, ensina. Há na realidade, uma troca de saberes e informações quando o processo é percebido numa perspectiva dialógica, interlocutiva entre sujeitos.

Orlandi (1993), ao discorrer sobre as formas de se conceber as relações interlocutivas e intersubjetivas, (como é o caso da relação de ensino/aprendizagem) aponta-nos três possibilidades: uma primeira, em que as relações estão centradas na idéia da harmonia, da troca entre o eu e o tu; esta noção está associada ao princípio de cooperação; uma segunda, em que se passa para a idéia do conflito centrado no outro, na qual as relações intersubjetivas são governadas por uma tensão básica em que o tu determina o que o eu diz; e, uma terceira, e talvez a mais provável, em que se abandona o binarismo das possibilidades anteriores, responsável pela polaridade que impede a apreensão do sujeito na sua dispersão, e passa a reconhecê-lo pelo seu caráter contraditório, marcado pela incompletude e pelo anseio de querer ser inteiro.

Assim, numa relação dinâmica entre identidade e alteridade, o sujeito é ele, mais a complementação do outro. O centro da relação não está no eu, nem no tu, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito só se completa na interação com o outro. É o processo de intersubjetivação pelo discurso. Esta noção relativiza a noção de identidade ao

par eu-tu, incorporando o outro como constitutivo do sujeito e, conseqüentemente, o discurso passa a ser o lugar privilegiado dos processos de semiotização e representação ideológica.

Assim sendo, a identidade de um sujeito pode ser entendida como uma potência inicial (mas que não se define aprioristicamente). Não é uma essência, não é um dado permanente. Não é uma entidade preexistente. São resultados de negociações, agenciamentos e escolhas sem se tornar mero elemento passivo da cultura. Há uma potência, há uma volição. Há uma criação e uma hibridação. As identidades são produzidas em momentos particulares e no movimento. São densamente marcadas por um sistema de símbolos e constroem lugares a partir dos quais os sujeitos podem se situar. A identidade é eminentemente cultural e relacional. É marcada pela diferença e pelas relações que estabelece, pois depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade que ela não é, mas que fornece condições para que ela exista e se singularize. As identidades culturais adquirem sentido por meio de sistemas simbólicos pelos quais são representadas. Assim, a linguagem, as coisas que uma pessoa usa etc. estabelecem associações e marcam as identidades, situam os indivíduos numa espécie de “pertencimento” às culturas étnicas, lingüísticas, religiosas, nacionais, etc. (Woodward 2000) muito embora, seja esse pertencimento uma construção social e uma predominância, já que o que, de fato, acontece é uma configuração numa teia de complexos cruzamentos e misturas culturais. É o eu na relação com o outro.

Mediante isso, a própria noção de ensino não mais se assenta na noção de homogeneidade, (marcado pela regularidade e objetividade), mas sim na noção de heterogeneidade de sujeitos que dividem o mesmo espaço interdiscursivo. Ensinar e aprender, mestre e aprendiz passam a ser verdades que se inter-relacionam, num constante movimento de atração e rejeição. Um movimento instituído que também institui.

Da mesma forma que a noção de ensino está relativizada; associada à relação eu-tu, ao instituído e ao instituinte, assim também a orientação ideológica do processo não pode ser atributo de apenas um dos segmentos do processo. Professores e alunos, dominantes e dominados são orientados por valores ideológicos que se inter-relacionam numa teia complexa de valores e interesses. Todas as ações sociais são, por esta razão, orientadas pela ideologia produzida pelos indivíduos em sociedade. Conforme, mencionamos anteriormente, a ideologia tanto pode contribuir para alienar e dominar, como para se organizar em torno de um ideal de luta. Os sistemas educacionais fechados, conservadores e homogeneizantes são tão orientados por processos sociais ideológicos quanto os sistemas, dialéticos, multirreferenciados.

A orientação ideológica que se dá ao processo escolar de ensino/aprendizagem tanto pode possibilitar, pela alienação, a transformação de indivíduos legítimos em massa, como pode por meio do respeito e da valorização das diferenças, possibilitar o desenvolvimento de indivíduos autênticos conscientes, inclusive, da sua própria diferença. Um exemplo disso é que podemos partir da realidade e do conhecimento prévio do aluno, mesmo que esses não sejam os saberes clássicos, consagrados pela escola, tanto para reforçá-los como para criticá-los. Freire (1999), questiona: "Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os alunos têm como indivíduos?"(p 34). Poderíamos dizer ainda, que, a depender dos valores ideológicos norteadores do processo escolar, tanto partimos dos saberes populares para reconhecê-los como adequados, legítimos, como para, sub-repticiamente, renegá-los e depreciá-los. A ação escolar, nesses casos, será fortemente marcada pela força das ideologias existentes nos grupos.

O termo ideologia, ainda hoje, continua ser empregado por muitos estudiosos do assunto como pensamento estruturado, exprimindo uma falsa visão da história e dos fatos, cuja finalidade é ocultar um projeto social, político e econômico das classes dominantes. Estado e classe dominante, nessa acepção, aproximam-se a tal ponto que chegam a se confundir.

Althusser (1970), nessa perspectiva, distingue Aparelhos (repressores) de Estado – ARE - (Governo, polícia, tribunais, prisões, etc.) de Aparelhos ideológicos de Estado – AIE-. Estes últimos compreendem um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. São exemplos de Aparelhos Ideológicos de Estado: o AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas), o escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o familiar, o jurídico, o político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o sindical, o cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.) e o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão etc.).

A teoria de Althusser concebe ideologia como a representação das relações imaginárias dos indivíduos com as suas reais condições de existência, visto que o homem produz, cria formas simbólicas de representar sua relação com a realidade concreta. Sendo essas relações imaginárias, simbólicas e abstratas, supõe-se um distanciamento entre a representação e a coisa representada, o que pode vir a ser a causa de transposição e deformação imaginária das condições de existência real do indivíduo: a alienação.

Eagleton (apud Cardoso, 1998) - diferentemente de Althusser, define ideologia como luta de interesses antagônicos. A ideologia não é vista somente como mecanismo de alienação. Seu valor consiste em auxiliar no esclarecimento dos processos pelos quais pode ser efetuada a libertação da consciência humana diante de crenças letais. A consciência política pode ser definitiva e irreversivelmente alterada quando homens e mulheres, engajados em formas locais de resistência política, vêm-se trazidos, pelo ímpeto interior de tais conflitos, para o confronto direto com o poder, isto é, indivíduos que rompem com uma forma de dominação ideológica não mais se submetendo a ela.

Apesar de estarem submetidos a uma nova ordem ideológica, esse rompimento anterior só se torna possível porque indivíduos socialmente agregados passam a confrontar e questionar esses valores, criando novas representações de uma realidade existente.

No que se refere à instituição escolar como lugar de interações sociais e discursivas, reconhecemos que ela articula interesses de classes e tem se constituído historicamente como representante dos interesses das classes dominantes, no entanto, cremos que é no ato prático de ensino que a ideologia se materializa mesmo, podendo constituir-se em ação transformadora ou mantenedora da estrutura vigente. Em outras palavras, reconhecemos que a condição de aparelho ideológico a serviço das classes dominante não advém de fatores intrínsecos, essenciais da instituição escolar - como parece sugerir Nidelcoff (1998), ao afirmar que “a escola, como instituição, não apenas não tem poder para modificar a estrutura social como, mais do que isso, geralmente confirma e sustenta essa estrutura”. (p.9) - mas de uma determinação da conjuntura social que assim a instituiu.

Considerar a escola de forma atomizada (isolada) como instituição capaz ou incapaz de transformar a realidade é, a nosso ver, uma visão estreita e, em geral, fatalista. Ao contrário, consideramos a escola como um segmento da sociedade que, ao mesmo tempo, influencia e é influenciado por ela, pois toma parte de um todo. Nesse contexto, o todo e as partes se relacionam mutuamente. Não há células sociais agindo isoladamente. O que há são processos que envolvem o macro e o micro social. Forças ideológicas que são coadjuvantes e outras antagônicas.

Vistos por esse ângulo, a ideologia pode ser entendida como formas simbólicas de construção dos processos sociais; como conjunto de ações e falas, imagens e textos produzidos e defendidos pelas pessoas, e reconhecidos por elas e por outros como “constructos significativos”. Assim entendida, a ideologia se identifica com representação social; ainda assim, essa relação deve ser vista com uma certa cautela, pois se a ideologia for percebida como algo reificado, pronto e acabado é evidente que não pode ser confundida com representações sociais, posto que estas últimas são dinâmicas. No nosso caso, estamos nos reportando é claro, a uma noção de ideologia que se relaciona com representações sociais, tendo em vista que temos insistido na dinamicidade dos processos sociais e ideológicos.

As representações sociais são, segundo Oliveira e Werba (1998), “teorias”, saberes populares e do senso comum, elaborados e partilhados coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzirem comportamentos e interações com o meio, ações que sem dúvida, modificam os dois. É, na realidade, um termo que designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e suas definições metodológicas.

Ao nível de fenômeno (nível fenomenológico), as representações sociais são objetos de investigação. Esses objetos são elementos da realidade social, formas de conhecimento que surgem e se legitimam nas interações interpessoais cotidianas e têm como objetivo compreender e controlar a realidade.

Apesar de que, conforme atesta Sá (1996), Moscovici (e alguns de seus seguidores) tenha optado por preparar o leitor de modo indutivo para entender o que são representações sociais ao invés de defini-las de modo preciso, ele acaba por sugerir uma tal coleta de variadas noções do campo cognitivo e do campo cultural para compor o seu conceito ou proporcionar-lhe parentescos analógicos:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1981:181 In. Sá 1996, p.31).

Jodelet (1989), no entanto, conceitua o fenômeno das representações sociais mais direta e detalhadamente “Representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (p.36)”

Compreender e explicar as representações sociais não é tarefa a ser realizada sem um estudo sistemático e cuidadoso dos seus vários elementos. Entender a conexão fundamental

entre as representações e o sistema social de vida significa entender a identidade possível de um sistema de saberes num determinado tempo histórico.

O movimento das representações sociais está a serviço do nosso “bem estar” e regula o nosso discurso, à medida que se constitui como o nosso modo de compreender o mundo; uma mediação entre o sujeito e o objeto. Para Oliveira e Werba (1998), criamos as representações sociais porque tendemos a rejeitar o estranho e desejamos tornar familiar o que não nos é familiar. Para isso, segundo Moscovici (apud Sá, 1996) concorrem dois processos básicos geradores de representações sociais:

- a) O processo de Ancoragem – o processo pelo qual procuramos classificar, encontrar um lugar, para encaixar o não familiar. Pela nossa dificuldade em aceitar o estranho e o diferente, este é muitas vezes percebido como “ameaçador”. A ancoragem nos ajuda em tais circunstâncias. É um movimento que implica, na maioria das vezes, juízo de valor, pois ao ancorarmos, classificamos uma pessoa, idéia ou objeto e, com isso, já o situamos dentro de uma categoria que historicamente comporta essa dimensão valorativa. Quando algo não se encaixa exatamente a um modelo conhecido, nós o forçamos a assumir determinada forma, ou entrar em determinada categoria, sob pena de não poder ser decodificado. Esse processo é fundamental em nossa vida cotidiana, pois nos auxilia a enfrentar as dificuldades de compreensão ou conceituação de determinados fenômenos.
- b) O processo de Objetivação – é o processo pelo qual procuramos tornar concreto, visível, uma realidade. Procuramos aliar um conceito a uma imagem, descobrir a qualidade irônica, material de uma idéia, ou de algo duvidoso. A imagem deixa de ser signo e passa a ser uma cópia da realidade. Um dos exemplos fornecidos por Moscovici refere-se à religião. Ao se chamar de “pai” a Deus, está se objetivando uma imagem conhecida (pai), facilitando assim a idéia do que seja Deus.

Obviamente esses e outros processos geradores de representações sociais são atravessados pela emergência do simbólico que tem sua força marcada pela propriedade de produzir sentido.

Sentidos têm o poder de referir e expressar. De um lado eles expressam, por que objetos se revestem de sentido pela atividade de um sujeito (ou sujeitos) que representam simbolicamente. (...) Por outro lado, o símbolo é referencial – ele evoca uma ausência que o necessita para fazer-se presente. (Jovchelovitch, 1998, p.71)

Para Guareschi (1999), o caráter simbólico e imaginativo das representações sociais traz à tona a dimensão dos afetos, porque, quando sujeitos sociais, se empenham em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social. O modo mesmo de sua produção encontra-se nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de comunicação social, nos movimentos sociais, nos atos de resistência e em uma série infindável de lugares sociais. É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedade, que as representações sociais são formadas.

A teoria das representações sociais se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com o processo de constituição simbólica, nos quais, segundo Jovchelovitch (1999),

sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social. Isso significa deixar claro como as representações sociais enquanto fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade do mundo de outros (p.20)

Nesse ponto, a teoria das representações sociais se aproxima em muito da noção de ideologia apresentada anteriormente.

Outro aspecto que deve ser, aqui, retomado é a relação entre ideologia e dominação. Se ideologia é dominação, e dominação é uma relação que se estabelece entre pessoas em que uns interferem e se apropriam das habilidades de outros de maneira assimétrica, então só é

possível entender ideologia numa relação massificadora de dominados e dominantes (Oliveira e Werba. 1998). Ainda assim, tomando ideologia como sinônimo de dominação, podemos afirmar que as representações sociais, pelo fato de serem formas simbólicas, podem ser ideológicas, mas não podemos deduzir isso *a priori*. Para dizer que uma representação social é ideológica, precisamos, primeiro, mostrar que ela serve em determinadas circunstâncias para criar ou reproduzir relações de dominação. Por outro lado, se tomarmos ideologia como constructos sociais, através dos quais indivíduos entendem o mundo, organizam-se, atraem-se e se repelem, então podemos dizer que ideologia e representações sociais se correlacionam.

As representações sociais, assim como as ideologias não se dão ao acaso. Alguns espaços se constituem em núcleos, centrais para a análise das representações sociais e *locus* por excelência das ideologias, a exemplo dos discursos dos textos escritos, das falas, expressões lingüísticas, imagens visuais, e constructos sociais que articulam linguagem verbal e não verbal etc. Em outras palavras, estamos nos referindo à noção de representação discursiva, que são as manifestações concretas das representações por meio dos discursos. As representações se materializam nos discursos por meio de marcas específicas e de outros fatores como: a escolha de um termo em lugar de outro, as relações que estabelecem com outros textos do intertextos, pelo apagamento de vozes etc.

As representações discursivas são instâncias lingüísticas atualizadoras das representações sociais coletivamente edificadas. As representações sociais são, ao mesmo tempo, atravessadas pelos diversos discursos, que são em suma, o principal locus de representação.

2. 4 – Texto e discurso

Como produto das interações sociais, os textos, não podem ser tomados numa perspectiva restrita de significação condicionada à palavra escrita. Devem antes, ser tomados em sua

complexidade, inclusive, reconhecendo as várias possibilidades de ocorrência (sejam na forma verbal ou visual), as intercessões de linguagens e as linguagens limítrofes. Na verdade, “para analisar pintura e música ainda recorremos à palavra, enquanto o código lingüístico está cada vez mais sendo invadido por outros códigos e rompendo os limites do texto escrito” (Martins, 1991, p.100).

O texto empírico _ unidade sociocomunicativa - é, na verdade, a materialização da ação de linguagem. Materialização essa que pode ocorrer das mais variadas formas, constituindo-se nas mais diversas tipologias textuais em uso.

Dessas várias possibilidades de ocorrência textual, interessa-nos nesse caso, os textos escritos que articulam linguagem verbal e não-verbal e, mais especificamente, destacamos, aqui, os textos publicitários as charges, as tiras e os quadrinhos. Os textos publicitários, quando escritos, geralmente associam as expressões verbais a uma imagem física, que permite uma relação metafórica. É, comumente, um texto de linguagem persuasiva e apelativa. As tiras e quadrinhos constituem uma forma peculiar de narrativa que se apóia largamente na linguagem não-verbal, por meio do desenho.

Enquanto os quadrinhos são textos mais longos de extensão variada, as tiras são textos mais curtos, compostos, normalmente, de três quadros nos quais se dá a introdução o desenvolvimento e o desfecho do evento. Nos dois casos, trata-se de textos que reproduzem a linguagem verbal na modalidade oral.

As charges, por sua vez, constituem-se em um texto semelhante às tiras e aos quadrinhos, porém é o mais curto de todos. Composta por um único quadro, a charge resume em um único evento toda a mensagem. Uma característica própria das charges é que são produzidas em estreita relação com um contexto situacional. Sua compreensão fica atrelada ao entendimento da situação de produção. Sem o contexto da produção, sua compreensão fica altamente comprometida, haja vista que geralmente critica uma situação, fato ou

personalidade. Reporta-se, geralmente, a uma situação de domínio público e faz uso da linguagem metafórica.

Na verdade, tanto o texto publicitário, como a charges e as tiras e quadrinhos são textos que, além de ilustrarem páginas de matérias impressos como, por exemplo, os manuais didáticos, transmitem representações sociais, em muitos casos, de forma velada.

Independente da extensão, esses textos, como qualquer outro ao se materializarem ou atualizarem, guardam um certo distanciamento daquilo que foi concebido, fazendo com que nem tudo seja tão claro, nas representações discursivas, posto que, uma vez semiotizadas e codificadas, as representações discursivas guardam um certo distanciamento entre as intenções do produtor e a interpretação do receptor dos textos/discursos.

As representações verbais (discursivas) podem ser descritas em, pelo menos, dois aspectos: a atualização do material lingüístico – enunciado – e o ato de enunciar, ou produzir enunciados - a enunciação. O enunciado é o produto da interação verbal ou interlocução - repetível – enquanto que a enunciação diz respeito à ação – é irrepetível, tem lugar e hora de ocorrência. Ao lidarmos com um texto escrito, divorciado do seu enunciador, como é o caso dos textos publicitários, das charges, tiras e quadrinhos do livro didático, temos a noção de que tal emancipação faz do enunciado apenas uma parte dos fatos, a outra parte ficou na enunciação e é irrecuperável.

Conceber os textos como produções sociais orientadas pelas noções de enunciado e enunciação implica reconhecer um conjunto de parâmetros que podem exercer influência (não mecânica) sobre a forma como esses textos são produzidos. Entendemos por parâmetros da situação as condições de produção dos textos. Que são, na verdade, elementos indispensáveis na produção dos discursos, ou seja: um locutor (aquele que diz e as suas razões para dizer); um alocutário (alguém para quem dizer o que se tem a dizer);

um referente (o que se tem a dizer); uma forma de dizer numa determinada língua (estratégias para se dizer o que se tem a dizer, para quem se tem a dizer, o que se tem a dizer); um contexto em sentido estrito (as circunstâncias imediatas: o aqui e o agora); e um contexto em sentido lato (as determinações histórico-sociais, o quadro das instituições em que o discurso é produzido).

Em relação ao contexto de produção dos textos, cabe-nos, segundo a classificação sugerida por Bronckart (1999), agrupar os fatores condicionantes da produção do texto/discurso em dois planos: No primeiro plano, em que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por agentes situados nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, resultado de um ato realizado em contexto ‘físico’, que pode ser definido pelos seguintes parâmetros: o lugar de produção, o momento da produção e os interlocutores. Em se tratando de interlocutores, importa relativizar esta denominação a alguns tipos de textos e situações, posto que, quando se trata de texto escrito, o receptor geralmente não está situado na mesma coordenada espaço-tempo que o produtor. Em alguns casos, esse receptor distante pode responder ao locutor e tornar-se seu interlocutor; em outros casos, o receptor não dispõe de nenhuma possibilidade de resposta, não se constituindo, portanto, em interlocutor (p.94) No segundo plano, a produção de textos inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social. Associa-se a noção de formação discursiva (Foucault, 1998) e a noção de representações sociais. É mais precisamente uma forma de interação comunicativa que envolve normas, valores, regras, e o mundo subjetivo dos indivíduos (imagens que os indivíduos dão de si ao agir). Esse contexto sociosubjetivo também pode ser decomposto em parâmetros, tais como: o lugar social - os modos de interação em que o texto é produzido, a posição social dos interlocutores - o que lhes dá estatuto de enunciador e destinatário e o objetivo da interação - o ponto de vista do enunciador e os efeitos esperados com a enunciação.

Uma ação de linguagem pode, portanto, ser definida em dois níveis: um nível sociológico em que é vista como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada e

influenciada pelo mecanismo geral dos valores sociais; e um nível cognitivo entendido como conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas da sua própria ação no processo da intervenção verbal.

Desse modo, conforme atesta Bronckart (1999)

“Descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre o mundo como conteúdo temático e intervém verbalmente” (p. 99)

A ação de linguagem, nesse caso, não se constitui num sistema de restrições, mas numa base de orientações a partir da qual o agente produtor toma uma série de decisões. O agente-produtor seleciona, inclusive, respeitando-se a sua alteridade, os elementos disponíveis na intertextualidade, aqueles que melhor se adaptam à sua situação na ação específica. O intertexto é o espaço dos conhecimentos que foram elaborados pelas gerações precedentes e se apresentam transformados e reorientados pelas formações sociais.

A (re)organização desses gêneros textuais/discursivos, segundo Bronckart (1999):

“apresenta-se na forma de uma nebulosa, constituída por conjuntos de textos muito claramente delimitados e rotulados pelas avaliações sociais e por conjuntos mais vagos, compostos de espécies de textos para os quais os critérios de rotulação e classificação ainda são móveis e/ou divergentes” (p.100).

Esses textos são indexados, isto é, portam diversos valores em uso. Para cada formação social e situação de uso, um gênero é considerado como mais, ou menos adequado. Essa nebulosa de gêneros indexados funcionam como uma espécie de reservatório de modelos ao qual o agente-produtor recorre sempre ao produzir seus textos/discursos.

Daí decorre, que todo texto é, de certa forma, uma recorrência ao já dito, porém feita de forma reelaborada e idiossincrática. Bakhtin (apud Bronckart,1999) ratifica isso, ao dizer que “se os gêneros (do discurso) não existissem e se não o dominássemos, e se nos fosse

necessário construir cada um dos nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível”. (1984, p.285). Entretanto, não se trata de mera repetição ou cópia; mesmo em se tratando de um tema corriqueiro, o texto produzido não é totalmente dado, nem totalmente novo, mas o resultado da articulação dado-novo. Dada a força da idiossincrasia, da alteridade dos indivíduos, até mesmo numa citação há que se reconhecer um certo distanciamento entre o discurso citado e o discurso que cita.

Cada indivíduo, no entanto, foi exposto a um maior ou menor número de gêneros textuais, em função do seu desenvolvimento pessoal. No convívio social, o agente-produtor aprendeu, por um processo de aprendizagem social do tipo ensaio-acerto, a adequar seus conhecimentos sobre os gêneros nas diferentes situações de ação.

Essa escolha, na visão de Bronckart (1999), efetua-se em um confronto entre os valores atribuídos pelo agente aos parâmetros da situação (as representações que tem do contexto físico e subjetivo do agir) e os valores de uso atribuídos aos gêneros discursivos/textuais disponíveis no intertexto.

“ Essa escolha apresenta as características de uma verdadeira decisão estratégica: o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a “ imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação”(p.101).

As ações produzidas sobre e por meio da linguagem não são, portanto, alheias à vontade dos agentes-produtores, são, na verdade, o resultado dos processos de mediação relacionadas às condições em que se dá a atividade de linguagem.

Os agentes-produtores, ao fazerem uso dessas estratégias, sabem que a sua ação está sendo acompanhada - mesmo que não necessariamente partilhada - pelo interlocutor, ou seja, que os que ouvem, por exemplo, não são meros receptores passivos, mas elementos constitutivos dessa mesma atividade.

Para Batista (1997):

Por um lado, aquele que fala prevê as possíveis interpretações de seus enunciados, baseado nos conhecimentos que possui acerca do seu interlocutor. A partir dessas previsões, procura delimitar aquelas desejadas, afastar as indesejadas, e fornecer informações e indicações para que seu interlocutor esteja no lugar desejado pelo locutor, com as “chaves” necessárias para a interpretação buscada. O que se diz, portanto, é função do outro para quem se diz. Este não é simplesmente um receptor passivo mas um elemento constitutivo da fala daquele que enuncia. Por outro lado, porém, aquele que ouve também não o faz passivamente. Pode recusar-se a seguir as orientações do locutor, pode entregar-se a elas, pode apropriar-se - a partir do seu lugar social, de seu conhecimento de mundo e de um conjunto complexo de fatores - daquilo que é dito. Em vez de compartilhamento, de encontro entre um e outro, a atividade de linguagem pode ser, antes, um desvio, desencontro, embate. (p.25).

Não sendo as ações de linguagem alheias à vontade dos indivíduos, não podemos dizer também que sejam elas originadas sempre da intenção consciente dos envolvidos no processo. No caso de uma negociação entre amigos, por exemplo, pode se dizer que o que se diz e se faz pode ser analisado por meio do apelo às intenções conscientes e de um acordo tácito entre os interlocutores. Já no caso das produções realizadas no seio das instituições sociais - como, por exemplo, um sermão religioso - estas são fortemente restringidas pelo quadro dessas mesmas instituições (Mainguenau, 1997).

Nesse caso último, as estratégias do dizer não devem ser compreendidas como um processo de manipulação consciente dos outros através da linguagem, porque não se pode tomar aquele que enuncia como a fonte mesma da enunciação nem a responsabilidade plena do que se realiza através do que diz. É este um sujeito afetado pela ideologia que age dentro de uma dada formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada de uma conjuntura social. É nessa situação de dualidade que os discursos são ao mesmo tempo limitados a uma espécie de família discursiva, em função do quadro social em que os indivíduos estão inseridos e, ao mesmo tempo, diferentes em função das suas especificidades e das relações de interdiscursividade que estabelecem, cria-se uma relação complexa em que os discursos se confundem e se individualizam ao mesmo tempo.

Não podemos esperar, por exemplo, que um texto poético traga um discurso exatamente igual ao discurso do texto publicitário e vice-versa. É muito provável que o discurso publicitário faça uso de elementos do discurso poético, mas não é o mesmo discurso. Haverá sempre resguardado o espaço dessa diferença, porque os discursos não são rigidamente constituídos nem facilmente classificáveis. São produtos de uma interação humana, repletos de (inter)subjetividades.

Segundo Cardoso (1998), Foucault, desconsiderou a força da idiossincrasia dos sujeitos interlocutores na produção dos discursos ao se reportar à formação discursiva como sendo um conjunto limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (discurso clínico, discurso psiquiátrico, discurso pedagógico, etc.), um espaço de regularidades associadas às condições de produções. Dito de outro modo, o discurso seria uma família de enunciados pertencentes à mesma formação discursiva.

Para Bronckart (1999), discursos são diferentes segmentos que entram na composição de um gênero, produto de um trabalho particular de semiotização e de colocação em forma discursiva. Interessa-nos, particularmente, essa noção de discurso que parte do processo de semiotização, posto ser aí, que se agregam valores, crenças e visões de mundo. É nesse espaço de semiotização que os indivíduos, ao interagirem com o mundo, com o conhecimento e consigo mesmos, produzem e reproduzem formas de representações que se materializam por meio dos textos e discurso. É, ainda, por meio das atividades sociais de linguagem, que os indivíduos têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente (Bronckart, 1999. p. 31)

Podemos dizer que as relações dos sujeitos entre si e com o meio são mediadas pela ação semiotizadora da linguagem (simbólica). São produtos de uma "colocação em interface" de representações, ao mesmo tempo, individuais e coletivas. Sendo produto das relações

intersubjetivas, os signos lingüísticos (símbolos), por sua vez, guardam um certo distanciamento entre a representação e a coisa representada.

Ao produzirem discursos, os sujeitos situam-se como seres históricos (que têm sua fala produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo). Um ser eminentemente ideológico (que tem sua fala marcada por fatores temporais, históricos e sociais); um sujeito projetado no tempo e no espaço que, socialmente orientado, passa a situar o seu discurso em relação ao discurso do outro. Outro que envolve não só ao seu destinatário para quem planeja (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo).

Desse modo, resguardada a noção de alteridade, não cabe, aqui, pretender o sujeito como ser único, central, origem e fonte do sentido, nem pretender o discurso como homogêneo ou original, porque na sua fala outras vozes também falam.

Dessa forma, os textos e discursos, assim como toda ação humana e o próprio homem são, ao mesmo tempo, singulares - porque marcados por suas peculiaridades suas diferenças de características e estilo - e plural - porque inevitavelmente fazem uso de elementos do intertexto e do interdiscurso. Do contrário seriam textos e discursos completamente dados (sem informação nova, repetição do já dito) ou completamente novos (totalmente incompreensível, um código a decifrar). O que há, na verdade, é um diálogo entre o novo e o velho entre o eu e o outro.

Bakhtin (1999) reforça essa idéia ao afirmar que não há discursos constitutivamente monológicos, mas discursos que se “fingem” monológicos na medida em que toda palavra é dialógica, que todo discurso tem dentro dele outro discurso, que tudo que é dito é, de certa forma, um já dito. Isso porque todo discurso é fruto de uma interação, de uma interlocução.

2.5- As imagens dos textos

Nos processos interlocutivos, tanto na produção, como na interpretação de textos/discursos, os sujeitos interactantes, constantemente, recorrem a elementos do mundo físico e do mundo mental. Disso, decorre que, nos processos interlocutivos participam, não só palavras, vocábulos, gestos e movimentos, como também imagens que são construídas e mobilizadas nos processos de comunicação. Os elementos imagéticos, que tomam parte na interlocução apresentam-se de tal modo articulados entre si e com a cultura que se torna imprescindível concebê-los como construções, ao mesmo tempo, inter-relacionadas e indexadas.

As imagens participantes dos processos de comunicação humana podem ser descritas em, pelo menos, dois sentidos básicos: um físico, associado à materialização da linguagem não-verbal e outro mental, associado às noções de personalidade e identidade, de ser e pertencer. Nossa reflexão em torno das imagens e dos textos concentra-se nesses dois sentidos mencionados. No primeiro momento, ocupar-nos-emos das imagens enquanto constructos psicológicos por serem elas parte integrante de todo e qualquer processo de interação e representação semiotizada; num segundo momento, trataremos das imagens físicas (gráficas) já que elas compõem parte significativa dos textos em quadrinhos: objeto desse estudo.

As imagens mentais do discurso são realidades dependentes da identidade e do sentimento de pertencimento. São representações que envolvem aspectos cognitivos, culturais e afetivos de tal modo, imbricados às experiências pessoais e sociais, que se configuram como o resultado das sofisticadas relações do eu com outro e com o ambiente. Essa noção de imagem está associada à teoria do espelho desenvolvida por Lacan, (apud Hall,2000) na qual o ser humano passa por uma fase de confusão entre o seu ser real, o e outro.

Atualizadas na ação comunicativa, as imagens mentais - sejam sobre os interlocutores, sobre o assunto ou sobre o meio - passam por processos subjetivos de semiotização e interferem diretamente na produção de sentido dos textos/discursos produzidos. Essa produção de imagens não se limita à imagem que um produtor têm de si e do(s) outro(s), inclui também as imagens esperadas e projetadas por e para ambos. Nesse caso, tanto pode, o interlocutor, adequar a linguagem aos lugares e papéis implicados, como pode agir ao contrário; realiza uma ação de linguagem que tem por objetivo evidenciar o inadequado da situação ou entrar em dissonância com os outros sujeitos, os valores e os lugares sociais implicados; assim, evidencia seu posicionamento crítico e/ou ideológico. Disso nasce o humor e a ironia que são, em muitos casos, uma forma eficaz de crítica e que necessitam entrar em dissonância com os parâmetros do contexto de produção para surtir o efeito desejado.

O produtor, ao promover para si uma imagem, promove concomitantemente uma imagem do outro. Por exemplo, se um dado indivíduo (Pedro) se dirige a um outro indivíduo (Maria) e emite o seguinte enunciado: “Maria, fale direito!”, está defendendo para si a imagem de quem fala correto, tanto que pode corrigi-la, e para o outro, a imagem de quem fala errado. Essas imagens são interdependentes: a imagem que cada interlocutor faz de si está relacionada a outras e, de certa forma, dependente da imagem que têm do outro e da imagem que supõe que o outro tenha dele. Além disso, as imagens mentais, nos jogos discursivos, ficam atreladas aos parâmetros do contexto de produção e aos interesses dos interlocutores. É possível existirem casos em que a inversão da regra seja desejada e necessária para atender às contingências contextuais e intenções dos atores sociais. Tomemos, como exemplo, um enfoque valorativo sobre uma ação indecorosa de um sujeito que ocupe cargo público. O reconhecimento e adequação de lugares, normas e papéis sociais podem servir para ridicularizar e/ou criticar, ao passo que a não adequação da linguagem a esses parâmetros funciona como confirmação das representações imagéticas desejadas.

As imagens mentais podem ganhar materialidade e transformar-se em imagens físicas. Nesse caso, é bom reconhecer que, apesar da relação de proximidade e contingência, há também um certo distanciamento. Muitas realidades do plano mental podem jamais ganhar uma materialidade correlata.

As imagens físicas são formas de atualização da linguagem não-verbal. Nelas incluem-se as imagens gráficas como a fotografia, a pintura e o desenho. Algo fabricado que pode estar no lugar de outra coisa: uma representação resultante de uma síntese complexa da cultura historicamente acumulada e da ordem dos elementos subjetivos que concorrem para a sua materialização. Desse modo, as imagens concretas correspondem a, pelo menos, um vestígio, um registro (subjetivo) de um acontecimento (concreto ou abstrato) que teve existência no passado seja ele remoto ou imediato (Nova 1999).

A linguagem da imagem comporta formas discursivas diferentes da fala e da escrita. Disso, advém um conflito, uma espécie de dualismo quanto aos procedimentos de abordagem. Há dois pontos de vistas distintos: um de tradição americana (chamado de ponto de vista textual) que concebe a imagem gráfica como um texto possuidor das mesmas características do texto de linguagem verbal, cabendo aos estudiosos descobrir e sistematizar elementos pictóricos da imagem correspondentes aos componentes gramaticais das frases; e outro, ligado à tradição europeia (chamado de ponto de vista semiótico) que toma a imagem como um signo que deve ser relacionado com o objeto que representa e com outros sistemas de signos utilizados em sociedade. No caso da tradição americana, a análise da imagem é feita com base em categorias “gramaticais” classificadas em: elementos morfológicos (ponto, linha, plano, textura, cor e forma), elementos dinâmicos (movimento, tensão e ritmo), e movimentos escalares (dimensão, formato, escala e proporção). Na tradição europeia, a análise imagética consiste em estabelecer paralelos entre o plano de expressão das imagens (aquilo que elas mostram) e o seu plano de conteúdo (aquilo que elas significam), entre o significante e o significado.

Esses dois níveis de análise da imagem, apesar de serem constituídos, historicamente, com base em perspectivas diferentes, não se excluem mutuamente, antes se interpenetram e possibilitam uma compreensão mais acurada do funcionamento da imagem. Importante ter em conta que as imagens apresentam formas discursivas próprias o que não nos impedem de encontrarmos formas de convivência e imbricamento com a escrita. Souza (1998), por exemplo, traz-nos grandes contribuições para o entendimento do funcionamento das imagens ao propor um trabalho de análise inspirado nos conceitos lingüísticos de implícito e polifonia de Ducrot. A autora propõe, a partir do conceito de polifonia, o conceito de policromia que, segundo ela, recobriria o jogo de imagens e cores como elementos constitutivos da linguagem não-verbal e permitiria ao leitor caminhar na análise do discurso do não-verbal. O jogo de formas, cores, traços, luz, sombra etc. remeter-nos-iam, à guisa das vozes do texto verbal, a diferentes perspectivas instauradas pela imagem. Além disso, para Souza (1998), o texto das imagens também tem na sua constituição marcas de heterogeneidade, como o implícito, o silêncio e a ironia. Marcas, porém, que não podem ser pensadas como vozes, porque analisar o não-verbal pelas categorias de análise do verbal implicaria a redução de um ao outro. Nessa acepção, a heterogeneidade deve ser pensada como um conjunto de marcas que, ao estabelecerem uma relação entre si, emprestam à imagem a sua identidade. Essa co-relação se faz através de operadores discursivos não-verbais como a cor, o detalhe, o ângulo, um elemento da paisagem, a luz, a sombra etc., os quais não só trabalham a textualidade da imagem como instauram a produção de outros textos não-verbais. Há, no entanto, imagens que não estão sequer visíveis, mas que são mentalmente sugeridas. Estão implícitas a partir de um jogo de imagens previamente oferecidas. Outras são apagadas, silenciadas, dando lugar a um caminho aberto à significação, à interpretação. Isso, certamente, favorece não só à percepção dos movimentos no plano sinestésico, como também à apreensão de diferentes sentidos no plano discursivo-ideológico.

Muito embora Souza (1998) se atenha mais aos elementos textuais da imagem, ao nosso ver, não nega o signo, apesar de deixar claro que não opta por análises semiológicas.

Reconhecer elementos mínimos constituintes das imagens não significa negar sua relação semiotizada com a cultura, o social, o histórico e a formação social dos sujeitos. Essa seria mais uma antinomia que não desejamos reforçar.

Conforme temos defendido, ao longo deste trabalho, entendemos que as correlações e conexões múltiplas estão na base dos processos sociais. É por essa razão, inclusive, que desenvolvemos aqui, um raciocínio mais relacional, envolvendo questões teóricas articuladas à noção de ensino/educação. A educação, portanto, é a síntese de todos esses elementos teóricos e justifica o fato de abordarmos termos como diferença, imagem, representação, livro didático, ideologia, texto e discurso, sob uma mesma égide. A Educação não deve pois, comportar antinomias, sob pena de não se compreender os indivíduos e a realidade como um todo articulado. Assim sendo, nosso grande desafio, ao longo desse trabalho, tem sido buscar, de modo coerente, novas articulações em lugar de promover sisões (veremos esta preocupação refletida nos capítulos seguintes, inclusive, na metodologia adotada, em que nos preocupamos principalmente em articular linguagem verbal e linguagem imagética; imanência lingüista à sua exterioridade e vice-versa). Desse modo, interessa-nos, sobremaneira, o que possa ser articulado.

CAPÍTULO III

3 - Metodologia

3.1- Pressupostos teórico-metodológicos

Segundo Jovchelovitch (1988), representações são formas de mediação que residem precisamente nos espaços que pertencem ao “entre” da vida social: elas se produzem e crescem na comunicação intersubjetiva, e ao mesmo tempo são, elas próprias, um dos elementos que possibilitam a comunicação intersubjetiva. Por essas razões, o discurso, conforme mencionamos anteriormente, é o locus, por excelência, dos estudos em representações sociais.

Esta noção, a natureza do nosso objeto de estudo e o reconhecimento de que a estruturação do processo investigativo passa por uma série de categorias, sem as quais não poderemos entender o sentido pleno das representações sociais, são fatores que nos levam a uma quase que inevitável filiação deste trabalho aos postulados metodológicos da Linguística Moderna que se ocupam do discurso e da articulação entre linguagem e sociedade. Para melhor nos situarmos naquilo que pretendemos fazer, passemos a um breve relato histórico dessa tendência linguística.

Até a década de sessenta, os estudos sobre a linguagem humana tiveram, basicamente, como suporte teórico e metodológico os princípios de uma linguística imanente preocupada em observar os fatos linguísticos com base no próprio código, ou seja, voltada para o interior da própria linguagem. Esta tendência de maior tradição entre os linguistas, tomou como ponto de partida os postulados defendidos por Ferdinand de Saussure (apud Brandão, 1995) que, sobretudo, atentou para as diferenças entre língua e fala numa perspectiva dicotômica, e que acabou por atribuir à fala (pelo seu caráter individual, concreto e assistemático) o status de resíduo dos estudos linguísticos. Durante muito

tempo, a fala foi negligenciada pelos estudiosos que a consideravam imprópria para os estudos, já que a fala é a manifestação individual do falante, senhor da sua língua. Em função disso, durante muito tempo, os textos que, mesmo escritos, mantinham as características formais e funcionais do texto falado (como o são os textos em estudo) foram sistematicamente colocados à margem dos estudos lingüísticos, especialmente daqueles ligados às práticas escolares de ensino. A tradição gramatical sempre se preocupou em ensinar o aluno a aproximar a fala da escrita, jamais o contrário.

Embora alguns estudos anteriores já tenham criado espaço, no campo dos estudos lingüísticos, daquilo que mais tarde se chamaria de discurso – seja como fizeram os formalistas russos ao buscarem no texto uma lógica de encadeamentos “transfráticos” e superarem abordagens filológicas ou impressionistas que até então dominavam os estudos da língua, ou contribuições mais próximas daquilo que é hoje entendido como estudos do discurso, conforme fez a teoria da enunciação ao afirmar que “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por índices específicos” (Benveniste apud Brandão, 1995) - é somente em meados do Século XX (década de setenta) que os estudos lingüísticos (apoiados nos conhecimentos da História, Psicologia e Sociologia) assumiram, (especialmente na França) um caráter mais social, e se debruçaram sobre a exterioridade da língua. Essa mudança de perspectiva muito se inspirou nos postulados defendidos por Bakhtin.

Bakhtin (Volochnikov) (1929) diferentemente de Saussure - que valorizou em excesso o sistema abstrato da língua _ antecipa o que viria, mais tarde, ser um objeto de estudo da Lingüística Moderna ao dar especial relevo à enunciação, ato concreto de discurso. Na perspectiva bakhtiniana, a fala é tida como a manifestação concreta da língua e, portanto, passível de análise, e o material lingüístico é visto apenas como uma parte do enunciado. A enunciação é, então, concebida como componente necessário para a compreensão e explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal. Dessa forma, Bakhtin “diverge de seus antecessores (Saussure e a escola do subjetivismo individualista

representado por Vosler e seus discípulos) para quem o enunciado era um ato individual e, portanto, uma noção não pertinente lingüisticamente” (Brandão, 1995.10). Configurava-se assim, um novo enfoque, uma articulação entre o lingüístico e o social, entre a linguagem e a ideologia. Consequentemente, o foco de atenção passa a ser a relação estabelecida entre a imanência e a exterioridade, entre o concreto e o abstrato coexistentes na linguagem. A linguagem não é vista apenas como uma estrutura abstrata. Apresenta, também, uma certa materialidade. Nas palavras do próprio Bakhtin (1929):

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto passiva de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (...) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto por mais elementar e evidente que ele possa parecer o estudo das ideologias ainda não tirou todas as consequências que dele decorrem. (p. 29).

Na década de setenta, toma corpo, então, esse novo enfoque (a linguagem como um sistema formal ao mesmo tempo atravessado por entidades subjetivas e sociais) que passa a ser genericamente denominada de Análise de Discurso.

Esse movimento afastou-se da lingüística imanente (da qual estavam fora a fala e os textos posto que centravam-se na língua apenas como sistema) e se constituiu, sobretudo, como estudos de caráter, ao mesmo tempo, lingüístico e social. Prevalece a preocupação com a exterioridade da língua, aqui, entendida como as condições de produção dos textos/discursos.

Mais recentemente, Maingueneau (1987) traz novas contribuições para os estudos acerca do discurso ao afirmar, dentre outras coisas, que, para marcar sua especificidade no interior dos estudos da linguagem e não permanecer numa lingüística imanente, o enfoque dado ao discurso deverá considerar as seguintes dimensões:

- o quadro das instituições em que o discurso é produzido, as quais delimitam fortemente a enunciação, (o lugar sócio institucional do enunciador);
- os embates históricos, sociais, etc., que se cristalizam nos discursos;
- o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso.

Um outro raciocínio teórico considerado, ao estabelecermos estratégias metodológicas de leitura e análise dos textos em questão, surgiu no interior da Filosofia da Linguagem, também, na década de sessenta e, se não pode ser confundido com a Análise de Discurso não pode também ser considerado como coisa antagônica, posto que ambos se ocupam de algumas coisas em comum. Trata-se da teoria dos atos de fala, apropriada pela Linguística pragmática. (Koch, 1998).

A teoria dos atos de fala tem como premissa básica o entendimento da linguagem como forma de ação (todo dizer é um fazer). Essa teoria reflete sobre os diversos tipos de ações humanas que se realizam através da linguagem: os atos de fala, os atos de discurso ou atos de linguagem. Estabelece distinção entre três tipos de atos:

- a) locucionários: consistem na emissão de um conjunto de sons organizados de acordo com as regras da língua. Como por exemplo, um ato de referência, de predicação. Uma proposição.
- b) Illocucionários: Consistem em atribuir à proposição uma determinada força: de pergunta, de promessa; de ordem etc.
- c) Perlocucionários: destinados a exercer certos efeitos sobre o interlocutor, como convencê-lo, agradá-lo, assustá-lo etc. Uma intenção, um propósito. Difere do ato ilocucionário, porque nele a força ilocucionária pode ser explicitada por meio de um performativo (eu te ordeno... eu te pergunto... eu te prometo) o que não ocorre com os atos perlocucionários. Neles, não funcionam os performativos (eu te assusto... eu te agrado... eu te convenço...).

É de suma importância considerarmos que todo ato de fala é, ao mesmo tempo, locucionário, ilocucionário e perlocucionário, caso contrário, não seria um ato de fala;

sempre que se interage através da língua, profere-se um enunciado lingüístico dotado de certa força que irá produzir no interlocutor determinado(s) efeito(s), ainda que não aqueles que o locutor tinha em mira. (Koch, 1998).

Essas perspectivas lingüísticas, a que fizemos referência, nos levam a crer que a linguagem humana não pode ser estudada fora do seu funcionamento e desvinculada da sociedade, caso queiramos, por meio dela, chegar a certos constructos humanamente elaborados. A palavra em uso é dialógica, o interlocutor não é um elemento passivo na construção do significado. A palavra é arena de luta, de vozes situadas em diferentes posições (Bakhtin, 1929).

É nessas perspectivas (de antecedentes históricos) que nos situamos e nos inspiramos para a elaboração de uma proposta metodológica pelo fato de que, ao nosso ver, o caminho da mensuração objetiva e da imanência lingüística não possibilitaria, e sequer admitiria especulações em torno da significativa subjetividade que permeia e caracteriza o objeto do presente estudo, nem nos possibilitaria abordar a dialogicidade presente nesses textos que reproduzem atos de interlocução, isto é, que retratam a língua em uso, em funcionamento.

3.2 - O nosso caminhar

Construir um método, uma forma de caminhar, é uma tarefa árdua, cheia de embates, de dúvidas e escolhas. No nosso caso, que temos como propósito lidar cientificamente com os textos em quadrinhos, passamos a considerar, antes de tudo, duas questões fundamentais para a elaboração do nosso caminhar:

- a) A natureza híbrida dessas produções socialmente indexadas que, dentre outras coisas, articulam linguagem verbal e não verbal e reproduzem a oralidade pela escrita.
- b) O cenário de utilização pedagógica dos textos em quadrinhos; no caso o livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, uma vez que (conforme mencionamos

anteriormente) não temos clareza dos modos de abordagens desses textos nem dos sentidos que lhe são atribuídos.

Assim sendo, iniciamos nossa trajetória por três escolas públicas de grande porte da Cidade de Jacobina de onde selecionamos doze manuais didáticos (ou seja, quatro livros em cada escola; uma coletânea de 5ª à 8ª Série). Tomamos como critério de seleção, os livros didáticos de Língua Portuguesa mais adotados nos últimos dez anos. Foram selecionadas as coleções: *Palavras e Idéias*, de José de Nicola e Ulisses Infante, Editora Scipione, *Palavra Aberta*, de Isabel Cabral, Editora Atual, e *ALP, Análise, Linguagem e Pensamento*, de Maria Fernandes Cocco e Marco Antônio Hailer, Editora FTD.) de onde advêm os textos constituintes do *corpus*. Foi curioso notar que, dentre as três coleções didáticas selecionadas, a que teve menor aceitação e adoção entre os professores foi a que menos fez uso desse tipo de texto (a Coleção ALP). Foi muito comum ouvir professores reclamar de livros como estes que trazem poucas atividades e muitos textos (entende-se por texto, as crônicas, narrativas, poemas etc.)

Optamos por não estipular quantitativamente o número de textos que tomariam parte da análise, mesmo porque nos interessava saber da frequência com que esses textos são introduzidos nas atividades propostas pelos manuais didáticos.

A seleção dos textos que constituem o corpus da análise foi feita com base nos seguintes critérios:

- a) textos produzidos na forma de quadrinhos, sejam textos publicitários (sob a forma de quadrinhos) charges, tiras ou histórias em quadrinhos (propriamente dita) produzidas em outras fontes e transportadas para o livro didático;
- b) textos que fazem uso de linguagem metaforizada;
- c) textos que tratam de assuntos polêmicos ou controvertidos;

Tomamos como referência para a análise dos textos verbais os postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso tendo em vista que, pelo seu caráter social e relacional, essas técnicas nos permitem identificar e interpretar marcas lingüísticas através das quais os sujeitos discursivos, ao enunciarem, posicionam-se, marcam-se e deixam impressões. A análise do discurso representa, na verdade, a possibilidade de se chegar ao social por meio do discurso. No que diz respeito às imagens, a nossa preocupação básica consistiu em estabelecer correlações entre elas e o texto escrito. Na análise das imagens, pautamos-nos em marcas físicas que se traduzem em linguagem como formato, cor, sombreamento, tamanho, cenário, movimento etc. para chegarmos ao todo, ao símbolo, à representação e vice-versa, porque cremos que a imagem não é só estrutura decomponível, nem somente símbolo com relação entre significado e significante. (um ícone mesmo tem seus constituintes). Isso advém da consciência de que nenhuma forma de abordagem da realidade é completa, que pela sua complexidade e opacidade os objetos de estudos se mostram apenas parcialmente. Somos também, cientes da incompletude do gesto e do vasto campo de estudos que o assunto reserva para estudos futuros.

Para a organização das seções seguintes, nas quais sistematizamos o resultado das nossas leituras e reflexões sobre os textos, tomamos dois aspectos ou, linhas de reflexão (associados aos nossos objetivos) que aparecem intercaladas durante toda a análise. São elas: do que e como os textos de tradição não-escolar falam, e o que as atividades dos livros didáticos abordam nesses textos. Do confronto, entre essas duas linhas de reflexão investigativas, é que nascem nossas conclusões, sustentadas não só nas evidências textualmente expressas, como também nas marcas lingüísticas e discursivas, nos silêncios e nos apagamentos de vozes presentes nos textos.

Dispomos, a seguir, nossas reflexões em seções temáticas considerando a predominância e a emergência das questões nos textos. Intercalados a essas reflexões, apresentamos o próprio texto e as abordagens propostas pelos manuais didáticos. Nesse primeiro momento, abstermo-nos de qualquer comentário ou juízo de valor sobre as propostas pedagógicas dos

manuais (assunto ao qual retornaremos mais adiante), limitando-nos apenas a fazer sua exposição. Esses textos são na verdade parte integrante das coleções já citadas (referidas no decorrer deste trabalho pelas iniciais PI, PA e ALP), onde se encontram, integrando um exercício, uma reflexão lingüística ou introduzindo um assunto, um capítulo; uma unidade de estudos. Desse contexto didático, ocupar-nos-emos, mais tarde, a fim de proporcionarmos uma reflexão mais analítica.

específicas. Estas reflexões se encontram, no texto, intercaladas das propostas de análises apresentadas pelo livro didático de modo a subsidiar reflexões posteriores quanto aos modos de uso do texto de tradição não-escolar pelo livro didático.

4.1 – Reflexos de uma crise

Incerteza, instabilidade e dificuldade são sinônimas de crise, é a alteração do fluxo regular das coisas. A crise, geralmente, provoca uma nova configuração, uma nova ordem. Nesse sentido, a sociedade vive uma constante crise. No entanto, há um tipo de crise mais generalizada em que forças distintas e, às vezes, antagônicas rivalizam entre si para ver qual estabelecerá uma nova ordem. Parece ser esse o tipo de crise à qual nossa sociedade contemporânea está submetida.

Segundo Carlson e Apple (2000), até certo ponto todos os tempos são incertos, pois o desenvolvimento cultural nunca é fixo, imóvel, ao contrário, a cultura é sempre emergente, contestada, construída e reconstruída, no entanto, alguns tempos são mais incertos do que outros; tempos esses em que os acordos sociais estabelecidos começam a desgastar-se, e não são capazes de prover respostas ou fazer frente às forças da crise e do desmantelamento social.

“Esses são tempos nos quais novas formas de organização das comunidades estão surgindo, e nos quais os grupos marginalizados estão ganhando mais controle sobre a formação de suas próprias identidades. É um tempo de quebrar silêncios, cruzar fronteiras e rever o modo pelo qual nossas instituições estão organizadas e os interesses e propósitos aos quais eles servem” (p.11)

A crise social a que se referem Carlson e Apple (2000) imprimiu marcas no discurso dos textos analisados, independente da natureza das abordagens realizadas pelos livros didáticos. Dos trinta e sete textos selecionados para análise, quinze deles estabeleceram relação direta com uma espécie de crise, por meio de uma espécie de conflito entre visões e tendências distintas e, às vezes, rivais. Os demais estabeleceram, mesmo que de modo

indireto, algum tipo de relação com a mudança e o movimento. Várias são as formas de manifestação das mudanças ou dos conflitos; sejam por meio da crise econômica, da divisão de classes sociais e, ainda, pela crise de paradigmas que revelam diferenças nas formas de pensar e agir. Além disso, a crise aparece, de forma tão generalizada, que torna possível proceder a interpretação de questões mais específicas, pelo prisma da transformação, da crise. É perfeitamente coerente afirmar que a noção de gênero, por exemplo, só é, assim como conhecemos hoje, em função dessa crise. Sem a crise, essas questões seriam tomadas, apenas, por um olhar hegemônico. Vejamos o que dizem os textos (“as cartas”):

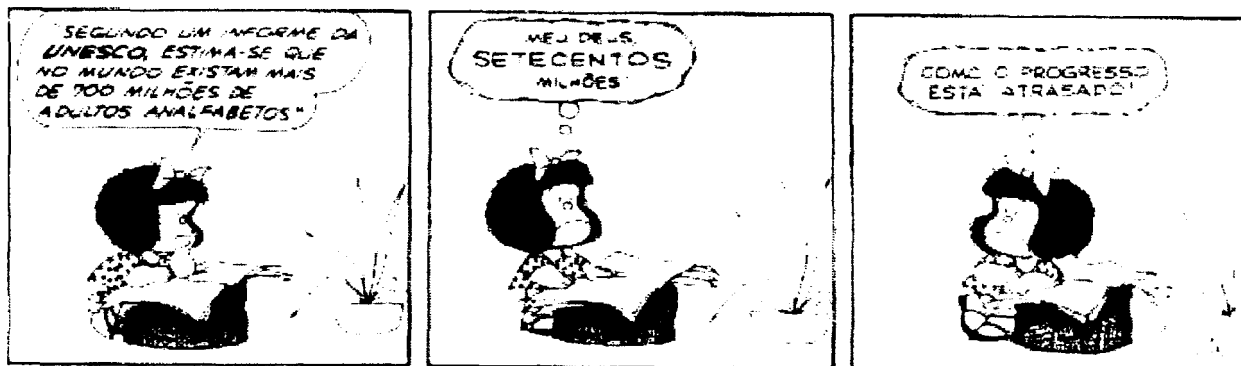
Texto 01:



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
ALP, 8ª SÉRIE, P.116.	Questiona sobre quem é o doente e não sobre a doença. Solicita que se estabeleçam relações com um texto anterior que traça uma visão panorâmica do planeta mostrando maravilhas geográficas e misérias humanas.

Independente da proposta oferecida pelo livro didático, pode-se notar que a crise refletida nesses textos vai desde uma crise mais geral, associada ao subdesenvolvimento, a uma doença mundial inominada,; (textos 01 e 02) até questões mais localizadas, como a fome e a pena de morte no Brasil.

Texto 02:



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
ALP, 8ª SÉRIE, P.140.	Sugere que se compare o texto com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com a opinião dos alunos e do professor.

Vejamos o texto 03, a seguir.

**SE VOCÊ É A FAVOR DA
PENA DE MORTE,
VAI ADORAR ESTA NOTÍCIA:
30 MILHÕES DE CONDENADOS
ESTÃO MORRENDO
DE FOME NO BRASIL.**



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 7ª SÉRIE, P.186	Solicita que o aluno aponte os adjuntos adverbiais e classifique-os. Solicita que classifique gramaticalmente também, o termo "de fome".

A noção de crise, nesses casos, apresenta-se de modo global. Algo que toma conta do mundo ou do país. No primeiro texto, temos a imagem do globo terrestre, representando todo o mundo habitado pelos homens. É ele o doente. O espaço habitado agoniza como um bebê. No Segundo e no terceiro textos, a representação da coletividade está expressa pela questão numérica (setecentos milhões de analfabetos e 30 milhões de condenados). Importante notar que, nos dois casos, a linguagem não-verbal assume papel preponderante e, no primeiro texto, imprescindível. É a imagem responsável pelo desfecho e pela consternação.

O jogo lingüístico-discursivo do segundo e do terceiro textos é também, nesse caso, significativo. Com o espanto da personagem ao enunciar: “Como o progresso está atrasado!”, o texto nos possibilita pelo antagonismo das expressões “progresso” e “atraso” relativizar o desenvolvimento das nações do mundo. Do mesmo modo, o texto da Anistia internacional, ao fazer uso da condicional se (na expressão: “se você é a favor da pena de morte”), mostra a existência de, pelo menos, duas formas de se posicionar em relação à pena de morte: contra e a favor. A expressão “condenados” também pode ganhar outra conotação, se considerado o lugar institucional em que o discurso está sendo produzido, e a historicidade da miséria e do exílio no Brasil. Famintos são também exilados.

Um aspecto significativo da crise social refletido nos textos analisados é que o movimento de incertezas e instabilidade a que as verdades contemporâneas estão sendo submetidas advêm, sobretudo, de uma crise das formas de pensar e conceber a realidade, a qual chamaremos aqui, de crise de paradigmas.

Chamamos de crise de paradigmas a passagem da homogeneização para a diferenciação nas formas de concepção, organização e convívio social. Uma crise de paradigmas se configura quando, pelas diferentes formas de se perceber as coisas, as estruturas conceptivas e socioculturais dominantes entram em colapso ou passam por um processo de retaliação e fragmentação, devido à coexistência das outras formas de pensar. Esse aspecto

da crise é, por excelência, o espaço das organizações alternativas, da construção da identidade dos marginalizados e, conseqüentemente, de aceitação da diferença e da afirmação dos valores democráticos. Vejamos os reflexos disso, nos textos abaixo:

Texto 04:



Fernando Gonçales. 'Niquei Náusea'. Em *Folha de S. Paulo*, ilustrada, 22/1/1994.

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 7ª SÉRIE, P.142	Propõe a elaboração de um texto narrativo a partir da mensagem da tira. Detalhe: A unidade de estudo tem como tema central o preconceito.

Texto 05:



Quino. *Diálogo*, vol. 1. M. 1991.

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
ALP, 8ª SÉRIE, P.140.	(Idem ao texto 02) Sugere que se compare o texto com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com a opinião dos alunos e do professor.

Nos textos acima está em destaque a própria noção de identidade dos seres, associada à igualdade e à diferença. Há neles, um questionamento fundamental; uma pergunta que não quer calar: até que ponto os seres da mesma espécie são iguais ou são desiguais?

Os seres de uma mesma espécie são iguais em alguns aspectos e diferentes em suas identidades. Rouanet (apud Santos e Lopes 1997) propõe para a discussão da identidade e da diferença os conceitos de “diferencialismo” e “igualitarismo”. Enquanto para o diferencialismo existe uma distinção entre o alter e o ego, para o igualitarismo não existe esta distinção. Há pelo menos duas formas de percepção de cada um desses conceitos. Vejamos:

a) O diferencialismo:

- Repressivo: Quando o outro se constitui em ameaça a ser combatida.
- Crítico: O reconhecimento da distinção entre o “eu” e o “outro” é orientado por uma intenção emancipatória.

b) O igualitarismo:

- Abstrato: Todos os homens são iguais. O “outro” é anulado em função do “eu”. Há aí um antropocentrismo cultural;
- Concreto – Partilha a idéia da igualdade fundamental entre os homens, reconhece as diferenças reais e a importância de se considerá-las nos projetos de emancipação humana.

A diferença entre o igualitarismo concreto e o diferencialismo crítico reside no fato de que este último possibilita, em última instância, a instauração de um *apartheid* de esquerda. Comumente pode, ainda, ser interpretado como o reforço positivo da diferença negativa incentivada pelo opressor.

Feitas as ressalvas acima a respeito do diferencialismo crítico (com o propósito de evitar o incentivo aos processos identitários e separatistas, tal como fazem, por uma lógica

contrária, o igualitarismo abstrato e o diferencialismo repressivo) consideramos o igualitarismo concreto e o diferencialismo crítico como proposições coerentes e adequadas à nossa reflexão, já que consideram a existência de uma igualdade fundamental entre os seres humanos, e uma racionalidade e uma moralidade básica, comuns a todos sem, no entanto, desconhecer a importância das diferenças nos processos de emancipação e construção da identidade.

No texto 04, a crise de identidade, e do próprio conceito de identidade se instala com as distinções “branco de listras pretas e preta de listras brancas”. Não desconhecemos que a ordem dos termos de um enunciado altera o sentido dos discursos. No entanto, reconhecemos que, nesse caso, tal distinção se faz mais por uma necessidade social e política de diferenciação do que pela existência de uma diferença real. Desse modo, o que sobressai não é a diferença física, mas a imagem que uma personagem do colóquio faz sobre o seu “eu” e o seu “outro”. O discurso se assemelha, inclusive, ao discurso da divisão racial; um reforço às filiações étnicas e à propagação de guetos identitários. Essa divisão se materializa no discurso pelas expressões “ vamos nos casar mesmo você sendo... e eu ...”; uma espécie de concessão pouco comum nessas circunstâncias, até mesmo porque “preta de listras brancas”, coincidentemente, pode simbolizar a mulher de raça negra duplamente discriminada enquanto que “branco de listras pretas” representa a masculinidade branca, historicamente, valorizada. Essa situação torna-se mais evidente com a confirmação da verdade do enunciado por parte da personagem macho e branco (“Claro”). É o lado contundente do diferencialismo crítico.

O segundo caso (texto 05), diferente do primeiro, articula, nas falas das suas personagens, a existência das diferenças inevitáveis, mas acaba por enfocar a igualdade fundamental entre os homens assim como o quer o igualitarismo concreto. Importante notar que há uma diferença entre a expressão “igualdade entre os homens” (como aparece no questionamento que desencadeia o diálogo) e os “homens são iguais” (presentes na argumentação). Dizer que os homens são iguais é o mesmo que dizer que não se diferem em nada. No entanto,

afirmar que há uma igualdade entre os homens significa reconhecer aspectos coincidentes, iguais, sem negar as peculiaridades. Tanto é assim, que no texto em questão, o mesmo Manolito que diz ser bobagem afirmar que “os homens são todos iguais”, contradiz-se ao opinar sobre os homens na condição de pais ao afirmar que “são todos iguais”.

Essa tentativa de explicação e compreensão dos processos de formação da identidade dos indivíduos, a nosso modo de ver, toma parte no movimento maior da perda da hegemonia de certos paradigmas. Significa pensar a identidade dos sujeitos como resultado dos processos de interação social, envolvendo igualdades e diferenças, atrações e repulsas. É uma visão própria dos nossos tempos e revela a emergência de um pensamento mais complexo em lugar da concepção simplista do “eu” e do “outro”, do individual e do social, como coisas simplesmente distintas.

Conceber o homem como ser complexo, ao mesmo tempo em que o reconhece único - porque detentor de características e comportamentos próprios que o singularizam - é o mesmo que o reconhecer múltiplo e largamente relacionado. A verdade não é mais uma verdade universal. O discurso tem que ser repensado e re-significado em função do discurso dos vários “outros” que nos circundam. As vozes de um dado discurso ecoam com outras vozes similares, mas também, coexistem com discursos antagônicos.

A relatividade passa, então, a ocupar o lugar antes ocupado pela hegemonia. Não há mais espaços para as grandes narrativas. O poder e a verdade, antes, localizados, centralizados convivem com forças de resistência. No texto abaixo, (texto 06) até Deus (uma força considerável) convive com forças de resistência, do mesmo modo, aliás, que, a classificação da oração “papai do céu não gosta de quem joga comida fora!” proposta pelo livro como sendo uma oração subordinada substantiva convive com uma resistência lógico-semântica de uma oração adjetiva.

Texto 06:



Fernando Gonsales "Ninguém Nausea", em *Folha de S. Paulo*, Ilustrado, 27.1.1993.

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 8ª SÉRIE, P. 82.	Solicita que o aluno identifique e classifique a oração substantiva presente no texto.

Vejamos também o texto seguinte:

Texto 07:



Laerte. Em *Carioca & Condomínios*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 6ª SÉRIE, P. 115.	Introduz uma unidade de estudos. Faz breve comentário sobre insistir ou não numa idéia quando se tem um objetivo.

mesmo objeto (*o lap top*) e o mesmo lugar (interior do ônibus) são vistos por perspectivas diferentes, de sujeitos oriundos de classes sociais distintas. O movimento de cada indivíduo nessa conjuntura social e a visão que tem dela são, de certa forma, influenciados pela posição social que cada um ocupa e determinam os diferentes comportamentos. Isso fica latente, no texto, até mesmo porque o abismo existente entre essas duas classes sociais não se expressa, necessariamente, pelo discurso, mais sim pela linguagem corporal presente no texto e pela situação inusitada que o discurso põem em evidência: usar um *lap top* em um ônibus coletivo e aborrecer-se com a curiosidade dos miseráveis. Estamos convivendo novamente com uma crise nascida das diferenças.

Texto 08:



Laerte: In Folha de S. Paulo, Ilustrada, 15/4/94.

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 8ª SÉRIE, P.203.	Solicita que se classifique a oração em destaque. (<u>que leiam minha revista CD-ROM no meu lap-top por cima do ombro!</u>)

O distanciamento entre grupos sociais não nasce apenas em função das diferenciações de classes econômicas, nascem também das diferenças culturais, conforme ilustram os textos a seguir:

Texto 09:



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 5ª SÉRIE, P.85.	Toma o pronome este da expressão "este é o Moacir" e classifica-o como pronome demonstrativo

Texto 10:



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 8ª SÉRIE, P. 176.	Faz referência ao fato de o jovem desconhecer o dramaturgo inglês e dá ênfase ao fato de dominar a concordância correta de "obrigado", no masculino.

O distanciamento existente entre os interlocutores dos textos acima se apresenta sob a forma de um distanciamento cultural e de valores associados à idéia de geração. O efeito humorístico dos textos vem, inclusive, desse distanciamento. Podemos dizer, nesse ponto, que os textos, no conjunto, apresentam uma geração detentora de valores e saberes tradicionais, (a valorização da ascendência familiar e o conhecimento de produções artísticas clássicas como a produção Shakesperiana) e uma outra geração que desconhece esses valores e saberes. A própria aparência física (imagem) das personagens, a forma de vestir-se e de portar-se corporalmente (ver a forma de sentar-se do jovem Mongo no segundo texto) marcam a distinção entre essas duas gerações. No conjunto, esses dois textos mostram o saber como coisa relativa. A geração jovem e de comportamento alternativo, aqui, aparece na condição de ignorante dos saberes tradicionais enquanto que a geração de adultos ignora a existência de grupos sociais, a exemplo dos *punks*.

Podemos dizer sobre esses textos, ainda, que eles apresentam a família como instituição responsável pela manutenção das tradições e, ao mesmo tempo, como entidade em transformação, pressionada pela dinâmica das culturas que impõem um novo paradigma de família, influenciada, inclusive, por novos padrões de comportamento advindos de outras culturas, como é o caso da moda *punk*. É uma espécie de reconhecimento de que a crise por que passam as grandes hegemonias afeta diretamente a família.

No texto seguinte (Texto 11), a quebra dessa hegemonia cultural e familiar se faz, dentre outras coisas, pela diferenciação lingüística e discursiva entre as gerações. É o discurso como instância social. Discurso e identidade, neste caso, se fundem. Vejamos:

Texto 11:



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 8ª SÉRIE, P. 176.	Solicita explicações para o fato de o adjetivo “suficientes” encontrar-se no plural.

O texto, de certa forma, reflete uma organização tradicional da instituição familiar, constituída por aqueles que ordenam e pelos que são ordenados, fato questionado pela protagonista do evento, mas é pela coexistência do registro formal culto e do registro

coloquial distenso, inclusive, pelo uso de gírias, que o texto evidencia a existência de mundos distintos. Interessante notar que a mudança brusca de um registro para outro contribui, não só para ironizar o uso indevido da linguagem formal em situações familiares e o desagrado com que muitos percebem a linguagem formal, mas, sobretudo, evidencia o paradoxo cultural entre as gerações, os lugares ocupados por elas no discurso e a existência de um desejo de mudança. O próprio texto da tira resume em si essa distinção: se confrontada a fala do primeiro balão com a do último, não sabemos se o que incomoda (dói) é a lista de requisitos a ser desenvolvida para chegarmos a autonomia, se é a obediência ou se é a utilização do dialeto formal (utilizada pela protagonista no primeiro enunciado). É um texto escrito que reproduz uma situação de fala indexada ao contexto de uso informal, distenso, mas que introduz uma linguagem formal para alcançar uma espécie de ironia por meio um processo semelhante ao da metalinguagem.

A crise social associada à heterogeneidade é uma noção que se pôde depreender dos textos analisados, não só no que diz respeito à crise de paradigmas, como se fez até então, mas também, no que concerne a uma crise política e econômica geradora de instabilidades e incertezas. Por mais que se propague um potencial progressista, democrático, em nossa sociedade contemporânea persiste a crise. É preciso perceber continuidades e descontinuidades (Carlson e Apple 2000) Assim sendo, todas as esferas da sociedade estão sujeitas à crise. Nos textos analisados, a dúvida e a incerteza são os indícios dessa instabilidade na política e na economia. Vejamos:

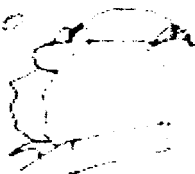
O texto a seguir (texto 12) ilustra, não só a existência de uma crise social já instalada – “Eu sempre fico meio inquieta com um novo governo...” _ como revela a existência de outras crises que nascem dentro da crise geral. É isso que se depreende do trocadilho “... esse (governo) está cheio de gente conhecida” e “Se eu não conhecesse você...”. O próprio conhecer que, aqui, representa segurança e estabilidade é colocado em dúvida. Conhecer a incerteza gera mais instabilidade.

Texto 12:

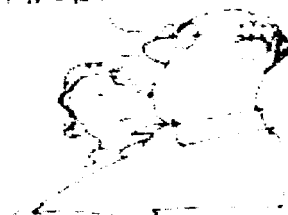
EU SEMPRE FUI MEIO
INQUIETA SEM TER NENHUM
GOVERNO...



AINDA BEM QUE
ESSE ESTÁ CHEIO
DE GENTE
CONHECIDA



SE EU NÃO CONHECESSE
VOCÊ, A PENSAR QUE
ERA BOA



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 8ª SÉRIE, P. 179.	Solicita que se dê a classe gramatical de meio na expressão "meio inquieta".

No plano econômico, propriamente dito, essa instabilidade se fez sentida em pelo menos dois textos analisados (abaixo): Vejamos:

Texto 13:



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 8ª SÉRIE, P. 133.	Explica o uso do pronome que tônico da frase interrogativa "com quê"

Neste caso e no caso seguinte (texto 14), vemos refletida, nos textos, a crise a que está submetida a humanidade. No segundo caso, a crise é situada no Brasil em um determinado tempo (que não é o hoje) sob a forma de inflação alta. Para fazer referência aos altos índices inflacionários, o cartunista lança mão do recurso imagético da linguagem não-verbal que se fosse possível traduzi-la em vocábulos seria algo mais ou menos assim: Não vemos o fim da inflação porque ela é muito alta. Para vê-la, precisamos nos dobrar de costas com o rosto para cima. Vejamos:

Texto 14:



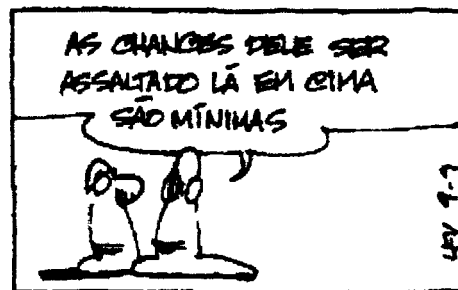
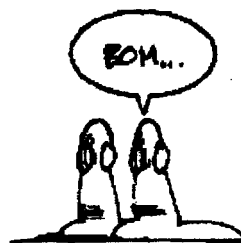
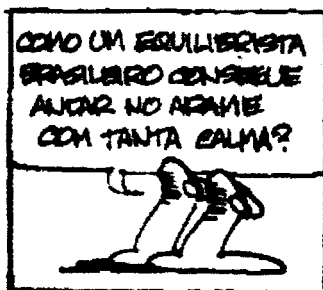
Orlando, "Inflação". Em Folha de S. Paulo, Ilustrada, 4/10/1983.

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 5ª SÉRIE, P.73.	Solicita que se identifiquem os adjetivos existentes na frase.

O texto seguinte (texto 15) parece refletir, também, uma crise de contornos bem definidos. Uma crise política e econômica que tem como consequência a miséria e a violência. Parece se tratar de um texto que não só anuncia a existência da crise, como também denuncia seus efeitos. Vejamos:

Texto 15

AS COBRAS Luis Fernando Veríssimo



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 6ª SÉRIE, P. 53.	Solicita que se identifiquem os adjetivos existentes na frase, distinguindo os primitivos dos derivados.

Historicamente, os espetáculos circenses de equilibrismo ocorrem com a utilização de cordas e não de arame. “Equilibrar-se no arame” é uma expressão metafórica que quer dizer conviver com dificuldades, conviver em situação de crise e instabilidade; assim, segundo o texto, vive o “calmo brasileiro” que encontra sua segurança (de não ser assaltado) na própria insegurança (de não ter dinheiro). Visto por outro ângulo, o texto também retrata a insegurança (as chances de serem assaltados) em que vivem aqueles que têm a segurança (econômica) para sobreviver. A segurança aqui é completamente relacional.

Estamos diante de uma espécie de síntese da crise em que todas as diferenças estão sendo afetadas. Estamos diante, também, de uma igualdade fundamental (situação de risco para ambas as classes, ricos e miseráveis) provocada pela divisão. Um ciclo de interações com duplo sentido. De modo mais simplista, podemos dizer que tal separação conduz a igualdade e que a igualdade provoca nova separação. Numa perspectiva mais complexa, teríamos que considerar também as chamadas linhas de fuga.

4.2 – Um novo sentido imanente da crise

Optamos por dar continuidade à nossa reflexão em torno das (representações das) diferenças nos textos de tradição não-escolar dos livros didáticos, considerando a crise como categoria que perpassa os significados de todas as produções socioculturais dos nossos tempos. Por essa razão, tomaremos outras questões sociais como categorias afetadas pelo movimento que aqui, denominamos de crise social, porque cremos que esse movimento de transformação social, a que estamos submetidos, naturalmente, provoca

uma re-significação de padrões de vivência e de pensamento no seio da sociedade onde se alojam processos de resistência das hegemonias e emergências diferenciadoras. Por isso, passamos agora, ao que consideramos, nos textos em estudo, um sinal do ato de re-significar por meio da crise.

4.2.1– A questão do gênero

As mudanças sociais produzem efeitos tais que podem afetar todas as esferas e sentidos da organização social. Um dos sentidos mais afetados pelas mudanças sociais dos últimos tempos, talvez, seja a própria consciência do homem como ser sócio-histórico-cultural. Nessa conjuntura de mudanças, ganha especial relevo a questão do gênero. Homem e mulher, mulher e homem; instâncias que, outrora se apresentavam com contornos e limites bem definidos, chegam ao Século XXI, passando por constantes reformulações de seus conceitos e de seus papéis na sociedade. Não obstante isso, o movimento de emancipação da mulher, na nossa cultura ocidental, não se fez sem embates à resistente cultura machista. Seja no cotidiano ou em acontecimentos pontuais, o movimento de emancipação feminista, a despeito da resistência da cultura machista, tem ganhando corpo e tomado as ruas, as fábricas, as escolas e os lares, na condição de força emergente que abre novos horizontes, inclusive para outras formas alternativas de sexualidade.

A mulher que, ainda no Século XIX, tinha sua participação social limitada aos afazeres do lar, termina o Século XX ocupando espaços sociais, dantes reservados apenas aos homens. O impacto de tais mudanças pode ser notado em várias circunstâncias, inclusive, no evento retratado pelo texto abaixo, de onde se depreende a existência de forças opositoras.

Texto 16:



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 7ª SÉRIE, P.19.	Considera incorreto o termo o presidente aplicado à mulher e faz menção ao uso correto, como sendo, a presidente ou a presidenta.

A fala da mulher (representada por Mafalda) “Sou o presidente” desencadeia a fúria e a indignação do homem (reveladas pelo tamanho das letras e pelo movimento da boca) que não vê igualdade de direitos entre os sexos “...que absurdo! Mulher não pode ser presidente!”. Esse enunciado, seguramente, inscreve o discurso de seu produtor (Manolito) na formação discursiva machista e conservadora. Uma espécie de resistência mantenedora das hegemonias e tradições. Fato confirmado em seguida pela argumentação: “nem de brincadeira a gente deixa alguém que quer inovar ser...”. Pelo dito, vê-se que a cultura machista expressa nesse texto, não só nega as capacidades e possibilidades das mulheres ocuparem certas funções nos diversos escalões sociais, como considera, o ato de inovar, uma ameaça à segurança estabelecida. Duas visões, aliás, muito próximas e interrelacionadas.

Outro aspecto interessante do movimento de emancipação da mulher que se pode depreender deste texto é que, como toda cultura dominante internalizada, o machismo deixou marcas de concordância com a dominação entre os próprios indivíduos dominados. É muito comum ainda, encontrar mulheres que defendam tal dominação, principalmente

Essa constatação de que a própria mulher pode construir visões discriminatórias da sua condição em sociedade é muito importante para essa nossa reflexão, pois nos possibilita traçar reflexões sobre a questão, em pelo menos, dois sentidos: um em que as ações da mulher aparecem como resistência à cultura machista hegemônica e passa a exigir para si uma condição de igualdade (ver igualitarismo concreto), incluindo outras formas de relação e de tratamento, consequentemente, outras funções na estrutura familiar e social que não sejam as de mãe e doméstica, conforme se vê retratado nos textos 17 e 18, a seguir, e outra postura menos crítica que veremos mais adiante.

JA COMPREI TEU PRESENTE DE NATAL!

ESPERO QUE NAO SEJA UMA PANEIRA DE PRESSAO!

COMO ELA ADIVINHO!

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 6ª SÉRIE, P.88.	Questiona se o tratamento dado pelo marido à mulher, faz uso do pronome tu ou do pronome você.

Por traz da negação, uma afirmação. Ao refutar a imagem irônica e perversa de “rainha do lar” a mulher está construindo outras representações de si e para si que vão desde os papéis ocupados em sociedade até o tipo de tratamento merecido. Nessa imagem, que porventura a mulher pode criar para si, há embutida nela a imagem do homem. Numa postura assim crítica, homens e mulheres são fundamentalmente iguais (com suas peculiaridades) e, por isso, merecedores dos direitos e deveres que competem ao ser humano. Não há necessidade de se construir um mundo feminino (lembramos que há hospitais e delegacias exclusivamente femininas) separado do mundo dos homens. Homem e mulher são, antes de tudo, humanos. Insistir nessa divisão ou reforça a masculinização, ou instala o feminismo opressor. Nessa acepção, a idéia de igualdade em direitos, deveres e condições não se confunde com inversão.

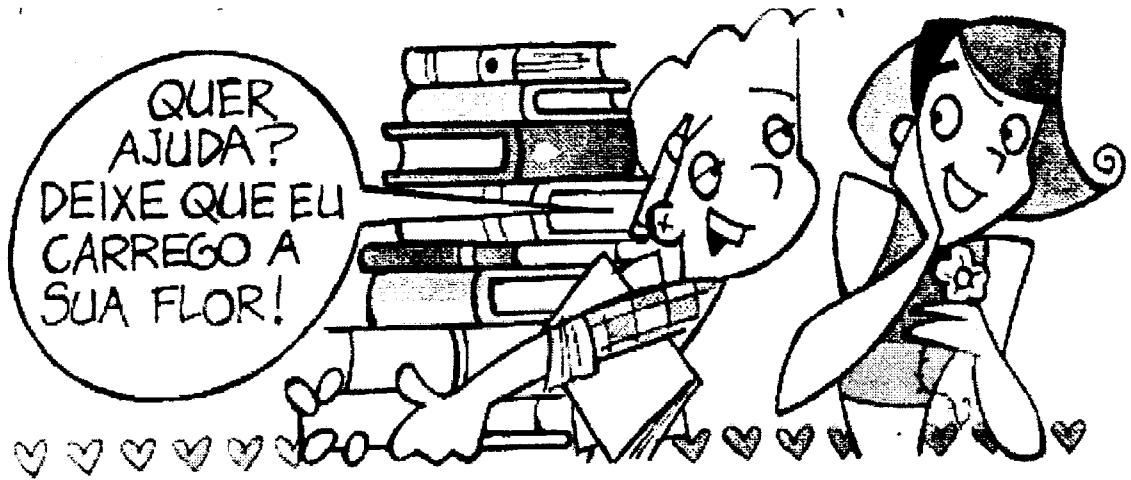
Texto 18:



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 7ª SÉRIE, P.170.	Solicita que se classifiquem os pronomes do texto. Converte a expressão “Limpe os pés” para “Limpe-os” e solicita que o aluno classifique os dois “os”.

Entendemos que a situação expressa pelos textos acima é coerente e crítica em relação ao gênero, já que neles há uma voz que reivindica igualdade de direitos e deveres para homens e mulheres, mesmo estando cada um em posições e funções diferentes (ainda que estereotipada). O mesmo não se pode dizer do texto abaixo.

Texto 19:

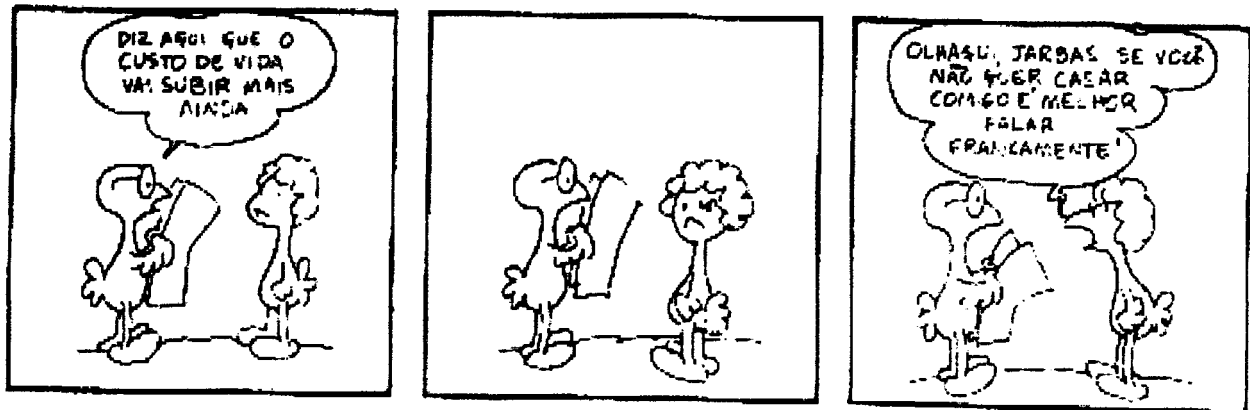


FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 6ª SÉRIE, P.135.	Solicita que se identifique e corrija o verbo empregado de forma incorreta no texto.

Na situação expressa (ironicamente) pelo texto acima, a mulher é colocada - por meio de um cavalheirismo estúpido (ou talvez galanteador) - na condição de incapaz de carregar o peso de uma flor (ainda mais porque pelo que nos revela a imagem ela não carrega nada além da flor enquanto ele 'o cavalheiro' está sobrecarregado). Posturas assim, extremadas, são posturas acriticas e tão prejudiciais quanto o machismo. Se incorporadas tais posturas pela mulher incorre-se no risco de se ter, simultaneamente, num mesmo ser, o agente e a vítima de sua própria discriminação. A própria ação do sujeito é conduzida no sentido de colocar o outro no controle da situação, uma vez que lhe atribui a responsabilidade pelo processo sob o disfarce da proteção ou do cavalheirismo.

Situações assim podem ter bases materialistas e funcionar como uma espécie de acordo e de troca: a um é dada a responsabilidade em prover e o controle da situação, enquanto para o outro, a comodidade e a dependência. É isso, que a nosso ver, está retratado no texto seguinte.

Texto 20:

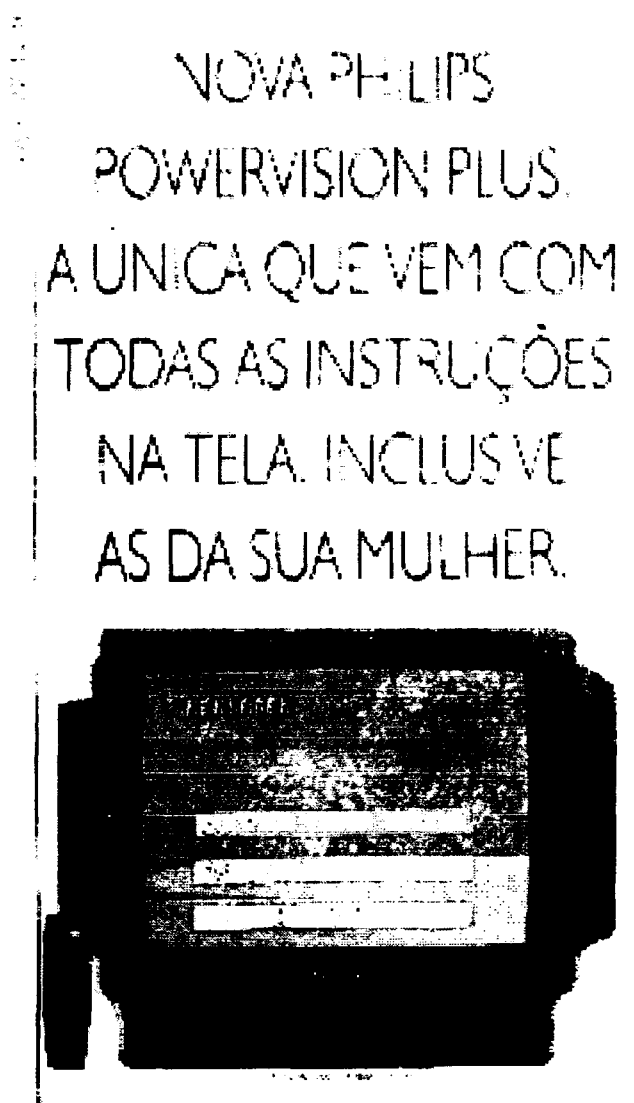


FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 6ª SÉRIE, P. 19.	Solicita que o aluno indique o processo de formação da palavra "olhaqui".

O jogo de imagens estabelecido na interior da interlocução do texto acima nos revela uma representação feminina contaminada pela ideologia machista contra a própria mulher. Num primeiro plano, pode se dar sentido ao texto relacionando-o às questões econômicas do país (custo de vida, inflação) e o orçamento familiar. (motivo da contenda, pois, no entendimento da namorada, trata-se de pretexto para a não concretização do casamento.) Nesse mesmo nível, é possível ainda refletir sobre conflitos amorosos já que se fala em fim de noivado, no entanto, este mesmo aspecto nos possibilita construções de sentidos que está em outro nível de significação: a representação social da figura feminina. Nesse texto, o homem foi percebido como o provedor de recursos materiais; aquele que trabalha, que detém as economias, o único a quem a inflação diz respeito diretamente, a quem cabe preocupações (leitura do jornal) com a economia, a quem cabe inclusive a iniciativa de romper com o relacionamento, em suma, detém o poder econômico e o querer. A mulher, ao contrário, não detém poderes econômicos nem poder de decisão no relacionamento. Cabe ao homem, a manutenção do lar e a opção pela continuidade ou rompimento da relação; a mulher fica a mercê do homem.

Estabelecer diretrizes, tomar decisões não é, no entanto, garantia de reconhecimento do direito. Pode acontecer de se admitir que alguém tome atitudes, trace diretrizes, ordene etc. não para valorizá-lo, mas, para admoestá-lo. As mulheres que administram o lar tomando decisões que envolvem o homem não são bem vistas pela cultura machista. São tidas como inconvenientes. Observemos o texto seguinte:

Texto 21:



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 6ª SÉRIE, P. 56.	Classifica o verbo vir da expressão "a única que vem com todas as instruções..."

O texto acima coloca a mulher na condição de quem estabelece as diretrizes e, inclusive, orienta as ações do homem, mas associa esta atitude às instruções de funcionamento de um equipamento eletrônico. Isso pode ser reconhecimento da efetiva participação da mulher nas tomadas de decisão, ou pede também se constituir numa espécie de discriminação e admoestação velada. Consideremos as seguintes razões: está se associando a mulher a um objeto de consumo, mecânico e programável. As instruções (neste caso, um pedido: "Querido, favor buscar as crianças na casa da mamãe".) da mulher são colocadas no mesmo nível das instruções de uso do aparelho, porém, como coisa não prescrita. (atentemos para a conotação do termo: "inclusive"). Em lugar de reconhecimento, podemos ter aí a representação de coisa inesperada ou pouco desejável.

Assim sendo, o texto do anúncio poderia estar mostrando avanços (tecnológicos e culturais) ou simplesmente reconhecendo a participação da mulher nas tomadas de decisões como também poderia estar depreciando-a. Aliás, essa atenção ao duplo sentido que a linguagem desses textos assume deve ser uma atitude constante do leitor, pois inúmeras são as vezes em que elogios podem se converter em críticas, se não, não existiria a ironia.

Os textos publicitários normalmente fazem uso da figura feminina neste sentido. O que seria elogio ou reconhecimento de qualidades acaba por fazer da mulher um símbolo sexual comercialmente consumível. O elogio pode virar agressão ou desrespeito à sua diferença.

Vejamos o exemplo a seguir:

Texto 22:



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 7ª SÉRIE, P.141.	Reflete a função modificadora do substantivo, assumida pelo numeral multiplicativo dupla

Nesse caso, os predicativos de “ ser fresca e simpática sem ter dupla personalidade” são apresentados como qualidades desejadas pelas mulheres de modo geral. Isso não seria problema se a idéia de frescor, nesse contexto, não tivesse o seu sentido enviesado para uma noção pejorativa principalmente porque vêm seguida da idéia da dupla personalidade. “Como ser... sem ter...” é uma expressão que traz subtendida a idéia de que toda mulher fresca e simpática tem dupla personalidade. Difícil perceber num caso desses até onde vai o reconhecimento das peculiaridades e onde começa a depreciação

Além dessas formas de percepção da relação homem e mulher mencionadas até aqui, uma outra forma de representação da figura feminina esteve presente nos textos e merece registro: é um suposto olhar feminino sobre as relações amorosas homem/mulher pouco romantizado e mais realista (vejamos os textos do anexo 01-A), que nos permite dizer que há um novo sentido que emerge da crise. Esses textos refutam os olhares tradicionais sobre sua condição e apontam para novas visões, novos discursos e novas identificações.

Essas representações produzidas no interior da sociedade devem ser vistas com certa reserva mesmo quando retratam novos olhares, novas perspectivas. Importante notar que resultam do combate entre forças reais e antagônicas que contracenam e produzem, inclusive, os olhares que procuram explicar a si mesmos. Em outras palavras, queremos lembrar que há textos em que as mulheres e os homens se auto-retratam, mas há também textos que são produzidos por homens que procuram retratar a imagem da mulher não por ela mesma, mas sim por eles ou vice-versa. Em função disso, a única coisa que podemos dizer, com segurança, desses textos é que pelo fato de retratarem as questões sociais - nesse caso, mais específico, a questão do gênero – de modo a emprestar-lhes boa parte do colorido e da diversidade que ela existe na sociedade, estão criando possibilidade de novos significados para a questão.

4.2.2 - O ensino

Na visão de Carlson e Apple (2000), os sinais dos tempos incertos, os sinais da crise, assumem formas variadas e estão por toda a parte na Educação, inclusive, na própria existência da escola pública e no fracasso dos sistemas escolares em atingir a juventude, em ir ao encontro de suas necessidades e oferecer uma Educação mais qualificada. Em suma, a Educação é um dos setores da sociedade mais afetados pela crise e passa por constantes processos de resignificação de suas ações e da sua função na sociedade.

Em nossa intinerância investigativa dos textos de tradição não-escolar do livro didático podemos constatar uma espécie de ressonância da crise que vai desde o fracasso escolar (como se pode ver no anexo 01-B) até a função social da Escola. Para que serve a Escola? Qual é a sua função social? Essas e outras perguntas do gênero vêm tomando conta do discurso escolar moderno, como resultado da crise social emergente que exige da Escola, novas respostas e novos posicionamentos para as demandas sociais que se renovam a cada dia. Com o advento de novas tecnologias da comunicação, que mesmo não se dedicando, em primeira instância, ao ensino acaba por cumprir parte dessa função, ao possibilitar o acesso a saberes outrora de domínio exclusivo da escola, nasce nos meios educacionais, a necessidade de se pensar a escola como instituição que não só instrui, mas também educa. Que valores adotar? Que cidadão formar? Esses passam a ser então questionamentos freqüentes entre educadores preocupados com os rumos da escola. Inquietação que não diz respeito somente à escola, mais sim, a toda sociedade. Esta inquietação esteve presente, também, no corpus dessa análise de modo bastante contundente. Essa nova configuração coloca em questão princípios e valores teoricamente perseguidos pela escola como honestidade, cidadania etc.

Texto 23:



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
ALP, 7ª SÉRIE, P.74.	Propõe um debate em que se discuta por que os adultos questionam as crianças sobre o que querer ser e, por que, é preciso estudar para ser ladrão.

Esse texto, por um processo de inversão de valores, consegue despertar a escola para um processo de reflexão da sua ação na formação dos indivíduos, bem como para a re-significação das suas bases e da sua função social. Uma vez que os estudos são legitimados, no texto, como condição para chegar a ser ladrão (não pela representação do aluno, e sim pela representação do professor), podemos concluir que, pela ótica do texto, é à escola a quem cabe a reelaboração de significados para a sua prática social; garantir o acesso não só aos conhecimentos profissionalizantes, mas, que o faça, antes de tudo, eficiente, digno e íntegro.

Texto 24:



Quem? Magalhães, nº 3 São Paulo Martins Fontes, 1996, p. 6.

FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PA, 8ª SÉRIE, P.204.	Solicita que se retirem do texto orações subordinadas a saber: substantiva objetiva direta, adverbial condicional, adjetiva restritiva, adverbial final reduzida de infinitivo.

Outro aspecto do funcionamento da escola (associado à sua função social) que tomou corpo nos últimos tempos diz respeito à validade dos saberes com os quais a escola atua. Ao privilegiar certos saberes clássicos, incorre-se no risco de relegar, a segundo, plano outros saberes mais necessários à vivência em sociedade. Disso, decorre que a escola, em muitas situações, trabalha com saberes ultrapassados de modo estanque e cristalizados, enquanto ignora as demandas sociais presentes em seu meio. É muito comum, por exemplo, se observarem em projetos de curso de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, extensas listas de atividades, girando em torno de abordagens meramente cognitivas (como por exemplo a que está sendo proposta para o texto 24 ou ainda a distinção entre ditongo crescente e decrescente) que têm sua finalidade posta em um dado contexto específico, mas pouca ou nenhuma relação com o uso efetivo da língua, sem se ocupar de questões mais pragmáticas e mais necessárias como a escrita coerente de textos, a relação de idéias, o poder de crítica etc. É muito comum que educadores e alunos mais inquietos questionem, com frequência, por que se estudar isso, para que serve aquilo. A escola parece ter se tornado desvinculada da realidade.

Entre um extremo “papai fuma cachimbo” e outro “ir para o estrangeiro aplicar nossos conhecimentos” o texto anterior constrói uma situação que serve para ilustrar a distância que há entre o fazer escolar e a realidade dos nossos educandos. Uma escola que trabalha com saberes inúteis para o aluno; uma espécie de alienação que tem consequências mais drásticas quando os sujeitos inculcam que tais práticas tenham real valor. Vejamos o texto seguinte:

No texto Seguinte, temos uma situação idêntica ao caso anterior. Por um lado, o reconhecimento de que aquilo com que a escola trabalha é algo inútil. Repetir mecanicamente “papai fuma cachimbo” ou fazer um som com o sovaco. Por outro lado, temos a cegueira dos que insistem em ver importância nisso. “temos que ir ao estrangeiro aplicar nossos conhecimentos”, “...e você achava que ele não estava prestando atenção às aulas”. Uma espécie de denúncia do que é medíocre, inútil e de baixa qualidade no nosso ensino, aceito passivamente pela sociedade.

Texto 25:



FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
PI, 6ª SÉRIE, P. 50	Solicita que o aluno transcreva os substantivos próprios e os substantivos comuns existentes no texto.

Cremos ser a consciência dessas limitações um dos fatores que levou a Educação para um estado de crise e de reestruturação da sua ação, incluindo aí, uma re-significação do seu papel social. Esse processo de reelaboração da estrutura educacional é que se constitui, pelo seu caráter auto-reflexivo, como elemento diferenciador do processo capaz de conduzir a escola para uma outra condição de organização e funcionamento diferente das demais. Na realidade, o que tentamos elucidar desses textos é uma espécie de crítica reflexiva ao já instituído por meio de uma força instituinte e, por isso, diferenciadora.

4.2.3 - Outras demandas

Conforme mencionamos anteriormente, a nossa intinerância pelos textos de tradição não-escolar dos manuais didáticos, buscando entender do que e como eles falam, têm nos mostrado que essas produções sociais, à guisa de uma caixa de ressonância, acabam por refletir as mesmas questões que povoam a mente dos homens e os rumos da sociedade afetadas pelas mudanças que envolvem o mundo. Por essa razão, diversas temáticas

estiveram presentes, nos textos, como resultado das preocupações sociais dos nossos tempos.

Além das reflexões em torno do gênero e do ensino como categorias atravessadas pela questão da crise social, consideramos pertinente mencionar a existência de outras temáticas presentes nos textos: consumo, comunicação e meio ambiente. (*vide* anexo 01-C)

Assim como nos casos anteriores, essas temáticas estiveram presentes nos textos de tradição não-escolar, veiculando formas alternativas de se pensar a realidade. Neles, a natureza não é vista como fonte inesgotável e inquebrantável de vida; os meios de comunicação não detêm verdades que não sejam parciais e domesticadas; o consumo, apesar de colocado como iniciativa e determinação do consumidor, não está dissociado das condições econômicas dos sujeitos e das nações. Os pressupostos e subtendidos, também nesses casos, constituíram os principais recursos e estratégias lingüísticas de condução do pensamento do leitor para os sentidos desejados, ou seja, criam possibilidades de múltiplas leituras em função da natureza polissêmica do signo lingüístico.

Não nos detivemos em uma análise mais detalhada destas temáticas (consumo, meio ambiente e comunicação) uma vez que, pelo exposto até o momento, o que podemos evidenciar é que, não obstante, o modo peculiar de ocorrência e organização discursiva, os textos aos quais nos reportamos não se constituem segmentos isolados dos movimentos sociais. Ao contrário, são formas de atualização do pensamento contemporâneo de sua produção perpassadas pelos efeitos da crise planetária (Morin 2000), de onde não se pode proceder uma disjunção, uma redução, como se a organização do todo não tivesse relação com as partes e vice-versa. Desse modo, os textos analisados podem ser considerados como unidades lingüísticas multidimensionais, nas quais circulam diversas temáticas num processo de inter-retroação com outras produções culturais de modo a trazerem consigo as inquietações, os desejos e as buscas socialmente construídas.

4.3 - A diferença nos textos

A diferença, conforme foi mencionada, está associada aos processos de identificação. Diferença e identidade são categorias relacionais que tomam parte nos movimentos sociais. É necessário que haja uma diferenciação para que os sujeitos se singularizem e, dessa mesma singularização, nasça a identificação com seus pares. Ao mesmo tempo em que a diferença é fruto do movimento, leva a identificação que é, de certa forma, um lugar de resistência. É essa a noção de diferença presente nos textos de tradição não-escolar que analisamos, posto que traduzem o próprio movimento a que está submetida a sociedade. Há identificações dos sujeitos com os discursos machistas, com o discurso conservador, reacionário (ex. textos 16, 17, 18, 20, 21, 22). Há identificações discursivas de resistência (ex. textos 06, 07, 17, 18, 29), de contestação de instauração de uma nova ordem. (ex. textos, 07, 17). Há embates e acordos, inclusive, sobre o próprio movimento de identificação e diferenciação (ex. textos 04 e 05). A diferença representada, nesses textos caracteriza-se, pois, como movimento social. Não é algo dado gratuito, mas algo que se constrói nas relações entre sujeitos. A crítica ao que está posto, a desidentificação de certos grupos com um determinado discurso e a filiação a outros marcam o movimento característico dos processos de diferenciação; do desagregar e reagregar em torno de novos ideais, novas demandas.

A diferença percebida nos textos analisados se manifesta como movimento que atravessa e constitui as identidades dos sujeitos sociais. O movimento de que falamos não é o da mudança radical, das grandes narrativas e das grandes hegemonias, mas sim, um movimento de transformação, de reacomodações e redefinição de papéis. Um movimento que articula o velho e o novo, mudança e resistência, de modo a tornar possível a atualização dos desejos. Uma resignificação em que os olhares únicos dão lugar aos olhares múltiplos. A racionalidade única dá lugar a sentidos polifônicos advindos de subjetividades contraditórias. (Mejía, 1996). Essa transformação por que passam as instâncias sociais faz do mundo real um mundo incerto, uma realidade em crise. Os

realismos tornaram-se impregnados de incertezas e os irrealismos, realistas (Morin, 2000). Isso se traduz como o fim das certezas e o início das muitas verdades;

4.4 - As propostas dos livros didáticos para o trabalho com os textos

No decorrer do capítulo anterior, em que procedemos a uma leitura (idiossincrática) das produções textuais, tivemos a preocupação de apresentar conjuntamente os textos e as atividades propostas pelo livro didático por duas razões: retratar o contexto pedagógico de ocorrência dos textos e possibilitar o confronto entre as formas de abordagem oferecidas pelo manual e as possibilidades de construção de sentidos. Se na primeira parte da análise, ocupamos-nos em interpretá-los (retratar os temas emergentes desses textos e os modos discursivos de tal manifestação), para podermos caracterizá-los como portadores de diferenças, na presente seção, pretendemos nos ocupar das propostas de atividades oferecidas pelos livros didáticos a fim de atendermos ao propósito de elucidar os modos de uso pedagógico dos textos de tradição não-escolar pelo livro didático.

Para melhor viabilizar a interpretação das propostas, organizamos quadros descritivos (quadro 01, 02 e 03 em anexo) das abordagens dadas pelos manuais didáticos aos textos de tradição não-escolar, (inclusive de textos não interpretados neste trabalho) de modo a possibilitar, uma visão mais detalhada das condições de uso dos textos pelos manuais. (o assunto do texto sob a forma de título, introduzida no quadro, é uma iniciativa nossa, com o propósito de facilitar a identificação do texto por parte do leitor).

Como podemos deduzir pela leitura dos quadros descritivos (em anexo) e pelas descrições do contexto didático, a grande maioria dos textos foram introduzidos nas atividades didáticas em condições que não promovem autonomia lingüística, ou seja, não são entendidos como uma unidade de sentido. São colocados ao lado de outros textos na condição de exemplo, complementando ou integrando alguma atividade de análise lingüística. Não queremos dizer com isso, que um texto, qualquer que seja, deva ser

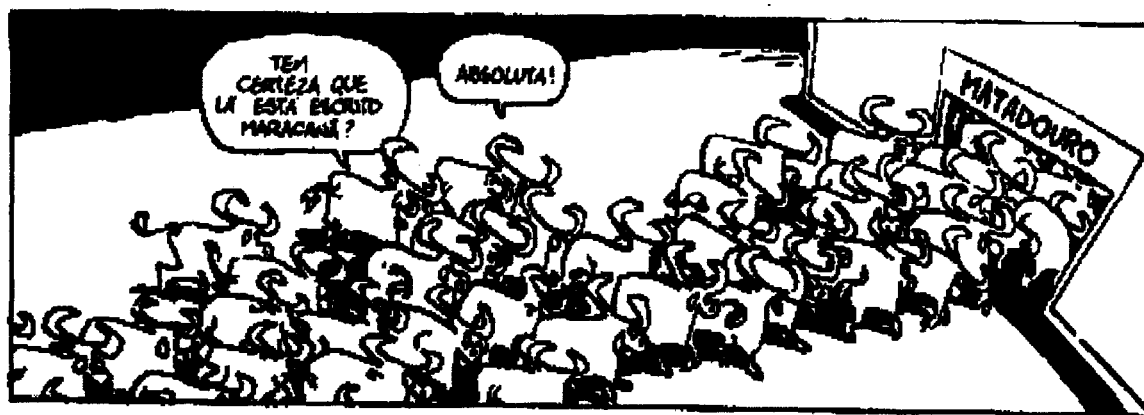
isolado, atomizado, fechado em si mesmo. Isso seria um contra-senso, já que defendemos aqui a relatividade, a interligação entre as coisas. Estamos tão somente mencionando a importância de reconhecermos na continuidade das relações, os territórios delineados e o reconhecimento das peculiaridades. No caso dos textos abordados, sempre ao lado de outros textos ou atividades há um apagamento do valor textual, posto que aparece como complemento e não como unidade. Além desse reducionismo a que esses textos estão submetidos nos livros didáticos, podemos constatar que os sentidos que deles emanam, foram largamente negligenciados para dar lugar a uma abordagem lingüística, predominantemente, classificatória e estruturante.

Podemos notar que do total de textos analisados (37), apenas sete (textos 01, 02, 04, 05, 07, 33 e 36) foram abordados de modo a possibilitar alguma reflexão em torno dos conteúdos semânticos que veiculam. Mesmo assim, podemos dizer que essas abordagens pouco contribuem para o “diálogo subjetivo” do leitor com o texto porque, além de se apresentarem atrelados a outros textos ou atividades, as propostas de leitura interpretativa que os seguem são, de certa forma, limitadas e condicionadas. Vejamos alguns exemplos.

A proposta de atividade que acompanha o texto 01 (o caso do mundo doente) traz questionamentos sobre quem é o doente no texto (resposta que se deduz facilmente em função da imagem do globo terrestre colocado no leito), mas não questiona sobre a natureza metafórica do termo doença, o que se traduziria em problemas sociais e abriria um leque de possibilidades para a reflexão em torno de questões atuais que assolam o mundo. No caso do texto 05, (o caso do síndico) que introduz uma unidade de estudos, os breves comentários sobre insistir ou não numa idéia, quando se tem um objetivo, amortecem o sentido maior do texto que é o impacto contundente de posições contrárias, incluindo a imposição de idéias pela violência. A maioria dos textos (conforme se vê no quadro) são acompanhados de atividades que se ocupam exclusivamente de categorias gramaticais, negligenciando as diversas possibilidades de articulação das questões lingüísticas às questões sociais.

Mais do que realizar abordagens, predominantemente estruturalistas, os manuais didáticos, em questão, quando tecem comentários sobre o conteúdo dos textos, parecem menosprezar a capacidade de interpretação do aluno. Alguns desses comentários de tão simplistas e direcionados para a questão imediata dos conteúdos lingüísticos, chegam a imbecilizar a interpretação. São visões, verdadeiramente herméticas. Vejamos o comentário que se segue ao texto seguinte. (Texto extraído de PI, 5ª SÉRIE, P. 26)

Texto 26:



O humor do quadrinho está diretamente relacionado a uma falha no processo de comunicação. Explique qual é essa falha.

O comentário e o questionamento feitos pelo livro didático recaem na falha do processo de comunicação. Aliás, essa foi a razão pela qual o texto foi introduzido no manual, uma vez que, no capítulo do qual o texto foi extraído, o autor apresenta os elementos da comunicação (Teoria da Comunicação). Segundo ele, o humor do texto reside no fato de se ler Maracanã em lugar de matadouro. Sabemos que não é simplesmente assim. Qualquer observador mais atento irá perceber que se trata de um artifício do produtor do texto que se utiliza do suposto diálogo entre duas vacas (dentre tantas outras vacas) que estão entrando em um matadouro e uma questiona: “tem certeza que lá está escrito Maracanã?” e outra responde: “Absoluta” para lembrar a violência dos estádios de futebol no Brasil e criticar a visão curta dos torcedores fanáticos que não vêem no que esses lugares estão se

transformando. Na realidade, o humor não reside na falha do processo de comunicação, mas no fato de associar torcedor a gado para falar de violência e alienação, para falar de crise.

Nessas abordagens, sutilezas e valores ideológicos são sistematicamente ignorados, em lugar de serem tomados como fator preponderante para a construção do sentido dos textos. Há por assim dizer, uma espécie de voz silenciada. Tomemos o caso do texto 16 (ver quadro 02) em que a personagem Mafalda quer ser presidente. Se considerarmos o tom machista e conservador presente no discurso das personagens, podemos dizer que os comentários traçados pelo livro didático em nada contribuem para um questionamento contra hegemônico dessa força ideológica, ao contrário, reforça-a ao se ocupar daquilo que chama de erro. A nosso ver, esse silenciamento é um reforço ao que está sendo dado, já que o considera como natural. Há aí, uma confluência ideológica que prima pela aceitação. Para Orlandi (1996):

Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a um outro discurso, presente nele por sua ausência necessária. Há o primado do interdiscurso (a memória do dizer) de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros sentidos e é daí que eles tiram sua identidade.(...) É a ideologia que produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como “naturais”. (P.30,31).

Prioritariamente, as atividades propostas pelos livros didáticos tomaram os texto como portadores de categorias gramaticais como pronomes, substantivos, advérbios etc. a serem abordados em exercícios. Esses exercícios, por sua vez, apresentaram sempre uma conotação mecanicista de abordagem revelada pelos verbos, localizar, classificar, distinguir, reconhecer etc. Verbos, que pela sua própria conotação, indicam atividades que limitam a ação do aluno ao fazer mecânico e não criam condições para a reflexão crítica e interativa com os textos e as temáticas neles presentes. Ordinariamente, esses textos e exercícios compõem parte de uma unidade de estudos sobre essas mesmas estruturas

gramaticais. O texto em si, no que diz respeito ao seu conteúdo semântico e social, desaparece para dar lugar a tais estruturas.

Esse tipo de questionamento foram as únicas formas de abordagens feitas em 81% textos analisados nos manuais didáticos (ver gráfico em anexo). A pequena parcela de textos que tiveram algum tipo de abordagem interpretativa (que apontam para o social) não nos assegura afirmar que haja uma preocupação verídica com os textos como produções culturais passíveis de análise, mesmo porque se trata, na maioria dos casos, de abordagens restritas, a exemplo daquela realizada no texto 01, que conduz a reflexão em um sentido de identificação apenas sobre quem se fala (o mundo doente).

Podemos resumir o que apresentamos até agora como sendo três as formas predominantes de uso pedagógico dos textos de tradição não-escolar pelo livro didático:

- a) uma perspectiva lingüístico-estruturante: na qual o texto é tomado apenas como pretexto para o estudo de categorias gramaticais;
- b) uma perspectiva ilustrativa: em que os textos complementam e/ou exemplificam os sentidos de outros textos;
- c) uma perspectiva pseudo-interativa: na qual há uma possibilidade limitada de produção de sentido: Nesses casos, as abordagens se dão de dois modos: pela limitação e condicionamento da interpretação a outros aspectos abordados na unidade de estudos ou pela condução do raciocínio do aluno/leitor.

É importante ressaltar que as abordagens que apontam exclusivamente para as estruturas gramaticais sobrepujam, em muito, as análises que levam a uma produção de sentido social.

Tomemos a questão por outro prisma. Consideremos as diferentes concepções de leitura: A concepção mecanicista considera o significado inerente ao próprio texto, cabendo ao leitor apenas decifrar a mensagem. Dá ênfase às atividades de decodificação. Decifra-se para

depois entender; entendimento este que nega experiências vividas pelo leitor. A concepção psicolinguística, por seu turno, privilegia o leitor e os processos mentais cognitivos envolvidos na leitura. Há uma ênfase no conhecimento da estrutura linguística como base para se processar o texto por meio de predições, confrontações, confirmações etc. A concepção sociolinguística dá ênfase ao contexto em que ocorre a leitura. A construção do significado de um enunciado vai além do seu significado descritivo, assumindo um caráter contextual, isto é, explicado pelo contexto de sua produção. Finalmente, a concepção sociopsicolinguística, que é interacionista, ressalta o papel de transformação social da atividade de leitura. Essa concepção não exclui o papel do social e político no processo de leitura. Há um envolvimento intersubjetivo do leitor com o texto em dado contexto sócio cultural.

Se tomarmos como referência as concepções de leitura acima mencionadas, podemos dizer que as atividades propostas pelos manuais didáticos, em sua maioria absoluta, conduzem a uma atividade mecanicista de leitura, sendo quase inexistentes abordagens interacionistas e contextualizadas.

Propostas crítico-analíticas, envolvendo aspectos linguísticos sociais e ideológicos só poderão ocorrer se forem considerados certos aspectos relacionados às condições de produção dos textos (como os aspectos contextuais, e sociais mencionados nas últimas concepções de leitura). As práticas de abordagens dos textos, nessa acepção há que tomá-los como textos historicamente produzidos, portadores de discursos, ideologias, valores e visões próprias da sociedade na qual surgem. Não tem sido esse, no entanto, o enfoque priorizado pelos manuais em estudo, posto que suas propostas esgotaram-se na mera identificação, classificação e transcrição de palavras sem a devida articulação com as questões sociais que deles emanam.

4.5- A diferença nas propostas dos manuais didáticos

Os processos de diferenciação traduzem-se em movimento e o movimento é a crise. As produções linguísticas analisadas, conforme vimos, contêm marcas dessa crise. No entanto, as atividades propostas pelos manuais didáticos não contribuem para sua percepção ou reflexão. Há, por assim dizer, um apagamento das vozes antagônicas pelo silêncio, pela desarticulação do linguístico e do social. Há, nos livros analisados, um questionamento exaustivo sobre a classificação de pronomes, substantivos, adjetivos e outras categorias do gênero e pouca (ou quase nada) menção às questões sociais e subjetivas. O que há, na verdade, é uma outra forma de homogeneização até mais difícil de ser percebida e interpretada por professores e alunos, haja vista que o livro supostamente trabalha com outros textos, com outras linguagens e com outros discursos diferentemente dos tradicionais. Mas será essa a forma, eticamente, correta de reconhecermos as diferenças? O reconhecimento verdadeiro da diferença não discrimina nem ignora que o diferente requer também um tratamento diferente, porém, sem exageros. Não é difícil imaginarmos que um portador de necessidades especiais tanto pode ser vítima da exclusão como da irresponsabilidade que o ignora em suas peculiaridades, em suas necessidades específicas e especiais. O mesmo ocorre quando por conta das suas especificidades, o consideramos incapaz.

Os textos de tradição não-escolar, a nosso ver, não foram entendidos em sua diferença, e sim na diferença que os traduzem como “incapazes” de proporcionar discussões e sentidos sociais. São incluídos nas atividades didáticas porque estão no movimento da sociedade. São marcas dos tempos atuais, mas são excluídos como produções “capazes” de oferecer saberes válidos à Educação, a não ser a exemplificação e a análise da estrutura linguística. Um saber advindo de outra fonte. De toda sorte imperou o silêncio pelas diferenças e o reforço aos modelos anteriores. As atividades propostas reforçam os modelos padrões de linguagem pela repetição e categorização e os modelos sociais postos pelo silenciamento diante das vozes antagônicas e das forças contra-hegemônicas. Nelas os textos podem até

funcionar como exemplo, como matéria para aplicação de uma regra gramatical mas não falam por si, não têm regras próprias de organização, nem voz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que a nossa trajetória interpretativa pelos textos estudados teve um caráter idiossincrático quanto aos sentidos a eles atribuídos, posto que outro leitor certamente faria (e fará) outras interpretações e outras inferências; do contrário, o texto não seria texto, e a leitura não seria leitura. No entanto, apesar da subjetividade que nos envolveu durante a trajetória, algumas configurações mostraram-se muito claramente de modo a tornarem possíveis algumas conclusões:

Os textos de tradição não-escolar são produções culturais em conexão com os movimentos sociais, no seio dos quais são produzidos. Por essa razão, veiculam toda sorte de inquietações e valores humanos. Não podem ser entendidos, se não abordados, como unidades que tomam parte de um cenário mais amplo e de complexas relações. Parte de um todo, em movimento, num processo de inter-relação que vai do macro para o micro social e vice-versa. Além disso, existe uma notável relação entre um texto e outro que estabelece verdadeiras pontes de contato entre eles. São coisas distintas, porém, não isoladas. Não são produções estanques, nem rigidamente classificáveis, são constructos imbricados e inter-relacionados, como todo conhecimento cultural e humano. São formas híbridas de conhecimentos que só podem ser percebidas por perspectivas também híbridas de abordagens.

Desse modo, podemos dizer que, em lugar de temas sectários, algumas categorias emergem prioritariamente dos textos de tradição não-escolar e os perpassam incisivamente à guisa de temas sem, no entanto, deixar de estabelecer relações entre eles e os discursos, possibilitando um trabalho pedagógico que tem por referência o entremeio. Isso provoca um movimento em duplo sentido. De um lado, promove o alargamento das reflexões com suas digressões e linhas de fuga, por outro, possibilita agenciamentos a organizações relativamente sistemáticos, em virtude das relações que estabelecem.

Esses textos, ao retratarem diferentes temáticas, não o faz de modo inócuo. São carregados de representações, muitas vezes, de forma velada devido ao seu caráter, por vezes, artístico e intencionalmente subentendido. Isso os faz diferentes porque assumem um caráter todo particular. Qualquer abordagem coerente a esses textos tem que levar em conta estes aspectos.

As diferenças, sejam elas sociais ao nível de divisão de classes ou de paradigmas, estão presentes, nesses textos, sob a forma de manifestação de um pensamento contra-hegemônico. Todos os textos analisados revelaram a existência de pelo menos duas diferentes formas de se pensar e se relacionar com o mundo. Estão presentes nesses textos, na forma de diferentes formações discursivas, visões diferenciadas do mundo e da própria organização social.

A dimensão política destes textos se evidencia pela relação com o contexto sociocultural em que se situam e situam seus interlocutores refletindo e influenciando as formas de pensar e conceber o mundo. Em suma, criam condições para a estruturação de diálogos que (uma vez considerados pela escola) possibilitariam não só a abordagem de estruturas lingüísticas, como também o reconhecimento de marcas (discursivas) sociais que, pela sua problematização, podem passar do nível da informação para o nível do conhecimento e deste, para uma espécie de saber. Um saber mais geral.

Por outro lado, a utilização pedagógica desses textos pelos livros didáticos, em linhas gerais, optou por uma disjunção dessas implicações político-sociais dos textos em nome de um pragmatismo imediato e exacerbado. As primeiras auscultações feitas aos manuais didáticos selecionados, mesmo não se tratando de uma análise minuciosa, já nos trouxeram uma revelação que, além de se constituir numa das principais e mais sentidas percepções do nosso trabalho, serviu para confirmar o caráter superficial e matreiro da utilização pedagógica desses textos. É que as coleções que mais fazem uso desse tipo de texto menos se dedicam a uma análise criteriosa e crítica dos seus conteúdos. Quanto maior o número

de textos de tradição não-escolar verificados no livro didático, menor o grau de problematização dos sentidos produzidos por eles.

Há um silenciamento sistemático das ideologias e dos valores presentes nesses textos sob a forma de silenciamento do “outro”, do diferente. Uma postura político-pedagógica de omissão das diferentes formas de ser e estar no mundo. Nas poucas vezes em que esses textos foram problematizados, predominou uma espécie de raciocínio linear que não evidencia o fosso entre uma verdade e outra e suas conseqüentes relações. Nessas abordagens as coisas, as verdades, simplesmente o são. Não se evidencia uma preocupação em relativizar as verdades em sua complexidade. Os pontos de vista são extraídos como sendo únicos e, portanto, soberanos.

Além disso, a preocupação excessiva com as questões gramaticais sem se levar em conta as posições histórico-sociais dos agentes produtores dos discursos, como condição para se produzir sentido, cria um apagamento, até mesmo, de vozes lineares, unilaterais e constitui-se em uma postura político-pedagógica em favor da manutenção das estruturas vigentes. Diante disso, podemos afirmar, com estreita margem de dúvida, que, ao propormos práticas mecanicistas de leitura, nas quais atribuímos aos alunos apenas tarefas mecânicas como, reconhecer, transcrever, destacar, classificar etc. estamos negando a possibilidade de práticas mais dialéticas e instaurando uma espécie de controle e alienação.

Com base nisso, retomamos a inquietação que nos levou à realização dessa pesquisa, afirmando que não é suficiente para a escola, tal qual a concebemos hoje, insistir na inclusão desses textos em atividades didáticas sem que tenhamos claras as formas de ocorrência dessa inclusão. É importante ainda, que tenhamos claro o caráter social e político imanente a esses textos para que possamos produzir esse novo olhar, conforme pleiteamos, sem incorreremos no risco da simplificação didática.

Importante ainda mencionarmos que, ao pensarmos a utilização pedagógica dos textos de tradição não-escolar, estamos pensando também na constituição do currículo. Se estes textos estão presentes na escola e, conforme revela nossa investigação, estão sendo silenciados ou negligenciados em certos aspectos, então somos forçados a pensar tal utilização como uma espécie de postura política associada ao currículo no sentido daquilo que não se mostra explicitamente, mas, que se faz largamente presente pelo silêncio.

Esse nosso pensar reflexivo (ainda que incipiente) sobre a utilização pedagógica dos textos de tradição não-escolar pelo livro didático encontra eco nas palavras de Sacristán (1992) que entende o currículo, não como a declaração de áreas ou temas, mas como a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados. Em outras palavras, é o mesmo que perguntarmos sobre o que o currículo faz com as pessoas que estão submetidas ao processo de escolarização.

Considerar as proposições vislumbradas pelo presente processo de análise implica o conhecimento de que a forma específica de organização desses materiais num contexto pedagógico de ensino, como é o livro didático, faz-se dentro de visões etnocêntricas. Implica considerar ainda, que esses mesmos materiais refletem de forma bastante elaborada uma cultura real e, por isso mesmo, constituem-se em elementos estratégicos para se introduzir qualquer visão alternativa da cultura, mas que isso depende dos artifícios do que e do como se apresentam.

É claro que não damos por esgotada tal reflexão devido à sua natureza parcial – trata-se de um pequeno recorte da realidade. Não nos ocupamos aqui da efetiva prática docente dos professores no uso desses materiais, a quem de fato cabe a afirmação, a complementação ou a refutação de tais perspectivas. Ademais consideramos esse um campo de estudos vasto que possibilita a realização de novas investigações que possam melhor elucidar o movimento de inclusão desses textos em atividades de ensino. Não podemos, no entanto, deixar de mencionar que, ao evidenciarmos tais problemáticas, cremos estar contribuindo para uma utilização pedagógica mais coerente desses textos que podem e devem ser

levados para a sala de aula, não na condição de recurso ilustrativo, e sim na condição de um texto como outro qualquer, embora, portador de características que os singularizam.

5 - BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou Editora, s/d.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ALONSO DE ANDRADE, Maria Antônia. **Representações sociais da política: Por uma redefinição do conceito de Cultura Política**. 1995. Tese de Doutorado. UNB, Brasília.
- AMBROSETTI, Neuza Banhara. O “Eu” e o “Nós”: Trabalhando Com a Diversidade em Sala de Aula. In ANDRÉ, Marli (Org.) **Pedagogia das Diferenças em Sala de Aula**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-106.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BAKHTIN, Michail. (Volochnikov) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. S. Paulo: Hucitec. 1999. (Original russo: 1929)
- BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de Português**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRANDÃO, H.N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 1991.
- BRITO, Luís Percival Leme. **Sobre Leitura na Escola: 5 equívocos e nenhuma solução**. Campinas: Cadernos 21, p.71-77, ago-dez. 1994,
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna R. Machado e Péricles Cunha. S. Paulo: Educ, 1999.
- CARLSON, Dennis; APPLE, Michael W. Teoria Educacional Crítica em Tempos Incertos in HIPÓLITO, A; GANDIM, L (Orgs) **Educação em Tempos de Incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P.11-57
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Análise do discurso e o Ensino do Português**. Campinas: s.n. 1998.
- CIRNE, Moacir. **Vanguarda**. um projeto semiológico. Petrópolis: Vozes, 1975.

- CITELLI, Adilsom (Org.) **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez 1997.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. São Paulo: Pontes. 1997.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FENARA, Lucrecia D'Alessio. **A estratégia dos signos**. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- FOUCAULT, Michael. **A Ordem do discurso**. 4.ed. São Paulo, Loyola. 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.
- FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez. 1996.
- GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações Sociais**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 1999.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. cap 3. p.103 -133
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)cobrando o outro: para o entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais. In. ARRUDA, Angela (org.) **Representando a Alteridade**. Petrópolis, Vozes.1998.
- KOCH, Ingedore Vilaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3. ed.Campinas: Pontes, 1997

- MARTINS, Maria Helena. **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- _____. **Argumentação da filosofia positivista e a cientificidade: Reflexões Críticas**. Salvador: s.n. 1998.
- _____. **Etnopesquisa-Ação e Etnopesquisa-Formação: a pesquisa implicada em Educação**. Salvador: s.n. 1998.
- MORIN, Edgar, **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- NIDELCOFF, María Teresa. **Uma Escola para o Povo**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense. 1988.
- NOVA, Cristiane. **Novas lentes para o ensino da História: uma viagem pelo universo da construção da História pelos discursos áudio-imagéticos**. 1999. Dissertação de Mestrado em Educação. FAGED/UFBA. Salvador.
- OLIVEIRA, Fátima de O. e WERBA, Graziela C. Representações sociais. In. JACQUES, Maria da Graça Corrêa et.all. **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, Maria N. de, **Escola rural no Nordeste: dominação e resistência**. 1994. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPB. João Pessoa.
- ORLANDI, E. **Efeitos do verbal sobre o não-verbal**. Encontro internacional da interação entre linguagem verbal e não-verbal, Brasília: 1993.
- _____. **As formas do Silêncio**. Campinas: Unicamp, 1988.
- ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: brasiliense, 1984.
- SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. São Paulo: Vozes, 1996.
- SACRISTÁN, J.G. **Currículo e Diversidade Cultural**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva, texto originalmente publicado na Revista Educación y Sociedad, 11, Espanha: 1992.
- SANTOS, Lucíola, Licínio de C. P. e LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo in MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

- SARUP, Madan. **Marxismo e Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1980.
- SERRES, Michael. **Hermes**: uma filosofia das ciências; Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1994.
- SOUZA, Tânia C. Clemente. **Discurso e Imagem**: perspectivas de análise do não-verbal. IN: Comunicação apresentada no 2º Colóquio Latinoamericano de Analistas Del Discurso, La Plata e Buenos Aires. agosto/1997. Ciberlegenda, nº 01, 1998.
- TRIVINOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas. 1987.
- WOODWARD, Kathryn, Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual in **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomás Tadeu da (Org) Petrópolis: Vozes 2000. cap 01. p. 01-72.

6- ANEXOS

Anexo 01-A

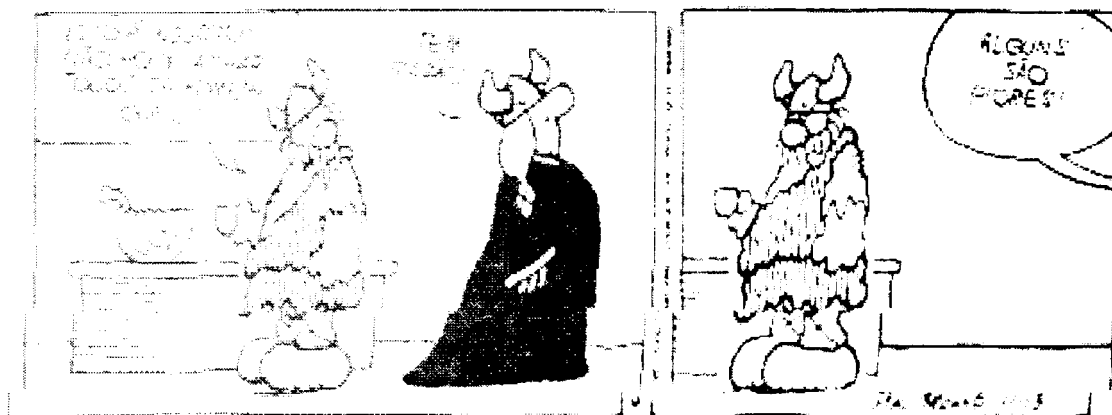
Textos sobre Gênero

O humor e a ironia que se misturam nessas tiras revelam um olhar realista sobre as relações amorosas a ponto de se contraporem a visões mais românticas e menos politizadas.

Texto 27:



Texto 28:



Texto 29



Dik Browne. 'Hagar'. Em *Folha de S. Paulo*, Ilustrada, 25/9/1993.

Anexo 01-B

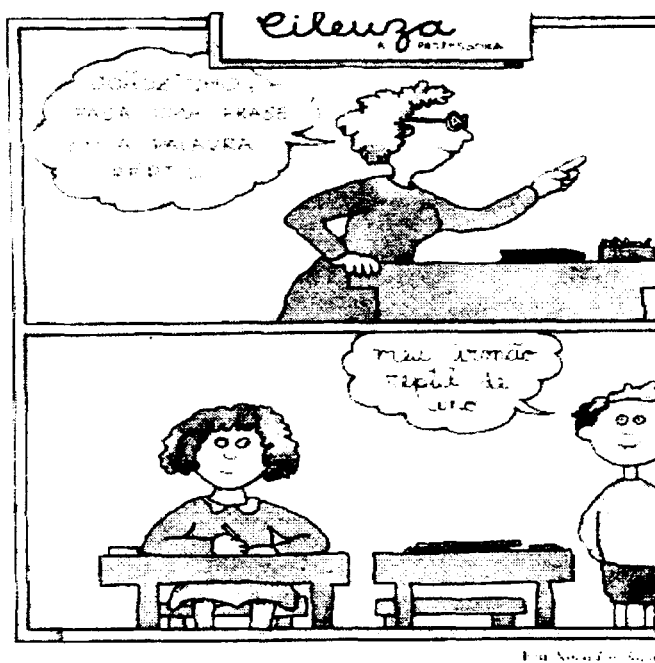
Ensino

Nestes textos, o ensino escolar aparece distanciado do aluno e, por isso, repleto de perdas e ameaças.

Texto 30.



Texto 31.



Anexo 01-C

Outras demandas:

a) Meio ambiente.

Texto 32:

**TIRE ESTE PESO DAS
NOSSAS COSTAS.**



Ilustração: Roberto Reis

Texto 33:

***Você paga um preço
por isso.***



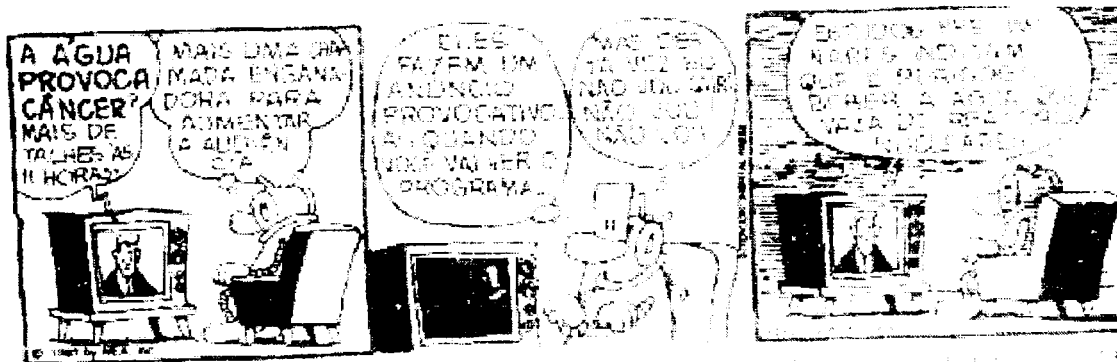
***Mas a natureza paga
um preço bem maior
por isso.***



Ilustração: Roberto Reis

b) Comunicação:

Texto 34:

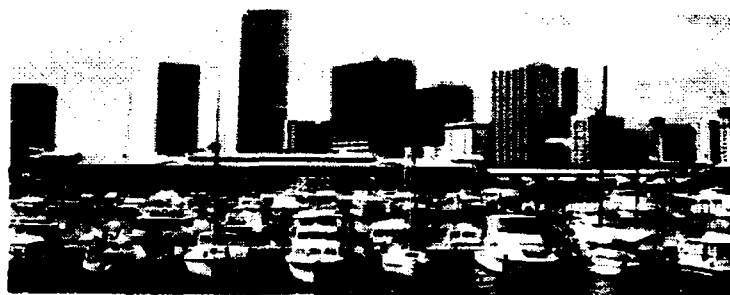


Texto 35:



c) Consumo:

Texto 36:



UM PROGRAMA
DE PRIMEIRO MUNDO.
AGORA TAMBÉM
PARA BRASILEIROS.

ON LINE

Texto 37:



Anexo 02

Quadro descritivo da abordagem didática dos manuais aos textos de tradição não-escolar.

(I parte)

Quadro 01:

TEXTO Nº	ASSUNTO	FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
01	O Mundo doente	ALP, 8ª SÉRIE P.116	Questiona sobre quem é o doente e não sobre a doença. Solicita que se estabeleçam relações com um texto anterior que traça uma visão panorâmica do planeta mostrando maravilhas geográficas e misérias humanas.
02	Progresso atrasado	ALP, 8ª SÉRIE. P.140	Sugere que se compare o texto com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com a opinião dos alunos e do professor.
03	Condenados à fome	PI, 7ª SÉRIE. P.186	Solicita ao aluno que aponte os adjuntos adverbiais e classifique-os. Solicita que classifique também, o termo “de fome”.
04	Preta de listras brancas	PA, 7ª SÉRIE. P.142	Propõe a elaboração de um texto narrativo a partir da mensagem da tira. Detalhe: A unidade de estudo tem como tema central o preconceito.

05	Homens iguais	ALP, 8ª SÉRIE P.140	Idem ao texto 02
06	As ratazanas gostam	PA, 8ª SÉRIE P. 82	Solicita ao aluno que identifique e classifique a oração substantiva presente no texto.
07	O síndico	PA, 6ª SÉRIE P. 115	Introduz uma unidade de estudos. Faz breve comentário sobre insistir ou não numa idéia quando se tem um objetivo.
08	O lap-top	PA, 8ª SÉRIE P.203	Solicita ao aluno que classifique a oração: “que leiam minha revista CD-ROM no meu lap-top por cima do ombro!”
09	O punk	PI, 5ª SÉRIE P.85	Toma o pronome <i>este</i> da expressão “este é o Moacir” e classifica-o como pronome demonstrativo
10	Shakespeare	PI, 8ª SÉRIE P. 176	Faz referência ao fato de o Jovem desconhecer o Dramaturgo inglês e dá ênfase ao fato de dominar a concordância correta de “obrigado”, no masculino.
11	Mafalda: bolas... doem.	PI, 8ª SÉRIE P. 176	Solicita ao aluno explicações para o fato de o adjetivo “suficientes” encontrar-se no plural.
12	Gente conhecida	PI, 8ª SÉRIE P. 179	Solicita que o aluno informe a classe gramatical de <i>meio</i> na expressão “meio inquieta”.

13	Dúvida econômica	PI, 8ª SÉRIE P. 133	Explica o uso do pronome <i>que</i> tônico da frase interrogativa “com quê”
14	A inflação	PA, 5ª SÉRIE P.73	Solicita que o aluno identifique os adjetivos existentes na frase.
15	O equilibrista	PI, 6ª SÉRIE P. 53	Solicita que o aluno identifique os adjetivos existentes na frase, distinguindo os primitivos dos derivados.

Quadro descritivo da abordagem didática dos manuais aos textos de tradição não-escolar.

(II parte)

Quadro 02:

TEXTO Nº	ASSUNTO	FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
16	Mafalda Presidente	PI, 7ª SÉRIE. P.19	Considera incorreto o termo o presidente aplicado à mulher e faz menção ao uso correto, como sendo, a presidente ou a presidenta.
17	Panela de pressão	PA, 6ª SÉRIE. P.88	Questiona se o tratamento dado pelo marido à mulher faz uso do pronome tu ou do pronome você.
18	Navio limpo	PI, 7ª SÉRIE P.170	Solicita ao aluno que classifique os pronomes do texto. Converte a expressão “Limpe os pés” para “Limpe-os” e solicita que o aluno classifique os dois “os”.

19	O peso da flor	PA, 6ª SÉRIE. P.135	Solicita ao aluno que identifique e corrija o verbo empregado de forma incorreta no texto.
20	A noiva de Jarbas	PI, 6ª SÉRIE. P.19	Solicita ao aluno que explique o processo de formação da palavra “olhaqui”.
21	Nova Philips	PI, 6ª SÉRIE. P. 56	Classifica o verbo vir da expressão “a única que vem com todas as instruções....”
22	A fresca	PI, 7ª SÉRIE. P.141	Reflete a função modificadora do substantivo, assumida pelo numeral multiplicativo dupla.
23	O ladrão	ALP, 7ª SÉRIE. P.74	Propõe um debate em que se discuta por que os adultos questionam às crianças sobre o que querem ser, e por que é preciso estudar para ser ladrão.
24	O cachimbo do papai	PA, 8ª SÉRIE. P.204	Solicita que o aluno retire do texto orações subordinadas, a saber: substantiva objetiva direta, adverbial condicional, adjetiva restritiva, adverbial final reduzida de infinitivo.
25	O som do sovaco	PI, 6ª SÉRIE. P. 50	Solicita ao aluno que transcreva os substantivos próprios e os substantivos comuns existentes no texto.

Quadro descritivo da abordagem didática dos manuais aos textos de tradição não-escolar.

(Textos do anexo 01-C)

Quadro 03

TEXTO Nº	ASSUNTO	FONTE	PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO
27	Olhares fatais	PI, 7ª SÉRIE. P. 21	Ilustra a formação do plural dos seguintes vocábulos: pés, meninos e prefeitos.
28	Os piores homens	PI, 7ª SÉRIE. P.167	Solicita ao aluno que aponte e classifique os pronomes do texto.
29	Cortando lenha	PA, 8ª SÉRIE. P.182	Solicita ao aluno que localize e classifique as orações subordinadas do texto.
30	Fessora, zero	PI, 5ª SÉRIE P.98	Solicita ao aluno que classifique gramaticalmente a palavra zero.
31	Reptil de ano	PA, 5ª SÉRIE. P.38	Solicita ao aluno que corrija a grafia da frase de Joãozinho.
32	O peso das costas	PI, 6ª SÉRIE. P.85	Ilustra o pronome demonstrativo <i>este</i> e o possessivo <i>nossas</i> .
33	O preço da Natureza	PA. 6ª SÉRIE P.206	Solicita ao aluno que diga o que entende por lixo e o que se pode fazer com ele.
34	A água na TV	PA, 7ª SÉRIE. P.40	Solicita ao aluno que identifique o sujeito e o predicado das frases: “A água provoca câncer” e “Eles fazem

			um anúncio provocativo”.
35	A notícia em japonês	PI, 5ª SÉRIE. P. 172	Introduz oração sem sujeito a partir dos verbos haver, fazer (frio) e nevar.
36	Programa de primeiro mundo	PA, 8ª SÉRIE. P.199	Questiona a quem o anúncio é destinado. Instiga se todos os brasileiros podem ir aos lugares que estão sendo mostrados e solicita ao aluno que escreva uma redação falando das desigualdades sociais no Brasil.
37	A buzina	PI. 7ª SÉRIE P. 218	Confronta o <i>se não</i> , da expressão “Se não for Bosch...” com <i>senão</i> .

Anexo 03

OS TEXTOS DE TRADIÇÃO NÃO-ESCOLAR PELO LIVRO DIDÁTICO.

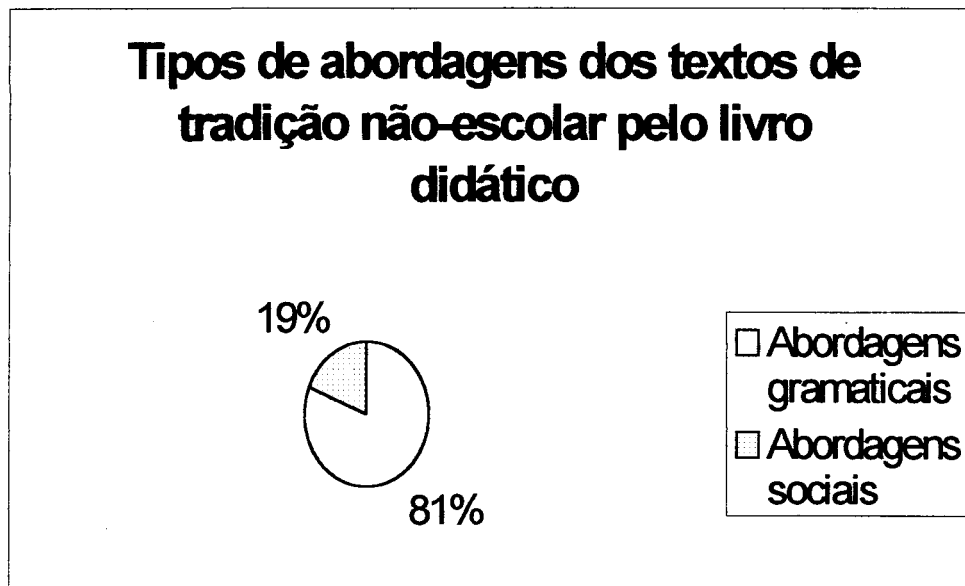


TABELA DE TEXTOS

	P.
TEXTO Nº 01.....	72
TEXTO Nº 02	73
TEXTO Nº 03	73
TEXTO Nº 04	75
TEXTO Nº 05	75
TEXTO Nº 06	79
TEXTO Nº 07.....	79
TEXTO Nº 08.....	81
TEXTO Nº 09	82
TEXTO Nº 10	83
TEXTO Nº 11.....	84
TEXTO Nº 12	86
TEXTO Nº 13	87
TEXTO Nº 14	88
TEXTO Nº 15	88
TEXTO Nº 16	91
TEXTO Nº 17	92
TEXTO Nº 18	93
TEXTO Nº 19	94
TEXTO Nº 20	95
TEXTO Nº 21	96
TEXTO Nº 22	98
TEXTO Nº 23	100

TEXTO N° 24	101
TEXTO N° 25	103
TEXTO N° 26	108
TEXTO N° 27	124
TEXTO N° 28	124
TEXTO N° 29	125
TEXTO N° 30	126
TEXTO N° 31.....	126
TEXTO N° 32.....	127
TEXTO N° 33	127
TEXTO N° 34	128
TEXTO N° 35	129
TEXTO N° 36	129
TEXTO N° 37.....	129