

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS

Armando Morais Correia de Melo Filho

Educação em Direitos Humanos: uma Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do
Ensino Médio.

Recife

2015

Armando Morais Correia de Melo Filho

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: uma análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos, sob a orientação da Professora Dra. Jaciara Josefa Gomes.

Recife

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Valéria Baltar de Abreu Vasconcelos, CRB4-439

M528e Melo Filho, Armando Morais Correia de
Educação em Direitos Humanos: uma análise de livros didáticos de
língua portuguesa do ensino médio / Armando Morais Correia de Melo
Filho. – Recife: O Autor, 2015.
218 f.: il.

Orientador: Jaciara Josefa Gomes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
Centro de Artes e Comunicação. Direitos Humanos, 2015.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Direitos humanos. 2. Livros didáticos. 3. Educação - Direitos
humanos. I. Gomes, Jaciara Josefa (Orientador). II. Título.

341.48 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2015-180)

ARMANDO MORAIS CORREIA DE MELO FILHO

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: uma análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Direitos Humanos, em 28/08/2015.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Jaciara Josefa Gomes
Orientadora – PPGDH - UFPE

Examinadora Interna: Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Barros

Examinadora Externa: Prof^a. Dr^a. Maria Clara Catanho Cavalcanti
FER

Recife – PE
2015

A Pedro, Valdete e Verene, Iasmim e Joanna.

AGRADECIMENTOS

À equipe gestora, professore/as e demais funcionários/as das Escolas de Referência campo de investigação desta pesquisa.

Em especial à minha orientadora, professora Jaciara Gomes, pelo norte e pela forma humana como conduz sua atividade acadêmica.

A todos/as que formam o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco.

A todos/as que, de algum modo, se sensibilizam com a injustiça, a violência, a exploração e a exclusão humana.

“Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora.”

THEODOR ADORNO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GLD – Guia do Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

LDLP – Livro/s Didático/s de Língua Portuguesa

LDP – Livro/s Didático/s de Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

RESUMO

A presente pesquisa investiga a forma como são tratadas as temáticas de direitos humanos, através de um recorte das discussões de gênero e de direitos sociais, nas propostas de redação dos livros didáticos de duas Escolas de Referência de Caruaru, A Escola de Referência Arnaldo Assunção e a Escola de Referência Dom Miguel de Lima Valverde. O estudo leva em consideração a fundamentalidade dos processos educacionais para a construção de uma sociedade igualitária, justa e fraterna em acordo com o princípio do respeito à dignidade humana. Considera-se, portanto, haver a necessidade para o alcance desse objetivo do envolvimento de todos os componentes da educação escolar (não apenas desta), do que o Livro Didático faz parte de maneira relevante na atualidade. A pesquisa traz como aporte teórico a perspectiva de educação em direitos humanos de Rosa Maria Godoy Silveira, Aida Maria Monteiro Silva e Selma Tavares, com as quais procurou-se sintonizar autores como Paulo Freire, Adorno, Hannah Arendt. Do ponto de vista metodológico, traz pesquisa documental com análises de conteúdos de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, a partir de uma abordagem qualitativa e exploratória. Os resultados indicam que as questões de direitos humanos que envolvem gênero e direitos sociais, no universo de 42 propostas nas duas coleções analisadas, são discutidas em 07, sendo 02 da primeira categoria e 05 da segunda. As abordagens tentam expor um panorama diversificado da realidade através da multiplicidade de gêneros textuais, uso de imagens, atividades de análise de texto preparatórias das propostas etc., entretanto, constatou-se que os temas-categorias colocados para estudo não tiveram a problematização esperada, concluindo-se que os Livros Didáticos de Língua Portuguesa, por motivos diversos, discutem parcialmente as temáticas de direitos humanos de gênero e direitos sociais.

Palavras-chave: Direitos Sociais. Gênero. Livro Didático.

ABSTRACT

The present research investigates how the thematic of human rights are treated, through the cut-off of gender and social right discussions, in writing proposals of didactics books in two leading schools of Caruaru-PE, Escola de Referência Arnaldo Assunção and Escola de Referência Dom Miguel de Lima Valverde. The study takes into consideration the fundamentality of educational processes to the construction of an egalitarian, fair and fraternal society in accordance with the respect of human dignity principle. We consider however, the necessity to the reach of this objective of the evolvement of all components of scholar education (not just this one), from which the Didactic book is part in a relevant way, nowadays. The research brings as theoretical contribution the perspective of education in human rights of Rosa Maria Godoy Silveira, Aida Maria Monteiro Silva and Selma Tavares, with whom we attempted to tune authors like Paulo Freire, Adorno, Hannah Arendt and Lévinas. From the methodological standing point, it adopts documental research with content analysis of Didactic Book of Portuguese Language, from a qualitative and exploratory approach. The outcomes indicate that the questions of human rights that evolve gender and social rights, in the universe of forty-two proposals in the two analyzed collections, they are discussed in 07 of them, being 02 of the first category and 05 of the second. The didactic books approaches try to display a diversified overview of reality through the multiplicity of textual genres, the use of images, activities of text analysis preparatory of the proposals, etc. However, we discovered that the category-themes posed to study did not reach the wished problematizing leading us to conclude that the Didactic Books of Portuguese Language, for many reasons, partially discuss the thematic of gender and social rights.

Keywords: Social Rights. Gender. Didactic book.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	21
2.1	Histórico dos Direitos Humanos	21
2.1.1	É possível falar em <i>Pré-História</i> dos Direitos Humanos?	21
2.1.2	A Declaração Universal dos Direitos Humanos	23
2.2	Os Fundamentos da Educação em Direitos Humanos	25
2.2.1	A legislação sobre educação em direitos humanos	26
2.3	Os Fundamentos Teórico-Methodológicos da Educação em Direitos Humanos	32
3	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LIVRO DIDÁTICO	44
3.1	O Ensino de Língua Portuguesa e a Produção de Texto: implicações para as propostas de redação nos livros didáticos	44
3.2	O lugar central do Livro Didático no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa	53
3.3	O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a emergência de se discutir sobre direitos humanos	60
4	ANÁLISE DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LDLP: O ENSINO EM DIREITOS HUMANOS	63
4.1	As Categorias Analisadas: gênero e direitos sociais	63
4.1.1	As questões de gênero	64
4.1.2	Os direitos sociais	73
4.2	As análises das propostas de redação	79
4.2.1	Análise da Primeira Coleção	80
4.2.1.1	Análise da proposta 01	81
4.2.1.2	Análise da proposta 02	88
4.2.1.3	Análise da proposta 03	91
4.2.1.4	Análise da proposta 04	94
4.2.1.5	Proposta 05 - Violência, uma categoria reincidente na coleção 01	98
4.2.2	Análise da Segunda Coleção	103
4.2.2.1	Análise da Proposta 06	104
4.2.2.2	Análise da proposta 07	108
4.2.2.3	Análise da proposta 08	111

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES - OUTRAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO	128
Tabela 01 – Síntese das demais propostas de produção de texto do livro 01, coleção 01	128
Tabela 02 – Síntese das demais propostas de produção de texto do livro 02, coleção 01	129
Tabela 03 – Síntese das demais propostas de produção de texto do livro 03, coleção 01	130
Tabela 04 – Síntese das demais propostas de produção de texto do livro 01, coleção 02	131
Tabela 05 – Síntese das demais propostas de produção de texto do livro 02, coleção 02	132
Tabela 06 – Síntese das demais propostas de produção de texto do livro 03, coleção 02	133
ANEXOS - IMAGENS DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO	135
ANEXO 01 - Proposta 01 (Proposta 01, Coleção 01, Livro 01, Capítulo 22)	135
ANEXO 02 - Proposta 02 (Proposta 03, Coleção 01, Livro 01, Capítulo 24)	146
ANEXO 03 - Proposta 03 (Proposta 04, Coleção 01, Livro 01, Capítulo 25)	150
ANEXO 04 - Proposta 04 (Proposta 04, Coleção 01, Livro 03, Capítulo 20)	157
ANEXO 05 - Proposta 05 (Proposta 07, Coleção 01, Livro 03, Capítulo 23)	169
ANEXO 06 - Proposta 06 (Proposta 06, Coleção 02, Livro 01, Capítulo 30)	184
ANEXO 07 - Proposta 07 (Proposta 01, Coleção 02, Livro 02, Capítulo 31)	192
ANEXO 08 - Proposta 08 (Proposta 06, Coleção 02, Livro 02, Capítulo 39)	201
ANEXO 09 - Proposta 09 (Proposta 05, Coleção 01, Livro 01, Capítulo 26)	209
ANEXO 10 - Proposta 10 (Proposta 04, Coleção 01, Livro 01, Capítulo 29)	210
ANEXO 11 - Proposta 11 (Proposta 04, Coleção 01, Livro 02, Capítulo 27)	214

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se voltou para a análise de propostas de produção de textos dos livros didáticos adotados pelas escolas de referência de Caruaru, com o fim de compreender a maneira como os livros problematizam temas relacionados à educação baseada em direitos humanos - especificamente, questões de gênero e direitos sociais. A preocupação principal surgiu do fato de, apesar de haver grande visibilidade dada recentemente aos temas, comportamentos e legislações relacionados à busca do respeito à dignidade da pessoa humana, muitos dos direitos ainda sofrem de defasagem de realização (BOBBIO, 1992). Em época de busca de efetivação de garantias fundamentais, as pessoas precisam estar instruídas dos seus direitos e deveres, bem como sensibilizadas para fazer desse saber uma prática cotidiana.

Os movimentos raciais, os grupos de imigrantes, as questões de gênero, das crianças, dos adolescentes e das pessoas com deficiência, as prisões, as situações econômico-sociais são alguns dos assuntos de primeira ordem na atualidade, quando se trata de debater casos de violações de direitos. Perpassado pela insígnia da desigualdade, da discriminação, da exclusão e da violência, o grito contra as injustiças ecoa na sociedade, e vem abrindo espaço importante na agenda do Estado-governo, o qual reconhece na educação uma atividade poderosa para enfrentamento dos problemas e para a conseqüente construção de uma realidade mais justa e mais fraterna (SILVA, 2010).

Em um momento em que a criminalidade aumenta de maneira constante¹, a população carcerária cresce a cada década²; em que o país ainda sofre com a violência de gênero³, a educação desponta como uma forma de humanizar as pessoas, preparando-as para uma convivência mais fraterna. A experiência prova que é preciso fazer mais do

¹ De acordo com pesquisa realizada pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz, publicada pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, aproximadamente 800 mil pessoas morreram no país vitimadas por armas de fogo, de 1980 até 2010, sendo que o número de vítimas ao ano passou de 8.710 em 1980 para 38.892 em 2010. Dados disponíveis em: <http://mapadaviolencia.org.br/pdf2013/MapaViolencia2013_armas.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

² De acordo com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), a população carcerária do país em 2014 chegou a 711.463 mil pessoas. Disponível em: <www.cnj.jus.br/noticias/cnj/61762-cnj-divulga-dados-sobre-nova-populacao-carceraria-brasileira>. Acesso em: 10 mai. 2015.

Um dado alarmante diz que, se os 373.991 mandados de prisão em aberto fossem executados, o número saltaria para mais de 1 milhão. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-jun-05/brasil-maior-populacao-carceraria-mundo-segundo-estudo>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

³ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada mostra que entre 2009 e 2011, houve em torno de 16.900 feminicídios no país. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19873>. Acesso em: 27 ago. 2014.

que leis para garantir direitos: é preciso educar, preparando para lidar com a complexidade humana em toda a sua plenitude.

A Constituição Federal, no artigo 205, demonstra preocupação com o tema ao afirmar ser objetivo da educação não apenas preparar para o mercado de trabalho, mas para o alcance do “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988). Na esteira da Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao tratar do nível médio de ensino, reafirma no artigo 35 a preocupação em oportunizar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2014).

As afirmações nos textos legais estão em concordância com o entendimento de que a educação desenvolve uma tarefa fundamental na construção de uma realidade mais humana. A juventude, apresentada a um projeto de ensino-aprendizagem pautado em valores humanistas, é um dos agentes transformadores da sociedade. Entende-se assim a determinação de que os estabelecimentos de ensino são responsáveis pela “educação baseada na dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação”, presente na resolução que institui as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos (BRASIL, 2012, artigo 13).

Considerando que as escolas de referência do Ensino Médio de Caruaru assim como as escolas regulares, no desenvolvimento de suas ações, estão vinculadas a tais orientações e diretrizes, veem-se a consistência e a relevância da presente pesquisa, abordando propostas de produção de texto dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Mais três pontos influenciam de maneira decisiva a escolha da temática: o fato de o indivíduo interagir no mundo com, na e através da linguagem, elemento fundamental na formação/manifestação de identidades – o que justifica o caráter transdisciplinar –, sendo o texto a maneira de sua materialização verbal, expressão de valores, pensamentos e sentimentos, na busca da finalidade comunicativa.

Outro ponto para justificação é o fato de o pesquisador ter formação em Letras e Direito, ser funcionário público da educação estadual há mais de dez anos, exercendo neste período cargos de docência e gestão de instituição de ensino. Portanto, a pesquisa carrega um significado de contribuição para as discussões dos direitos humanos e de práticas de ensino-aprendizagem no contexto de vida.

Por fim, o Ensino Médio é a última etapa do Ensino Básico e, por isso, as políticas governamentais revelam uma preocupação especial com a formação para os Direitos Humanos (SILVA, 2010). Esse fato se reflete, por exemplo, na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - uma realidade que deixou de ser instrumento de avaliação de ensino para se tornar processo seletivo de várias universidades públicas. Dentre as competências avaliadas, está a de “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos... que não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural” (BRASÍLIA, 2014, p. 22).

Recentemente, o ENEM problematizou vários temas ligados aos direitos humanos, como, por exemplo, “Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de informação?” (2004), “O trabalho infantil no Brasil” (2005), “O desafio de conviver com as diferenças” (2007), “O indivíduo frente à ética nacional (2009)”, “O trabalho na construção da dignidade humana” (2010), “O movimento migratório para o Brasil no século XXI” (2012). Os temas são apresentados sempre sob a perspectiva do respeito à dignidade da pessoa humana⁴.

A questão de pesquisa que se colocou foi: De que maneira as propostas de produção de texto dos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pelas Escolas de Referência de Caruaru discutem/problematizam as questões relacionadas à formação pautada em uma educação em Direitos Humanos?

Diante da impossibilidade de esgotamento do assunto e pelas limitações de tempo para uma pesquisa dessa natureza, elaborou-se um recorte temático em tópicos analíticos dentro do vasto campo dos direitos humanos. Foram analisadas propostas de produção de texto para se perceber como se dá a discussão em torno das questões de gênero e direitos sociais. A escolha, além de atender a uma preocupação social na área, já que as categorias estão em evidente debate nos dois campos, acontece também por haver empatia do pesquisador para com os temas, por atuar na educação, no direito, e no diálogo com movimentos sociais.

Desse modo, diante das experiências provenientes da atuação profissional, das peculiaridades do fenômeno linguístico, e do possível rebatimento social, o estudo dos processos formativos de ensino-aprendizagem - a começar pelo material utilizado como

⁴ Esses e os outros temas ver em: <<http://enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 13 set. 2014.

base para a construção -, acredita-se, tem relevância acadêmico-social para o campo dos Direitos Humanos.

Para perfazer o caminho da análise, como se pôde deduzir, procurou-se aporte teórico com o suporte de várias fontes, iniciando-se a discussão sobre a fundamentação da educação em direitos humanos com apoio das legislações nacional e externa. Depois, foi a vez de pedir de autores como Gramsci (2006), Adorno (1995), e Paulo Freire (2011) uma bagagem introdutória que desse à luz um conteúdo para percepção da educação como processo transformador da realidade social. Aqui, pôde-se ter contato com a noção de ser humano como sujeito histórico em formação e (trans)formador da realidade, pessoa que, pela educação, constrói sua identidade individual e social.

Daí, a passagem para o papel da educação como atividade contribuinte para a realização dos direitos humanos se deu com amparo em autores/as como Silva (2010), Orlandi (2007), Pimenta (2013) e Candau (2007), Silveira (2007) que vieram corroborar a ideia de que uma democracia plena passa por um processo educativo que possibilite a autonomia do educando, sua experiência direta com a realidade através da reflexão crítica e atuação política. A conclusão é que a paz, a justiça, a igualdade material e o respeito à diferença têm na educação um suporte importante.

Foram selecionadas duas (sub)categorias para análise dos temas de redação propostos nos livros didáticos em estudo. Extremamente ligados às recentes abordagens dos direitos humanos, acredita-se ser de suma importância, pela incidência e repercussão social, discuti-las.

A primeira categoria é a de gênero. A escolha aqui sofre a influência da atuação deste pesquisador no campo jurídico e vir ele tendo contato com vários casos de violência contra a mulher, além de participar de discussões, palestras e eventos sobre o tema, tanto no ambiente acadêmico como também em movimentos sociais como o MMTR (Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais) e Secretaria da Mulher de Caruaru. Importante evidenciar gênero também pela situação atual dos casos de violência a ele ligados⁵. Diante da incapacidade de conviver igualitariamente com alteridade e da vontade de manter um poder de controle sobre o outro, foram-se desenvolvendo nas sociedades do ocidente mecanismos de diferenciação e estereotipização baseados nas diferenças entre os sexos.

⁵ Dados da 4ª Delegacia de Repressão aos Crimes Contra a Mulher de Caruaru mostram que as ocorrências de registro de crimes quase dobrou de 2008 (722) a 2012 (1287). Até abril de 2013, a Delegacia registrou 579 casos, 196 a mais que o mesmo período do ano anterior. Dados disponíveis em Barros (2014, pp. 452-453).

A partir daí, se revela a importância de apropriação da teoria sobre gênero, já anunciando que a abordagem do trabalho será sobre um aspecto do gênero: a opressão da mulher. Entretanto, antes de abordar propriamente a temática, achou-se importante realizar uma discussão acerca do problema da diversidade, uma vez que as relações de gênero se estruturam a partir das diferenças entre homem e mulher. O autor tomado para o campo foi o filósofo Emmanuel Lévinas, quando trata do problema da compreensão do ser e da alteridade, em *Totalidade e Infinito*. Lévinas (1980) repensa categorias como ontologia, metafísica, ser, o Mesmo e o Outro, demonstrando que a subjetividade se forma a partir do encontro com o rosto do Outro enquanto outro, uma concepção rica para compreender os motivos das violações de direitos humanos na contemporaneidade.

Voltando aos estudos de gênero, a primeira estudiosa a contribuir para o esclarecimento da categoria especificamente selecionada foi Nicholson (1999), segundo a qual gênero diz respeito às relações sociais organizadas a partir das diferenças entre homens e mulheres. Juntamente a Nicholson, Scott (1995) vem evidenciar que o gênero não é uma condição natural, um dado da biologia, mas sim uma construção social, um conjunto de relações sociais que se desenvolvem politicamente na história a partir de relações de poder.

Completando o entendimento, as ideias de Ortner (1979) vêm mostrar que a situação de subalternidade feminina é uma constante nas sociedades. Sem medo de cometer erros por generalização, a autora analisa as causas de se conceber os papéis femininos como inferiores aos masculinos, o que enriquece a discussão na busca das razões da inscrição dos papéis sociais em corpos femininos, dos motivos da opressão e da violência contra a mulher.

Por sua vez, os direitos sociais aparecem como categorias a serem analisadas nas propostas de produção objeto desta pesquisa, por se entender que as formas de violência da atualidade sofrem forte influência também da realidade socioeconômica, em que a presença do Estado por meio de saúde, educação, segurança, garantia de boas condições de trabalho, previdência se dá minimamente ou pelo menos de maneira ineficaz. A sensibilidade para com a situação das camadas menos privilegiadas da sociedade brasileira deriva da compreensão da desigualdade como fundadora de situações desumanas nas quais a dignidade em todas as dimensões de direitos resta comprometida.

Para visualizar melhor o que são os direitos sociais, houve a necessidade de se estabelecer contato com a doutrina do direito constitucional. Canotilho (2003) foi importante para lançar luz sobre o surgimento e estatuto jurídico; já Sarlet (2009), além de explicar o surgimento histórico dos direitos sociais, esclarecendo as dimensões destas normas, pôde contribuir para o entendimento do porquê dos comandos constitucionais enunciadores de direitos sociais não terem eficácia plena e imediata no país.

Em consonância com Canotilho (2007) fica esclarecido que o problema da baixa efetividade desses comandos se dá por conta da inércia política em atender às demandas das camadas menos abastadas. O perfil de um Estado é formado a partir do tensionamento das ideologias políticas ali existentes. Se um país tem a camada popular desorganizada e desmobilizada, certamente, os direitos fundamentais de segunda dimensão figurarão como meros preceitos programáticos, à mercê do legislador ordinário e da discricionariedade do governo, o que se concebeu chamar na doutrina do direito constitucional de *reserva do possível*.

A garantia de trabalho, seguridade social, moradia, alimentação, infraestrutura, educação, segurança, saúde pública, para que se estabeleça uma sociedade em harmonia com a vivência dos direitos humanos, precisa ter seus conteúdos jurídicos densificados, não podendo ficar à mercê da disponibilidade econômica do erário ou à espera da benemerência do legislador ordinário e do poder executivo. O contrário é a imposição de ter que se viver com a sonegação de direitos ou o estabelecimento de um *mínimo existencial*.

A realidade desse *mínimo* com o qual a população brasileira precisa con(sobre)viver pode ser evidenciado na área da educação. A crítica de Algebaile (2009) vem mostrar a carência histórica de uma política educacional séria e contínua, que possa estabelecer uma escola de qualidade no sentido de formar cidadãos instruídos, críticos e autônomos. A professora associa a educação à situação da pobreza crônica do país (questão da desigualdade), enfatizando o papel de meio compensatório das deficiências econômicas assumido pela escola.

Depois, procura-se estabelecer a relação entre direitos humanos sociais e democracia. Como a crença da teoria político-jurídica de perspectiva formalista é a de que, para uma democracia, apenas os direitos de primeira dimensão são necessários, ou seja, apenas o valor da liberdade para escolher os representantes, chega-se à conclusão

de que a democracia é um procedimento: um conjunto de regras que estabelece quem pode decidir e como se pode decidir (KELSEN, 2000).

Em oposição a este pensamento, que se percebe em seu fundamento como uma violência, por se desconsiderarem as desigualdades materiais entre os sujeitos, levanta-se o argumento segundo o qual a democracia não está adstrita à técnica para uma decisão, entretanto, possui um conteúdo. Tal conteúdo, segundo Michelangelo Bovero (2003), é a efetividade também de determinados direitos, como a subsistência e a educação.

No que diz respeito aos objetivos da pesquisa, o geral foi investigar de que maneira as propostas de produção de texto dos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pelas Escolas de Referência de Caruaru discutem/problematizam as questões relacionadas à formação pautada em uma educação em Direitos Humanos. Quanto aos específicos, três constituíram esta pesquisa, os quais:

- a) Discutir os principais fundamentos legais e teórico-metodológicos da educação para a formação baseada em direitos humanos.
- b) Discutir o ensino de Língua Portuguesa (proposta de produção textual) e o livro didático na perspectiva da Educação em Direitos Humanos;
- c) Analisar se as propostas de produção de texto nos referidos livros didáticos estimulam as críticas e a discussão de gênero e de direitos sociais.

Já os componentes metodológicos deste estudo foram pensados a partir da necessidade de atender aos objetivos propostos. Para construir o caminho, a abordagem se enquadrou nos delineamentos da pesquisa qualitativa, uma vez que esta se caracteriza não necessariamente pelos métodos escolhidos, mas pela forma qualitativa com que são tratados os dados (DESLAURIERS E KÉRISIT, 2008). Aqui se trabalha com dados que traduzem experiências, representações, interpretações, e a relação que se estabelece com o campo de pesquisa não é a visão de um reservatório de dados, mas de uma fonte de novas questões. O caráter flexível da pesquisa qualitativa lhe confere o elemento da simultaneidade, à qual é permitida uma adaptação contínua. A revisão bibliográfica é outro elemento que permeia todo o desenvolvimento da pesquisa, em um movimento evolutivo: contribui para as interpretações feitas e, em uma relação equilibrada, favorece o desenvolver do estudo (DESLAURIERS E KÉRISIT, 2008).

Ainda considerando os aspectos da abordagem de pesquisa qualitativa, Chizzotti (2006) enfoca a dinâmica relação entre o sujeito e o objeto, o envolvimento do sujeito

no processo de conhecimento e interpretação do fenômeno. A percepção da pesquisa qualitativa auxiliou no processo de alcance dos objetivos, por comungar com o cerne da investigação. Em virtude de ser analisada a maneira como os livros didáticos discutem questões temáticas ligadas à educação em direitos humanos, a dimensão da análise dos significados e a estrutura que a pesquisa qualitativa proporciona trouxeram ganhos expressivos ao trabalho.

Quanto aos procedimentos metodológicos, seguiu-se no trabalho a classificação tripla de pesquisa explanada por Gil (2008). A primeira se liga às pesquisas pouco exploradas, daí se chamar “pesquisas exploratórias”, cujo objetivo é criar aproximações acerca de determinado fenômeno.

Esse tipo de pesquisa se relaciona diretamente com objetivo geral deste trabalho, pois os estudos sobre as discussões no campo da educação em direitos humanos a partir de livros didáticos ainda são de caráter exploratório no sentido de necessitarem de maiores esclarecimentos.

O outro tipo de pesquisa apresentado pelo autor é o ligado às descrições. A denominação sugere, nesse caso, a função, já que as “pesquisas descritivas” cumprem o propósito de situar contextualmente.

A descrição serviu ainda para trabalhar com a análise documental, e desenvolveu-se principalmente com o terceiro objetivo da pesquisa: Discutir como as propostas de produção de texto dos livros didáticos do Ensino Médio de Língua Portuguesa se relacionam com a perspectiva de formação pautada na educação em direitos humanos, as temáticas de gênero e direitos sociais.

Por fim, a última categorização dada por Gil (2008) está no grupo das pesquisas explicativas. A explicação foi necessária principalmente no processo de revisão da bibliografia, haja vista que, para identificar a relação entre as propostas de redação dos livros didáticos e a educação em direitos humanos, o estudo dos fundamentos da educação em direitos humanos, livro didático e de ensino de língua portuguesa foram importantes.

A investigação se apropriou, para a técnica de coleta dos dados, dos procedimentos da análise documental, haja vista que a principal fonte de pesquisa são as propostas de produção de texto dos livros didáticos. Quanto ao procedimento, construiu-se o caminho a partir das considerações de André Cellard (2010). Para ele, a análise

documental possui benefícios nítidos, sobretudo no que se refere a possibilidades de influências, ao menos em parte.

Como salienta Cellard (2008), essa técnica exige, antes da análise de fato, uma análise crítica prévia do documento considerando os seguintes requisitos: análise do contexto em que foi construído; os/as autores/as dos documentos; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; conceitos-chave e a lógica interna do texto. Ainda para o autor, a análise do contexto está atrelada ao exame social global em que o documento foi construído, independentemente da temporalidade da sua construção. Quanto às/aos autoras/es diz respeito ao conhecimento das principais identidades de quem escreveu e seus motivos para tal intento. No que toca à confiabilidade, é importante averiguar se na construção do documento houve interferências, quem o relatou, se seus/suas fiéis autoras/es ou houve outros/as intermediários. A natureza do texto se relaciona com o entendimento de sua estrutura conforme o seu objetivo e contexto. Por fim, a compreensão das palavras-chave e da lógica interna do texto se aplica ao entendimento do sentido de algumas palavras que são carregadas de significados para além do explícito.

Quanto ao procedimento ou método para a análise dos dados, foi escolhida para esse trabalho análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2004), parte da mensagem, sempre descrevendo-a, para se chegar a interpretações por meio de inferências. Para realizar o procedimento, deve-se relacionar um dado a outro e/ou a uma teoria. Franco (2003), esclarece a necessidade da descrição para associações entre conteúdos do discurso com uma teoria, no caso, as teorias trabalhadas nas categorias de direitos humanos.

Ainda sobre a forma de olhar lançada, foi-se buscar o auxílio na Escola de Frankfurt, especificamente, a obra de Adorno e Horkheimer (1947), que realiza um trabalho problematizador da realidade. A tarefa foi desmistificar e desmitificar os pensamento-verdades do século XX, na busca de compreender o que estava por trás de toda a violência patrocinada pela modernidade, a ponto de se chegar aos horrores da Segunda Guerra, e o que restou de perigo para as gerações vindouras. O caminho aberto pelos pensadores inaugurou uma “teoria crítica”.

Desse modo, acredita-se que os conteúdos dos textos não somente expressam a realidade de discriminação de gênero e injustiça social, mas também a produzem e reproduzem, logo, são constitutivos também da subjetividade, das identidades sociais,

porque constitutivos das relações. Daí uma análise em perspectiva crítica ser conveniente.

Como objeto de estudo, e em relação ao campo de investigação, conforme já se mencionou, foram tomadas as propostas de produção escrita dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, adotados pelas Escolas de Referência de Caruaru, Arnaldo Assunção e Dom Miguel de Lima Valverde. No caso, as coleções são:

Escola de Referência em Ensino Médio Arnaldo Assunção	ABAURRE, Maria Luíza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; e PONTARA, Marcela. Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2008. (Obra em três volumes, correspondentes aos três anos do Ensino Médio)
Escola de Referência em Ensino Médio Dom Miguel de Lima Valverde	BARRETO, Ricardo Gonçalves (Org.). Português: ensino médio. São Paulo: Edições SM, 2010. (Obra em três volumes, correspondentes aos três anos do Ensino Médio)

O trabalho foi estruturado em quatro partes, inclusive essa introdução. Na primeira, tenta-se conhecer os fundamentos teóricos e normativos da educação em direitos humanos, investigando estatutos jurídicos e analisando autores que vêm refletindo especificamente sobre o assunto, em consonância com pensadores de temáticas afins. Já a segunda, faz um estudo sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e sobre a construção e função do livro didático, sempre se adotando uma postura crítica no diz respeito a se buscar uma perspectiva democrática que atenda às funções comunicativas da língua. Aqui se tentou verificar sempre a importância para a educação em direitos humanos. Na última parte, estão a coleta de dados e a análise, sob a perspectiva das categorias selecionadas (gênero e direitos sociais).

O resultado da pesquisa mostra que os temas de direitos humanos são debatidos nas obras de maneira parcial, vindo as temáticas de gênero e direitos sociais, especialmente aquela, a ser tratada em quantidade aqui considerada pequena (07 propostas), além de não abordarem com profundidade questões fundamentais da contemporaneidade.

2 FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

2.1 Histórico dos Direitos Humanos

Em A história e o fardo da vida, Flores (2007) aponta como necessária a localização da gênese dos direitos humanos a partir dos episódios da Segunda Guerra e seus desdobramentos político-culturais. A proporção da violência do conflito e o extermínio sistematizado de seres humanos expuseram a civilização a uma tal crise moral que provocaram a reconfiguração das categorias do pensamento, do que a urgente reafirmação dos direitos humanos em uma declaração é a melhor prova.

Seguindo esta abordagem, acredita-se que, ao se buscarem os fundamentos teóricos dos direitos humanos nos vários períodos precedentes à Segunda Guerra, deve-se ter em mente que aquelas sociedades não encaravam os direitos como do ponto de vista atual, não tinham como cultura basilar a convicção da dignidade humana, e ainda de maneira tão ampla.

2.1.1 É possível falar em *Pré-História* dos Direitos Humanos?

Munidos de tal consciência, é importante expor que alguns autores (SARLET, 2009 e COMPARATO, 2011), ao fazerem uma abordagem histórica dos direitos humanos, apontam a democracia grega antiga (século VI a. C), fundada na autoridade da lei estabelecida pelos cidadãos e na questão da existência de direitos de natureza (ARISTÓTELES, 1984), como experiência determinante. E em Roma, havia uma verdadeira partição de atribuições no exercício do poder público, sendo o primeiro exemplo do sistema de regulação mútua - fonte inspiradora para Montesquieu (BOBBIO, 1995).

No contexto de recentralização do poder do medievo (direito divino e direito positivo), surge na Inglaterra a Magna Carta Libertatum, de 1215. Nela, o alto baronato inglês impôs uma série de restrições aos abusos do rei João Sem-Terra. Na verdade, o que houve foi uma série de reivindicações para reconhecer privilégios da nobreza.

Na Idade Moderna, duas declarações são apontadas como marcos importantes para os direitos humanos: a de independência dos Estados Unidos da América (Virgínia, 1776), a qual inscreve, pela primeira vez, em um documento político-jurídico, os princípios de uma democracia, baseada no reconhecimento dos direitos naturais – aqui também é pioneira, porque promove os direitos humanos a norma positiva, ou seja, à

situação e direitos fundamentais do Estado. O texto, nesse afã, determina a limitação dos poderes governamentais perante o indivíduo - autoridade derivada do consentimento dos governados. É bom esclarecer que nos princípios da Carta da Virgínia não havia a pretensão de universalidade. São exemplos disso a manutenção da escravidão e o inconveniente da dependência de outros países da América, estrutura sobre a qual não se interviu.

A outra declaração é a Declaração Universal dos Direitos do Homem, da França (1789), a qual instituiu a liberdade burguesa como novo valor a guiar a sociedade. Com influência direta do pensamento iluminista, e especial inspiração nos escritos de Rousseau, o texto instituiu os chamados direitos individuais, a partir da noção de *cidadão e nação*, tendo como valor máximo a ser reconhecido e protegido a liberdade, simbolizada pela livre disposição da propriedade.

Não se pode ter em mente esses períodos sem se apontarem os motivos que impedem de afirmar haver neles a existência de direitos humanos. Na Antiguidade greco-latina, por exemplo, havia a escravidão. Na Grécia, mulheres, estrangeiros e escravos eram excluídos da cidadania, e, em Roma, o propósito imperialista estabeleceu a guerra como forma de dominação e expansão do poder. Por sua vez, a Idade Média confundiu Estado e religião, e, apesar da crença no direito natural de inspiração divina, houve a instituição da inquisição, em que as pessoas eram condenadas à morte pelas suas culpas.

Embora tenha consolidado os ideais burgueses de primeira dimensão, a ocasião da Declaração francesa deixou péssimo exemplo para os direitos humanos, com o período imediatamente pós-revolucionário, denominado como “terror”. Os juízes revolucionários condenaram à morte dezenas de milhares de opositores do novo regime, especialmente pela guilhotina. A Declaração, apesar da intenção de generalidade, nas bases em que a nova sociedade se constituía, não teve condições de atender à ideia de *felicidade geral* preconizada. O novo indivíduo foi abandonado à sua liberdade⁶, sem garantias de mecanismos materiais mínimos para a emancipação. A revolução burguesa

⁶ De tal maneira estão inscritos na *Declaração* de 1789 o princípio máximo da Revolução, a liberdade (artigos 2º, 4º e 5º); os princípios como a igualdade formal perante a lei (artigo primeiro), que desconsidera a desigualdade material-econômica existente entre as classes; princípio da legalidade (artigo 2º e 6º), segundo o qual a intervenção do Estado e a proibição de atuação do cidadão devem estar previstos em lei; a liberdade de expressão (artigo 11); a participação do cidadão na instituição de tributos (artigo 14); a responsabilidade do Estado perante o cidadão (artigo 15); a separação de poderes (artigo 16); e o direito de aquisição, livre uso e proteção da propriedade (artigos 2º e 17), esta, parece, a grande beneficiada da Revolução (COMPARATO, 2011).

trouxe uma carta de direitos para a livre iniciativa, o liberalismo econômico, o direito de propriedade para o proprietário.

Por fim, vale a pena tratar dos direitos sociais. O desenvolvimento industrial da Europa e as relações de trabalho foram os responsáveis pelas reivindicações dos direitos chamados de segunda dimensão. São direitos provenientes das reivindicações por justiça social, que se desenvolveram principalmente a partir do século XIX. Visam à intervenção do Estado no sentido de patrocinar justiça social, participação de todos no gozo dos bens sociais, culturais e econômicos. Essa temática, bem como a realidade social brasileira e a relação com a educação em direitos humanos será desenvolvida na parte (3) em que se passará a analisar os livros didáticos.

2.1.2 A Declaração Universal dos Direitos Humanos

O século XX é o dos grandes conflitos. Iniciado pela continuidade da recolonização – especialmente da Ásia e da África⁷ - e pelo aumento da preocupação armamentista, o período abrigou duas guerras de proporções mundiais (1914-1917 e 1939-1945). O saldo foi o desenvolvimento da indústria bélica, o novo desenho geográfico-político do planeta, o lançamento de bombas atômicas sobre duas cidades japonesas, a experiência da tentativa de extermínio sistematizado de um povo, e um saldo de morte que, pela primeira vez na história, atingiu as dezenas de milhões.

Em especial, o episódio da Segunda Guerra Mundial deixou alguns traumas permanentes na humanidade e o alerta de que a razão humana não havia legado aos indivíduos o ápice do estágio civilizacional. Estima-se 60 milhões de mortes, 40 milhões de pessoas deslocadas, 10 milhões de refugiados. A guerra partiu de uma lógica imperialista-expansionista baseada no argumento da superioridade de uma raça e necessidade de subjugação de todas as outras. A ciência foi uma das armas de legitimação da opressão, uma vez que as teses racistas justificaram a transformação de seres humanos em coisas, algo desprovido de humanidade. Os Estados totalitários provaram ser uma ameaça não somente à paz, mas à existência humana na Terra (apesar de as bombas atômicas terem sido lançadas por uma nação democrática).

A consciência dos perigos despertada pelo conflito impulsionaram as nações – principalmente vitoriosas e aliadas -, a fundarem uma entidade de caráter internacional

⁷ No início do século, artistas como Van Gogh, Edward Munch, Pablo Picasso cristalizaram em suas obras o estado agônico do período. No Brasil, a poesia de Augusto dos Anjos se filiou bem ao sentimento.

que integrasse todas as nações do mundo e defendesse, entre outros interesses, os direitos humanos. A Organização das Nações Unidas (ONU) surge nesse contexto, com o objetivo de criar uma “sociedade política mundial” (COMPARATO, 2011, p. 226) que atuasse na proteção da dignidade humana tão evidentemente aviltada.

Representantes da maioria dos países, na Assembleia Geral das Nações Unidas, pela primeira vez, assinaram um documento, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, estabelecendo através do consenso geral o fundamento de validade para o conjunto de valores a serem perseguidos pelos seus seguidores.

A referida declaração traz em seus considerandos os motivos que levaram àquele documento, e também os valores que o sustentam. Chama a atenção, de início, o fato de tratar como sendo da “natureza” humana a existência histórico-cultural da dignidade, em uma clara tentativa de reforçar a importância dessa qualidade-característica em face do quadro experimentado.

Nos demais considerandos da Declaração Universal dos Direitos Humanos estão previstos a necessidade de se criarem garantias de direitos, a reprovação da tirania e da opressão, o encorajamento das relações amistosas entre as nações, a igualdade de gênero e o estímulo do progresso social. Há uma clara e constante presença das categorias liberdade, justiça e paz.

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,
Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum[...] (COMPARATO, 2011, p. 246).

O artigo primeiro consolida os valores da liberdade, igualdade e fraternidade, sendo seguido pelo que determina a indistinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra situação para se evocar os direitos. Depois advêm os artigos que consagram os direitos civis, os políticos, com destaque para os sociais (trabalho, salário, previdência, saúde, lazer, educação). Os artigos finais trazem o compromisso com as liberdades, em uma clara influência do valor da democracia.

O princípio norteador da declaração é o da solidariedade, tendo o documento previsto a proteção às comunidades e grupos hipossuficientes. Vale salientar que os direitos reconhecidos como humano-fundamentais foram os direitos individuais, os sociais e os chamados direitos de fraternidade. Foi criado pela primeira vez um Conselho Econômico e Social, o qual se incumba ainda hoje de tratar de assuntos econômicos, sociais, culturais, educacionais, sanitários e conexos, atuando na dimensão de órgão pesquisador e parecerista.

É dificilmente contestável a importância da Declaração Universal para os direitos humanos. O texto é o produto daquilo que a consciência das lideranças políticas sentiu como resultado dos conflitos da primeira metade do século XX, assim como sedimentou o compromisso de uma ação no sentido de debelar o risco da reincidência. Entretanto, não se pode perder de vista o caráter político dos enunciados de 1948, dos enunciados de direitos humanos. É importante ter em mente que a Declaração já surge no contexto de Guerra Fria, de expansão do capitalismo não somente industrial, mas também o financeiro especulativo e da expansão consumista.

Dessa forma, em face da fragilidade do dizer sem ação, vale advertir que os direitos humanos são uma conquista permanente em que a organização da sociedade, dos grupos/países mais fragilizados diante da exposição à violência da realidade utilitarista, exploratória, e opressora é o melhor caminho para concretizá-los. É com esse espírito que se adverte para a necessidade de dar vida às declarações, aos tratados, acordos etc., criando mecanismos garantistas⁸ para sua efetividade, o que se conquista através da participação ampla na esfera pública. É o que defende Norberto Bobbio (1992, p. 24), em obra clássica sobre o assunto: “O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político.”

2.2 Os Fundamentos da Educação em Direitos Humanos

Já está assente que os fundamentos ou justificação dos direitos humanos encontram amparo no consenso. É historicamente, a partir das lutas e conquistas, avanços e recuos, que vai se cristalizando na sociedade a noção de direitos humanos. Na

⁸ O termo “garantismo” aqui utilizado em lugar de “garantidores” está em consonância com o pensamento jurídico de Luigi Ferrajoli (2002), segundo quem, a racionalidade jurídica deve estar empenhada no desenvolvimento dos mecanismos de defesa da liberdade e da igualdade entre os seres humanos. Ferrajoli traz para o direito penal os princípios e máximas da teoria jurídica da modernidade atualizadas pelo arcabouço jusfilosófico do século XX, os quais se ancoram nos mesmos anseios dos que militam em favor dos direitos humanos.

base desse entendimento, é importante ter o fato de que *direitos humanos* é um conjunto de ideias e práticas que os seres humanos construíram como necessários a uma vida livre, autônoma, pluralista, igualitária, feliz.

Nesta parte, serão tratados dois aspectos importantes da educação em direitos humanos: a fundamentação legal – aquilo que as comunidades, os Estados estabeleceram em documento normativo como sendo direito das pessoas; e a fundamentação teórica – aquilo que filósofos, pedagogos, sociólogos etc. construíram a partir de seu pensamento para fundamentar a educação em direitos humanos. Acredita-se com isso poder contribuir para a análise do material adiante pesquisado na busca dos conteúdos ensinados/aprendidos e sua relação com a difusão do respeito à dignidade da pessoa humana.

2.2.1 A legislação sobre educação em direitos humanos

A urgência de uma educação fundada no respeito à dignidade da pessoa humana emerge da constatação de que somente a instituição de decretos, leis, acordos, constituições não são suficientes para mudar mentalidades e realidades. As normas traduzem o ideal a ser alcançado, os objetivos de uma sociedade, e também são o recurso nos quais as pessoas se amparam para poder fazer valer direitos violados. Acontece que há uma diferença entre norma válida, entendida como aquela que se estabelece de acordo com o procedimento legislativo legítimo, e a sua capacidade de produzir efeitos jurídicos determinando condutas e sendo socialmente aplicada, a chamada eficácia social. Em outras palavras, o direito existe, está previsto na Constituição, na lei ou entrou no ordenamento jurídico por decreto do poder executivo (caso dos tratados e acordos internacionais), mas não se percebe, na realidade, sua eficácia, ou por desídia política ou por desdém dos destinatários, o que também vem a ser um problema de natureza política (BOBBIO, 2005).

No Brasil, uma norma jurídica válida (porque foi promulgada segundo o procedimento legitimamente estabelecido no ordenamento, sem vícios de constitucionalidade), eficaz juridicamente (porque vem produzindo o efeito jurídico da sanção para quem a desrespeita), mas que ainda caminha para a busca da eficácia social (redução significativa dos casos de violência contra a mulher) é a Lei 11.340/2006 - a *Maria da Penha* -, que “cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher... para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher”

(BRASIL, 2006). Desde quando entrou em vigor, a lei vem punindo autores de agressões físicas, psicológicas, sexuais, patrimoniais, morais, realizadas contra mulheres. Trata-se de um avanço na tentativa de inibir os atos de violência, por meio de vultosa mudança de comportamentos.

Talvez seja um caso modelo da importância de ter em conta não somente os enunciados jurídicos, fundamentos teóricos, mas também a relevância de se implantar uma educação em direitos humanos. Como se mencionou, os documentos, textos-norma, são, além da cristalização de um valor, a inscrição de um fim a ser alcançado, o que os torna as referências necessárias em um estudo que se volte para a educação em direitos humanos.

A começar, no plano internacional, vários documentos vêm evidenciar a relevância de se implantar tal tipo de formação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, além de cristalizar os valores já mencionados, tornou explícita a certeza de que o bem a ser alcançado depende de um processo formador, de um processo educativo. Na introdução do texto, pode-se verificar a preocupação, ao se ler:

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que *cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades*, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (COMPARATO, 2011, p. 247. Grifo do autor desta pesquisa).

A mesma Declaração dedica um artigo exclusivo para tratar do direito à educação, reconhecendo a necessidade de se ter uma educação gratuita, de esta promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais. Ainda se prevê que a educação promoverá a “tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos” (COMPARATO, 2011, p. 251).

Apesar de as intervenções terem um caráter avançado e progressista, não se pode perder de mente a realidade educacional brasileira, o que mostra estar o país ainda distante da meta da educação de qualidade para todos. Ainda existe um déficit de vagas

em todas as etapas do ensino básico, altos índices de reprovação, os salários dos profissionais da educação ainda são baixos e a infraestrutura física no geral é defasada.

Ainda sobre a Declaração de 1948, mostra-se mais importante o núcleo do artigo, que é a preocupação com a formação humanizadora. O conteúdo da educação não pode incentivar a exclusão, o deslocamento do indivíduo da consciência de sua realidade social, nem fomentar o preconceito, a segregação, o ódio, sejam eles de que ordem for.

Já foram mencionados na exposição da metodologia deste trabalho outros documentos internacionais que buscam orientar os processos educativos, como é o caso do plano de ação da Unesco para o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Vale repetir o texto que traz a preocupação de os “sistemas educacionais desempenharem uma função essencial na promoção do respeito, da participação, da igualdade e da não discriminação nas nossas sociedades” (BRASIL, 2012, prólogo), descrevendo a educação em direitos humanos como “um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação orientada para a criação de uma cultura universal de direitos humanos” (BRASIL, 2012, p. 03).

No plano interno, a Constituição Federal de 1988 ficou conhecida como Constituição Cidadã, por perseguir os ideais de garantia das liberdades individuais, consideradas essenciais para a autonomia da pessoa. Também é chamada de Constituição Social, por determinar a realização dos direitos de segunda dimensão por parte do Estado.

No Preâmbulo, estão estampados o regime democrático do Estado, o objetivo de assegurar os direitos sociais, e individuais, “a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social...”. Entre os fundamentos do Estado (artigo 1º) estão “a cidadania” e “a dignidade da pessoa humana”. Em seus objetivos (artigo 3º), assente o de “construir uma sociedade livre, justa e solidária”, erradicar a “pobreza e a marginalização”, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Quanto às relações internacionais (artigo 4º), o Brasil adotou os princípios da “prevalência dos direitos humanos”, “autodeterminação dos povos”, “defesa da paz”, “solução pacífica dos conflitos” (BRASIL, 1988).

No artigo 6º, está explícito o direito à educação, o qual vem designado no capítulo dos direitos fundamentais. O referido direito é melhor especificado mais adiante, no artigo 205, ao se determinarem as condições mínimas que o Estado precisa garantir. O constituinte interveio diretamente no conteúdo da educação, apontando que esta precisa estar de acordo com os valores defendidos na Carta Maior, dando especial ênfase aos conteúdos “liberdades e garantias”, para favorecer o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No artigo 210, a Constituição determina a formação comum no que diz respeito aos valores culturais; e no artigo 214, V, o texto determina que a educação precisa promover uma formação humanística, científica e tecnológica.

É com base nos elementos constitucionais que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi construída. O artigo 2º praticamente reescreve a Constituição, quando afirma que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Avançando para o artigo 3º, encontram-se determinações fundamentais para este trabalho, sendo: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “respeito à liberdade e apreço à tolerância”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização da experiência extra-escolar”; “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996).

No artigo 35, se percebe a preocupação com “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Na resolução que estabelece as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, está a política do Estado brasileiro acerca da inclusão dos temas relacionados a tais direitos na agenda educacional. Segundo o texto, “aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.” (BRASIL, 2012, p. 48).

As afirmações nos textos legais permitem concluir que a juventude, apresentada a um projeto de ensino-aprendizagem pautado em valores humanos, é um dos agentes

transformadores da sociedade. A determinação de que os estabelecimentos de ensino são responsáveis pela “educação baseada na dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação”, também está presente nas diretrizes referidas (BRASIL, 2012, p. 48), segundo a qual:

A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

São os princípios e valores a serem defendidos na elaboração dos processos formativos em torno dos temas do respeito às “diferenças culturais entre povos e etnias e a problemática de sua convivência; maior participação social das mulheres, possibilitando a construção de percepções e ações relativas a diferenças de gênero, canalizadas no movimento feminista”, bem como a atenção às diferenças de orientação sexual; necessidade de dar maior “visibilidade à questão da discriminação contra os negros”; reconhecer e dar atenção às “lutas dos povos indígenas, em vários países da América Latina, denunciando, através da reelaboração das suas identidades, a espoliação cultural sofrida desde a colonização europeia dos inícios da modernidade”; “dar atenção às manifestações estudantis... apontando a inadequação das instituições do *establishment* às novas demandas socioculturais da juventude” ; dar visibilidade à “questão da inclusão social”, à “questão das persistências das culturas locais e suas possibilidades de preservação”, às “reivindicações de inclusão e de respeito à diversidade”; orientar a “problemática das diferenças culturais entre o Ocidente e o Oriente, o confronto entre civilizações”; atender aos “movimentos de defesa e preservação do meio-ambiente, que têm sinalizado para os patrimônios ecológicos que devem ser cuidados, para a sobrevivência da espécie humana”.⁹

Com base no arcabouço normativo exposto, entende-se que a educação em direitos humanos não é mais uma teoria à disposição do profissional da educação, dos agentes públicos ou do governo. Ela já está com seus contornos jurídicos estabelecidos

⁹ Todo o pensamento tirado de Silveira (S/d). Estão apresentados na rede virtual com o título “Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/diretrizes/00_livreto_diretrizes.pdf>. Acesso em: 24 de novembro de 2014.

e suas diretrizes já se encontram esclarecidas nos diversos documentos de fomento ao tema. Sua implantação, portanto, até por uma questão de necessidade social, deveria já ter se tornado uma realidade geral.

O Estado constitucional brasileiro assume, assim, caráter participativo quando toma para si a responsabilidade de construir uma sociedade justa e fraterna. Vale lembrar que tal objetivo é o motivo do próprio Estado constitucional na Europa, do século XVIII. Nesta época, apesar de não se ter a noção de justiça social como se passou a ter a partir do século XIX, a busca da cidadania, o ideal de obediência às leis por todos estabelecidas e o respeito à dignidade da pessoa humana são preocupações de primeira ordem, em praticamente todas as sociedades que adotaram a democracia como regime. Nessa medida, se a educação pode se tornar uma ferramenta de reprodução ideológica para manutenção da realidade, como se verá adiante, ela também pode se constituir em uma atividade contribuinte para a construção de um conhecimento eticamente orientado, centrado na transformação social e individual.

Uma abordagem interessante dessa concepção que envolve educação, autonomia individual e social, ligadas à política democrática pode ser encontrada em obra de Denise Souza Costa (2011). Após discutir em um entendimento atual a fundamentalidade do direito à educação, a autora, em determinado ponto da discussão em torno das ideias de cidadania, democracia e educação, faz comentário interessante para a temática da formação em direitos humanos, nos seguintes termos:

Consequentemente, os sistemas de ensino precisam preocupar-se com a formação do cidadão de um mundo global, no qual são centrais temas como pluralidade cultural, paz, violência, disparidades sociais, meio ambiente, consumo, saúde, drogas e segurança. (COSTA, 2011. p.83)

O entendimento subjacente dessa afirmação é que a educação precisa conduzir não somente à liberdade física (noção de cidadania limitada ao direito de ir e vir), à liberdade política (direito de votar) ou à liberdade econômica (de trabalhar e ascender socialmente), mas necessitam ser - diante do perigo da ineficácia normativa já referida - atividade condutora da liberdade intelectual, desenvolvendo a aptidão da reflexão crítica e autônoma, capaz de resultar em juízos de valor e na capacidade de decisão do destino que se deve dar a si e à sociedade.

Observe-se bem que capacidade intelectual, autonomia de pensamento, entende-se, deveriam trazer um componente ético, sustentado por uma formação em valores, os

quais são adquiridos pelo desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. Aqui se segue a máxima segundo a qual *conhecer* e *pensar* estão limitados por uma linha divisória muito tênue, porém fundamental (ARENDDT, 1999). Do reconhecimento desse limiar se extraem as condições para um espírito julgar suas ações, orientando-as para o reconhecimento do outro enquanto humano. É o conteúdo ético que transforma o conhecimento em pensamento, que conduz o indivíduo à percepção de que ele está no mundo e com o mundo e precisa preocupar-se com ele.

A experiência do nazismo e do fascismo, bem como de outras políticas totalitárias, não foram oferecidas ao mundo através de pessoas ignorantes. Foram sociedades ditas civilizadas, na verdade, nas quais se percebia um alto nível de produção científica, filosófica e de desenvolvimento técnico. O *pensar*, portanto, é um passo adiante do conhecimento. É a reflexão que leva à capacidade de julgamento. Ele é quem guia o conteúdo adquirido para uma consciência humana ética.

Encerra-se essa parte, deixando-se a discussão sobre uma *filosofia* da formação educativa para a que segue, já anunciando a convicção de que a educação em direitos tem a difícil tarefa de desenvolver a autonomia da pessoa humana, com estímulo da personalidade justa e libertária, apta a reivindicar e gozar direitos, e também apta a respeitar e cumprir deveres.

O arcabouço jurídico apresentado corre, perigosamente, o risco de se tornar letra morta, se não houver a preparação de um terreno em que possa pousar e surtir efeitos. Caso o Estado – qualquer um dos Estados – encontrar somente na coação advinda da norma jurídica a força para persuadir as pessoas de que precisam respeitar o Outro, talvez o resultado não seja diferente do que se vem percebendo: a superlotação dos presídios e uma crise de eficácia jurídica sem precedentes.

Essa preparação do terreno, certamente, receberá uma ajuda importante da educação. A partir desta convicção, parte-se no próximo ponto para uma reflexão acerca do que seja educar para os direitos humanos, seus princípios teóricos e suas metodologias.

2.3 Os Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação em Direitos Humanos

A razão de ser da educação se liga ao fato de os seres humanos serem inacabados e, portanto, estarem em constante processo de construção¹⁰. Na relação com a natureza, na interpelação com o/a outro/a, vai se desenvolvendo e constituindo ser. A escola, nesse processo, assume o papel preponderante, possibilitando conhecimento do espaço em que vive a pessoa, bem como os valores, formas de pensar e de agir que a envolvem. Para Silva (2010, p. 45), “é na escola que a criança [o/a educando/a] inicia seus contatos de socialização mais ampla, além da família, e apreende as regras de convivência, a forma de ser, de ver, entender o outro nas suas diferenças de estar no mundo”.

Com a convicção de que a educação tem um caráter formador, podem-se conceber dois papéis de seu processo: um mantenedor e um emancipador.

De acordo com o primeiro, a educação reproduz a ideologia¹¹ – valores, formas de pensar e de agir – da classe economicamente dominante (GRAMSCI, 2006). Nesse sentido, as atividades de ensino-aprendizagem contribuem para a manutenção das estruturas sociais em favor de quem sempre exerceu a hegemonia econômica e política, do qual a hegemonia cultural é um subsídio. Assim, as classes subalternas assimilam (internalizam/incorporam) os valores da classe dominadora como seus – os valores de uma classe tornam-se gerais, tornam-se senso comum -, assumindo tacitamente um consenso em torno da dominação (MOCHCOVITCH, 1992).

¹⁰ Hannah Arendt vai colocar o problema de maneira teoricamente mais elaborada, como é o característico de seu estilo. Para ela, o motivo de haver educação é a natalidade, é o fato de pessoas novas surgirem para viver no mundo e com ele. Desse modo, a educação tem um encargo ético fundamental que é a preparação desse novo ser para a vida, para a convivência com outros seres, com o mundo.

Aqui se toma um espaço para o esclarecimento do que poderia ser uma contradição fundamental nesta pesquisa. Foram utilizados dois autores que, do ponto de vista político - e o pensamento político vai repercutir diretamente na seara das concepções sobre educação -, são antagônicos, Paulo Freire e Hannah Arendt. O primeiro, marxista, tem na educação uma atividade de emancipação, de formação política, de lugar politizador por excelência, haja vista que a função de esclarecer tem um conteúdo ético-moralizador. A segunda, como liberal que é, não entende assim. Para ela, não é função da educação tornar-se um campo para as disputas políticas. Como instância intermediária entre a esfera privada (família) e a público-política (mundo, o lidar com os outros), não cabe à educação o papel de antecipar esta etapa, nem seriam os estabelecimentos de ensino os lugares propícios para instituição de políticas de correção das deficiências de outros campos. O ponto de vista pode ser notado em Reflexões sobre Little Rock (ARENDR, 2004) e em A Crise na Educação (ARENDR, 1992).

Como se verá, não se toma o pensamento educacional de Arendt como base para este trabalho, senão no ponto em que a teórica discorre acerca do que levou a humanidade a não conseguir formar pessoas melhores para o mundo. O que dela se aproveita aqui é a reflexão sobre as raízes da violência, os descaminhos que a humanidade tomou até se chegar à negação da humanidade do outro.

¹¹ É preciso fazer um esclarecimento: o olhar que tece essa pesquisa é um olhar a partir de um lugar no qual o peso da colonização, da pobreza e da marginalidade se mostra com marcas muito fortes. O uso de teóricos de esquerda nessa obra, portanto, obedece a uma necessidade evidente: na América do Sul ainda há uma falta de direitos de primeira (basta observar a utilização da tortura como meio de obtenção de informações eficaz), porém mais ainda de segunda dimensão (os direitos sociais). Nessa perspectiva, acredita-se, o pensamento de esquerda surge como ferramenta indispensável para despertar os cidadãos para a crítica e a reivindicação.

Através de outra forma de olhar, a educação pode assumir um caráter emancipador. Ao conhecer a cultura hegemônica, responsável pela produção do *status quo*, o educando pode assumir uma postura crítica em relação ao mundo circundante, tornando-se sujeito ator (agente transgressor), não apenas expectador da história. Assim, a consciência de uma situação de vida, o esclarecimento sobre circunstâncias de dominação e violência (explícita ou tácita/simbólica) abre espaço para a possibilidade de um espírito transformador¹².

A ambivalência da atividade educacional é analisada também por Adorno (1995)¹³. O autor ensina que o conhecimento pode conduzir tanto ao esclarecimento (autonomia/emancipação) quanto à barbárie (aprisionamento/dominação/estupidez). É que a liberdade ou o autoritarismo se desenvolvem no processo de uma formação social objetiva, estando a primeira em um contexto (de)formador que coisifica o ser humano. A cumplicidade entre ciência/cultura – formas socialmente objetivas de subjetividade – e a estrutura da dominação conservadora da formação social (a trágica educação na sociedade utilitarista da produção e do consumo) leva à ruptura entre conhecimento (razão) e emancipação.

Para Adorno (1995, p. 143), é necessário “levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente”. Ou seja, a realidade na sociedade tecnológica de consumo se impõe de maneira imediata e irresistível, exigindo pronta adaptação, ajustamento, aceitação de que o que existe precisa ser de tal maneira e não de outra. Diante da problemática, a atividade educadora não pode se reduzir à capacidade de adaptar o indivíduo ao existente. Seria conduzir à perda da individualidade, da criatividade, da capacidade transformadora: levar à uniformização e ao conformismo¹⁴.

¹² A obra de Gramsci (2006) é densa e merece uma dedicação maior, o que se espera oportunamente poder realizar, na busca de uma resposta esclarecedora sobre os atuais quadros da estrutura político-social do capitalismo. O filósofo desenvolve seu pensamento a partir de categorias como “luta de classes”, “dominação”, “ideologia”, “revolução”, “hegemonia”, “senso comum”, “intelectual orgânico”, todas, durante muito tempo, consideradas ultrapassadas e, agora, aos poucos retomadas, diante da questão de se verificar até que ponto a lógica do capitalismo avançado é responsável por tanta violência... Entretanto, filosofia educacional gramsciana tomada aqui não guia o pensamento no sentido da tomada de consciência para uma revolução na perspectiva das ditaduras de partido, mas no de que a educação pode, pelo seu caráter (trans)formador, ser um processo a favorecer um encontro com a realidade da violência, da discriminação, do individualismo, do utilitarismo, da objetificação e, a partir de seu reconhecimento, fazer-lhe frente.

¹³ Theodor Adorno fez parte do Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt (1923), o qual reuniu um ciclo de estudiosos que desenvolveram uma análise crítica e reflexiva da realidade social, a princípio da Alemanha, depois da lógica ocidental como um todo, a partir da sociologia, da economia, da psicanálise, da crítica da arte.

¹⁴ A discussão traz à lembrança outro texto de Hannah Arendt (1999), que, ao analisar o julgamento do burocrata nazista, Adolf Eichmann, chega à terrível conclusão de que não se trata de um assassino extraordinariamente mal, mas de uma pessoa absolutamente banal. A raiz da banalização do mal, o filósofo de Frankfurt também esclarece:

O combate ao mal passa pelo processo formativo de despertar a consciência para o que origina o mal - e para Arendt, a origem do problema estaria na formação, seja ela qual for, que dispensa o ser humano de sua humanidade. Dessa maneira, a formação humana passa necessariamente por um autoconhecimento (da história coletiva e das capacidades individuais). É o que prega o pensador da Escola de Frankfurt: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

Os pensamentos de Gramsci e Adorno encontram ressonância na obra de Paulo Freire. Ligado desde a origem às realidades das classes populares, Freire concebe a educação como atividade ideológica, portanto, como atitude política. Para ele, é importante, em educação, ter como premissa o fato de “que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 2011, p. 55). Tal compreensão atribui ao processo educativo a responsabilidade de ser aparelho não-mantenedor do *status quo*, mas de ser atividade para uma práxis contra-hegemônica (Gramsci) emancipatória (Adorno). Em outra passagem importante para confirmar o posicionamento, o pedagogo brasileiro afirma: “Mas se ambas [humanização e desumanização] são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens” (FREIRE, 1987, p. 16).

Apesar de o ser humano estar sempre condicionado, para o autor da *pedagogia da autonomia*, isso não significa determinismo e imobilidade. Ele equaciona o condicionamento com a característica do inacabamento humano, do ser em construção, projetando-o para um futuro que não é inexorável. Daí o ensinar ser mais do que transmitir conhecimentos, ser uma ética política de visão democrática, de respeito à dignidade individual e da busca da atitude crítica engajada contra as formas de opressão, exclusão e exploração¹⁵. O profissional da educação, portanto, passa a ser não somente transmissor de saberes, mas um agente político.

A pedagogia freireana é âncora para quem milita pela formação de cidadãos, pois prega contra a massificação e pela formação da personalidade crítica. O autor mais

“mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora.” (ADORNO, 1995, p. 119), para depois propor pela educação: “é preciso conhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos.” (idem, 121)

¹⁵ Vale notar que a modernidade tardia do Brasil impede de fazer comparações entre este e países mais desenvolvidos. Talvez o grande labirinto em que o país e a parte sul do continente se colocam seja tratar dos direitos de terceira dimensão (paz, fraternidade, democracia), sem ainda ter consolidado os de primeira ou segunda.

uma vez contribui para o entendimento: “Faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação, a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 40).

A perspectiva de uma educação em direitos humanos se arvora nessas premissas. Para educar em direitos humanos, não se pode defender a construção de indivíduos adaptados, mas exatamente seu oposto, a formação de atores combativos contra a lógica liberal capitalista, aos princípios da exploração, da exclusão e da equalização/uniformização de mentalidades e valores. Acima de tudo, deve-se formar contra a consciência de que o ser humano é reificável, instrumentalizável, pode ser, em algum momento e por algum motivo, dispensado de sua humanidade. Tal (de)formação é a matriz das violações de direitos.

Não se adota, neste trabalho, o ponto de vista de Marinho (2012, p. 64), segundo o qual

Faz-se necessário compreendermos a importância desse direito para o desenvolvimento humano, pois sem a possibilidade de crescimento intelectual, de desenvolvimento de suas aptidões cognitivas, sem incentivos à qualificação técnico profissional, o ser humano será excluído da sociedade capitalista, não usufruirá uma vida digna, e sem dignidade não poderá desfrutar dos outros direitos.

Aqui se percebe claramente a defesa de uma educação voltada para a preparação técnica de trabalhadores. A conformação do indivíduo à realidade estruturante que o cerca - realidade esta fonte da objetificação do ser humano, de acordo com a qual este não passa de uma peça de engrenagem ou de ser para consumo, nos dois casos - constrói alguém/algo utilizável.

Assim, compreende-se a Educação em Direitos Humanos como um conjunto de metodologias e práticas que envolvem procedimentos de ensino-aprendizagem formais e informais, com a participação do Estado, movimentos sociais, sociedade civil como um todo, na persecução da “cultura democrática, fundamentada nos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância em relação às diferenças¹⁶, na solidariedade,

¹⁶ Tem-se pleno conhecimento, nesta pesquisa, de que, no socialismo real, as ditaduras de partido não possibilitaram o desenvolvimento do pluralismo de ideias, do respeito às liberdades civis democráticas. Não é com essa perspectiva que se evoca as ideias gramscianas: a revolução para estabelecer um regime totalitário. Mais uma vez, os teóricos de esquerda foram tomados porque se acredita não poder tratar de direitos sociais, em um lugar onde estes ainda são incipientemente vivenciados, sem se apropriar de uma teoria que trate da necessidade de os cidadãos despertarem a consciência para sua condição de precariedade de vida material. O desafio da atualidade é dar desenvolvimento aos

na justiça social, na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade.” (SILVA, 2010, p. 41).

Educar em Direitos Humanos significa a propagação de uma cultura do respeito aos valores liberdade, individualidade, alteridade, paz, justiça, igualdade e fraternidade. Tal formação depende da vivência com base em ações voltadas para o respeito à dignidade da pessoa humana, com a mudança da cultura do preconceito, da injustiça, do desrespeito ao outro, da violência, da intolerância, da tirania e do patriarcado. Nos considerandos da declaração de 1948, mais uma vez, estão os motivos e baldrames para a vida livre, justa e pacífica: o respeito à dignidade, esta inerente aos membros da família humana, o direito à igualdade, às diferenças e à inviolabilidade dos direitos e liberdades fundamentais.

A educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger educadores e educandos. (ORLANDI, 2007, p. 346)

Com isso, entende-se que a educação em direitos humanos não pode se restringir a trabalhos esporádicos ou atividades sazonais cujas temáticas aparecem de forma plástica e superficial nas culminâncias de exposições e eventos. O caminho é fazer com que estejam presentes de maneira permanente nos currículos escolares de maneira interdisciplinar.

Para Selma Pimenta (2013), se faz imperativa uma visão histórico-crítica da pedagogia, em que sejam discutidas e consolidadas teorias e práticas fortalecedoras de uma democracia plena. É importante ressaltar a necessidade de intensificar o trabalho com a temática dos direitos humanos desde a graduação dos profissionais e continuar com elas de maneira permanente durante a realização de suas atividades. As licenciaturas e demais processos formativos precisam se identificar com a cultura dos direitos humanos, para assim poderem contribuir com a formação de atores conscientes de seu papel na realidade como agentes de transformações sociais.

direitos e garantias de liberdade, combinados com um Estado Social forte, em que as pessoas não se vejam obrigadas a sobreviver com o mínimo existencial, à mercê da reserva do possível dos cofres públicos. Proteger a igualdade material sem abdicar da democracia, sempre modificada para que mais e mais sujeitos tenham suas necessidades garantidas.

Dessa maneira, é preciso criar diferentes possibilidades metodológicas interdisciplinares reestruturadoras de todo o currículo universitário. Essa nova construção

ênfatisa uma cidadania ativa, participativa e coletiva sem deixar de considerar os direitos individuais, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados e discriminados (PIMENTA, 2013, p. 63).

Mais avante (capítulo 02), quando se trazer o entendimento acerca de língua, haverá oportunidade para compreendê-la enquanto discurso. Aproveitando, entretanto, a oportunidade deixada pela professora Pimenta sobre educação em direitos, acredita-se ser pertinente trazer um esclarecimento de Fairclough (2001) para a importância do discurso enquanto prática política e ideológica, portanto, ferramenta de poder e construção de valores-realidades. Diz ele:

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso com prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Dessa forma, o primeiro passo a ser dado no sentido de mudança cultural é ter o conhecimento crítico da humanidade. Isso deriva do caráter transformador e emancipador da educação em Direitos Humanos: transformador da realidade social do sujeito, na medida em que este toma consciência da situação e do papel como agente da história; emancipador da quebra dos preconceitos e das discriminações, das formas de opressão, dominação, humilhação, padronização, estereotipação e violência.

Nesse ponto, a história tem um papel fundamental. Os fundamentos históricos e especialmente o conhecimento das violações e dos atos de desumanidade são etapas para o reconhecimento, promoção e defesa dos direitos humanos. O conhecimento adquire, na situação, um papel mais que instrucional: vai através da memória atingir emoções, a sensibilidade e a capacidade de despertar a indignação da pessoa diante da violência.

É necessário aprender a violência da colonização, do imperialismo, da revolução industrial, das guerras, das ditaduras cruéis (em que os direitos e liberdades foram suprimidos e até mesmo o direito à vida sofreu violações), da perseguição étnico-

religiosa. A memória¹⁷ que é denúncia vai desdobrar-se com força no presente ao encontrar-se com a permanência de algumas realidades: a existência da pobreza-miséria, a subeducação, a falta de infraestrutura de saúde, a discriminação - de estrangeiros, de mulheres, de negros e de LGBTs (lésbicas, gays, trans e bissexuais), de religiões, de idosos, de pessoas com deficiência -, a marginalização.

É necessário contextualizar a violação. A pessoa humana hoje está em uma sociedade em que o valor maior é o consumo, a lógica de mercado fomenta a competitividade e não a fraternidade, crianças na rua, explosão das drogas (especialmente entre jovens), superpopulação carcerária, degradação ambiental, crescimento das periferias e a criminalização de quem nelas vive...

Candau atenta para a urgência de se articular igualdade e diferença. Compreende ela que:

Neste sentido, não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a todo o 'mesmo', à 'mesmice'. (CANDAU, 2007, p. 400)

A campanha permanente da educação em direitos humanos precisa se realizar em duas frentes: uma é a da busca da igualdade material de direitos, a redução das disparidades socioeconômicas e de oportunidades de saúde, trabalho, educação, escola etc.; a outra se dá no plano do respeito às diferenças, à imposição de não discriminar o outro pelas suas idiossincrasias culturais, não fechar os olhos para a diversidade¹⁸.

O processo de conquista da igualdade se inicia com a desnaturalização da desigualdade. Faz-se importante uma nova aprendizagem que mostre a pobreza como uma consequência de um conjunto de interesses historicamente consolidados, de opções políticas em que o ser humano é visto como instrumento de exploração. Daí ser sustentável o princípio do "mínimo existencial"¹⁹, quando não o desemprego, o subemprego, o trabalho escravo, sendo guardado para os "sem-direito" também as

¹⁷ "A vida dotada de felicidade, se esta é o objetivo do desejo, precisa ser conhecida; mas se é assim o conhecimento deve preceder ao desejo: o conhecimento deve introduzir o objeto do desejo. Dito de doutro modo, o conhecimento do passado é a base para a projeção ao futuro. O desejo transcende o presente em direção ao futuro, mas só pode fazer isso porque a memória transcende o presente, resguardando o passado" (YOUNG-BRUEHL, 1982, p. 493).

¹⁸ Importante salientar que não se defende a ideia da ligação entre pobreza e violência. A relação no Brasil é complexa e tem deixado margem para a criminalização da pobreza. Neste trabalho, a pobreza já é vista como fruto da violação dos direitos humanos sociais.

¹⁹ Estudado no ponto 3.

piores moradias, más saúde, segurança, justiça (prestação judiciária), e o estereótipo da criminalidade.

Candau (2007) comenta relatório de pesquisa realizada pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos, no que diz respeito aos pressupostos, objetivos e metodologias para uma educação em direitos humanos. Segundo o consenso do Seminário de Lima (Peru), as dimensões a serem reforçadas são “formação de sujeitos de direitos”, ou o despertar da consciência crítica do cidadão em relação a seus direitos através do esclarecimento político, o que inibiria a concepção da benemerência do governante e a ideologia fatalista. Aqui, se busca a formação de sujeitos capazes de articular as dimensões ética, político-social e as práticas concretas.

A outra dimensão seria favorecer o processo de empoderamento das minorias. Aqui, estas precisam ser entendidas não como grupos com quantidades menores de pessoas, entretanto como grupos e pessoas de menos poder, “atores sociais que, historicamente, tiveram... menos capacidade de influírem nas decisões e nos processos coletivos” (CANDAU, 2007, p. 404). É a possibilidade de o indivíduo tornar-se sujeito de direito e sujeito da história, alguém atuante na vida política, organizado em grupos sociais e participante das decisões políticas.

Há a necessidade da “mudança... para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas”. Nesse ponto, se faz interessante aquilo que se falou sobre o conhecimento da história, especialmente das violações de direitos para que haja a “ruptura do silêncio” e o “fim da impunidade”.

Quanto à metodologia, Candau mostra a importância dada pela educação em direitos humanos ao propósito de atender aos seguintes objetivos: referência à realidade, envolvimento de processos educativos diversos e de todo o cotidiano escolar, respeitar as especificidades com abordagens específicas, construção de materiais interativos entre saberes de direitos humanos e saberes socialmente construídos, necessidade de haver não apenas estratégias expositivas mas também problematizadoras, cultura escolar diferente, envolvimento em práticas sociais concretas, envolvimento de teoria e prática, uso de várias linguagens, elementos cognitivos e afetivos, metodologias ativas.

Aqui estaria o arcabouço para a constituição de atores sociais conscientes a partir de processos educacionais que trabalham com profundidade a teoria e a prática de direitos.

Para Silva (2010, p. 49),

a educação em direitos humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos. Ela vai além da contextualização, embora esta seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação apreender os conteúdos que dão corpo a essa área, ou seja: a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico. [...] os conteúdos devem ser associados ao desenvolvimento de valores, comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em termos da sua formação. Por ter essa incompletude enquanto ser social, datado, localizado, o ser humano tem necessidade permanentemente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade.

Uma educação includente, pluralista, emancipadora, conscientizadora de direitos, uma educação que desperte o educando para sua condição de explorado ou esquecido, é o ideal perseguido por qualquer teórico ou pessoa comprometida com a atividade. No contexto de hoje, importante também se desenvolver uma educação sensibilizadora – para além de saber as leis, os fatos violadores, o que sejam os direitos humanos -, uma educação que influencie sentimentos e desejos.

Quanto ao objetivo central a ser perseguido, as Diretrizes Nacionais apontam “...a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (BRASIL, 2012, p. 48). Sobre isso, é interessante o embasamento de Silveira (2007, p. 10), em prefácio de livro sobre os princípios norteadores da temática dos Direitos Humanos, quando afirma:

é preciso realizar, acima de tudo, um trabalho de formação, que atinja corações e mentes. Um trabalho de educação no sentido mais amplo, que parta da consciência dos valores para o convencimento de que sua transformação em práticas é o único caminho para a construção de uma sociedade justa para todos.

Com essa visão, persegue-se uma formação que emancipe o indivíduo, despertando-lhe a consciência de sujeito em uma sociedade plural e democrática. Sujeito pleno de direitos, com força para intervir na realidade social em que vive, sendo capaz de transformá-la. Em uma sociedade em que ainda há preconceito racial, apesar de mais da metade praticamente da população constituir-se de negros em sua maioria e

outras origens étnicas; uma sociedade que tem índices altíssimos de violência contra a mulher; em que os níveis de consumo crescem vertiginosamente, ao passo que os deserdados do capitalismo são jogados à marginalidade, faz-se urgente formar sujeitos que se oponham ao preconceito na busca da afirmação das diferenças e da negação das desigualdades. Nesse sentido, Candau (2007, p. 400) reforça:

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças.

Da legislação sobre o assunto e da fundamentação, pode-se concluir que não se trata de construir atividades em sala, projetos de pesquisa, dinâmicas de grupo, trabalhos esporádicos contra a prática de violação de direitos humanos ou esclarecendo o que sejam “direitos e cidadania”. Exige-se uma atividade contínua, com currículo permanente, atuação permanente, comportamentos permanentes, para formar não só pessoas que não pratiquem, mas também que combatam - um ideal - a opressão, o preconceito, a discriminação, a marginalidade.

Com esse embasamento, considera-se a relevância desta pesquisa. Investigar os currículos, conteúdos, metodologias empregadas, instrumentos de trabalho em sala de aula constituem uma contribuição de um pesquisador para diagnosticar dificuldades, identificar experiências bem sucedidas, sugerir caminhos. Neste trabalho específico, analisar propostas de redação em livros didáticos, com as quais os alunos estão tão envolvidos no Ensino Médio, espera-se que seja uma contribuição para a educação cidadã.

Um texto que veio ajudar no entendimento de como os materiais pedagógicos, em especial os livros didáticos, poderiam se incluir nas propostas educativas aqui apresentadas foi o elaborado por Vanderleia Mussi (2013). Longe de querer bitolar a atividade docente-discente, nem tampouco esgotar as possibilidades, o livro traz contribuições de profissionais dos direitos humanos, sempre em caráter sugestivo, de como trabalhar temas como etno-cultura, religião, portadores de deficiência física, orientação sexual, bullying etc. O livro traz vários procedimentos metodológicos, com textos-base para reflexão, questões problematizadoras das várias abordagens, apresenta materiais de pesquisa para trabalho como vídeos, sites (entre outros gêneros), atividades em classe ou extraclasse, materiais didáticos complementares.

O envolvimento com a mudança social implica grandes esforços, capacidade inesgotável de diálogo, criação de estratégias de ensino-aprendizagem que aproximem os alunos do tema desde a escolha democrática de conteúdos, materiais e procedimentos. Conscientes disso, acredita-se que o ensino de Língua Portuguesa e os livros didáticos relacionados à área podem constituir instrumento eficiente na persecução dos objetivos.

Depois dessas explicações, passa-se a analisar na parte seguinte as concepções de língua e suas implicações para a produção textual. Acredita-se que, a partir de então, se poderá ter uma base de compreensão para a análise das propostas de produção de texto dos livros didáticos, o que se fará logo após o trato das categorias de gênero e direitos sociais (ponto 3).

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LIVRO DIDÁTICO

3.1 O Ensino de Língua Portuguesa e a Produção de Texto: implicações para as propostas de redação nos livros didáticos²⁰

Entende-se, neste trabalho, que as concepções de produção de texto e de língua estão diretamente relacionadas à forma como os livros didáticos podem contribuir para uma formação cidadã dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, acredita-se, as atividades pedagógicas de ensino têm em sua base uma determinada concepção de linguagem.

Refletindo sobre aspectos pedagógicos e sociais do trabalho com a língua a partir da experiência em sala de aula, Geraldi (1999, p. 14) traz uma contribuição enriquecedora para as ideias aqui desenvolvidas, pois, para ele, a língua é uma produção social e a “miséria social e a miséria da língua confundem-se”. Em lugar de perseguir um ensino de língua pautado na memorização de formas (fôrmas), Geraldi advoga por uma metodologia de ensino que possibilite ao/à aluno/a desenvolver a capacidade de ser sujeito de pensamento e ação²¹.

Por meio de uma pedagogia que contemple uma prática linguística plural, poderá o docente contribuir para a formação de sujeitos autônomos, transformadores da realidade social difícil que atinge a educação de maneira direta. Estão na base dessa iniciativa, a leitura crítica da realidade (entendida como aquela que conscientiza acerca da realidade social e incentiva o sujeito à mudança do *status quo*), a vivência da diversidade linguística, o conhecimento e respeito pelo docente das condições de aprendizagem de seus discentes.

Discutindo diretamente acerca do problema, Marcuschi (2008) propõe um estudo pautado em princípios sociointeracionistas²², segundo o que a língua não é um sistema autônomo de fatores situacionais, desligados do meio, momento, interlocutores e seus valores, ideologias, intencionalidade, situação concreta de uso etc. Dessa

²⁰ Daqui em diante serão utilizadas as siglas LDLP ou LDP para “Livro Didático de Língua Portuguesa”, e LP para “Língua Portuguesa”.

²¹ Perceba-se aqui a notável coerência da perspectiva de língua de Geraldi para a forma como Paulo Freire entende a educação como um todo.

²² Com mais precisão, Marcuschi compreende a língua como uma “atividade sociointerativa situada”. Nessa concepção, a língua não deixa de ser encarada como um conjunto de símbolos organizados, mas passa a ser vista em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, é uma atividade discursiva, “desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (2008, p. 61). A consequência de tal forma de ver é que o sentido, entende-se que passa a ser produzido situadamente, a língua não está limitada à sua capacidade informacional, mas tem como função precípua a inserção dos sujeitos em contextos sócio-históricos comunicativos. Como ação, “é trabalho que se desenvolve colaborativamente entre indivíduos na sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 67).

maneira, resta limitada uma visão que se restrinja aos componentes formais da LP, como já foi o cânone formador da área. A compreensão de língua e seu ensino – como consequência também a de produção textual – não pode elidir a realidade em que atua/se desenvolve e que ajuda a construir, porque indispensável ter em mente a (inter)ação dos sujeitos participantes nessa construção.

Por muito tempo, o ensino e a aprendizagem da escrita privilegiou a gramática - na verdade, de uma gramática, daquela que traduzia um ideal de correção defendido pela variedade padrão. A preocupação era com a língua em situação estrutural-normativa, com alto nível de abstração e artificialidade; a referência era a apreciação de um nível abstrato e prescritivo de idioma em que se buscava um “padrão ideal de correção” (RANGEL, 2002, p. 17).

Até os fins do século XIX, o ensino de LP se baseava nas regras da gramática, da poética e da retórica. Daí a 1950, a escola consolidava a variedade padrão culta tendo como público membros das classes sociais abastadas. Desse modo, o papel do ensino era aperfeiçoar uma variedade que já era a do estudante: “ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema lingüístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas lingüísticas que eram submetidas à análise gramatical.” (SOARES, 1998, p. 55).

A década de 1960 é marcada politicamente pelo período militar e economicamente pelo desenvolvimento da indústria. Por consequência, a escola assumiu o papel de formadora de mão-de-obra qualificada, abrindo as portas para estudantes das camadas populares. A educação para o trabalho passou a ser objetivo de ensino e os conteúdos instrumentais ganharam espaço no currículo das escolas. A concepção de língua passou a ser de instrumento da comunicação. Procurava-se fazer com que o/a aluno/a dominasse código(s) para a decodificação/codificação de mensagens, em uma acepção o mais pragmática possível.

Irané Antunes, no início do decênio passado, fez uma constatação a partir de observações de práticas pedagógicas: o ensino de língua materna “ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas” (ANTUNES, 2003, p. 19). O ato de estudar LP se reduz a ser um exercício de aquisição de um padrão modelar, de repetição de esquemas frasais e memorização de nomenclaturas, com base em um treino repetitivo e mecânico.

Não se pode apenas emprestar demérito à abordagem do estudo gramatical, uma vez que ela contribui para o conhecimento de um aspecto estrutural da língua. Possibilita a captação de conteúdos relevantes de fonética, morfologia, sintaxe, entretanto, a aprendizagem desses componentes conceituais ganham maior riqueza quando são apreendidos como “teoria auxiliar” (RANGEL, 2002, p. 17) para um estudo mais amplo da língua, quando não são o objeto principal da análise (saber as nomenclaturas gramaticais ou sintáticas, por exemplo), mas subsidiam os processos de comunicação, interpretação, compreensão de textos, em uma perspectiva discursiva, não estrutural.

Irané Antunes (2003, p. 89), mais uma vez, já refletia sobre o assunto: “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, vêem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua”, arrematando de maneira decisiva em favor de um pragmatismo comunicante: “existe em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos” (idem, p. 92). Língua é criação, dinamismo, não apenas comunicação. Há a relação com o fator subjetivo, as pessoas que a usam, com o contexto de uso, com condições sociais e históricas.

Resumir o ensino de LP às questões gramaticais é perder o dinamismo que a linguagem tem, destacá-la da sua dimensão discursiva e contextual. Vale salientar que os Parâmetros Curriculares Nacionais não trabalham com concepções tradicionais de ensino de língua, mas determinam a necessidade de desenvolver uma série de habilidades e competências linguísticas a partir da leitura e análise de textos de diferentes gêneros e tipos.²³

²³ A distinção entre “tipo” e “gênero” pode ser feita recorrendo a Marcuschi (2008): para a noção de tipo textual “predomina a identificação de sequências linguísticas.” (p. 154), ou seja, os aspectos estruturais, o modo como a estrutura do texto é composta – léxico, sintaxe, tempos verbais, sequenciação, relações lógicas - vai ser o aspecto levado em conta no momento da identificação. Para o autor, “em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar.” (pp. 154-155).

Já “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados na integração entre forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, p. 158). Os gêneros materializam a atividade discursiva, são o material pelo qual os sujeitos se comunicam e interagem sócio-historicamente. Na identificação de um gênero deve predominar não os aspectos estruturais, mas os “relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos” (idem, p. 159).

Convém explicar que as duas categorias não são dicotômicas, mas complementares e integradas, são “formas constitutivas do texto em funcionamento” (MARCUSCHI, p. 156). É possível identificar em um mesmo gênero, como uma bula de remédio, por exemplo, a presença de segmentos de vários tipos, como a exposição e a narração, por exemplo. Se por um lado, os tipos se apresentam em uma quantidade limitada, os gêneros são extremamente difíceis de quantificar e catalogar.

Na atualidade, vem-se percebendo a perda da força do estudo da metalinguagem de estrutura, o uso do texto como pretexto para o enfoque estrutural. A ênfase é dada nas práticas de leitura, na análise e produção de textos – mesmo assim, em relação às necessidades de tais práticas. Os LDLP adiante analisados trazem, ainda, na parte em que se trabalha a *gramática*, a preocupação de sempre trabalhar questões estruturais aplicadas a textos. Entretanto, na busca de um ensino mais crítico, menos estanque, da língua, nos temas de redação, mesmo que a abordagem não se dê com a profundidade e precisão teórica esperada, há a preocupação de discutir temas ligados à realidade mediata ou imediata do/a estudante, como gênero, violência, pobreza.

Percebe-se, hoje, que o entendimento teórico da natureza e funcionamento da linguagem, o conhecimento conceitual se conduzem para o texto enquanto materialização do discurso, ou seja, não se ensina somente o que é e como é a língua, mas há a busca de conteúdos de natureza procedimental, com práticas orais e escritas, leitura, análise e produção de textos em uma perspectiva sociocomunicacional.

Os processos de aprendizagem da língua materna ainda são um desafio, especialmente quando se vai verificar o trabalho com a escrita. Aqui, apesar dos progressos, ainda existe uma redução da importância dos sujeitos e do contexto. Para ajudar na recepção do papel desses dois elementos da comunicação, é importante ter em mente a concepção de língua enquanto discurso. Desse modo, pode ser tomado de Egon Rangel (2002, p. 16), um conceito de discurso, segundo quem:

Ao contrário da noção de sistema ou de código, ao contrário também do que denominamos como gramática, o conceito de discurso nos revela a linguagem como uso, como interação, por meio da linguagem, entre sujeitos que fazem parte de um determinado contexto histórico e social, numa situação de comunicação muito particular.

Para Marcuschi (2008, p. 58), o discurso é o “plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos”. Os interlocutores, por meio dos recursos da linguagem, possuem papel fundamental na busca de estratégias com finalidade de produção de sentidos, antes evidentes, para a realidade apresentada, interagindo por meio de textos. O estudo de LP vai envolver a interação dos sujeitos, da sociedade, da situação que se liga ao processo comunicacional. Dessa maneira, quando se está diante

do estudo da língua, também se está diante de relações de poder, conforme se viu com Fairclough (2001). Optar por uma metodologia de ensino, por um tipo de olhar para um tema da realidade e discuti-lo com os alunos, optar pelo trato dos gêneros textuais, é uma opção política.

A concepção monolítica de que existe uma língua *correta* (a defendida pela gramática prescritiva) tem sido – infelizmente no presente - ainda fonte de violência e preconceito dentro e fora da sala de aula. A ideia contemporânea é de dar visibilidade e dizibilidade às demais variedades, quebrando as formas de discriminação e exclusão decorrentes das interferências políticas na visão que se tem da linguagem²⁴.

A língua precisa ser encarada enquanto sistema potencial, “enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (ANTUNES, 2003, p. 41). Ler e escrever, por conseguinte, tem o significado de expressão da criatividade e da imaginação, de partilha de pensamentos e sentimentos, de dar vazão à inteligência, de dizer o mundo, porém, mais que isso, é dialogar, interagir, comunicar, participar da vida e da existência como sujeito que aprende e que compreende, articulado e contribuinte com a construção histórica. A linguagem não somente reproduz valores, ela não é instrumento para transparência de sentimentos e de pensamentos, mas os produz, porque é constituinte do discurso.

As concepções de linguagem, reforçando, influenciam as concepções acerca de ensino-aprendizagem de escrita. Citelli e Bonatelli (2004) desenvolvem uma crítica em torno do papel ético-político do ensino de LP. Questionam a padronização dos alunos, a busca do comportamento em detrimento da criatividade, da capacidade autônoma de análise e conclusões. Além disso, defendem que o professor não é apenas um porta-voz repetidor de fórmulas cristalizadas em gramáticas e livros didáticos, transmitindo ao aluno um conteúdo distinto da sua realidade.

Descrevendo experiências com ensino de língua, o autor e a autora apontam caminhos para um possível bom desempenho linguístico da/o aluna/o: “Revela-se, assim, de forma cabal, como a dinâmica escrita/leitura é fundamental para melhorar o

²⁴ Seja por causa do tempo, seja por conta das diferenças geográfico-culturais, seja pela formação socioeducacional, ou pela situação pontual de uso etc., a fonética, a morfologia, a sintaxe, a semântica, vão desenvolvendo características bem particulares, as quais possibilitam as muitas variações, ou mesmo de várias gramáticas dentro da mesma língua (MARCUSCHI, 2008).

texto do aluno. A escrita funciona como aspecto agilizador da leitura e esta interfere no sentido de ampliar ou redefinir aquela.” (CITELLI e BONATELLI, 2004, p. 121).

Como sugestão, falam em definir objetivos e estabelecer trabalhos de sensibilização para a leitura e a escrita. Produção de textos e leitura conjunta permitem entrar em contato com as formas de expressar as experiências de cada um, através do falar e ser ouvido e também do ouvir. O escrever para ser lido desinibe para a escrita, rompe a artificialidade do gênero. As preocupações com as estruturas gramaticais e outros aspectos formais podem ser verificados a partir daí, na medida da constatação da realidade/necessidades de cada um²⁵.

A ideia é que produção de texto com suporte na leitura/escrita/releitura/reescrita oferece uma experiência de linguagem mais ampla do que o processo que se esgota na nota dada pelo/a professor/a. O fundamento está em criar condições de acesso efetivo de um público leitor às produções dos/as alunos/as por meio de estratégias diversas para a quebra da realização mecânica da redação para atender às expectativas programadas pelas expectativas docentes.

Acredita-se, ao analisar os LDLP nesta dissertação, que, apesar dos esforços para se aproximar da ideia de ensino de língua dinâmica, interacional e plural, ainda existem ranços estruturalista, e as obras poderiam avançar mais. Em especial, as propostas de redação claramente buscam estar organizadas de maneira a explorar a diversidade de gêneros e tipos textuais, a intertextualidade, a contextualização, o diálogo entre os sujeitos do discurso e a circunstâncias em que operam (ora de maneira mais incisiva, ora menos), todavia, acredita-se, não se alcança ainda uma análise com a profundidade e precisão teórica necessária, no que diz respeito às categorias na pesquisa escolhidas.

O fato certamente deriva do reconhecimento de ser importante, nas atividades de LP, especificamente nas propostas de produção de texto escrito, verificar as condições de produção circundantes dos alunos. Percebe-se, como se mencionou, em tal atividade, um alto nível de artificialidade em que a produção é um exercício da escrita de alcance reduzido seja pelo leitor presumido (o professor), pelo espaço de circulação restrito (a sala de aula), e o desvio do objetivo pretendido (a avaliação pelo professor, se possível com atribuição de uma nota/conceito) (MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2008). Daí a

²⁵ Aqui, o esclarecimento sobre a *correção* não ser no sentido de perseguir o ideal de um padrão, mas no sentido de facilitar a *textualidade*.

tentativa hoje de superar ou reduzir a artificialidade buscando a contextualização da atividade escrita, os estudos de texto com exploração de diversos gêneros textuais e diversificação de estratégias de leitura-produção e forma de circulação.

Marcuschi e Cavalcante chamam as redações de sala de aula “redações miméticas” (2008, p. 44), já que imitam gêneros textuais que circulam socialmente. Isso se deve ao fato de a função comunicativa do gênero produzido pelo/a aluno/a a pedido do/a professor/a não atender à função sócio-comunicativa para a qual existe, mas para a função avaliativo-pedagógica: “por isso mesmo, ela [a redação] é vista como um gênero textual híbrido, na medida em que incorpora propriedades de textos desenvolvidos *da e para* a escola (redação escolar, gênero 1), com características de determinado gênero de outros contextos sociais (gênero 2, uma receita, por exemplo).”

Uma contribuição para os papéis envolvidos em sala de aula pode ser dada, novamente, por Vanderleia Mussi (2013, p. 103). Em material complementar à obra sobre direitos humanos, a autora apresenta sequência de sugestões de trabalho em sala de aula para o ensino de língua materna, trazendo temas, abordagens possíveis, estratégias de ensino, dinâmicas de trabalho, atividades de leitura, interpretação, produção etc. Nele, pode-se encontrar:

O eixo da leitura é o eixo central nos Parâmetros de Língua Portuguesa. Sobre seu ensino, indicam os Parâmetros que a sala de aula deverá constituir-se num espaço de interação em que os textos circulem e sejam objeto de leitura compartilhada. Os estudantes partilham suas leituras entre si e com o professor. Este, no entanto, tem um papel definido no ensino da leitura: o de mediar os processos de construção de sentidos, de modo a ‘guiar’ o leitor em formação em seu percurso aprendiz (PCLP, 2012, p. 66). Através de exercícios sistemáticos (como o de localizar informações, levantar hipóteses e confirmá-las, produzir inferências, relacionar informações, refletir sobre recursos linguísticos mobilizados por determinados gêneros, comparar textos etc.), o professor vai modelando estratégias e exercitando procedimentos que auxiliam a abordagem do texto, ou seja, vai possibilitando que o leitor em formação aprenda a proceder como os leitores mais experientes.

Não se considera interessante reduzir as atividades de produção de texto a desenvolvimento de temas escolhidos e apresentadas pelo/a docente, sem finalidade real, sem sociointeratividade e resultando em textos produzidos sem subjetividade. A língua como elemento dinâmico impõe uma produção em diálogo com a sociedade. As/os alunas/os precisam produzir textos diversos que se aproximem de uma prática social extraescolar, levando em conta as formações culturais que condicionam sua produção.

O aluno que escreve para um professor-avaliador, e necessita de um interlocutor, não acredita ser o autor-interlocutor do texto. Como os gêneros não dizem respeito aos traços estruturais, é necessário considerar o papel dos sujeitos (valores, formas de vida, formas de pensar) e suas práticas sociais, as condições de produção sócio-histórica na produção de sentidos e na construção de textos. O contexto de produção da esfera comunicativa, juntamente com a experiência cultural partilhada e as necessidades temáticas daí surgidas são responsáveis pela escolha ou criação dos gêneros textuais em que se materializa a comunicação.

Então, esse processo formativo poderá significar um caminho para a educação em direitos humanos. Como já se mencionou, os textos, as palavras, são a forma de expressão de conteúdos existentes na condição humana. Desse modo, para dizer (oralmente ou de forma escrita) é preciso se cuidar no que dizer. A providência fundamental é ler o mundo e bem. Ao entronizar o estudante nos meandros da aprendizagem da linguagem, é necessário cuidar de ensinar conteúdos, a substância a ser dita.

É a dimensão ética do ensino-aprendizagem de língua que emerge, a importância de fornecer ao/à aluno/a uma formação com base nos valores já tratados no capítulo anterior. Não custa reafirmar, fez-se imperioso, para a construção de uma cidadania plena, uma sociedade nova em sintonia com o respeito às liberdades individuais e igualdades materiais, a problematização da realidade em sala de aula.

Ainda aqui, paralelamente às concepções acerca do ensino-aprendizagem da língua, pode-se traçar um panorama para expor o entendimento sobre o ensino-aprendizagem de produção textual. Em especial no Ensino Médio, vale a pena traçar algumas mudanças ocorridas no trato da “redação” escolar, bem como trazer a discussão do papel dos gêneros para uma pedagogia que possa superar algumas limitações.

Passando pelo século XIX, quando o magistério consistia no beletismo que imitava os autores consagrados da literatura brasileira, com ênfase na retórica e estilística – o que para Bunzen (2006) se encontra ainda hoje -, passou-se no século XX, em decorrência da industrialização para a redação escolar com o entendimento de que o texto trazia uma mensagem que precisaria ser decodificada. De posse da habilidade decodificadora, o aluno seria capaz de entender e, portanto, de produzir textos. Nos últimos anos, percebeu-se o crescimento da relevância dada ao ensino de técnicas de

redação (objetivando o texto exigido nos vestibulares), e se seguiu o exercício de os/as alunos/as, na maioria das vezes, dissertarem sobre um tema sugerido pelo professor, para que este fizesse as correções, na maioria das vezes de estrutura e normas gramaticais.

Analisando os resultados dessa metodologia de ensino de língua, Paulo Coimbra Guedes (2009, p. 49) aponta:

No ensino fundamental e no médio, o ensino de língua portuguesa centrado na tradicional lista de conteúdos e transformado em ensino na metalinguagem da gramática tradicional acabou levando os alunos a construírem uma imagem da língua escrita como conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua falada. Essa imagem criou nos alunos uma atitude diante da língua escrita e da atividade de escrever que os leva a produzir textos (a) dissertativos como exercícios de reprodução e lugares-comuns e de submissão a rígidas formalidades estruturais, em que abdicam de qualquer autoria. (b) livres como exercícios de uma criatividade descompromissada com a textualidade – a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, e até mesmo com a coesão e a coerência – do produto resultante, em que abdicam de qualquer leitor.

Confirmando a constatação, para Bunzen e Rojo (2006), esse modelo da “pedagogia da exploração temática” retira da produção textual seu caráter histórico e interacional, obliterando a dialogicidade, a funcionalidade social do gênero exigido e a subjetividade da atividade. É interessante a crítica feita pelo autor, e o que ele sugere para a superação da dificuldade na aprendizagem, no trecho:

A preocupação volta-se agora muito mais para os contextos de produção de recepção dos textos... Nosso aluno deveria, ao produzir um texto, assumir-se como locutor, o que implica: (i) ter o que dizer; (ii) ter razões para dizer o que tem a dizer; (iii) ter para quem dizer o que tem a dizer; (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; (v) escolher estratégias para dizer. Em suma: os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. (BUNZEN, 2006, p. 149)

O alcance dessa problemática passaria pelo trabalho em sala de aula com os gêneros textuais em sua diversidade. É importante vivenciar práticas sociais dos/das estudantes em situações de produção concreta, na busca da quebra do artificialismo e do funcionalismo constantes nas práticas de redação escolar. Nesse intento, os LD objeto de estudo desta pesquisa apresentam uma diversidade de tipos e gêneros textuais razoavelmente extensa. São painéis a serem expostos aos demais colegas, reportagens a

serem publicadas em jornal da turma, pesquisa para elaboração de campanha publicitária para os alunos da turma, entre outros.

A título de conclusão deste tópico, a bagagem linguística não pode se dissociar de um repertório de valores para a cidadania, e isso pode/deve ser buscado a partir do contato com textos, estratégias de abordagens, dinâmicas, materiais didáticos a isso voltados. O trabalho pela apropriação e desenvolvimento de competências linguísticas é o trabalho pelo desenvolvimento da cidadania, sempre em perspectiva de transformação, caráter de diálogo e de respeito aos seres humanos e suas vidas trazidas para o espaço escolar. É com tal pensamento que se passa a verificar a seguir o papel do LD na sala de aula, para se ter uma ideia do porquê de ele ser uma ferramenta importante nos processos formativos da atualidade escolar.

3.2 O lugar central do Livro Didático no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa

O Livro Didático de Língua Portuguesa integra de maneira destacada a cultura escolar brasileira, merecendo atenção especial nas políticas públicas educacionais no país (MARCUSCHI e CAVALCANTI, 2008). O Ministério da Educação (MEC) é o responsável pela avaliação, seleção e distribuição dos livros, tendo para isso criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, alterando-o em 1996.

A posição do LDP hoje na vida escolar pode ser avaliada pelos Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012, p. 51), segundo os quais,

ao se pensar em percursos de aprendizagem, não se pode deixar de mencionar a importância do **livro didático**, mesmo porque, em muitas das nossas escolas, ele é o material didático mais utilizado pelo professor. Ele pode ser uma excelente ferramenta no processo de ensino e aprendizagem e não pode ser desconsiderado pelo professor. Sabemos que, em muitos contextos, é o livro didático que define o que será estudado e, mais que isso, como será estudado, ou seja, define os conteúdos e a metodologia de ensino adotados pelos docentes.

A relevância dada pode se dever a vários fatores, um deles, certamente, é a adaptação dos LD à dinâmica escolar, às necessidades dos profissionais docentes, às novas demandas originárias da sociedade contemporânea, imagética, informatizada e polivalente. Como os próprios parâmetros atestam, o livro é um suporte importante na sala de aula, já que o professor se encontra hoje em um grau de atividades paradocentes

muito intenso, muitas vezes não restando tempo para um planejamento mais cuidadoso do trabalho²⁶.

Não sendo de maior importância para esta pesquisa, digressões históricas sobre a origem e as mudanças no LD podem dar lugar ao procedimento atual pelo qual eles chegam às escolas. O primeiro passo no processo, certamente, é a aprovação prévia, por meio de avaliação oficial sistemática com base em alguns critérios, instituída em 1996. São adquiridos, através das coleções, o material do aluno e o do professor (PNLD, 2013), este não devendo conter somente as respostas para os livros daqueles, mas também amplas discussões teórico-metodológicas e orientações didáticas para o docente. No Guia de Livros Didáticos (2011, p. 43), pode-se verificar na avaliação da primeira coleção analisada nesta pesquisa, a seguinte assertiva sobre o manual do professor: “Além da fundamentação teórico-metodológica da obra, traz comentários destinados a aprofundar a visão conceitual relativa a cada um dos eixos de ensino. Além disso, oferece indicações”, o que demonstra a importância dada por esse suporte pedagógico.

Tratando dos aspectos levados em consideração para a aprovação ou não das coleções, os autores Batista e Rojo (2008, p. 50) explicam bem como eles foram pensados:

Essa avaliação se orientou, desde seu início, por critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso).

Foi incluído, após a distribuição para o ano de 1999, um outro critério, este de natureza metodológica:

as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização). (BATISTA e ROJO, 2008, p. 50)

Os erros conceituais são avaliados no tocante às questões gramaticais²⁷. Apesar do valor dado recentemente às outras variedades, ainda existe um padrão linguístico

²⁶ Tal fato se evidencia da experiência do pesquisador em gestão pública em escola da rede pública estadual, durante os anos 2013 e 2014.

²⁷ Evidente que são importantes para a avaliação os problemas gráficos incidentes nos livros.

seguido, e uma obra com desvios da gramática *modelo* não serão bem avaliadas (nos livros de LP, por exemplo, ainda se nota muita atenção dada ao estudo de concordância, regência, ortografia, sempre tendo como parâmetro a variação padrão-normativa), e também conceitos em relação à língua (definições, classificações). Mais uma vez, no Guia de Livros Didáticos (GLD, 2011, p. 28), quando se chega ao “Quadro Esquemático” da resenha de determinada obra, pode-se verificar como sendo “Ponto Fraco” a “ausência de textos teóricos sobre a produção de literatura no Manual do Professor”, o que também demonstra a importância dada à questão.

Os critérios políticos dizem respeito ao conteúdo ético do material. Aqui, podem ser apontadas as temáticas pertinentes aos direitos humanos. O livro precisa contribuir para a formação da cidadania plena de direitos, para a construção de uma sociedade igualitária. Dessa maneira, não podem os LD manifestarem preconceitos, sejam étnicos, de gênero, religiosos, regionais, socioeconômicos etc. Entretanto, não se verifica ainda como determinante para a aprovação dos referidos livros pelo menos uma recomendação para que eles abordem temas, discutam-nos, problematizem-nos, no sentido de catalisar forças para uma formação em direitos humanos. À primeira leitura, parece que os critérios de avaliação apenas vedam a manifestação de posturas que incentivem o desrespeito à dignidade da pessoa humana.

Para comprovação da opinião, vale apresentar atualmente e de forma detalhada quais são os aspectos considerados relevantes para se poder aprovar um livro didático e liberá-lo para apreciação e escolha por parte do público destinatário. O edital de seleção para o LDLP (BRASIL, 2015, p. 40) traz o seguinte²⁸:

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas no PNLD 2015, submetidas à avaliação, são os seguintes: (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio; (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; (4) respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos; (5) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; (6) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; (7) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra; (8) pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso.

²⁸ Disponível em <www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guisas-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 12 jan. 2015.

Mais adiante,

2.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

Serão excluídas do PNLD 2015 as obras didáticas que: (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; (2) fizerem doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; (3) utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

Essas determinações estão ligadas às orientações normativas discutidas na parte 2. Nesta pesquisa, lança-se olhar mais cuidadoso para a veiculação dos estereótipos e preconceitos socioeconômicos e de gênero. Aqui, se advoga em favor não somente da necessidade de o LD não contribuir para essas práticas, entretanto, para ele condená-las, discutindo, problematizando questões relacionadas a elas. A opinião da pesquisa é a de que é preciso também a obra didática não silenciar para essas questões, dessa maneira, sendo subsídio para a formação educadora em princípios humanitários.

Interessante notar nas normas do edital os outros requisitos que formam atualmente os critérios de aprovação, mas ficam mesmo marcados para a educação transformadora, a expectativa de não se incentivar a homofobia, o preconceito regional, linguístico, etário, bem como o respeito ao consumidor. Aqui se percebe a sombra do ordenamento jurídico, a sintonia, por exemplo, com a lei de defesa da mulher (Lei Maria da Penha), da Igualdade Racial, o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto da Criança e do Adolescente etc.

Trazendo a atenção novamente para o procedimento de avaliação do LD, este é realizado por equipe especializada de universidades públicas, sob supervisão do MEC e, até 2002, o resultado das avaliações eram quatro menções: “Recomendado com Distinção”; “Recomendado”; “Recomendado com Ressalvas”; “Não-Recomendado”. Em 2005, desapareceram as categorias de classificação²⁹, e os livros avaliados recebem apenas a denominação “Aprovados” ou “Recomendados”.

²⁹ Basso, (s/d, P. 05): “No lançamento do primeiro Guia do Livro Didático (1996) os LD eram classificados em quatro categorias:

. Excluídos - livros que apresentavam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;

Após a avaliação das obras, é criado um *Guia do Livro Didático*, um catálogo ilustrado e resenhado das obras para auxiliar os professores e alunos na escolha. Estes realizam a escolha, e a distribuição obedece a um cronograma de atendimento, de acordo com a duração da *vida útil* do livro (três anos), podendo haver distribuição parcial durante o período para reposição ou complementação. No Ensino Médio, os alunos recebem livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia e de Língua Estrangeira (inglês ou espanhol).

Desse modo, a escolha do livro didático está condicionada ao controle por parte do Estado através dos critérios de avaliação (conteúdo e metodologia), com legitimação por especialistas de cada área (BUNZEN e ROJO, 2008). A ideia é disponibilizar aos docentes uma vasta quantidade de livros possíveis para que eles, juntamente com os alunos (perspectiva democrática), possam escolher o material que subsidiará o andamento dos trabalhos durante o ano. Não se acredita aqui ser este procedimento um tolhimento à liberdade do educador-educando, uma vez que o livro não suprime a capacidade criadora dos atores em sala de aula, mas acredita-se que se deva encará-los como suporte – conforme ressaltado por diversas vezes, importante – para o processo de ensino-aprendizagem.

Pela própria posição atual do livro didático no ambiente escolar, ele é sim um material importante na construção de uma aprendizagem de conteúdos - não se confundindo com conteudista - dinâmica e rica. Nesta pesquisa, como se deve ter notado, vai-se dar relevância a este aspecto: a possibilidade de uma formação mais humana com a ajuda do LD.

Como, pelas suas características, o LDLP é o resultado da produção de

um enunciado em um gênero do discurso, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que que é oficialmente reconhecido e autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem (BUNZEN e ROJO, 2008, p. 87).

. Não recomendados - livros nos quais a dimensão conceitual apresenta insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
. Recomendados com ressalvas - livros que possuíssem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem problemas que, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia;
. Recomendados - livros que atendessem, satisfatoriamente, aos critérios de análise comuns e específicos utilizados pelo Programa.” Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LucimaraDelPozzoBasso-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

Sua produção responde hoje a uma expectativa construída pelas exigências do currículo, pelos professores e alunos, mas também pelos editores e avaliadores do Ministério da Educação. Portanto, como gênero, é fruto de uma construção social histórica dependente da relação interlocutória ampla, que tem como consequência o fato de o LDLP ter perdido o seu caráter de beletrismo, em que os autores

ao repensarem os objetos de ensino e a concepção de ensino-aprendizagem de língua materna, passaram a não mais selecionar apenas os textos literários que ditavam o ‘modelo correto de língua’ e começaram a incorporar também textos de divulgação científica, jornalísticos, publicitários (BUNZEN E ROJO, 2008, p. 88).

Faz-se necessário verificar aquilo que pode contribuir para a proposta de análise deste trabalho no que diz respeito ao LD, sua situação de produção e suas funções cognitiva e comunicacional.

Dessa forma, vale explicar as consequências de afirmar que LDLP é um gênero do discurso e não um suporte para gêneros discursivos. Segundo Bunzen e Rojo (2008), discutindo ideias de Bakhtin, esse gênero – já que possui unidade discursiva, autoria e estilo - se constrói na atualidade a partir da intercalação de outros gêneros, adquirindo um caráter multidimensional, dialogal com gêneros verbais e não verbais. Existe uma espécie de padronização do LDLP, tanto do ponto de vista dos conteúdos, por determinação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como de estilo e diagramação gráfica, pela expectativa dos professores e alunos, e avaliadores do MEC, o que condiciona autores e editores.

Espera-se de um LD, apesar ou pelo fato de haver uma homogeneidade na definição de conteúdos e de diagramação, a interação com a realidade sócio-comunicacional de seus usuários. O primeiro passo é a necessidade de se romper com a visão da gramática normativa do *certo* e do *errado* que toma como referência a *norma culta*. Além disso, o estudo de estruturas por meio de exercícios que tomam a palavra ou a frase como o ponto central de estudo podem dar lugar à metodologia que tem no texto um ferramental mais amplo de abordagem.

Depois, seria interessante mostrar as desviantes da *norma culta*, quebrando com a perspectiva monolinguística, e possibilitar o contato do/a aluno/a com outras variantes da linguagem. Isso se obtém, acredita-se, esclarecendo a realidade plural da língua, seus determinantes (causas e efeitos), bem como a situação de preconceito gerada

politicamente daí decorrente. Depois, é viabilizar o contato com os diversos matizes, através de textos de gêneros diversos, aproximando o conhecimento conceitual e estrutural daquilo com que já se convive na realidade.

Importante, também, constatar que uma vez os LD podendo ser escolhidos e acessados por todo o Brasil, que eles tragam textos das diferentes regiões, de diferentes autores, representando diferentes realidades. Essa combinação de estudo de variedades linguísticas com textos de regiões diversas vem a permitir a contemplação desse *panorama da diversidade*, um dos conteúdos perseguidos por esse trabalho, já que as questões de gênero e de direitos sociais têm resultado em situações de incapacidade de lidar com outro.

Observa-se, desde já, que as produções de LD, os livros aprovados pelas comissões de análise e aprovação, os livros disponíveis no Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa são de monopólio do eixo sul-sudeste. Ainda não há a incidência de autores de regiões como nordeste e norte, o que, se houvesse, poderia contribuir com outras formas de olhar o país.

Também não se percebem, tanto nas obras didáticas tomadas como objeto de estudo nesta pesquisa, como em outros títulos foleados do referido Guia, na parte dedicada à “Produção de texto” (ou “Redação”), a escolha de textos de apoio que deem visibilidade a essas outras realidades. Os textos escolhidos para estudo dos conteúdos propostos e para as propostas de produção são quase sempre de autores do eixo sul-sudeste, ficando a maior parte das produções de outras regiões, para a parte dos livros que trata da “Literatura” (ainda assim, na maioria das vezes, com a concepção do rótulo “regionalismo”).

Nos LD investigados, a parte dedicada à “produção de textos” apresenta variedade de gêneros textuais, com o predomínio dos gêneros jornalísticos. O material procura a intertextualidade e está em sintonia com a busca de esclarecimento de conceitos, discussão de problemas relacionados à realidade contemporânea, e persegue o envolvimento do/a educando/a nessas discussões. Diz-se isso neste momento porque, como se mencionou, no bojo da análise se dará maior atenção à questão do conteúdo de direitos humanos (questões de gênero e direitos sociais) e os procedimentos metodológicos sugeridos para seu estudo.

3.3 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a emergência de se discutir sobre direitos humanos

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma avaliação que tem por finalidade, a princípio, diagnosticar as aptidões dos/as estudantes após a conclusão da Educação Básica. Anualmente, as/os alunas/os egressas/os desse nível de ensino voluntariamente (talvez não tão voluntariamente, já que se tornou o ENEM instrumento de seleção para várias universidades) participam da prova que busca avaliar desempenhos em conteúdos curriculares do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, no campo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Na proposta inicial, a avaliação se baseava em cinco competências, articuladas a 21 habilidades, agora são 30 competências e as 5 competências iniciais se tornaram eixos cognitivos (TRAVITZKI, 2013).

O ENEM surgiu em 1998 e desde lá vem passando por várias mudanças. Problemas de organização foram enfrentados, principalmente com vazamento e divulgação de provas antes da aplicação em 2009. A partir daí, houve uma reestruturação da logística e do próprio sistema de avaliação. A princípio, a proposta do exame era promover a avaliação do aluno, selecionar para o mercado de trabalho, selecionar para o ensino superior. (BRASÍLIA, 2002). Hoje, ampliou-se bastante o rol dos objetivos do ENEM, do que vale destacar:

- IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio...;
- VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII – promover a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009, p. 56).

Um componente do ENEM interessante para este trabalho é a “redação”. Por muito tempo, se vem insistindo na produção de um único tipo de texto nos vestibulares: a produção do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Acredita-se esse fato se dar por haver uma *economia da correção*. Como se sabe, são muitos os concorrentes a uma vaga na universidade e as provas precisam ser corrigidas e os resultados disponibilizados a tempo de matrícula. Dessa maneira, a seleção de uma das

possibilidades de texto, o fechamento na estrutura/tipo, vem a conferir maior agilidade à correção. Além disso, por meio da “argumentação”, o processo seletivo do vestibular idealmente poderia saber o nível de informatividade sobre pontos delicados da realidade, além de ter acesso à capacidade de articular conhecimentos e à opinião do/a estudante postulante a uma vaga sobre tais pontos.

Na redação, alguns critérios de correção são levantados, exigindo do/a estudante cinco competências, as quais o “domínio da modalidade escrita formal da LP”, “desenvolver o tema dentro da estrutura/tipo proposta”, “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista”, “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”, e “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”.

A prova de redação requer que a/o participante produza um texto dissertativo-argumentativo em prosa, “sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASÍLIA, 2013, p. 07). O/a aluno/a precisará, no corpo de seu texto, apontar uma proposta de intervenção na realidade que deve se relacionar de maneira coerente com a argumentação desenvolvida na defesa da tese. A partir de seu repertório, dos conhecimentos adquiridos durante sua formação, ele deve propor algo concreto, consistente e socialmente relevante, respeitando os valores como a cidadania, a liberdade, a solidariedade e a diversidade cultural.

Como consequência, em meio aos critérios linguísticos, aos conteúdos e competências desenvolvidos no Ensino Médio, a vida escolar precisa estar voltada para a consciência dos casos de violação de direitos e seu combate, para a questão do racismo e do sexismo, da corrupção, da agressão ao meio ambiente, para as disparidades socioeconômicas, demais casos de preconceito, exclusão, exploração, coisificação do outro.

Importa lembrar que o ENEM aponta quatro razões para se atribuir zero à redação: fuga total do tema, não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa, escrita de menos de sete linhas, e desrespeitar os direitos humanos - este último tendo se tornado um condicionante das *aulas de redação* das escolas de Ensino Médio.³⁰

³⁰ Nas Escolas de Referência-campo de estudo deste trabalho, ficou clara por parte de professores e alunos a preocupação dada à prova de redação do ENEM. Em contato com os usuários dos LD (professores/as e alunos/as), foi generalizada a constatação de que, diante da necessidade de material específico direcionado ao treino do tipo de texto e modelo de temas trabalhados pelo exame, docentes e discente procuravam alternativas em materiais

Longe de representar adesão a um modismo, a presença das temáticas dos direitos humanos na proposta de redação do ENEM significa a preocupação com uma realidade urgente, cuja transformação passa por uma conjunção de forças a envolver todos os segmentos da sociedade. Isso reforça a ideia defendida até agora: é necessário mobilizar a todas/os para que o processo formativo da juventude esteja em sintonia com o propósito de tomada de consciência da situação do mundo e da emergência de sua transformação.

4 ANÁLISE DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LDLP: O ENSINO EM DIREITOS HUMANOS

4.1 As Categorias Analisadas: gênero e direitos sociais

As propostas de produção de texto serão analisadas, conforme já se mencionou neste trabalho, a partir de duas categorias, gênero e direitos sociais. Para que se tenha noção do que se entende por cada uma delas e o viés pelo qual são encaradas, abaixo, são feitos esboços teóricos, a partir de alguns autores. Nos LDLP analisados, não se espera que, diretamente, sejam trazidos os autores e suas reflexões para os estudos, entretanto, acredita-se que é preciso orientar o pensamento no sentido das sínteses que eles proporcionam.

Mencionou-se que a desigualdade material, e a padronização, ou, a incapacidade para lidar com as diferenças, são dois dos problemas enraizados na presente realidade. A impossibilidade de participar dos bens materiais e culturais deixa o ser humano vulnerável à exploração, à opressão, à dominação, as quais, em uma espiral, são também as provocadoras da impossibilidade. Por sua vez, a uniformização do pensamento, consequência da cultura massificada, introduz o indivíduo em um sistema de valores que impossibilita o contato com o diferente, com “aquilo que não sou eu” ou “com aquilo que não é como eu”. Esses dois fatores, extremamente ligados, são interpretados aqui como fundamentais para o surgimento e propagação da violência, por exemplo, contra mulheres e contra os de menor condição socioeconômica.

Adorno e Horkheimer (1947), teóricos da Escola de Frankfurt, podem trazer luz sobre as raízes do problema. Tendo como ponto de observação a Segunda Guerra, as atrocidades nelas testemunhadas, passaram a querer compreender porque a civilização ocidental pôde patrocinar uma experiência de tamanhas atrocidades³¹. As reflexões conduziram à razão iluminista³², que visava à emancipação dos indivíduos e ao progresso social. Para eles, o projeto da modernidade, durante sua execução, foi-se desviando da finalidade de garantir autonomia/liberdade/plenitude aos seres humanos e

³¹ “O que nos propuséramos era, de facto, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie da barbárie” (ADORNO e HORKHEIMER, 1947, prefácio).

³² “A discussão dos ‘Elementos do Anti-semitismo’ através de teses trata do retorno efectivo da civilização esclarecida à barbárie. A tendência não apenas ideal, mas também prática, à autodestruição, caracteriza a racionalidade desde o início e de modo nenhum apenas a fase em que essa tendência se evidencia sem disfarces” (ADORNO e HORKHEIMER, 1947, prefácio).

terminou por levar a uma maior dominação das pessoas em virtude justamente do desenvolvimento tecnológico-industrial³³.

O problema estaria na própria razão controladora e instrumentalizadora, que busca sempre a dominação, tanto da natureza quanto do próprio ser humano, eliminando as identidades por meio de uma traição ao individualismo e reduzindo as relações humanas a contatos algorismáveis (o mercado, a produtividade e o consumo). O crescente poder do domínio econômico, portanto, poderia ter como resultado o processo de desqualificação da reflexão crítica, a reificação do ser humano e a visão da natureza como um bem a dispor do progresso, processo este de multiplicação assustadora pela capacidade produtiva decorrente da automação³⁴.

Desigualdade e uniformização se combinam na construção da lógica perversa de uma sociedade que olha o outro a partir de uma função utilitarista, gene da violência causada pelo machismo, por exemplo. No mundo da produtividade, as energias são canalizadas para a construção de padrões de personalidades identificadas com padrões de vida, beleza e consumo, fora dos quais não existiria felicidade. Por isso, na análise dos LDLP escolhidos, essas duas categorias – gênero e direitos sociais - despontaram como sendo principais, as quais se passa a estudar melhor.

4.1.1 As questões de gênero

Acredita-se que a temática de gênero está subsumida no problema da diversidade. A incapacidade de conviver com o outro em sua diferença tem levado, ao longo da história, a humanidade a atos da maior violência. Desde os acontecimentos de maior notoriedade – grande repercussão e divulgação midiática – até as microrrelações - os fatos mais anônimos -, pode-se atribuir ao desejo de impor ao “outro” os modos de

³³ “Agora que uma parte mínima do tempo de trabalho à disposição dos donos da sociedade é suficiente para assegurar a subsistência daqueles que ainda se fazem necessários para o manejo das máquinas, o resto supérfluo, a massa imensa da população, é adestrado como uma guarda suplementar do sistema, a serviço de seus planos grandiosos para o presente e o futuro” (ADORNO e HORKHEIMER, 1947, p. 16).

³⁴ “Hoje, com a metamorfose que transformou o mundo em indústria, a perspectiva do universal a realização social do pensamento, abriu-se tão amplamente que, por causa dela, o pensamento é negado pelos próprios dominadores como mera ideologia. A expressão que trai a má consciência das cliques, nas quais acaba por encarnar a necessidade econômica, e o facto de que suas revelações – das instituições do chefe à visão dinâmica do mundo – não reconhecem mais, em decidida oposição à apologética burguesa anterior, os próprios crimes como consequências necessárias de sistemas de leis. As mentiras mitológicas da missão e do destino que elas mobilizam em seu lugar nem sequer chegam a dizer uma total inverdade: não eram mais as leis objectivas do mercado que imperavam nas ações dos empresários e impeliam à catástrofe. Antes pelo contrário, a decisão consciente dos directores gerais, como resultante tão fatal quanto os mais cegos mecanismos de preços, leva a efeito a velha lei do valor e assim cumpre o destino do capitalismo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1947, p. 16).

ser do “um” as causas não da intolerância – termo considerado aqui inadequado por significar impor ao “um” a aceitação forçosa de uma realidade defeituosa para ele -, nem da não-solidariedade – termo que traduz uma relação de desnível. Talvez a melhor expressão para significar a vivência de uma cultura de paz seja o comportamento e o sentimento de fraternidade.

Para o esclarecimento do problema da diversidade, certamente a obra de Emmanuel Lévinas (1980)³⁵ é mais uma boa contribuição. Iniciando a compreensão, parece que todo pensamento dialoga com uma teoria precedente, seja corroborando-a de maneira ampliativa, seja criticando-a de modo corretivo, o que inaugura um novo *topos* do pensar. Com Lévinas, não é diferente: sua filosofia ética, retoma os conceitos de ontologia e metafísica, para reconfigurá-la com as categorias desenvolvidas por ele a partir das experiências da Segunda Guerra.

Lévinas vem denunciar em obras como *Totalidade e Infinito* (1980) a razão esclarecida, a qual deu abertura para a violência do totalitarismo. Dessa maneira, faz com a filosofia ocidental aquilo que na arte (Kafka, Munch, Dalí, Picasso, Tzara) já havia sido feito no pré-guerras: mostrar a tradição da racionalidade ocidental, agora, como insuficiente para resolver os problemas da vida porque instrumento de políticas de desumanização. O modo de pensar levinasiano, portanto, serve para uma nova postura do ser humano diante de sua (des)humanidade.

Na tradição do pensamento, a ontologia é entendida como o fundamento da verdade, a filosofia primeira. Desse modo, o ser estabelece com o mundo uma relação do tipo sujeito(conhecedor)-mundo(cognoscível), restando esta relação de uma arbitrariedade subjetiva em que a interpretação é dada pelo eu-conhecedor. A relação do ser com o outro, portanto, é subordinada a uma relação com o ser em geral, do qual já se tem uma expectativa com base em categorias pré-compreendidas. O conhecer o ser está subordinado a um processo de (pré-)conhecimento.

A metafísica, dessa maneira, pode ser compreendida como a transcendência de si e do ser. Entretanto, o movimento de saída faz necessariamente um retorno ao si. O ir além não atinge um novo lugar significativo, devido aos modelos que se esperam, mas vai ao encontro do mesmo, do idêntico: paradigmas, modelos, “eu que pensa o objeto”,

³⁵ Achou-se pertinente abrir as discussões acerca do que se entende por gênero relacionando Emmanuel Lévinas por se acreditar que ele, a Escola de Frankfurt e Hannah Arendt - que desenvolvem um pensamento crítico tendo como experiência o mesmo objeto: as circunstâncias da barbárie da Segunda Guerra – formam um bloco teórico coerente para se discutir violação dos direitos humanos, os porquês e as consequências.

adequações, formas de identificação, expectativas do que é identidade do ser. Este é o canal que permite acesso ao ser e sua preservação não permite a alteridade. É o que o autor vem desconstruir: “o desejo metafísico não aspira ao retorno, porque é desejo de uma terra onde de modo nenhum nascemos” (LÉVINAS, 1980, p. 21).

Para definir o ser, o filósofo retoma a categoria da alteridade. Para ele, o encontrar o outro (expressão do Infinito) deve estar preparado para a alteridade. O filósofo propõe compreender a metafísica enquanto momento de transcender o ser no desejo do infinito, e a imagem do rosto ganha força simbólica de alteridade no processo: “a forma que trai incessantemente a sua manifestação – congelando-se em forma plástica, porque adequada ao Mesmo, aliena a exterioridade do Outro. O rosto é uma presença viva, é expressão... O rosto fala. A manifestação do rosto já é discurso”. (LÉVINAS, 1980, p. 53)

O rosto do outro enquanto outro, que desconstrói os sistemas sobre os quais a expectativa do ser em geral está apoiada, é a base da formação da identidade. O sujeito se forma a partir da identificação com o não-eu. Lévinas não reduz a compreensão do eu, do ser, à ontologia, mas no desejo de ir além. A relação do ser com o outro não se subordina a uma relação ao ser em geral, mas o Eu se deve ao Outro:

O Desejo é desejo do absolutamente Outro. Para além da fome que se satisfaz, da sede que se mata e dos sentidos que se apaziguam, a metafísica deseja o Outro para além das satisfações, sem que da parte do corpo seja possível qualquer gesto para diminuir a aspiração, sem que seja possível esboçar qualquer carícia conhecida, nem inventar qualquer nova carícia. Desejo sem satisfação que, precisamente, *entende* o afastamento, a alteridade e a exterioridade do Outro. (LÉVINAS, 1980, p. 22)

Desse modo, o pensar levinasiano está ligado ao universo inter-humano. Ele procura repensar as categorias e trazer um novo prisma compreensivo (filosofia ética). E esta alteridade ele chama de Infinito, rosto, exterioridade. É a abertura para a não objetivação. A nova relação do eu frente à realidade obriga a pensar o ser separado e aberto para a exterioridade. Sua filosofia prega o não desejar o outro porque assim se estaria buscando-o para satisfazer uma expectativa e atender a um preconceito.

Na tradição, vê-se o outro conforme a consciência determina. Na filosofia de Lévinas, o Eu enquanto consciência surge do eu pôr-se à escuta pelo chamado do outro. Essa nova postura diante do mundo cria uma nova responsabilidade do sujeito interpretante, uma vez que ele não vai contemplar o Mesmo (o de si) quando olhar a

exterioridade, mas precisa aceitar o que lhe vem do exterior tal como se mostra a seus olhos. O outro é visto enquanto alteridade (metafísica), como significação que se dá à compreensão.

Resulta daí o fato de o sujeito deixar de carregar o Eu controlador do sentido, uma vez que o entendimento depende do Outro revelado e oferecido como significação. Isso se explica na passagem: “a experiência absoluta não é desvelamento, mas revelação” (LÉVINAS, 1980, p. 53). Quer dizer, o Outro, por consequência, suplica para não ser transformado em conceito porque ele não é algo que já se tinha definido e agora se apresenta. O Outro se mostra como o novo, o “alguém” de além do horizonte que se revela para não ser visto com os olhos do espelho que não se deixa transpassar.

Em oposição à alteridade, à ideia de infinito, se encontra a totalidade – redução do outro ao mesmo. A não visualização do outro enquanto tal, na exterioridade total do ser cognoscente, não permite uma relação originária, em que o ser sai de si. A totalidade não vê o ente mas o *ser do ente*, aqui entendido como o enquadramento do outro dentro das categorias e predicções do eu. É uma visão egoística, que não se desprende para a exterioridade, para ver aquilo que lhe constitui: o ser em sua alteridade plena.

Antes da ontologia, da afirmação do ser, revela-se o Outro em imediatidade, não enquanto representação, ou seja, antes dela está a metafísica, a saída de si e do ser. Quando alguém se decepciona com o Outro que se revela é porque segue um sistema de representações, deseja a partir dos sistemas de pré-concepções em que se forma. Lévinas traumatiza, desse modo, com a noção de infinito, ao proclamar o ser como eu aberto para a alteridade, exterioridade, em que os significados deixam de ter um caráter categorial classificatório. A questão Infinito, que se materializa na revelação do rosto, é o limitador do poder sobre o outro (que deixa de ser objeto da relação).

Por fim, a evidência da relação entre o eu e o outro está na mediação da linguagem. A palavra é corolário da diferença absoluta:

A maneira de desfazer a forma adequada ao Mesmo para se apresentar como Outro é significar ou ter um sentido. Apresentar-se, significando, é falar. Essa presença, afirmada na presença da imagem como a ponta do olhar que vos fixa, é dita... o discurso não é simplesmente uma modificação da intuição (ou do pensamento), mas uma relação original com o ser exterior” (LÉVINAS, 1980, p. 53).

Se a autonomia se desse pela homonímia, seria despiciendo o uso do diálogo como marca da existência humana. Gestos, comandos, sinais, seriam suficientes para

dar conta das necessidades, uma vez que a semelhança medeia a intersubjetividade. A distância ou diferença se dá pela linguagem, a relação eu-outro se dá enquanto linguagem.

Nessa atmosfera, a obra de Emmanuel Lévinas se torna um pensamento poderoso para enfrentar os problemas de violações dos Direitos Humanos. Mulheres, homossexuais, pobres, estrangeiros, periféricos, suburbanos, negros, índios, latinos, procurados pela justiça, pessoas com deficiência, idosos... são apenas algumas das subjetividades que, no Brasil, sofrem a carga do preconceito e da exclusão. De maneira indubitável, a estrutura sócio-político-econômica do nosso capitalismo periférico encara o descapitalizado como improdutivo (daí os idosos, as mulheres até pouco tempo, praticamente não terem valor social, por conta do baixo nível de consumo), portanto como indigno.

A força do pensamento Totalitário se mostra em toda sua frieza no cotidiano do país. A violência da favelização das pessoas pobres, a forma como estas são tratadas quando forçadas a desocupar imóveis por elas “invadidas”; os baixos salários, o subemprego; a violência da propaganda quando do apelo para o consumo; a violência contra as mulheres, os negros, os estrangeiros, são exemplos de violência estrutural, em que fica latente ou explícita a objetificação do outro, seu aprisionamento em uma máxima utilitarista que lhe determina os espaços que pode ocupar, os trabalhos que pode fazer, o comportamento que deve ter, que lhe retiram a identidade humana. Essas experiências retornam para a sociedade na forma de aumento da criminalidade ou como forma de depressão psicológica.

Mais que nunca, a ideia de infinito precisa ser ensinada/reconhecida, precisa contaminar os mais diversos espaços da sociedade e começar a fazer parte de uma formação humanista para todos. Não é outro senão este o caminho da educação. Parte do compromisso da educação em/para direitos humanos abrir espaços para uma nova maneira de pensar e formar o ser humano.

Em face disso, discutir o lidar com a diferença é importante em matéria de gênero, uma vez que algumas relações que determinam lugares sociais ainda têm como base a distinção entre masculino e feminino (NICHOLSON, 1999, p. 02). Ligados ao feminismo, os estudos de gênero ganharam vulto no século XX, pondo em questão os discursos predominantes até então, de acordo com os quais as constantes do sexo eram responsáveis pelas constantes da sociedade.

Segundo Scott (1995, p. 75) – evidenciando como a gramática está ligada às questões de gênero -, “No uso recente mais simples, ‘gênero’ é sinônimo de ‘mulheres’”, as feministas recentemente passaram a utilizar a palavra para analisar a forma como a sociedade se organiza a partir da relação entre os sexos. A expressão teria surgido entre as estudiosas americanas como uma forma de negar as diferenças entre homens e mulheres que tinham como pressuposto a teoria do determinismo biológico, teoria esta, que se formou a partir da identidade sexual do corpo como definição de subjetividades, do binarismo sexual em oposição à concepção monossexuada do corpo feminino como um mau desenvolvimento do masculino (século XVIII). Procurou no corpo o fundamento para a distinção do que é ser masculino e do que é ser feminino, fazendo da descrição a causa para as discrepâncias sociais. Dessa forma, inaugurou um forte argumento para representar por muito tempo a justificativa para a realidade existente (NICHOLSON, 1999).

Na segunda metade da década de sessenta do século passado, as feministas minaram o determinismo biológico pregando que a natureza é a base sobre a qual os significados culturais são construídos, o ponto de apoio para as influências e construções sociais. Marx aqui teve uma forte influência com a ideia de que a sociedade tem um papel fundamental na formação do caráter humano. Foi importante a associação porque inseriu-se na história, na cultura, os problemas referentes às diferenças entre homens e mulheres, concluindo-se que, se a estaticidade da natureza não é exatamente a responsável pelo *status* social, a realidade então pode ser mudada, homens e mulheres não estão colocados em determinados papéis sociais por conta do que determina sua constituição física imutável. Esse é o fundacionalismo social (NICHOLSON, 1999), que, apesar de estar ainda baseada na diferença de sexo, traz a influência da sociedade para entender os modos como se estruturam as relações de gênero.

Para Scott (1995) o uso do termo gênero pode servir para assinalar o sistema de relações que pode incluir mas não é determinado pela sexualidade nem a determina. O gênero traduz o papel social da construção das identidades de homens e mulheres, a elaboração histórica de papéis atribuídos a umas e a outros.

A crítica de Nicholson (1999) ao construcionismo social se baseia em que essa teoria evidencia o corpo ainda como mais uma variável das diferenças, mesmo não sendo mais uma constante. Manter-se preso à identidade sexual, mantendo-a como um eixo, como ponto basilar da cultura é permanecer no risco de cometer generalizações

sem compreender a fundo as diferenças até mesmo da forma como a cultura entende o corpo. A construção biológico-social permite pressupor diferenças mas de forma mínima (NICHOLSON, 1999).

A natureza ainda é algo estático e comum a todas as pessoas, somente variando por conceber que a imagem do corpo sofre a influência cultural. De tal modo, ainda o fator natural influencia o caráter individual (mulher maternal) e a compreensão social do feminino (as expectativas em torno de sua personalidade e comportamentos). Essa construção social da imagem do que é ser feminino não abarca as realidades sociais transculturais das mulheres. Ela elide, em verdade, diferenças fundamentais, como as de raça, trabalho, orientação sexual, regionais, etc. A identificação sexista tornou difícil a diferenciação entre as próprias mulheres, dificultando reivindicações diversas dentro do próprio *feminismo*.

Ainda, perante a possibilidade de atribuir a responsabilidade pelos papéis sociais à família, à divisão das atividades no ambiente doméstico, Scott (1995, p. 82) alerta para a necessidade de “conceder certa atenção aos sistemas de significados, isto é, às maneiras como as sociedades representam o gênero, o utilizam para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência.”. A autora ainda mostra que as ideias conscientes entre feminino e masculino não são fixas, porque a identificação de gênero não é estável, já que a subjetividade é uma construção constante.

Como construção, não se pode perder de vista o papel da linguagem no processo. Analisando Lacan, a autora defende que a linguagem, forma de se relacionar com o mundo, também é responsável pela produção de significados do próprio sujeito. Para ela, “Através da linguagem é construída a identidade de gênero” (SCOTT, 1995, 82-83). No processo de construção subjetiva do masculino e feminino da cultura ocidental sexista, essa linguagem tenta eliminar a ambiguidade existente no ser humano, reprimindo os desejos, os quais são resguardados nos porões do inconsciente, configurando-se como forma de ameaça permanente para os tabus comportamentais, ou de frustração individual.

Como “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e (2) o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86), os estudos de gênero vieram mostrar que a forma de organização social baseada nos sexos, em verdade obnubila as questões socioeconômicas, políticas e culturais que lhe revestem. As diferenças de sexo são

levantadas para legitimar situações sociais muitas vezes que não têm relação com a sexualidade. Daí, estudar gênero, é estudar relações de poder.

A análise pode ser enriquecida através dos estudos de Ortner (1979). Para ela, a subordinação das mulheres em relação aos homens é um fato universal. Como resultado de suas pesquisas, a autora chegou à conclusão de que “o status secundário feminino na sociedade é uma das verdades universais, um fato pan-cultural” (ORTNER, 1979, p. 95). Dentro desta generalização, certamente, são encontradas formas de tratamento, concepções, simbolizações diferentes, algumas mesmo contraditórias entre as culturas, em uma mesma cultura, ou no decorrer do tempo. Entretanto, aquilo que se mostra permanente é a organização das sociedades inferiorizando o feminino: “em cada cultura conhecida, as mulheres são consideradas de alguma maneira inferiores aos homens” (idem, p. 97).

As evidências levantadas estão explícita ou implicitamente na ideologia e nos esquemas simbólicos que colocam as mulheres em funções, papéis, tarefas, meios sociais avaliados como inferiores, o que resulta em uma classificação sócio-estrutural excludente de participação nas esferas de maior poder social. Certamente, a base dos esquemas de “colocação” estaria mais uma vez na diferenciação biológica entre homens e mulheres, que, mergulhados nas relações sociais serve de justificador para a construção de uma cultura sexista: “certos dados e diferenças somente adquirem significado de superior/inferior dentro da estrutura de sistemas de valores culturalmente definidos” (ORTNER, 1979, p. 99).

Para Ortner, a mulher é identificada, nas várias culturas, como um ser desvalorizado, inferiorizado, em relação ao homem. O homem é associado como ser do mundo cultural, um mundo que tende a compreender, controlar, modificar, ultrapassar os limites da natureza. A cultura é o universo criado pelo(s) homem(ns), universo cuja característica é o controle e a transformação da natureza.

Enquanto isso, voltando à questão biológica, a mulher é identificada com a natureza. Não que aquela não se inclua e participe desta, mas o fato é que sempre é associada como “estando mais próxima da natureza”. Tal identificação deriva da própria diferenciação físico-biológica entre homens e mulheres: “tudo começa com o corpo e a função de procriação” (ORTNER, 1979, p. 102). Pela constituição física, acredita-se que a mulher está mais enraizada com a natureza, portanto, está condicionada –

culturalmente – a determinadas expectativas, a determinados papéis sociais como o da procriação, da geração, da criação, do cuidado para com novos seres humanos.

Quando se fala em determinismo biológico o que se está querendo significar é que o fato de ter nascido com determinado corpo coloca a mulher em determinadas funções, o que limita sua atuação em outras esferas da sociedade. Já se viu neste trabalho que os gregos excluíaam as mulheres da cidadania, pelo fato de estas estarem ligadas “naturalmente” com obrigações inerentes à vida privada: cuidar da geração de outros seres humanos, amamentar, educar; enquanto aos homens era reservada uma atividade mais alta, porque produzia coisas mais duradoras (cultura): a atividade pública da *vita activa*.

Por isso, de acordo com Ortner (1979), sempre foi função masculina cuidar da religião, da empresa, da política, e tal circunstância teve consequências também na formação da psicologia feminina. Não é somente o corpo, as funções naturais e os papéis sociais da mulher que são diferentes dos homens: a forma de pensar e de se relacionar masculina vem a ser mais objetiva, através de categorias mais abstratas, enquanto a mulher tende a ser mais subjetiva e inclinada a relacionar-se em termos de fenômenos concretos. E isso, mais uma vez, não se deve aos fatores da genética, entretanto deriva das atividades domésticas a que a mulher está condicionada culturalmente.

Na certeza de que as diferenças sociais estabelecidas entre homens e mulheres não obedecem a uma determinação das diferenças colocadas pela natureza, nem a situação de submissão social, econômica, psicológica a que as mulheres estão condicionadas se deve a um decurso aleatório da história, a proposta deste trabalho, importante reforçar, em relação às questões de gênero é verificar de que maneira estas são abordadas, problematizadas e discutidas nos LD objetos de estudo.

A consciência de que as relações de poder são culturalmente construídas, não se excluindo daí, como se viu, as relações de gênero, traz a necessidade de discutir como categoria desta pesquisa os papéis da mulher na sociedade contemporânea, o contexto familiar – ideias como família monoparental, homoafetiva, ou se uma visão heteronormativa tradicionalista prevalece -, a circunstância persistente da violência contra a mulher etc. Dessa forma, a maneira como são tratadas e se são tratadas as questões de gênero será o objeto investigado, quando se forem analisar as propostas de redação.

4.1.2 Os direitos sociais

As diferenças sociais, se não forem a causa do sofrimento humano, são responsáveis por seu recrudescimento. As sociedades ditas civilizadas do ocidente - as que surgiram sob as bênçãos do iluminismo e acreditaram na democracia como o caminho para a felicidade - ainda não conseguiram equacionar, em uma sociedade industrializada, tecnológica, em que o consumo e o conhecimento romperam limites numéricos e geográficos, o valor da igualdade com os demais valores surgidos como apanágio da dignidade da pessoa humana. Dessa forma, passa-se a investigar agora o problema da distribuição dos bens culturais e sociais, suas causas, seus meandros jurídicos e consequências para a política.

Embora a concepção contemporânea sobre eles tenha se consolidado a partir da metade do século XX, os direitos humanos³⁶ possuem raízes nos eventos e teorias do século XVIII. Recebem o influxo dos “direitos do homem” da Revolução Francesa, que a dinâmica da história se encarregou de robustecer com outros valores. Em virtude disso, a doutrina (jurídica) costuma referir-se às “gerações” ou “dimensões” dos direitos humanos, preferindo a segunda terminologia por ela transmitir ideia de cumulatividade e complementaridade (SARLET, 2009).

Os direitos de terceira dimensão³⁷ são os de solidariedade e fraternidade. Estes transcendem a esfera individual e atingem o gênero ou a família humana, por isso chamados direitos difusos. São os direitos “à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, ao meio ambiente e qualidade de vida, bem como os direitos à conservação e utilização do patrimônio histórico e cultural e o direito à comunicação” (SARLET, 2009, p. 48).

Os direitos sociais – ou direitos de segunda dimensão - estão ligados às reivindicações das classes pobres no contexto da exploração da força de trabalho pela sociedade capitalista industrializada. São direitos, pode-se dizer, fruto da desnaturalização das desigualdades. Antes o que era encarado como uma situação

³⁶ Sobre a diferença terminológica entre “direitos humanos” (“direitos do homem”) e “direitos fundamentais”, Bonavides (2008, p. 561) ensina que “direitos fundamentais são aqueles direitos que o direito vigente qualifica como tais”, ou seja, são os direitos humanos positivados pelas cartas político-jurídicas de cada Estado. Aqui não se adota precisão na distinção entre as expressões.

³⁷ Abrigam-se nos de primeira dimensão os direitos civis ligados aos interesses da burguesia revolucionária (1789): são os direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade formal (perante a lei), à não intervenção do Estado na esfera privada.

inexorável, perpetuado pela ideologia fatalista, a partir do século XIX, principalmente após o materialismo dialético (Marx), agora passou a ser atribuído à vontade política construída historicamente pelo ser humano.

Após as revoluções burguesas da Europa e dos Estados Unidos, a nova ordem político-econômico-social capitalista se instaurou progressivamente sob o ditame do liberalismo econômico. Passou-se então de um Estado perdulário, em que a nobreza gozava de alta capacidade de dispêndio financeiro oriundo da arrecadação de impostos e exploração das colônias, sem responsabilidade perante os súditos, para um Estado enxuto (não interveniente), baseado primeiro no comércio, depois na produção em larga escala, exploração da força de trabalho humana nas fábricas, e na capacidade cada vez maior de escoamento da produção pela ampliação do consumo. Quem bem explica o processo de desenvolvimento dos direitos individuais e sociais é o constitucionalista português, J. J. Gomes Canotilho (2003). Segundo ele,

se o capitalismo mercantil e a luta pela emancipação da ‘sociedade burguesa’ são inseparáveis da consciencialização dos direitos do homem, de feição individual, a luta das classes trabalhadoras e as teorias socialistas (sobretudo Marx, em *A Questão Judaica*) põem em relevo a unidimensionalização dos direitos do homem ‘egoísta’ e a necessidade de completar (ou substituir) os tradicionais direitos do cidadão burguês pelos direitos do ‘homem total’, o que só seria possível numa nova sociedade (CANOTILHO, 2003, p. 48).

Seria inevitável que as camadas trabalhadoras passassem a reivindicar direitos e garantias de cidadania. No século XIX, as teorias marxistas lançaram luz sobre a situação da exploração da força de trabalho humana pelo capital, problematizaram a situação da economia política do ocidente. Como consequência da tomada de consciência do trabalhador, começaram estes a se associarem em sindicatos e passaram a reivindicar melhorias de condições de trabalho, principalmente com otimização salarial e racionalização da carga horária laboral. Depois, foi a vez de lutar pela intervenção do Estado na gestão de questões como educação, saúde, saneamento, seguridade social etc.

Esses direitos são denominados prestacionais, significando, “em sentido estrito, o direito do particular a obter algo através do Estado (saúde, educação, segurança social)” (CANOTILHO, 2002, p. 408), e em contrapartida a obrigação da prestação do Estado, não de uma abstenção, como no caso dos direitos de primeira dimensão. Quem melhor elucida a ideia é José Afonso da Silva:

Assim, podemos dizer que os *direitos sociais*, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais (SILVA, 2005, p. 285).

Apesar de a norma jurídica, no Brasil, estabelecer com clareza os direitos a serem protegidos pelo Estado – no caso dos sociais, pela via prestacional -, percebe-se a cada olhar para cada componente do enunciado do referido artigo a sombra da violação. É evidente que, diante da garantia Constitucional do direito, há um avanço, uma vez que não fica mais o cidadão à mercê da benemerência do governo de ocasião. O problema se encontra na delimitação do *quantum* a ser fornecido, ou na qualidade da prestação realizada. As más condições de trabalho e moradia, a segurança, a pobreza e a falta de infraestrutura em cidades distantes e bairros marginais das metrópoles, a precariedade do sistema de saúde e educação públicas, são apenas alguns dos desafios com os quais os brasileiros precisam lidar. Isso deixa mais em evidência o fato de que a questão da proteção dos direitos humanos é de caráter político, conforme destaca Bobbio (1992, p. 25):

Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

As normas de direitos sociais são denominadas pela doutrina de *programáticas*, ou seja, normas-programa de governo e de Estado que, pelo caráter prestacional, dependem de uma situação favorável da economia de determinado país. As “constituições condensam nestas normas programáticas, princípios definidores dos fins do Estado, de conteúdo eminentemente social” (CANOTILHO, 2003, p. 474). A compreensão *programática* de tais direitos levou a um modelo de positivação que hoje resta ultrapassado, segundo o qual, esses comandos estão à discricionariedade (oportunidade e conveniência) do governo, condicionadas à *reserva do possível*, uma vez que sobrecarregam os cofres públicos.

Caberia, em tal caso, ao legislador ordinário, a partir da Constituição, determinar o conteúdo dos direitos sociais. Entretanto, o pensamento jurídico-político, vem

entendendo que vincular a realização dos direitos sociais à disponibilidade financeira, aderindo à reserva do possível, é quase obliterar sua vinculação jurídica. Seria reduzir ao mínimo a garantia, a força, a normatividade constitucional e a vinculatividade (obrigação) imposta ao legislador ao poder executivo.

Para esclarecer melhor a questão da reserva do possível, vale analisar o estudo do constitucionalista Andreas J. Krell (2002, p. 52), segundo o qual

A teoria da reserva do possível, na verdade, representa uma adaptação de um *topos* da jurisprudência constitucional alemã (*Der Vorbehalt des Möglichen*), que entendeu que a construção de direitos subjetivos à prestação material de serviços públicos pelo Estado está sujeita à condição da disponibilidade dos respectivos recursos. Ao mesmo tempo, a decisão sobre a disponibilidade dos mesmos estaria localizada no campo discricionário das decisões governamentais e dos parlamentos, através da composição dos orçamentos públicos.

O lugar da origem dessa teoria tem como realidade uma sociedade agraciada pelo Estado Providência, em que, diante dos avanços sociais e das proteções estatais, pode-se dar a liberdade de se falar em limites e contenções. Na realidade brasileira, retirar a exigibilidade jurídica de tais normas, inibindo os juízes de intervir com medidas garantistas; também condicionar a efetividade destes direitos a um momento de bonança orçamentária do Estado, elevando o grau de discricionariedade política de sua implementação é reduzir a eficácia da norma a praticamente “zero”.

Tal fato é um retrocesso jurídico, uma vez que retira a força vinculante do comando constitucional, fragilizando os mecanismos de garantia. Assim, as comunidades que necessitam da plena realização de saúde, educação, segurança, previdência, de qualidade, são obrigadas a ter de sobreviver com o *mínimo existencial*, com o que o Estado lhes *pode* fornecer em virtude da oportunidade e conveniência. A ideia de mínimo está ligada ao contexto das demandas capitalistas que necessita da exploração econômica de baixos salários e condições mínimas de trabalho.

A posição adotada neste trabalho é a de que os direitos humanos sociais não são meros apelos ao legislador, mas imposições constitucionais legitimadoras de transformação social. Dessa maneira, esses direitos são subjetivos - diretamente exigíveis, insensíveis às agressões do Estado e de terceiros -, determinam a participação igual nas prestações concretizadas, garantem o grau de densificação já obtido, vedam a redução do núcleo essencial já realizado, e proíbem legislação ou conduta reacionária

ou de retrocesso social (CANOTILHO, 2003). Não pode o Estado sonegar direitos sob o pretexto de indisponibilidade de recursos.

Mais uma vez, Pontes de Miranda, ainda no começo do século XX, já fazia a crítica à violência da persistente miséria crescente e da injusta distribuição da cultura. O doutrinador defendeu que a inscrição dos direitos sociais no catálogo das constituições não pode ser encarada como enunciados desprovidos de vinculação, nos seguintes termos:

Não se trata [a questão dos direitos sociais] de medidas de reforma social hypocritas; trata-se de direitos *concretos*, que valem como outra Magna Carta e justificarão reivindicações decisivas, além do merito de obrigarem a levarem-se em conta, nos orçamentos, a alimentação, a casa, a roupa, a medicina, a educação e a diversão de *todos*. (MIRANDA, 1933, p. 33)

Tais normas de direitos sofrem em países como o Brasil de baixa eficácia social³⁸. As normas existem, entretanto, não são plenamente atendidas em face do orçamento – o que pode acontecer por questão de prioridade, não exatamente por não haver recursos. Assim, o desafio em relação aos direitos sociais é o de perseguir seu

³⁸ No Brasil, o direito à educação é um direito social, ou seja, o Estado é obrigado a atuar positivamente e oferecer educação com um conteúdo mínimo aos cidadãos, seja produzindo normas para o exercício adequado do direito, seja criando condições reais, com estruturas, instituições e recursos humanos. Como consequência de seu caráter de Estado democrático, o princípio da gratuidade em estabelecimentos públicos de ensino é a base da universalização do acesso à escola no país. A obrigatoriedade está configurada de maneira plena apenas para o nível fundamental (até o nono ano do Ensino Básico), sendo o Ensino Médio passível de progressiva universalização e o Ensino Superior se dando através da meritocracia (artigo 208, II e V).

As dificuldades e a resistência encontradas para tornar os Direitos Sociais concretos foram responsáveis pelo déficit educacional no país. Amparando-se na insuficiência dos recursos públicos, na questão da viabilidade material, o Estado brasileiro, por muito tempo, esquivou-se da função de democratizar a escola, esvaziando a normatividade dos comandos constitucionais e legais.

Até a década de 1970, as crianças oriundas de famílias pobres praticamente estavam excluídas da escola. O processo de ampliação do acesso à educação começa a ocorrer a partir daí, e na década de 1980 houve a chegada intensa de pobres à escola pública, como consequência dos embates pelo direito à instrução. A norma jurídica pela universalização do acesso ao ensino fundamental no país se consolida com a Lei 9394/96, mas os processos de democratização e universalização aconteceram com baixos investimentos e precarização da estrutura das escolas.

Eveline Algebaile (2009) mostra como a educação no país sempre esteve adstrita ao mínimo/básico prestacional, como resultado da política educacional, sempre pauta paliativa no sentido de atender a silenciar reivindicações sociais. Entre a exposição dos baixos índices relativos à educação a autora aponta para o fato de que, “na prática, para grandes parcelas da população, a formação de primeira a quarta séries continuam a existir como referência de mínimo educacional.” (idem, p 118). Pode-se arrematar com um pensamento da própria autora, segundo o qual: “A discussão da educação como direito deve ter por referência o debate sobre o reconhecimento jurídico de necessidades humanas e sociais. Esse reconhecimento se dá, em regra, por meio da declaração de direitos relativos à satisfação dessas necessidades e da regulação de critérios e formas para seu asseguramento. Isso implica a discussão das noções de ‘mínimo’ e ‘básico’, às quais podem corresponder noções diferenciadas de direitos, especialmente quanto ao alcance social das ações que visam garantir seu exercício e quanto aos aspectos da vida social cobertos por essas noções... A demarcação dos mínimos de subsistência aparece, em geral, inscrita nessas ações que se apresentavam como respostas aos problemas associados à pobreza extrema. Por isso, a ideia de mínimo, no campo social, tende a suscitar os limites mais ínfimos da sobrevivência física e do convívio social...” (ibidem, 2009, p. 94).

quantum e seu modus, o que se realiza através do campo político para a construção de um Estado realmente social.

Acredita-se ser importante insistir na persecução dos modos seguros de garantia, principalmente pela via da educação do indivíduo. Assim, se faz necessário que os processos formadores da sala de aula tragam discussões que conscientizem as pessoas de seus direitos em contraste com as condições de vida em que vivem, para que despertem a criticidade diante das violações. Desse modo, ao se analisarem os livros didáticos objeto da pesquisa, houve a preocupação em perceber a problematização de questões ligadas a essa necessidade.

Para sintetizar, pode-se tomar mais uma lição de Pontes de Miranda, segundo quem:

O conteúdo comum de convicção, que ligue os homens, não póde ser “manter a ordem”. Manter a ordem não é o fim, não póde ser fim; porque é principio improductivo. Fim é alguma coisa que se cria, que se vae realizar. Nos nossos dias, menos claro, a partir do seculo passado, somente póde ser fim social a *solução do problema econômico e cultural de todos*”. (MIRANDA, 1933, p. 28)

Além de impor conduta ativa ao legislador, entende-se que o caminho para se viver em um Estado Democrático e Social de Direito, um estado justo sem a violência da desigualdade, é encarar os direitos sociais não apenas como imposições legiferantes e de execução economicamente condicionada. É preciso encará-la como comandos, com densidade e normatividade, eficácia plena e imediata, que além de garantia de participação equânime no gozo de bens econômicos sociais e culturais, asseguram também as conquistas já realizadas, não podendo haver retrocessos em situações já conquistadas.

Como a autonomia do sujeito passa pela realização dos direitos sociais, uma nova forma de olhar a política do Estado se faz urgente. O Brasil, conforme visto, não possui um Estado social, mas uma legislação social, a constitucionalização dos Direitos Sociais. Os suportes garantísticos dados aos direitos liberais não conseguiram se repetir nos direitos de segunda dimensão, fato desencadeador de uma série de reprodução de injustiças historicamente construídas.

A partir daí, torna-se imperioso compreender democracia em uma perspectiva conteudista, substancial. Aos que pregavam contra a ideia de que o Estado para ser democrático precisa estabelecer conteúdos sociais, Michelangelo Bovero (2002)

responde defendendo o exercício de alguns direitos sociais, segundo o qual, sem eles, estaria comprometido até mesmo o conteúdo dos direitos liberais, a própria liberdade do sujeito:

Considero condições (internas) da democracia alguns direitos fundamentais: trata-se precisamente dos direitos políticos, que instituem a igualdade e a liberdade democráticas; considero precondições (externas) da democracia outros direitos fundamentais, mas nem todos os demais, senão somente aqueles cuja violação pode comprometer e tornar vão o exercício dos direitos políticos: tais são alguns direitos de liberdade liberais..., e alguns direitos sociais, principalmente o direito à educação e o direito à subsistência (BOVERO, 2002, p. 37).³⁹

Se os direitos humanos se ligam intrinsecamente, desde a origem, à existência de uma democracia, em uma relação de causa e efeito recíprocas, contra a visão da concepção delegativa, reduzida a uma atividade periódica de competição eleitoral, o robustecimento dos direitos sociais, através das lutas e reivindicações das camadas populares, movimentos sociais e minorias, é o caminho para uma democracia plena, substantiva. Avançando naquilo que Bovero vem problematizar, neste trabalho se defende não a consolidação de alguns direitos sociais, mas a defesa e garantia de todos os direitos, sejam liberais ou sociais.

4.2 As análises das propostas de redação

Conforme se mencionou na introdução, a análise de conteúdo foi o procedimento para esta pesquisa. Segundo Bardin (2004), essa é um conjunto de técnicas de análise que parte da mensagem para descrevê-la e, daí, produzem-se interpretações sempre intermediadas pelas inferências, em atividade que relaciona um dado a outro e/ou a uma teoria. O objetivo é compreender o sentido da comunicação, perceber o significado a posteriori, buscar “... outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (36).⁴⁰

Acredita-se aqui que a identificação dos processos de codificação/decodificação da mensagem (descrições) são apenas uma etapa elementar da Análise de Conteúdo.

³⁹ Considero condiciones (internas) de la democracia algunos derechos fundamentales: se trata precisamente de los derechos políticos, que instituyen la igualdad y la libertad democráticas; considero precondiciones (externas) de la democracia otros derechos fundamentales, pero no todos los demás, sino solamente aquellos cuya violación puede comprometer y tornar vano el ejercicio de los derechos fundamentales, pero no todos los demás, sino solamente aquellos cuya violación puede comprometer y tornar vano el ejercicio de los derechos políticos: tales son algunos derechos de libertad liberales..., y algunos derechos sociales, principalmente el derecho a la educación y el derecho a la subsistencia.

⁴⁰ Vale salientar que a princípio a Análise de Conteúdo não analisa o sistema linguístico, mas investiga significados.

Segue-se a proposta de Franco (2003), segundo quem a descrição é o primeiro estágio e a interpretação decorrerá das inferências resultantes da relação comparativa – já que “toda análise de conteúdo implica comparações” (FRANCO, 2003, p. 23) – do conteúdo do discurso com uma das teorias (que orienta a percepção da realidade) antes desenvolvidas nas categorias de direitos humanos, sempre com recurso ao contexto, ao intertexto, às intencionalidades, e às hipóteses dos possíveis efeitos da mensagem nos receptores.

A prioridade para seleção das unidades de análise - “menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2003, p. 35) - serão as propostas de redação dos LDLP recortados, e a pesquisa trata como indicador da presença temática toda e qualquer proposta de redação que direta e explicitamente convergir para uma educação em direitos humanos dentro das categorias apresentadas (gêneros e direitos sociais).

Dessa forma, o critério de amostra/coleta/seleção de dados será condicionado pela própria teoria, necessidade surgida da evidência dos problemas relacionados aos direitos humanos. O confronto/associação da mensagem com as categorias espera-se possibilitar, de acordo com o caráter exploratório da pesquisa que permite “apreender as ligações entre as diferentes variáveis” (FRANCO, 2003, p. 48), o não seguimento de técnica sistemática de análise.

4.2.1 Análise da Primeira Coleção⁴¹

A coleção “Português: contexto, interlocução e sentido” foi aprovada para o PNL D de 2012 a 2014. A obra em três volumes (um para cada ano do Ensino Médio), apresenta a divisão da disciplina Língua Portuguesa em três: *Literatura, Português, e Redação*. A coleção foi adotada pela escola Arnaldo Assunção de Caruaru, por recomendação e escolha dos professores da área, pelo que se tomou de informação em visita ao campo de pesquisa, sem a intervenção dos estudantes. Cada aluno/a recebeu um exemplar dos três volumes, podendo dispor deles em tempo extraescolar, e, na dinâmica de aulas, as horas-aulas (seis semanais) são divididas de maneira equânime entre as três “matérias” (duas aulas semanais para cada disciplina).

Nas aulas de redação, as/os alunas/os discutem os temas e realizam as atividades propostas nos livros didáticos, mas também se envolvem com o treino da “dissertação”

⁴¹ ABAURRE, Maria Luíza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; e PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.

para o vestibular. O/a professor/a corrige os textos e os devolve na aula seguinte aos/às alunos/as com as correções.

Em relação às propostas de produção de texto dos Livros Didáticos e as temáticas dos direitos humanos, pode-se dividir quantitativamente do seguinte modo:

Livros	Propostas de Redação:	Propostas que Discutem Temas Ligados a Gênero:	Propostas que Discutem Temas Ligados a Direitos Sociais:	Propostas que Discutem Outros Temas Ligados a Direitos Humanos:
Livro 1 (1º ano do Ensino Médio)	09	01	01	04 (Violência/Barbárie e Meio Ambiente)
Livro 2 (2º ano do Ensino Médio)	05	0	0	01 (Imperialismo Americano e Bioética, na proposta direta)
Livro 3 (3º ano do Ensino Médio)	07	0	01	04 (Violência/Guerra, Padronização)

4.2.1.1 Análise da proposta 01⁴²

A proposta 01 traz como produção principal⁴³ “em equipe, montar um painel ilustrativo das diferentes imagens do jovem”⁴⁴. Como textos de apoio, apresentam-se as músicas “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso (1967); “Como nossos pais”, Belchior (1976); e “Geração Coca-cola”, Renato Russo e Fê Lemos (1985), para se perceber diferenças no perfil entre os jovens da década de cada música. Orienta seleção de músicas que ilustrem mudanças no perfil do jovem desde 1960, procurar também imagens, para montagem do painel com o título: “A imagem do jovem na música popular brasileira entre os anos 1960 e 2010”⁴⁵. O capítulo que a proposta encerra tem

⁴² Anexo B – 01, p. 135 (Proposta 01, Livro 01, Capítulo 22 – Discurso e Texto, p. 368). ABAURRE, Maria Luíza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; e PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido** (1º ano). São Paulo: Moderna, 2008.

⁴³ As expressões “produção principal” e “produção direta” servirão para identificar as sugestões de produção e encaminhamentos de trabalho dados pelo/as autor/as do LD ao final dos capítulos.

⁴⁴ P. 143.

⁴⁵ P. 145.

como tema “Discurso e texto”. As autoras definem ideologia, enfatizam as marcas ideológicas da linguagem, a constituição de uma formação ideológica e formação discursiva (não enfatizam a linguagem como constitutiva do discurso, mas como seu produto e reflexo).

Para leitura, discussão e atividades em sala, as autoras do LD lançam mão primeiro de três músicas: “Ai que saudade de Amélia” - 1941, autoria de Ataulfo Alves e Mário Lago⁴⁶; “Emília” - 1941, autoria de Haroldo Lobo e Wilson Batista⁴⁷. Nos textos, os autores ressaltam de forma elogiosa o papel privado da mulher, cujas qualidades são cuidar da vida doméstica, não ter ambições materiais ou vaidade, vivendo em função dos homens. O outro texto é “Dandara” – 2004⁴⁸, autoria de Ivan Lins e Francisco Bosco -, em que se enfatiza uma visão diferente das outras duas da década de 40, com uma mulher mais independente, moderna, tatuada, guerreira (Dandara faz referência à guerreira negra que viveu no século XVII e lutou para defender o Quilombo dos Palmares).

Depois, há um quadro em caixa de texto com o desenvolvimento histórico do movimento feminista desde 1882 a 1970⁴⁹; uma foto e texto de Gal Costa na década de 1970, ressaltando a atitude de ruptura da cantora em relação às expectativas predominantes de comportamento ideal feminino⁵⁰; três propagandas que mostram as mulheres identificadas com a vida doméstica, 1942 e 1968, (como destinatárias dos eletrodomésticos e máquina de costura⁵¹); e na capa de um “manual da futura dona de casa”⁵²).

⁴⁶ P. 135.

⁴⁷ P. 136.

⁴⁸ P. 136.

⁴⁹ P. 136-137.

⁵⁰ P. 138.

⁵¹ P. 140.

⁵² P. 141.

Figura 01 – Anúncio de 1942⁵³

▲ Anúncio de 1942. Disponível em: <<http://www.propagandasantigas.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 set. 2009.

A proposta de redação traz três textos. Um, de Clarice Lispector, de 1960, “Como dirigir um lar”, cujo pensamento acerca do papel feminino pode ser sintetizado pelo primeiro período, onde se lê que “Somente uma mulher, e dona de casa, sabe e reconhece a grande tarefa que é bem dirigir uma casa”⁵⁴; outro, “Divã”, de Martha Medeiros, em que a narradora está em um psicanalista – assim se deduz da leitura do texto -, contando que muitos dos seus comportamentos, sentimentos, formas de pensar são de homens. Em determinado momento, a narradora traz “Penso como um homem, mas sinto como mulher”⁵⁵; e o terceiro de Helena Sangirardi, “Bilhetes às leitoras”, em que manifesta de maneira entusiasmada a alegria de cozinhar (“Pode haver uma infinita poesia na família reunida à volta de uma mesa”⁵⁶).

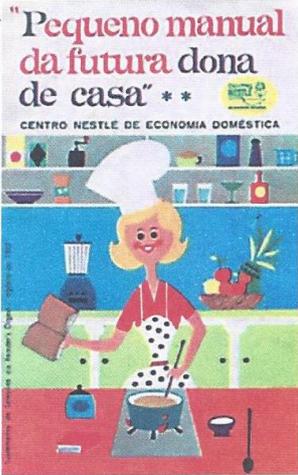
⁵³ P. 140.

⁵⁴ P. 140.

⁵⁵ Pp. 141-142.

⁵⁶ P. 141.

Figura 02 – Cartaz e Texto sobre o papel social da mulher⁵⁷



REPRODUÇÃO

"Pequeno manual da futura dona de casa" **

CENTRO NESTLE DE ECONOMIA DOMÉSTICA

▲ Capa de um livro de receitas, publicado em agosto de 1968.

Bilhetes às leitoras

[...] Muitas são as **mulheres** que invejam as amigas, pela **harmonia** que estas conseguem em seus **lares**. Chegam a perguntar qual o segredo de **viver bem a dois**, qual a receita da **felicidade conjugal**. Não sabem que, em poder delas mesmas, está quase sempre a chave que abre todas as portas que dão para o reino sereníssimo de uma **perfeita vida em comum**. É que a receita de felicidade pode ser, apenas, uma **receita... de cozinha**.

[...] Pode haver uma infinita poesia na **família** reunida à volta de uma mesa. E há sempre essa doce poesia que emana de você — **esposa, mãe e dona de casa**. Você mesma é poesia, minha amiga!

SANGIRARDI, Helena B. *A alegria de cozinhar*. 19. ed. São Paulo: Martins, s/d. p. 12. (Fragmento).

Temas: harmonia doméstica (*paz de espírito, limpeza, ordem, capricho, descanso, felicidade*), felicidade familiar (*harmonia, viver bem a dois, felicidade conjugal, perfeita vida em comum*).

Partindo do todo da proposta, percebe-se que o capítulo traz como mensagem a naturalização da condição dela ao espaço privado, entretanto, se entende que isso não é criticado de maneira contundente e denunciadora. Apesar de ter como tema o “discurso”, não se dá ênfase ao fato de as identidades apresentadas serem socialmente construídas, que foram/são papéis sociais impostos a corpos sexuados, entretanto, podendo isso ficar a cargo dos usuários do livro. Vale lembrar, com Barros (2014, p. 437) que

No registro da história da humanidade, a figura da mulher sempre esteve subordinada ao homem. A mulher ocupava o lugar de objeto que o homem dominava e a submetia à obediência. Considerada como sexo frágil, a mulher, sempre foi subjugada em todas as fases do desenvolvimento sociocultural da humanidade. A subordinação e a violência doméstica sempre estiveram presentes no universo feminino desde as primeiras civilizações, uma vez que a mulher sempre foi discriminada, vista como inferior ao homem.

A inscrição dos papéis sociais em corpos sexuados ainda existe, de maneira ora explícita, ora implícita. Os corpos constituem valores individuais e coletivos construídos socialmente como se viu em Scott (1995), sendo necessária, para a mudança de tais determinantes, a identificação dos fatores que produzem/reproduzem a ideologia. Iniciando a análise da proposta do LDLP, podem-se perceber elementos dessa

⁵⁷ P. 141.

permanência no material, apesar de ele intencionar o contrário, o que se passa a verificar a partir de agora.

Interessante notar que parte considerável dos textos que tratam da opressão e da exclusão são de décadas passadas. Os/as leitores/as (e aqui já se chaga a uma hipótese dos efeitos da proposta de redação), ao ler, sem uma intervenção atualizadora, podem ser induzidos a pensar os problemas no passado, quando na verdade as situações de opressão perduram.

Seria interessante tratar o problema como atual, uma evidenciação mais contundente de que as raízes que conduziram às formações discursivas da década de 40 persistem de maneira mais velada e simbólica ou mais explícita e violenta. Talvez fossem boas alternativas: as propagandas de cerveja, em que as mulheres são mostradas como atrativo sexual; a discussão da lei Maria da Penha comparada com notícias de violência doméstica; exemplos de telenovela em que mulheres não ocupam lugar de protagonismo econômico ou são mostradas como pessoas sentimentalistas e preocupadas em fazer intrigas; ou situações atuais em que à mulher seja reservado o ambiente doméstico; ou mesmo mostrar o domínio político do país pelos homens, apesar de se ter uma presidenta da república.

A chamada para verificar as conquistas históricas do feminismo⁵⁸, em caixa de texto, considera-se como positivo, entretanto, na “Análise” das duas primeiras músicas, as autoras pedem para o aluno copiar passagens do texto⁵⁹, o que não se vê como recurso com profundidade crítica, já que apenas se estimula a identificação de conteúdos, não a problematização.

Nas músicas “Emília” e “Ai que saudade de Amélia”, tem-se uma imagem da cultura patriarcal em que à mulher estava relegado o espaço privado da vida, além de se criar uma expectativa de comportamentos de submissão feminina. Em “Dandara”, está, em princípio, uma imagem de mulher liberta, empoderada, arrojada, que usa tatuagem, portanto, nada convencional, se comparada às outras músicas.

⁵⁸ Pp. 136-137.

⁵⁹ Segundo Marcuschi (2008), os exercícios de cópiação.

Figura 03 – “Dandara”

Dandara

Ela tem nome de mulher guerreira
E se veste de um jeito que só ela
Ela vive entre o aqui e o alheio
As meninas não gostam muito dela

Ela tem um tribal no tornozelo
E na nuca adormece uma serpente
O que faz ela ser quase um segredo
É o ser ela assim, tão transparente

Ela é livre e ser livre a faz brilhar
Ela é filha da terra, céu e mar
Dandara

Ela faz mechas claras nos cabelos
E caminha na areia pelo raso
Eu procuro saber os seus roteiros
Pra fingir que a encontro por acaso

Ela fala num celular vermelho
Com amigos e com seu namorado
Ela tem perto dela o mundo inteiro
E à volta outro mundo, admirado

Ela é livre e ser livre a faz brilhar
Ela é filha da terra, céu e mar
Dandara



Ela tem nome de mulher guerreira:
o primeiro verso da música faz referência à mulher de Zumbi, Dandara, uma guerreira negra que viveu no século XVII e lutou ao lado de Zumbi para defender o quilombo de Palmares.

LINS, Ivan; BOSCO, Francisco. *Dandara*, 2004.
Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/ivan-lins/258960/>>.
Acesso em: 28 set. 2009. © 2001 by Sony Music Edições Musicais Ltda.
Av. das Américas, 3.434 – Bloco 4 – Salas 519 a 521 – Barra da Tijuca – RJ.

Todavia, ao se fazer uma leitura mais detida, podem-se identificar mais elementos para problematizar⁶⁰. Na “Leitura” do texto “Dandara” o enunciado traz: “Autores contemporâneos apresentam, em suas letras de música...”. A categoria de gênero, neste trabalho, mencionou de passagem que a gramática está relacionada às questões de gênero (SCOTT, 1995).

No excerto da música, a linguagem materializou a ideologia sexista, porque desconsiderando a variante de gênero, naturalizou o masculino como universal, precisando o feminino se sentir nele incluído. A confirmação vem de que, se o contrário acontecesse, significaria exclusão do homem. A gramática da língua portuguesa, deve-se saber, tem traços machistas, e um bom exemplo é o fato de o adjetivo, diante de um sujeito composto de gêneros diferentes, ter que concordar no número plural e no gênero masculino (Dizer “Menina e menino bonitas” é *errado*).

⁶⁰ P. 137.

A música “Dandara” traz uma mensagem interessante, que realmente apresenta uma imagem de uma mulher diferente das demais apresentadas nos textos de 1941. Entretanto, vale a pena tecer mais alguns comentários acerca da canção e da forma como as autoras a abordam. Na questão “2”⁶¹ da “Análise” pergunta-se “Que reações ela provoca em homens e mulheres?”, uma referência ao verso “As meninas não gostam muito dela”. Os versos parecem reproduzir uma visão das mulheres em competição entre si, e de que sentem muita inveja umas das outras. A leitura remeteu o analista ao discurso que forma a imagem de que a mulher disputa espaço na casa, disputa o marido com a sogra e com outras mulheres, disputa espaço à parte no mercado de trabalho etc.

Ao discutir⁶² com base em “Imagens da mulher: os valores de uma época”, em certo ponto as autoras do LD trazem:

Se o ideal feminino construído em ‘Ai que saudades da Amélia’ e ‘Emília’ é o da dona de casa submissa que vive para satisfazer as necessidades e os desejos de seu companheiro, o brilho e a sedução de Dandara decorrem do comportamento oposto: ela é independente, livre e o fato de ser assim faz com que os homens fiquem fascinados por ela. É a mulher que, a partir de meados do século XX, saiu da esfera privada, doméstica, para reivindicar seu lugar no espaço público.

Percebe-se no conteúdo da música “Dandara” que a centralidade masculina não se rompeu. As autoras não chamam a atenção para o fato, pelo contrário, reforçam a ideia de a referência continuar sendo masculina. Mesmo Dandara sendo livre, guerreira, revolucionária, o tratamento dado ao modo diferente de ser é o mesmo dos dois outros, já que por ser diferente ela desperta a admiração e o desejo masculino. Dandara não é por si só, mas em função do *macho*, evidenciando que a centralidade masculina não foi totalmente rompida na canção e, apesar de se poder inferir que a abordagem das autoras possibilita a ruptura da visão, pode-se, por outro lado, inferir a possibilidade do reforço dos estereótipos. Fica, portanto, na abordagem dos/as leitores/as do LD trabalhar no sentido do segundo caminho.

Quanto às mensagens contidas nos textos de Clarice Lispector, Helena Sangirardi e Martha Medeiros, pode-se também inferir algumas ideias. Basicamente, são as únicas “autoras” trazidas para estudos. Os outros textos (até a música cantada por

⁶¹ P. 138.

⁶² P. 139.

Gal Costa – “Dê um rolê”, de Moraes Moreira; e o filme sugerido⁶³, “O sorriso da Monalisa”, de Mike Newell, que só se mencionou agora) são de autoria masculina. Isso pode ser interpretado como resultado e reforço de um processo de invisibilização das mulheres como produtoras de conhecimento. Além disso, como se resumiu, o texto de Lispector e Sangirardi reproduzem o papel doméstico da mulher, apontando como positiva uma condição de opressão (estratégia do dominador): a sobrecarga e responsabilidade exclusiva com os trabalhos domésticos.

Ainda, o texto de Martha Medeiros - que poderia trazer uma visão nova, de quem rompe barreiras, pensa diferente, age diferente, sente diferente das outras mulheres, em um sinal de emancipação - coloca essas circunstâncias como doentias, já que são “coisas de homem”. A narradora não se vê sendo assim como mulher. Os papéis ainda são fixos, variando por um deslize de comportamento. A autora de “Divã” não deixa claro se a intenção dela é utilizar essa linguagem como uma mensagem para a mudança, para a evidência da necessidade de ser diferente.

À guisa de conclusão dessa análise, importante verificar a ruptura entre a primeira parte do capítulo (temática de gênero) e a proposta direta de produção de texto (perfil da juventude durante um percurso de tempo até a atualidade). Não há a continuidade da discussão, o que poderia acontecer com o pedido de produção de um gênero de texto (painel para exposição com fotos, fatos, músicas, dados estatísticos) evidenciando as circunstâncias que representam a permanência da repressão e dos estereótipos femininos (ou femininas?). Além disso, no caso do perfil da juventude, não se percebe um direcionamento crítico da proposta, com o enfrentamento dos principais problemas da juventude até agora, ficando isso a cargo do/a professor/a e dos/das alunos/as que conduzem o trabalho.

4.2.1.2 Análise da proposta 02⁶⁴

Na proposta⁶⁵, solicita-se do aluno a produção de “um painel agrupando textos de um mesmo gênero discursivo selecionados de revistas de grande circulação nacional”. Na exposição de conteúdo que antecede e prepara a proposta direta, as autoras trazem de maneira irônica situações que evidenciam a *não-civilização da* sociedade atual: capa da revista Careta, 1940, com nativos negros assistindo em meio a

⁶³ P. 141.

⁶⁴ Anexo – 02, p. 146 (Proposta 03, Coleção 01, Livro 01, Capítulo 24 – Os gêneros do discurso, p. 146).

⁶⁵ A numeração aqui seguida segue a ordem em que as propostas são apresentadas no livro didático analisado.

uma área de floresta, a sociedade civilizada em guerra; e charge de Luigi Rocco em que homens da caverna se reúnem na “Exposição Internacional da 4ª Guerra Mundial”.

Figura 04 - Charge de J. Carlos



Na “Análise”⁶⁶ do primeiro texto, as autoras sugerem que sejam confrontadas a sociedade africana, considerada atrasada e nativa, com a sociedade europeia em guerra em 1940. Na do segundo, faz-se alusão a trecho de carta em que Albert Einstein afirma não saber como será a 3ª Guerra Mundial, mas saber, por inferência, dada a tamanha destruição desta, como será a 4ª: com paus e pedras.

A temática levantada pelas autoras se liga ao questionamento acerca do que significa civilização e progresso. Se por um lado, a aceleração do desenvolvimento trouxe tecnologia, descobertas científicas no campo da medicina, desenvolvimento

⁶⁶ P. 147.

teórico que deveria melhorar o atuar ético da humanidade, por outro lado, pode-se questionar (em uma relação com Escola de Frankfurt, ADORNO, 1947): por que, apesar dos avanços, ainda as sociedades estão mergulhadas na barbárie da guerra⁶⁷?

Ligadas às questões de direitos sociais, podem ser apontadas as Charges de Ubiratan Araújo, que ironiza a situação de trabalhadores informais no trânsito, e de Angeli, em que mendigos observam a inscrição “Breve aqui”, em um muro e, abaixo, os dizeres luminosos “Feliz ano novo”. Segue a frase de um dos mendigos: “Não sei ler, mas está parecendo mais um desses condomínios só para bacanas!” (p. 396).

A charge de Ubiratan Araújo retrata bem uma realidade urbana brasileira: a precarização social decorrente do trabalho que leva uma grande quantidade de pessoas à informalidade, no caso, ao “trabalho no trânsito”. A charge mostra motorista contrariada com a situação de haver sempre na parada do semáforo um verdadeiro comércio: vendedores de jornal e balas, entregadores de panfleto, pedintes, malabaristas.

Figura 05 – Charges de Ubiratan Araújo e de Angeli⁶⁸



A sátira representa uma tragédia social. Para ficar “imune” a todo esse assédio, a motorista se fecha completamente, eleva o volume do som, e tem ao redor do carro as indicações “não lave o vidro”, “retire a moeda ali”, “deixe o seu folheto aqui”, “deixe

⁶⁷ Na página 147, a análise proposta pelas autoras confirmam a coerência do posicionamento. Elas chamam a atenção para o confronto ideológico presente, para a ironia do *Cafre*, trazem as invasões alemãs de 1940 e pedem para o/a leitor/a refletir o porque o confronto na charge se apresenta entre dois continentes – Europa e África. No 5º quesito da análise, apresenta-se um trecho de Albert Einstein a Max Born, que lança uma explicação sobre as charges escolhidas. O Físico diz: “Não sei como será a 3ª Guerra Mundial, mas posso te dizer como será a 4ª: com paus e pedras”.

⁶⁸ P. 148.

sua bala aqui”, “retire a moeda”. Se por um lado, o autor reflete uma questão social grave, qual seja, o vilipêndio da dignidade humana pela banalização da negação do direito ao trabalho legal, por outro, se explora o fato de aqueles que têm melhor condição social não se sentirem participantes dessa realidade. As pessoas procuram se alhear, se afastar e se isolar da pobreza. A interpretação a que se chega é a do fosso social, a do *apartheid*.

Para arrematar, o título da charge é “Crise Brasilis Blues”. Na página seguinte, em caixa de texto, mostra-se que o blues é um estilo musical surgido nos campos de algodão nos Estados Unidos, em que os trabalhadores negros cantavam solos durante o trabalho, para espantarem a tristeza. Na “Análise”, a proposta pede para relacionar, em um propósito de esperar uma conclusão crítica por parte da/o aluna/o (aqui mais uma hipótese dos efeitos possíveis), a charge e o conteúdo da caixa de texto: “O título do texto 3 – “Crise Brasilis Blues” – pode ser tomado como uma interpretação da situação representada, que relação existe entre esse título e a ilustração?”.

Nessa proposta, acredita-se haver oportunidade para uma boa análise dos problemas sociais do país. Poderiam as autoras explorar o contraste econômico crônico entre os segmentos sociais brasileiros, deixando claro que o Brasil não é um país pobre, entretanto, é um país em a concentração de renda é das mais altas, e essa concentração traz sérios problemas sociais para todos. Acredita-se, aqui, ser necessário dizer textualmente o que são direitos sociais, quais são, quais os problemas de sua eficácia, para despertar no/a aluno/a esse conhecimento. Certamente, seria interessante, um direcionamento para que o/a leitor/a se informe acerca da temática, por exemplo, com trechos da Constituição Federal (Título II, Capítulo II – Dos Direitos Sociais) que trate da proteção do direito ao trabalho, moradia, salário, previdência etc.

4.2.1.3 Análise da proposta 03⁶⁹

A proposta de redação 04 do livro está na Unidade 08, “Narração e Discrição”, tendo como eixo, os gêneros textuais “relato, carta pessoal, e-mail e diário”. Durante a exposição dos conteúdos são apresentados ao/à leitor/a vários desses textos, como trecho do “diário de Anne Frank” e do de Zlata Filipovic (“O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra”), ambos retratando a vida em situação de guerra: o primeiro, na

⁶⁹ Anexo – 03, p. 150 (Proposta 04, Coleção 01, Livro 01, Capítulo 25 – Relato, carta pessoal, e-mail e diário”).

Alemanha da 2ª Guerra Mundial; a outra, na Sarajevo (1991 a 1993). Mostra dois relatos pessoais (“Casa mal-assombrada”, Dinah Callou; “A ponte que partiu, Evandro Mesquita), que não guardam relação com a temática deste trabalho, apenas se dirigindo ao estudo da estrutura textual, aliás, o que de certo modo também se dá com os diários.

A proposta direta pede para o/a estudante “coletar relatos de pelo menos cinco situações embaraçosas – micos – em que alguém se envolveu e registrar os relatos orais de forma escrita”. Não há problematização de ordem social, política ou econômica em nenhuma das abordagens dos textos, centrando as autoras do LD no papel dos gêneros discursivos orais e escritos, constantes nos textos apresentados.

Há alguns elementos no corpo do capítulo que poderiam servir de esteio para uma discussão de gênero. São apresentadas duas cartas de 1944⁷⁰, em que “Emílio” e “Maria” se correspondem. A linguagem é romântica, caricatural de pretendentes apaixonados, com passagens líricas, mas que deixam perceber os papéis sociais construídos para ambos.

A imagem feminina que se apresenta é a da mulher que espera o homem chegar de viagem, a da mulher cujo olhar está voltado para uma realidade *banal, desimportante* (ela olha a lua, ouve serenatas ao som do violão), enquanto dele chama a atenção um incidente entre soldados do exército e marinheiros de um navio ancorado, com a morte de um destes, ou seja, alguém que se deixa incomodar com coisas sérias.

A relação que se expõe é a convencional do patriarcado, entre homem e mulher, que namoraram (“um ano”), noivaram, casaram (passaram 49 anos juntos), tiveram quatro filhos, só se separando após a morte do varão. O conteúdo das mensagens levam a interpretar a existência de um estereótipo heteronormativo, que as autoras do LD poderiam tomar para a discussão dos “modelos” de relação na atual conjuntura. Uma sugestão seria discutir, por exemplo, a questão das novas formas de composição familiar, sejam elas monoparentais (formadas por uma só pessoa), hetero ou homoparentais (duas pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto), com coabitação ou sem ela (casais que preferem morar em lugares separados).

⁷⁰ P. 150-151.

Figura 06 e 07 – Exposição de correspondências de amor⁷¹

No período de namoro e noivado, **Emílio** (1913-1995) e **Maria Angélica** (1926-) trocaram muitas cartas quando alguma viagem os separava.

Aprovado em concurso do Banco do Brasil, no ano de 1945, ele foi morar em Santa Teresa, região serrana do Espírito Santo. Ela morava na capital do estado, Vitória, e passava as férias de verão em Guarapari, balneário localizado ao norte da capital.

Em 23 de fevereiro de 1946, após muitos anos de namoro e um ano de noivado, Emílio e Maria Angélica se casaram. Tiveram quatro filhos e viveram juntos durante 49 anos, até a morte de Emílio.

Texto 2

Guarapari, 13 de janeiro de 1944.

Emílio:

Nas cartas que lhe escrevo não sou muito extensa, é verdade, porém você me conhece muito bem, e por isso não deve estranhar. Quanto às suas, são muito agradáveis assim grandes.

Isso por aqui anda movimentado: bailes quase toda noite, serenatas... Segunda-feira à noite fizeram uma lá perto da rebentação. Você não imagina que espetáculo grandioso! A lua refletindo-se nas ondas, quebrando-se nas pedras, prateando todo o mar!... Acompanhadas pelo violão elevavam-se as vozes harmonizando o ambiente. Canções melancólicas... outras cheias de esperança, de saudade, um mundo de imaginação. Mas, Emílio, apesar de toda beleza, essas serenatas deixam uma tristeza na gente... E para atenuá-la um pouco recomponho mentalmente todos aqueles lugares por onde andamos, dando velas à imaginação, que ruma para as paisagens conhecidas em busca da saudade e da recordação. Atraem-me esses lugares onde estivemos juntos e que me fazem recordar-lhe mais visualmente numa agradável associação de ideias, fugindo à realidade. Dizem que a vida só vale pelo que sonhamos e quase nada pelo que alcançamos, será verdade? Eu acho que não. E também que já é tempo de falar em coisas mais reais. Fiquei verdadeiramente admirada com o “magnífico” resultado das fotografias. Somos verdadeiros mestres para tirar retratos, hein? Hoje à tarde distrai-me lendo *A Gazeta* e *A Tribuna*, enquanto fazia hora para o banho. Então o Alvinho foi ontem, deixando vocês todos saudosos. Quando escrever-lhe, diga-lhe que lhe desejo muitas felicidades e um breve regresso.

Hoje ficarei por aqui. Já são 11 e meia e se a Mamãe desconfia que ainda estou acordada há de passar um belo “pitinho”.

Recomendações aos seus. Com saudades se despede a sua

Maria

Carta do arquivo particular.
(Fragmento adaptado).

ARQUIVO PARTICULAR



▲ Casamento de Emílio e Maria Angélica.

ARQUIVO PARTICULAR



Você também está ensolarando a minha vida. Se eu sou o sol, tudo bem, você, com esses olhos azulíssimos, é o meu céu... Sinto saudades suas pra caramba, quis que você estivesse bebendo cerveja comigo e jogando conversa fora no bar em que eu estava ainda há pouco... Sua falta me deixou meio sem assunto, acredite. Meu telefone logo recuperou a razão, então amanhã poderei te ligar sem crises. Tenha uma noite suave e cuide-se... “E tudo mais é a saudade cortando fundo...”, diz o Celso Fonseca aqui do meu lado, e concordo plenamente.

PS: seu *e-mail* chegou bem bonitinho, não se preocupe. E perdoe a minha peça tão bobinha...

Beijos mil,

Leticia

A proposta permite avançar na discussão, abordando temas controversos como adoção de crianças por casais homoafetivos, as sexualidades de fronteira (transexuais)

⁷¹ Pp. 150.

etc. Entretanto, pela opção feita, talvez por uma questão de não querer levantar polêmicas, não se adentrou nessa temática, obedecendo-se à lógica proposta no todo do capítulo de centrar atenção no estudo da estrutura textual.

Por fim, são apresentados dois e-mails de dois pretendentes enamorados, Marcelo Pires e Leticia Wierzchowski, que se conheceram após aquele ler uma peça de teatro desta e se interessar em conhecer a autora. O texto segue o padrão da relação heteronormativa, porém, chama a atenção no texto dela o caráter não conservador de sua formação: ela expõe no e-mail que estava no bar bebendo cerveja e jogando conversa fora com amigos. Essa é uma leitura possível de fazer, entretanto, mais uma vez, a discussão não envereda por este caminho. As autoras mantêm-se no estudo do gênero textual e nas questões metalinguísticas (perguntam por exemplo a função dos pronomes em trechos apresentados).

O livro 01 não trata mais de questões de gênero, além do apresentado na proposta 01 (e a proposta 04 poderia tratar). Também não discute questões ligadas a direitos sociais, exceto na proposta 03, ficando as demais temáticas distribuídas conforme Anexo A, tabela 02.

O mesmo acontece com o livro 02 da coleção 01, para o que se remete à tabela 02 do Apêndice. Dessa maneira, passa-se a analisar as propostas de redação do livro 03 da coleção 01.

4.2.1.4 Análise da proposta 04⁷²

A proposta, no livro 03, é a única que traz a temática de direitos sociais. Em verdade, a proposta discute duas demandas hoje muito presentes na seara dos direitos humanos, quais sejam, as relacionadas a meio ambiente e sociedade. Especificamente, o debate se dá na análise das consequências dos incidentes climáticos nas comunidades socioeconomicamente mais vulneráveis.

O material começa com a leitura parcial do Relatório de Desenvolvimento Humano de 2007/2008, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. O texto traz as consequências humanas das tragédias naturais, com o triste prognóstico de poder haver uma queda no desenvolvimento humana de países

⁷² Anexo – 04, p. 157 (Proposta 04, Coleção 01, Livro 03, Capítulo 20 – Relatório, p. 157).

mais pobres, por conta de que “os riscos climáticos constituem uma poderosa causa do sofrimento humano, da pobreza e da escassez de oportunidades”⁷³.

Figura 08 – Imagens de texto-base da proposta 04

O texto abaixo foi extraído do Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008, elaborado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Parte de um relatório extenso (4 capítulos, 386 páginas incluindo gráficos, tabelas, mapas, etc.), ele apresenta algumas das características estruturais definidoras desse gênero discursivo. Leia-o com atenção.

.....

Capítulo 2 – Choque climático: risco e vulnerabilidade num mundo desigual

A ciência climática funciona no âmbito da medição. As emissões de dióxido de carbono (CO₂) são equacionadas em toneladas e gigatoneladas. As concentrações de gases com efeitos de estufa na atmosfera terrestre são dimensionadas em partes por milhão (ppm). Em conformidade com os dados, é fácil esquecermo-nos do rosto das pessoas que estão mais vulneráveis às alterações climáticas. [...]

O rosto humano das alterações climáticas não pode ser captado e incluído em estatísticas. É impossível separar muitos dos atuais impactos de pressões mais vastas. Outros irão ocorrer no futuro. Não existem certezas quanto ao local, tempo e magnitude de tais impactos. No entanto, a incerteza não é uma causa para a complacência. Estamos conscientes de que os riscos climáticos constituem uma poderosa causa do sofrimento humano, da pobreza e da escassez de oportunidades. Sabemos que as alterações climáticas estão implicadas. E também sabemos que esta ameaça se irá intensificar ao longo do tempo. [...] Neste capítulo focamos uma potencial catástrofe mais imediata: a prospecção de uma recessão do desenvolvimento humano, em larga escala, nos países mais pobres do mundo.

Essa catástrofe não se anunciará como um evento apocalíptico do gênero “big bang”. O que os pobres do mundo enfrentam é um inexorável aumento dos riscos e vulnerabilidades associados ao clima. A fonte desses crescentes

Figuras, 09 e 10 – Imagens da análise da proposta 04

- Qual é o tema abordado no texto?
 - ▶ Por que um órgão como o PNUD se preocuparia com um tema como esse?
- Qual é a principal ideia defendida no documento?
 - ▶ O modo como utilizamos os recursos da língua revela nossa opinião ou posição sobre a questão abordada. Observe os destaques nos trechos abaixo.

“Em *muitos* países, a pobreza está intimamente relacionada à contínua exposição aos riscos climáticos.”

“*Muitas* autoridades [...] reconhecem os problemas especiais enfrentados pelos pobres e pelas populações vulneráveis.”
- Que função os termos destacados desempenham no trecho em que ocorrem em relação à abrangência das afirmações feitas?
 - ▶ Por que esses termos indicam que os autores do relatório foram cuidadosos no momento de manifestar suas opiniões?

Estratégias expositivas

Modalizadores: atenuação das afirmações

Uma forma de evitar que a análise apresentada seja facilmente contestada é eliminar do texto afirmações categóricas, muito amplas ou genéricas. Isso pode ser conseguido com o auxílio de **modalizadores**, ou seja, termos que atenuam o sentido geral da afirmação/conclusão apresentada. Alguns modalizadores são os pronomes indefinidos (*alguns, poucos, muitos*, etc.), os advérbios (*frequentemente, muitas vezes, quase sempre, talvez*, etc.) e determinadas flexões de tempo/modo verbal (*gostaria, quereria*, etc.). Há ainda verbos auxiliares modais, como *poder* e *dever*, que expressam possibilidade em alguns contextos de uso (Ele *deve chegar* amanhã. *Pode ser* que o filme seja interessante.).

⁷³ P. 157.

4. O uso do verbo poder, em algumas passagens do relatório, é uma forma de modalizar o texto. Observe:

“Pessoas, famílias e comunidades estão em permanente exposição a riscos que *podem* ameaçar o seu bem-estar.”
 “As alterações climáticas *poderão* igualmente aumentar a população exposta à dengue.”

► Explique por que, nesses contextos, esse verbo promove a modalização do que é dito.

5. O confronto é um dos recursos estruturais dos gêneros expositivos. Releia um trecho do relatório, observando o modo como as ideias são articuladas.

“Existem grandes áreas de incerteza em relação às avaliações, refletindo a complexa interação entre a doença, o ambiente e as pessoas. No entanto, na saúde, tal como em outras áreas, o reconhecimento da incerteza não é um motivo suficiente para a inação.”

a) Qual é o termo, no texto, que marca o confronto entre as ideias expostas?

b) Explique de que modo esse confronto foi utilizado para chamar a atenção do leitor para a não ação governamental.

» O relatório apresentado pode ser dividido em três partes, de acordo com a função que desempenham na sua estruturação.

1ª parte: do início do texto (Capítulo 2 — Choque climático: risco e vulnerabilidade num mundo desigual) até o subtítulo *Risco e vulnerabilidade*.

2ª parte: subtítulo *Risco e vulnerabilidade*.

3ª parte: subtítulo *Saúde humana e fenômenos climáticos extremos*.

6. Releia cada uma dessas partes e escreva no caderno qual a função desempenhada por elas na estrutura do relatório.

7. Há, no relatório, um gráfico referente às pessoas afetadas pelos desastres climáticos. Qual é a função do gráfico nesse documento?

O direcionamento da discussão dado na “Análise”⁷⁴ se concentra nas questões textuais, como a utilização de “modalizadores conversacionais”, o confronto de ideias no texto, a divisão estrutural do relatório da ONU. Em meio a essas preocupações, surge o debate do conteúdo: ideia principal, a não ação governamental, a disparidade entre a vulnerabilidade de países ricos e países pobres quando vitimados, ambos, por problemas ambientais. A indução para a compreensão do tema a partir da evidenciação dos dois recursos do “confronto” e da “modalização” são importantes destacar aqui: no material convida-se o estudante a perceber a necessidade de “ação” dos órgãos responsáveis mesmo diante da existência de “grandes áreas de incerteza em relação às avaliações” da complexa relação entre doença, ambiente e pessoas; da parte da modalização, o/a aluno/a é levado a refletir os objetivos do autor do texto ao usar expressões que diminuam o impacto da informação, sua contundência – a possibilidade de se estabelecer uma relação direta do tipo sempre as catástrofes terem como resultado algo negativo.

Certamente, a temática contribui para uma formação crítica sobre o assunto. Ao mostrar as consequências mais danosas para as comunidades pobres, o aumento do sofrimento e da miséria, o agravamento de situações de saúde pública em decorrência da

⁷⁴ Pp. 160-161.

combinação “catástrofe natural + pobreza”, as autoras esclarecem sobre uma realidade social precária. Isso feito de forma expositivo-analítica.

Entretanto, acredita-se a questão levantada ainda ter podido avançar na reflexão. Se fosse possível estabelecer uma pergunta conclusiva da proposta talvez fosse “Por que em algumas áreas os danos sociais das catástrofes naturais são tão grandes? (Ou maiores que em outras?)”. Esta pergunta a análise parece responder de maneira satisfatória. O que a proposta não responde nem induz a respostas é “Por que situações como a dos danos sociais em comunidades mais pobres ainda persistem e são tão avassaladoras? Por que ainda existe tanta disparidade socioeconômica entre comunidades, o que fica evidente quando elas são afetadas por tragédias naturais?”. A resposta a essas questões, acredita-se, seria um passo a mais no processo de desnaturalização do sofrimento, da pobreza e da miséria.

Não se encontra na proposta espaço para a ideologia fatalista como motivo do problema, na verdade, as autoras não culpam a natureza pelo sofrimento, já que as catástrofes naturais afetam tanto pobres quanto ricos. Ao comparar as consequências dos fenômenos naturais e a capacidade de reação das comunidades de nível econômico diferente diante dela, fica claro que o ser humano é impotente para evitar os eventos naturais, entretanto, pode sim intervir para minimizar seus danos sociais, por meio da ação política (questão 5, b)⁷⁵. Essa intervenção política como chave para desfazer as disparidades é que não está enfatizada – e do ponto de vista adotado neste trabalho, o de dar ênfase à tomada de consciência e ampliação dos direitos sociais – o quanto poderia ser.

Como os direitos sociais têm uma origem econômica, é necessário esclarecer seu papel, o de proteger as pessoas de menor poder, no caso, o econômico, fazendo com que o Estado assuma uma postura protecionista. Se não se pode impedir as catástrofes naturais, pode-se sim criar uma estrutura de prevenção de danos, de aparelhamento dos serviços públicos para dirimir os impactos negativos dos desastres. Aí, seria importante a reflexão acerca dos motivos da desigualdade, a automação e o emprego, relação entre produção de riqueza e boa prestação de serviços de assistência etc. No caso específico, o problema da moradia poderia surgir como uma consequência da sociedade industrial e da formação desordenada da cidade moderna.

⁷⁵ P. 161.

O esclarecimento, a tomada de consciência de que o Estado é responsável, na democracia constitucional brasileira, por proteger os cidadãos, conduz à constatação da ineficácia social das normas. Sarlet (2009), Bovero (2002), Canotilho (2003), Krell (2002), certamente não é exigível que sejam conhecidos pelo professor de LP e suas teorias especificamente discutidas em sala, mas as ideias que difundem sim: a questão da exclusão e marginalização do sistema de produção industrial moderno, a reduzida força política da massa marginalizada diante dos donos do poder, a falha do sistema jurídico que não recebe as normas constitucionais de direitos sociais como cogentes, plenas de eficácia, etc.

Concluindo esta análise, a proposta direta ao final do capítulo (no LDLP) não dá continuidade à temática aqui discutida. Há abordagem mais uma vez a questão ambiental, com ênfase na situação do lixo. Nela, há textos sobre as causas, a elevação dos níveis de consumo e de produção do lixo (depois da revolução industrial), estimativa de quantidade de lixo produzido por pessoa em vários países, reciclagem e charge dando uma dimensão socioeconômica ao problema (Edgar Vasques, o Rango). O pedido é para pesquisar sobre o tratamento dado ao lixo na cidade do/a leitor/a, para depois elaborar, “em equipe, um relatório intitulado Situação atual da coleta e reciclagem de lixo na cidade X” (p. 437). Dessa maneira, passa-se à análise seguinte, a qual foge aos temas tratados nas categorias de gênero e direitos sociais, como se verá.

4.2.1.5 Proposta 05 - Violência, uma categoria reincidente na coleção 01⁷⁶

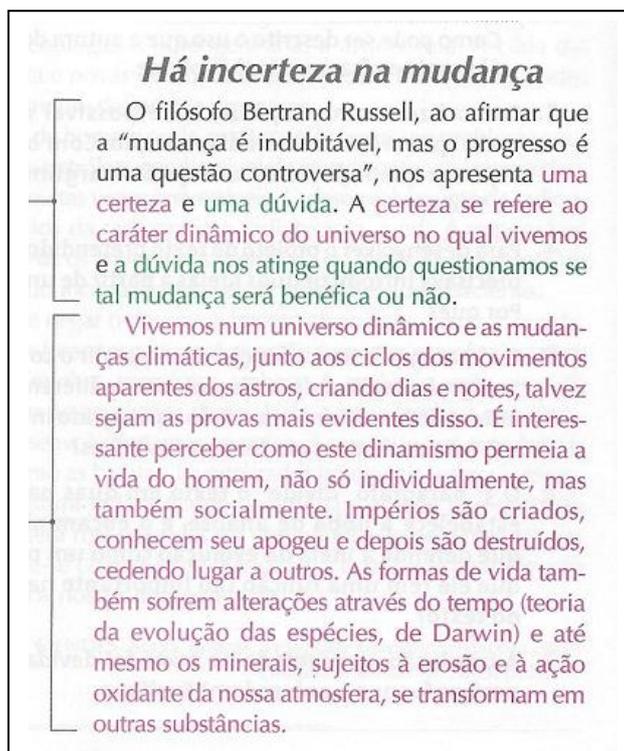
A coleção 01 encerra o livro 03 com uma proposta que gira em torno de “guerra, barbárie, paz”. Por já ter aparecido nas outras coleções pelo menos duas vezes, achou-se por bem trazer para o trabalho a análise dessa categoria, que está ligada às duas propostas nesta pesquisa. As questões de gênero discutem as causas da violência decorrentes da dificuldade em lidar com a diferença, as formas de poder e dominação decorrentes dela; os direitos sociais, a insuficiência material, se não puder ser interpretada como causadora direta da violência, pode ser compreendida como tendo ambas uma raiz comum: o individualismo, o utilitarismo, a coisificação do ser humano.

No corpo do capítulo, em que se estuda a “introdução e a conclusão” no texto dissertativo, o/a estudante é levado a tomar uma proposta de redação da Unicamp, a

⁷⁶ Anexo – 05, p. 169 (Proposta 07, Coleção 01, Livro 03, Capítulo 23 – Relatório, p. 169).

discutir sobre o sentido do termo “evolução”, sob várias perspectivas, para produzir uma dissertação em torno de uma afirmação de Bertrand Russell: “A mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa”.

Figura 11 – Texto com a frase de Russell



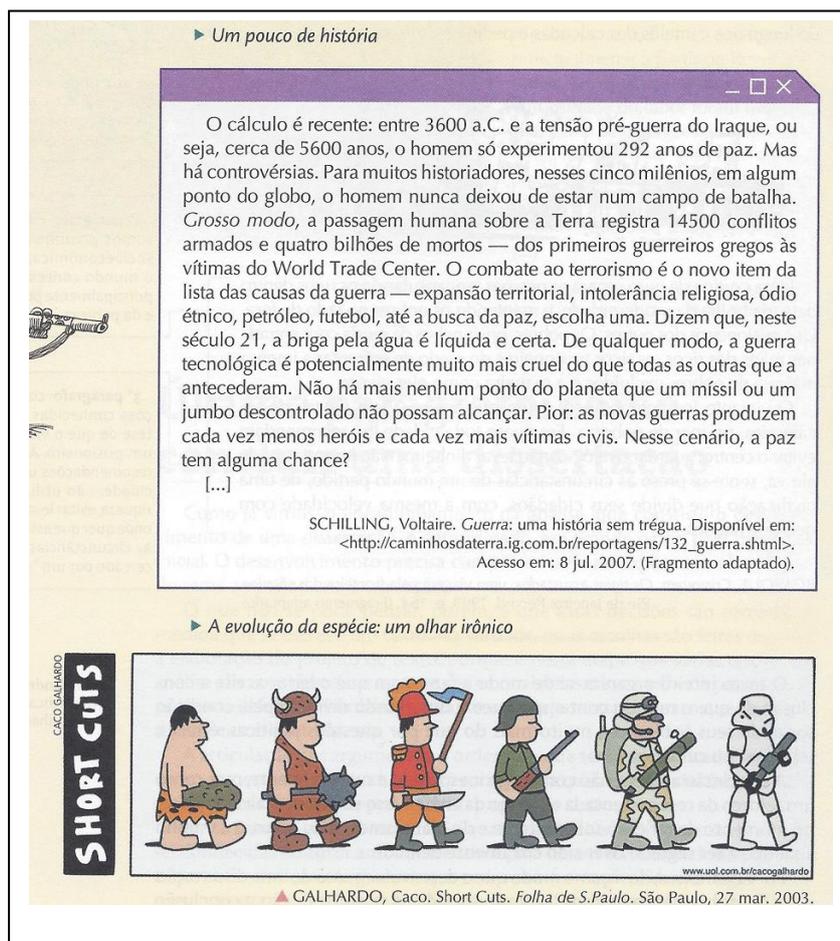
Nos textos de apoio para discussão, as autoras do LD trazem desde uma definição da Enciclopédia Universal, passando por fragmentos de Herbert Spencer, Charles Darwin, Mattoso Câmara e Millôr Fernandes, sempre evidenciando a diferença entre mudança (algo necessário, dada a característica mutável da natureza e da sociedade) e progresso (visto como algo positivo, o que nem sempre acontece com a mudança). Na análise dos textos, do conteúdo do capítulo⁷⁷, a proposta dirige o raciocínio crítico para a conclusão de que os comportamentos humanos não necessariamente, no percurso histórico, podem ser interpretados como exemplo de evolução.

A proposta de Adorno e Horkheimer (1947), conforme estudado anteriormente, consiste no desvelamento da ciência instrumentalizada, uma ferramenta nas mãos de quem pode dominar a natureza e o próprio ser humano. Seria oportuno enfatizar que a

⁷⁷ P. 171.

as ações mais terríveis do ponto de vista da guerra foram causadas não por pessoas ignorantes, mas por pessoas esclarecidas⁷⁸. A evidência da instrumentalização da razão, da ciência, pode ser achada nos próprios escritos de Spencer, cuja tese do evolucionismo social, da eugenia, foi base para se desenvolver as ciências raciais do século XIX-XX, bem como justificar as desigualdades sociais pela lei darwinista⁷⁹.

Figura 12 – Imagens da análise da proposta 04



Um recurso possível, na proposta, seria trazer imagens ou textos, que evidenciassem as consequências históricas do mau uso do pensamento positivista do

⁷⁸ A conferência de Wannsee, dirigida por Reinhard Heindrich, em 20 de janeiro de 1942, na qual se decidiu pela “Solução Final” - o deslocamento para os campos de concentração e execução sistemática dos não-arianos, especialmente judeus, - contou com a presença, entre 15 participantes, de 8 doutores, sendo os demais, também, de alta patente no Reich (Guia da História, edição 03).

⁷⁹ No início do século XX, em 1902, era publicada a obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha (1984). Sem desprezar a qualidade jornalística, literária e científica do texto, não se pode deixar de notar as armadilhas nas quais o autor cai, diante do cientificismo de sua formação. Entre os termos utilizados por ele para definir o sertanejo nordestino está “quasimodo-hercúleo”, o fruto da miscigenação que gera uma sub-raça e estaria fadado a desaparecer na história por conta dessa circunstância.

progresso. Mostrar o extermínio dos não-arianos, o preconceito contra negros (Brasil), a naturalização do problema político, social, material, histórico, construído pelos seres humanos que é a desigualdade material. Aqui, portanto, mais um espaço para se discutir direitos sociais.

Entretanto, as páginas seguintes continuam a temática da evolução ou o papel do trabalho como atividade humana. Não há o direcionamento explícito na proposta para análise dos conteúdos, a busca da reflexão para a crítica da realidade retratada, mas simplesmente, do modo como está, os textos parecem o mote para estudo da estrutura da dissertação.

A proposta traz como indicação de produção direta a escrita de um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema “Paz: uma conquista impossível?”⁸⁰. Como textos de apoio, são apresentados trechos de textos em que se fala dos conflitos armados durante a história (“Guerra; uma história sem trégua”, de Voltaire Schilling), dos valores absurdos gastos para manter a indústria bélica - principalmente pelos Estados Unidos - (“Os nomes da barbárie”, de Marco Aurélio, Weissheimer; “Máquina de moer gente”, Renato Novai e Fredi Vasconcelos), todos alarmando sobre os motivos, os processos e os resultados da guerra. No texto de Fritz Utzeri, “Quem cria lobos”, encontram-se os traumas pessoais do conflitos (o autor fala de uma criança que teve as mãos amputadas em um conflito na África e que pergunta à enfermeira durante os curativos se elas irão crescer de novo), bem como um retrato contundente da diferença com que se olha a violência em um lugar pobre do globo e um lugar mais rico, com maior visibilidade e importância dadas quando uma tragédia acontece neste.

A proposta ainda traz frases de filósofos e literatos sempre apelando pela paz, além da recomendação do filme “O senhor das armas”, de Andrew Niccol, e de uma charge de Caco Galhardo, em que se mostram seis homens armados com instrumentos bélicos diferentes, desde a pré-história até o soldado do filme “Guerra nas Estrelas”.

Para a formação baseada em valores humanitários, discutir diretamente violência, suas motivações, suas consequências, é fundamental. No século passado, aconteceram duas grandes guerras mundiais, envolvendo todos os continente, além de um sem número de conflitos locais e invasões territoriais na totalidade por motivações econômicas. É de se contestar, com essa realidade, a vocação racional do homem, afirmando-se sua vocação para a guerra.

⁸⁰ P. 181.

O agravante dos conflitos, na era da produção em larga escala e do consumo intensificados, é que os interesses político-bélicos associados às novas tecnologias, construíram uma linha de produção direcionada para a violência sem precedentes no mundo. É o que atesta Arendt (2004, p. 04), ao tratar do assunto:

Há, entretanto, um outro fator na situação atual o qual, embora previsto por todos, tem pelo menos importância igual. O progresso técnico dos instrumentos da violência alcançou agora o ponto onde objetivo político algum poderia corresponder ao seu potencial de destruição ou justificar o seu emprego real em conflitos armados.

Escrevendo na realidade da Guerra Fria, em que dois eixos – Estados Unidos e União Soviética - se municiavam em face de um possível confronto direto, para a autora, os meios de destruição chegaram a um nível de desenvolvimento tal que o conflito armado passou a ser impensado, dada a imprevisibilidade do tamanho da catástrofe para todos os contendores. E a razão, segundo ela, para a permanência da guerra como árbitra de interesses antagônicos é o fato de não ter surgido uma alternativa.

A educação em direitos humanos não poderia, portanto, deixar de discutir essa temática, dado o fato de se poder dizer que a organização social se dá em função do direcionamento para a produção da guerra, acreditando-se ser esta o meio utilizado hoje até para se chegar à paz e para se defender a democracia.

A construção de uma sociedade que respeite a dignidade da pessoa humana passa pela *leitura* crítica da realidade dos conflitos. No material exposto pelo LD nessa parte, é possível encontrar o substrato para uma reflexão mais apurada da violência no mundo (Schilling), das causas econômicas da guerra, o perigo dos meios técnicos de destruição em massa (Weissheimer, Novai e Vasconcelos), a sensibilização para o drama humano de militares ou civis que estão mergulhados nessa realidade (Utzeri).

Para concluir esta análise, a sugestão seria apontar a necessidade de esta proposta ter uma abordagem interdisciplinar. Trazer para a sala de aula livros do próprio aluno de Geografia Política, História, Filosofia, etc., que dialoguem com os conteúdos. Também, utilizar a arte como forma de contextualização, como trazer pinturas, utilizar filmes, documentários, enfim, elementos que ampliem a capacidade interpretativa, por meio de um panorama analítico mais rico. Com esse suporte, acredita-se, se poderia construir uma discussão mais eficaz, no que diz respeito ao estudo de direitos humanos.

4.2.2 Análise da Segunda Coleção⁸¹

A coleção “Português: ensino médio”, assim como a anterior, foi aprovada para o PNLD de 2012 a 2014. A obra tem também três volumes (um para cada ano do Ensino Médio), e também apresenta a divisão da disciplina Língua Portuguesa em três: Literatura, Português, e Redação.

A coleção foi adotada pela Escola Dom Miguel de Lima Valverde de Caruaru. A seleção da obra se deu por parte do corpo docente, após encontro pedagógico e depois levada aos alunos, após explicação dos motivos da escolha. Os alunos dos anos do Ensino Médio recebem um exemplar correspondente ao ano em curso, podendo levá-lo para casa, a seus cuidados.

Na redação, os alunos trabalham nas mesmas atividades dos da Escola Arnaldo Assunção: discutem, temas, respondem exercícios, produzem textos do LD, mas recebem material complementar com os modelos de atividade voltados para treinar o padrão do ENEM. O trabalho de correção do/a professor/a é o mesmo de fazer os apontamentos linguístico-conteudísticos das redações e devolver.

A obra traz as propostas de produção na seguinte quantidade:

⁸¹ BARRETO, Ricardo Gonçalves (Org.). **Português: ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2010. (Obra em três volumes, correspondentes aos três anos do Ensino Médio).

Livros	Propostas de Redação:	Propostas que Discutem Temas Ligados a Gênero:	Propostas que Discutem Temas Ligados a Direitos Sociais:	Propostas que Discutem Outros Temas Ligados a Direitos Humanos:
Livro 1 (1º ano do Ensino Médio)	07	0	01	0
Livro 2 (2º ano do Ensino Médio)	07	0	01	02 (01 sobre Racismo, na mesma proposta de Direitos Sociais)
Livro 3 (3º ano do Ensino Médio)	07	01	01	01 (trata da educação indígena no Ensino Médio)

4.2.2.1 Análise da Proposta 06⁸²

A proposta de produção 06 do livro 01 inicia o capítulo tratando dos direitos sociais. Mais especificamente, para estudar elementos da argumentatividade, faz uso da temática da “autoestima” contrastando-a com a situação socioeconômica do país. Os materiais para análise estão em caixas de texto, uma com uma proposta de redação da Fuvest (USP-2003). Nela, há trechos de várias fontes - definição de “autoestima” pelo dicionário, poema de Drummond criticando o “caráter” nacional, artigo em que Zuenir Ventura critica o fato de o povo brasileiro viver mal e estar satisfeito⁸³.

⁸² Anexo – 06, p. 184 (Proposta 06, Coleção 02Livro 01, Capítulo 30 – Dissertação Escolar, p. 184). BARRETO, Ricardo Gonçalves (Org.). **Português: ensino médio** (1º ano). São Paulo: Edições SM, 2010.

⁸³ P. 184.

Figura 13 – Texto de apoio para a proposta 06, coleção 02

Texto 3
Está num artigo do jornalista Zuenir Ventura, de dois anos atrás.

De um país em crise e cheio de mazelas, onde, segundo o IBGE, quase um quarto da população ganha R\$ 4 por dia, o que se esperaria? Que fosse a morada de um povo infeliz, cético e pessimista, não?

Não. Por incrível que pareça, não. Os brasileiros não só consideram seu país um lugar bom e ótimo para viver, como estão otimistas em relação ao futuro e acreditam que ele se transformará numa superpotência econômica em cinco anos. Pelo menos essa é a conclusão de um levantamento sobre a "utopia brasileira" realizado pelo Datafolha.

Com o apoio dos três textos apresentados, escreva uma **dissertação em prosa**, na qual você deverá discutir manifestações concretas de afirmação ou de negação da autoestima entre os brasileiros.

Apresente argumentos que deem sustentação ao ponto de vista que você adotou.

Fuvest 2003. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2003/provas/2fase/port/port06.stm>>. Acesso em: 16 fev. 2009.

Na página seguinte, é apresentada uma dissertação vestibular produzida por um estudante-candidato com base no tema e disponibilizada no site da Fuvest por ser considerada bem elaborada pela própria faculdade. O título da redação foi “Autoestima ingênua” e, nela, o autor critica o fato de os/as brasileiros/as terem vivo o espírito ufanista em meio a tantas injustiças sociais. O aluno demonstra afinado tino problematizador, mencionando o fato de o país ser “campeão de desigualdade”, fala da miséria e privação de milhares de famílias, em oposição a um sentimento de orgulho feliz por conta do futebol (a redação foi escrita no ano de 2002, em que o Brasil venceu o campeonato mundial da FIFA).

Ele critica também a crença das pessoas de que o país virá a ser uma superpotência, quando problemas como desigualdade, fome, corrupção são entraves para o desenvolvimento. Na ótica do estudante, a educação deficiente do brasileiro é que lhe impede de ver a realidade, podendo-se compará-lo, ainda segundo o autor, à personagem Macabéa, de Clarice Lispector, em *A hora da estrela*, dada a situação de alheamento.

Nas mensagens dos textos apresentados, tanto a proposta da Fuvest quanto a dissertação resultante dela, pode-se dizer, possibilitam uma interpretação dialética da realidade. A ideologia otimista incutida pela cultura ufanista é contrastada com uma verdade material de pobreza e carência. A exposição da realidade, dessa forma, funciona como a quebra da ilusão de positividade em relação ao país, entregando ao

conhecimento do leitor uma visão do pensamento hegemônico (GRAMSCI, 2006) que burla a situação econômico-social. .

Figura 14 – Outro texto de apoio para a proposta 06, coleção 02

Autoestima ingênua

Diante de um início de século assolado por inúmeras crises, ao contrário do que se poderia esperar, o povo brasileiro mostra-se alegre com o país e otimista em relação ao futuro. A autoestima verde-amarela parece inabalável e mostra-se a todo momento. Entretanto é preciso perceber que se trata de um sentimento mais associado à evasão da realidade do que à compreensão da mesma.

Classificado como um dos campeões mundiais em desigualdades, o Brasil apresenta contradições até mesmo no comportamento de seus habitantes. Milhões de famílias miseráveis, submetidas a situações de extrema privação, são capazes de louvar pela conquista de uma Copa do Mundo de futebol a mesma terra que não lhes permite uma sobrevivência digna. O esporte passa a ter o poder de elevar a autoestima dos brasileiros, como se as vitórias nos campos significassem que o país será melhor e mais justo.

Outra manifestação de otimismo brasileiro é o fato de grande parte da população acreditar que o país será uma superpotência. Certamente essa é uma visão ingênua que mascara a real situação. Infelizmente, nosso sistema educacional não oferece à maioria da população a visão crítica necessária para entender que melhorar efetivamente o Brasil requer a superação de problemas praticamente intransponíveis: desigualdades, fome, corrupção.

É certo que a autoestima brasileira está intimamente ligada à alegria pela qual nosso povo é mundialmente conhecido e à força que ele tem para viver mergulhado em um oceano de dificuldades. Entretanto, esse sentimento resulta do não entendimento completo da situação de nosso país. É como se o brasileiro tivesse dentro de si um vestígio de Macabéa, personagem de Clarice Lispector que não tem consciência da própria condição.

Fuvest 2003. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2003/bestred/515644.stm>>. Acesso em: 16 fev. 2009.

Repertório

Macabéa

Macabéa é a personagem principal de *A hora da estrela*, último romance que a escritora brasileira Clarice Lispector publicou em vida, em 1977. Macabéa é uma datilógrafa nordestina que vive uma vida de privações na cidade do Rio de Janeiro. Faltam a Macabéa a possibilidade de exercer uma profissão, o acesso à cultura, a inserção em um círculo social, o domínio da linguagem. A miséria que atinge Macabéa coloca fora de seu alcance a possibilidade de constituição de uma vida subjetiva e, com isso, de construção da própria identidade. Esse romance foi adaptado para o cinema na década de 1980.



Cartaz do filme *A hora da estrela*, dirigido por Suzana Amaral, em 1985, com Márcia Cartaxo como Macabéa.

No exercício de análise⁸⁴, pede-se para o aluno comparar a forma de tratar o termo “autoestima”, dos trechos da proposta da Fuvest, orientando para perceber as diferenças de significado. Importante isso, porque o estudante tomará o verbete do dicionário, descontextualizado, comparando-o com a carga ideológica presente no poema e no trecho do artigo que lá se seguem. Para esclarecimento da coesão da redação vestibular em análise, ao fim da atividade, por exemplo, pede-se para o leitor do LD identificar a tese defendida no último parágrafo (o fato de o orgulho nacional derivar da incapacidade de entender a realidade) e compará-la com o título dado pelo autor do texto “Autoestima inocente”.

⁸⁴ P. 186-187.

No estudo da redação reproduzida, o autor do LD procura dar visibilidade às correspondências buscadas pelo autor daquela, a associação entre estado anímico da população brasileira e a triste realidade material em que vive. Na verdade, fica clara a capacidade do estudante conseguir realizar aquilo que a “massa” não pôde, dada a situação de ignorância em que está mergulhada (de acordo com ele mesmo, em seu texto para o vestibular).

Figura 15 –Proposta direta 06, coleção 02

Produzir uma dissertação escolar

■ Proposta

A partir da leitura dos textos a seguir, escreva uma **dissertação escolar**. Você deve posicionar-se diante do tema proposto e apresentar argumentos para sustentar o seu ponto de vista.

▼ Charlie Chaplin interpreta o líder nazista Adolf Hitler no filme *O grande ditador* (EUA, 1940, direção de Chaplin). Repare na imitação da saudação nazista e da suástica, que conferem tom humorístico à cena.

Texto 1

Em sua “Arte poética”, Aristóteles define a poesia (como chamava a literatura de sua época) como **imitação**. Leia trechos a seguir.

“Todas [as formas de poesia] vêm a ser, de modo geral, imitações. [...] Parece, de modo geral, darem origem à poesia duas causas, ambas naturais. Imitar é natural ao homem desde a infância – e nisso difere de outros animais, em ser o mais capaz de imitar e de adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação – e todos têm prazer em imitar. [...] Outra razão é que aprender é sumamente agradável não só aos filósofos, mas igualmente aos demais homens [...]”

ARISTÓTELES. *Arte poética*. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1992. p. 19, 21-22.

Texto 2



Texto 3

Internet: o fim do estudo e da pesquisa?

O tempo do estudo e da pesquisa acabou. Agora é copiar e colar. Entrar na internet, colocar as palavras relacionadas ao assunto que se quer pesquisar em um *site* de busca, passar por completo o conteúdo pesquisado para a página do Word e está pronto o trabalho.

MACHADO, Lilian. *Tribuna da Bahia*, 5 jun. 2008. Disponível em: <<http://e-educador.com/index.php/projetos-de-ensino-mainmenu-124/77-projetos-de-ensino/1833-internet-o-fim-do-estudo-e-da-pesquisa>>. Acesso em: 16 fev. 2009.

Concluindo, na proposta direta de produção, o autor do LD pede uma dissertação escolar sobre a ideia de “imitação” na arte e na cultura atual do “Copiar-colar”, não dando continuidade à temática de direitos humanos que iniciou no capítulo. Nos textos de apoio, há a caricatura feita por Charlie Chaplin em *O Grande Ditador*, entretanto, não se aproveita o fato para se discutir o conteúdo da imitação do artista.

A descontinuidade temática da proposta direta, portanto, frustra a expectativa que se tinha nesta pesquisa de que houvesse um aprofundamento da análise crítica da estrutura social e econômica do país, a qual poderia resultar em uma conscientização e reivindicação política. O aluno, durante o percurso do capítulo, teve contato com um

material rico, problematizador, e poderia ter aprofundado a construção de visão de mundo ao ser levado a refletir e discutir mais as causas da ideologia ufanista no texto dissertativo.

A sugestão aqui seria continuar a temática, sugerindo mais textos sobre o tema, com dados sobre a realidade da educação (taxas de analfabetismo, imagens de escola em situação precária, crianças que precisam percorrer longos caminhos até a escola, situação salarial e de saúde do funcionalismo), da segurança pública, do desemprego e do baixo salário mínimo (em contraste com o vultoso aumento da produção da riqueza – Produto Interno Bruto – no país nos últimos tempos), e da saúde (filas nos hospitais públicos, insuficiência de médicos por habitante – principalmente nas periferias e cidades mais distantes dos grandes centros urbanos -, falta de medicamentos e de tratamentos etc). Ao final, em meio às imagens contrastantes do entusiasmo da copa do mundo de futebol e essas agora sugeridas, caberia uma provocação: “O que comemorar?”.

O livro 01 da coleção 02 não traz mais propostas de redação relacionadas às temáticas de direitos humanos, remetendo-se, assim, o leitor para a tabela 04 do Apêndice, caso se queira ter uma síntese das demais propostas.

4.2.2.2 Análise da proposta 07⁸⁵

A proposta pede a produção de uma “Crônica” a partir das situações cotidianas de um “café da manhã”, “O transporte e a cidade” e “O ‘namoro’ de férias”. Nela, propriamente, não há direcionamento para discutir direitos humanos, entretanto no capítulo, no decurso dos estudos sobre “crônica” emergem reflexões sobre os estereótipos do preconceito, envolvendo os direitos sociais com a questão racial no país.

O estudo parte de “A última crônica”⁸⁶, de Fernando Sabino. Nela, o autor revela ter ido a um botequim, à procura de inspiração para mais um texto no jornal, quando se deparou com a cena seguinte: um casal de pessoas negras chega ao local e prepara com humildade uma “festa de aniversário” para a filha de “seus três anos”. Mostra a grandeza da cena em sua simplicidade (um pedaço de bolo, com três velas espetadas e um refrigerante, com a família reunida cantando os parabéns).

⁸⁵ Anexo – 07, p. 192 (Proposta 01, Livro 02, Coleção 02, Capítulo 31 – Crônica, p. 192).

⁸⁶ 192-193.

O término da crônica uma faz intertextualidade com “O último poema”, de Manuel Bandeira. O cronista se enche de comoção com o olhar constrangido do pai da menina e o sorriso de simpatia. E arremata: “Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso”, em consonância com o verso mais adiante apresentado: “Assim eu queria o meu último poema”⁸⁷.

Figura 16 – Imagem de apoio para a proposta 01, coleção 02

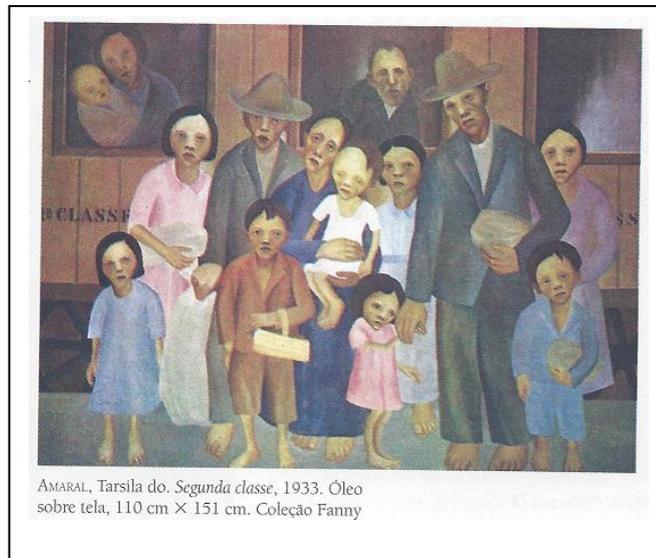
4. Releia o terceiro parágrafo, observando as menções à cor da pele das personagens. É importante lembrar que o texto foi escrito em 1965.
 - a) Ao sugerir uma relação entre a cor da pele das personagens e sua condição social desfavorecida, o texto parece estar ofendendo os afrodescendentes ou retratando criticamente uma realidade? Justifique sua resposta.
 - b) Hoje em dia, usar expressões como “casal de pretos” e “negrinha” para se referir a afrodescendentes pode ser considerado uma ofensa, principalmente se o contexto não mostrar claramente que a intenção não é essa. Se fosse escrita hoje em dia, você considera que “A última crônica” usaria essas expressões? Justifique.
 - c) Qual é o efeito, no texto, de identificar a cor da pele e a condição social das personagens?

Ainda, tem-se uma pintura de Tarsila do Amaral⁸⁸, “Segunda Classe”, na qual se retratam personagens pobres, com aspecto fantasmagórico e entristecido posando para foto diante de um vagão de trem. Na página seguinte, há uma crônica de Luiz Fernando Verissimo, “Os homenzinhos de Grok”, em que o autor quebra o estereótipo de sociedade desenvolvida e “superior” com que a ficção científica mostra sempre as comunidades alienígenas que vêm à Terra.

⁸⁷ P. 195.

⁸⁸ P. 194.

Figura 17 – Imagem de apoio para a proposta 01, coleção 02



Escrito em um momento (1965) em que os discursos de direitos humanos, especialmente os de combate ao preconceito de raça, ainda não tinham dado notoriedade às marcas linguísticas da discriminação, o autor da “Última crônica” se refere a personagens de seu texto - os quais sugere ter retirado da realidade - como “um casal de pretos” e “presença de uma negrinha de seus três anos”. Para esse fato, o autor do LD chama a atenção na atividade de análise do texto⁸⁹:

4. Releia o terceiro parágrafo, observando as menções à cor da pele das personagens. É importante lembrar que o texto foi escrito em 1965. a) Ao sugerir uma relação entre a cor da pele das personagens e sua condição social desfavorecida, o texto parece estar ofendendo os afrodescendentes ou retratando criticamente uma realidade? ...

Em caixa de texto, ainda o mesmo traz “As palavras e o preconceito”, em que se lê:

Durante muito tempo, era aceita a utilização de termos relacionados à cor da pele para designar a condição social de uma pessoa. Assim, na crônica de Fernando Sabino, a identificação da cor da pele das personagens é usada não apenas pra descrevê-las fisicamente, com os termos usados na época, mas também para fazer referência à classe social a que elas pertencem. Hoje esse paralelo é inaceitável, por denotar racismo e estigmatização, ainda mais num país multirracial e marcado por desigualdades sociais como o Brasil.

⁸⁹ P. 194.

Por toda a proposta o autor do LD procura chamar a atenção para, como se mencionou de início, o preconceito, no caso, a identificação da situação social das pessoas pela sua cor. Sabe-se que, no Brasil, as relações raciais, ou melhor, o racismo e a discriminação, foram estruturados por uma formação discursiva que velou as relações de dominação e opressão com o discurso de uma “democracia racial”. É o que vem esclarecer Dijk (2008, pp. 76-77) em livro que estuda a relação entre discurso e racismo na América-Latina. Segundo o autor:

Esse processo histórico, atualizado pelo racismo estrutural e simbólico posterior, configura o padrão de relações raciais no Brasil, que apresenta as seguintes características: a) um sofisticado sistema de classificação racial baseado na aparência resultante da apreensão simultânea de traços físicos (cor da pele, traços da face, cabelos), condição socioeconômica e região de residência; b) um vocabulário racial comportando multiplicidade de termos; ... d) a convivência de padrões de relações raciais simultaneamente verticais, produzindo intensa desigualdade de oportunidades e horizontais em que não se observam hostilidades abertas ou ódio racial, o que pode acarretar convivência amistosa em determinados espaços sociais sob determinadas circunstâncias.

... Tal mito [da democracia racial brasileira] pressupõe não apenas relações amistosas e cordiais, mas também igualdade de oportunidades.

Mesmo não tratando com esta mesma profundidade, a discussão dos estereótipos de raça e diferenças sociais está instalada na análise da crônica. Quando da leitura do texto de Verissimo, há a oportunidade de se perceber como a linguagem cria uma realidade tomada como verdade, que só se revela enquanto tal quando alguém aponta para ela. No caso, o leitor ao se deparar com um marciano nada ultradesenvolvido ou sobrecivilizado toma conhecimento de uma “ideologia” que foi estabelecida como senso comum, o que, se associado ao texto de Sabino, poderá transpor esse processo de consciencialização para a questão de raça, desvelando os estereótipos persistentes em torno da pessoa negra no país.

Como o livro 02 da coleção 02 não traz mais as temáticas de direitos humanos de gênero e direitos sociais, remete-se o leitor para a tabela 05 do Apêndice, caso se queira ter uma síntese das demais propostas de produção textual.

4.2.2.3 Análise da proposta 08⁹⁰.

⁹⁰ Anexo – 08, p. 201 (Proposta 06, Livro 03, Coleção 02, Capítulo 39 – Artigo de opinião, p. 201).

Na proposta, tem-se o tema ligado aos direitos sociais, logo de início. O primeiro texto trazido para estudar o “Artigo de opinião” é “Favela não é problema”, em que o autor, Jaime Lerner, mostra os principais problemas existentes nessas comunidades (lixo, infraestrutura, empregos e segurança) juntamente com suas possíveis soluções. No transcorrer do texto, algumas sugestões soam pueris, como, por exemplo, a redução de impostos como atrativo para instalação de empresas. A oferta já existe em outras áreas e os empresários certamente não vão investir recursos onde não há infraestrutura (por questões de logística ou da própria violência) para o bom funcionamento do empreendimento.

Figura 18 – Texto-imagem de apoio para a proposta 06, coleção 02

Favela não é problema, é solução



Vista aérea do Morro Dona Marta, Rio de Janeiro (RJ), em 2007. Lerner propõe que as escadarias das favelas situadas em terrenos íngremes tenham importantes funções na infraestrutura local.

Favela integrada com a cidade. Essa é a solução. Claro, isso não soluciona tudo, até porque há novos desafios, como o tráfico de drogas. Mas alguns dos grandes problemas que temos nas favelas – lixo, infraestrutura, empregos e segurança – nós podemos resolver.

O primeiro é o lixo. Quantas pessoas têm morrido soterradas nos morros e em inúmeras favelas no mundo inteiro? Por que as pessoas são obrigadas a jogar tanto lixo perto das próprias casas? Porque o acesso dos caminhões que fazem a coleta não é fácil, já que as favelas estão geralmente em morros ou em fundos de vale. Em 1989, na Prefeitura de Curitiba, criamos um programa que comprava o lixo da favela. O que aconteceu? Em vez de jogar fora, os moradores coletavam o lixo, que era trocado por vale-transporte. Não se tratava de um ato paternalista, já que, se não fizéssemos isso, teríamos de pagar pela coleta de qualquer maneira. Em poucos meses, todas as favelas estavam limpas, e as famílias tinham uma renda a mais. Problema resolvido.

A segunda questão é a infraestrutura: levar água, esgoto e energia. Pelo menos em se tratando de energia e água, a tendência é mexer no terreno. Sempre fui contrário a essa solução porque pode haver deslizamento. Defendo a ideia de levar água e energia através do corrimão das escadarias. Dessa maneira, é possível realizar o abastecimento de água da maneira mais prática para cada casa: pela janela, pelo teto, por onde for mais fácil. Idem em relação à energia elétrica: leva-se a estrutura básica pelo corrimão. E o esgoto nós podemos coletar da mesma maneira, pelo canto das escadarias.

Terceiro problema: como gerar empregos? Zonas francas. Ou seja, quem montasse uma pequena fábrica ou serviço e contratasse moradores locais não pagaria impostos. Assim faríamos com que o tráfico deixasse de ser a única alternativa de boa parte das pessoas. Com isso, aumentam as chances de, pouco a pouco, levar escolas e creches de qualidade até lá. Motivados pelas melhorias em volta, os moradores acabam investindo em

Além disso, reduzir impostos, significa queda na arrecadação do erário, o que reverte em falta de recursos para que o Estado possa cumprir seu papel de mantenedor das políticas sociais. Por esse motivo, assevera-se não ser esta, ao menos na conjuntura

econômica brasileira, a melhor política de desenvolvimento, uma vez que o beneficiado será o empresário, mais uma vez, às custas das classes mais populares. Considera-se aqui que, mesmo tentando reverter uma situação geopolítica de preconceito para com a favela, não se traz uma reflexão madura e consistente acerca das causas do problema e das possibilidades de solução.

Na proposta direta⁹¹, é pedido um artigo de opinião e entre os textos para dar suporte à produção consta uma reportagem do jornal Folha de São Paulo (julho de 2009), em que se defende o reconhecimento da união estável entre homossexuais. No texto pede-se pelo reconhecimento do Supremo Tribunal Federal, enquanto a questão não é solucionada via Congresso Nacional.

Figura 19 –Proposta direta 06, coleção 02

TEXTO A. Editorial da *Folha de S.Paulo* em 6 de julho 2009 (trechos):

Uma questão de justiça

A PROCURADORIA-Geral da República pediu ao Supremo Tribunal Federal que reconheça a união estável entre homossexuais [...]

De fato, chegou a hora de o país equalizar os direitos de casais homossexuais aos de casais heterossexuais na chamada união estável – dispositivo previsto no Código Civil, mas apenas para uniões entre homem e mulher. [...]

Se ainda cabe esperar do Legislativo uma resposta definitiva a esse respeito, como a

aprovação da união civil entre homossexuais, faz sentido que o Supremo também interceda no tema.

Está em foco, afinal, um assunto constitucional, que diz respeito às garantias fundamentais dos cidadãos. Estender a casais homossexuais o reconhecimento, pelo Estado, da união estável é apenas uma questão de justiça. De justiça que tarda.

Folha de S.Paulo, Opinião, 6 jul. 2009.

TEXTO B (foto ao lado). Em junho de 2009, estudantes da USP ocupam alguns prédios do campus, e a polícia é chamada para desalojá-los. Veja na foto ao lado a reação dos estudantes.

TEXTO C. Frase atribuída a Ernesto “Che” Guevara:

“O conhecimento nos faz responsáveis.”

O assunto já está pacificado pela jurisprudência (conjunto de decisões que se consolidam na prática normativo-jurídica), após decisão do Supremo Tribunal Federal (na verdade, o Conselho Nacional de Justiça), mas ainda atrai polêmicas, principalmente em salas de aula⁹². Com a exposição do tema, certamente os autores procuram provocar o debate de gênero em torno da união homoafetiva, para que coloquem posições conservadoras e mais progressistas, abrindo oportunidade para que se esclareçam as raízes do preconceito através da evidenciação de que o sexo é uma composição da

⁹¹ P. 207.

⁹² A experiência docente do pesquisador é que autoriza a afirmação.

natureza (e até isso se pode contestar), mas o gênero, a sexualidade, é construída pelo ser humano, é cultural e discursivamente formado.

Essas são possibilidades e até necessidades que ficam a cargo do professor realizar, porque o autor não produz isso através de atividade de interpretação de texto.

Por fim, por não haver mais propostas de produção textual versando sobre as temáticas de direitos humanos aqui pesquisadas, remete-se o leitor para a tabela 06 do Anexo A, para verificar síntese das demais propostas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na modernidade brasileira, com apoio nos estudos freireanos, a compreensão da educação pode ser direcionada para um papel além do caráter instrucional. Por meio da atividade, crê-se, o ser humano adquire uma formação em valores, os quais precisam estar associados a uma formação humanista, respeitadora das individualidades e patrocinadora de uma sociedade igualitária. Compreendendo assim, através da educação, a pessoa se desenvolve não apenas intelectualmente, mas também politicamente.

Com esta concepção é que esta pesquisa tentou encarar a relação entre a educação e os direitos humanos. Diante dos problemas de violência, da persistência histórica de uma situação socioeconômica difícil para boa parte da população, esboçou-se aqui a importância de atribuir à educação o papel de atividade formadora de mentes e transformadora de realidades. O lugar da América do Sul ainda é o de coadjuvante na partição das riquezas mundiais, estando o Brasil sendo vítima ainda dessa má distribuição de papéis econômicos no mundo. Soma-se a isso, uma sensível permanência de um pensamento patriarcal, no que tange aos papéis sociais de homens e mulheres, sendo estas ainda vítimas de lugares sociais subalternos e de outras violências.

A pesquisa reforçou a convicção da necessidade de a educação proporcionar a formação para os direitos humanos. A fundamentação teórica, além do papel da pedagogia na transformação da sociedade, enfatizou a urgência do desenvolvimento de uma metodologia que subsidie a construção de uma realidade socialmente justa e fraterna. É necessário uma pedagogia para transformação de corações e mentes, no sentido de difundir os valores da igualdade material e do respeito às diferenças individuais, caminho a percorrer até o alcance da tão desejada fraternidade.

Mais especialmente o nível médio de ensino foi foco do estudo. Isso porque acredita-se ter o sujeito adolescente um papel importante no movimento da cidadania. É ele quem está na ponta da transição entre a esfera privada e a esfera pública, sendo o Ensino Médio a última etapa dessa preparação para o mundo.

É sobre o Ensino Médio que vem recaindo grande responsabilidade pela formação dos cidadãos. Hoje, para o mercado de trabalho, já não bastam os níveis inferiores, o que redobra a preocupação dos indivíduos, famílias e sociedade em geral,

para que se ofereça uma escola melhorada nessa etapa. É preocupante perceber que a realidade brasileira não tem alcançado com eficácia esse propósito, ainda havendo escolas em situação física defasada, profissionais desmotivados (patrocínio de formação continuada e de contrapartida material), além da presença do tráfico de drogas aliciando o espaço escolar e do bullying. Passando pelas expectativas de trabalho, pelas dificuldades estruturais, vale mencionar que o estudante passa, na adolescência, por transformações biológicas e psicológicas que precisam ser esclarecidas, para o processo se dar de maneira saudável, e rebater positivamente na dimensão comportamental.

Se esses fatos já demonstram por si a relevância de se tomar o Ensino Médio como foco de um estudo em direitos humanos, ainda, historicamente, a classe estudantil secundarista (o Ensino Médio antes da reforma educacional de 1996 chamava-se 2º grau), no país, tem papel político preponderante. Desde os movimentos da década de 60, com muitos dos grupos de oposição à ditadura militar sendo formados por estudantes (jovens de 16, 17, 20, 23 anos⁹³), até os protestos que mobilizaram a população em julho de 2013, foi o jovem estudante quem ajudou a levantar a bandeira da indignação e, com muita coragem, pregar a mudança.

Dessa maneira, como não acreditar que a escola pode ser agente construtor de uma sociedade economicamente mais justa e de subjetividades individualmente mais livres?

Os agentes e ferramentas (das quais o livro didático é uma importante) atuantes na educação ganham nesse contexto função preponderante para a conscientização/sensibilização do educando. É necessário fazer da sala de aula - e da escola como um todo -, um espaço de discussão do que sejam direitos e deveres individuais e coletivos, criar um ambiente de preparação para a cidadania plena, irradiador de pensamentos e ações que reconheçam e protejam a dignidade da pessoa humana. O espaço educacional se fixa na sociedade como uma atividade eminentemente política.

Quanto aos Livros Didáticos, estes são muito mais do que um mero ferramental à disposição do professor. Como se tornaram material de presença marcante no processo de ensino-aprendizagem, incorporam a função de preparação para o mundo, de formação para a cidadania. Sem perder de vista que não dialogam só com a pedagogia - suas motivações empresariais, o poder econômico das editoras, podem lhes condicionar

⁹³ Sobre o protagonismo jovem na política brasileira dos “anos de chumbo”, ler Zuenir Ventura (1988)

a moldagem -, é necessário buscar neles, constantemente, o fomento da discussão do que é fundamental para uma formação humanista e a construção de uma sociedade menos desigual economicamente.

Nesse caso, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa analisados na pesquisa, percebeu-se, de início, a intenção de ensinar produção de texto a partir da perspectiva do conhecimento de uma diversidade de gêneros textuais. São músicas, contos, crônicas, fotografias, propagandas, charges, desenhos, tiras, trechos de romances, etc., os quais intentam uma proximidade com a realidade dinâmica, plural e diversificada da comunicação contemporânea. Vale aqui mencionar o fato de as propostas diretas dos livros, aquelas que são indicadas ao final do capítulo, como culminância dos estudos, muitas vezes não trazerem uma continuidade do assunto desenvolvido, isso percebido nas propostas relacionadas aos direitos humanos.

Percebeu-se, também, uma perspectiva não tradicionalista em que a redação padrão para o vestibular dá espaço à produção de textos diversos, desde a dissertação, até o resumo, a construção de painel, a carta etc. As propostas diretas sempre procuram (e vale chamar a atenção, neste parágrafo e no antecedente, para a percepção do que se procura nas propostas de redação, não exatamente o que se alcança) contextualizar a produção, em uma notória tentativa de reduzir o caráter artificial do gênero solicitado. Mesmo não estando em situações reais de necessidade de escrita os/as alunos/as são convidados a imaginar-se em tais situações e proceder como se assim estivessem.

Quanto aos LDLP e as análises realizadas, eles trazem 02 propostas de redação sobre gênero e 05 sobre direitos sociais. Na primeira de gênero (Coleção 01, Livro 01, Capítulo 22), tem-se a tentativa de mostrar as diferenças na forma de ver a mulher antes (década de 1940) e atualmente, buscando-se demonstrar larga vantagem das mulheres contemporâneas em relação a suas antecessoras, no que diz respeito à liberdade e autonomia. Entretanto, uma análise mais detida mostrou o perigo de tal abordagem, uma vez que se pode com isso obter um resultado oposto ao pretendido: pode-se, por exemplo, velar as questões de opressão, exclusão e violência acontecidos hoje em dia. Não há dados, imagens, relatos, entrevistas atualizados acerca, por exemplo, da preocupante realidade em torno da permanência da violência contra a mulher, das diferenças salariais entre homens e mulheres, da influência política de ambos (principalmente ocupando cargos públicos).

Outra abordagem de gênero somente aparece na segunda coleção (livro 03, Capítulo 23), e trata da questão do reconhecimento (hoje já realizado) da união estável homoafetiva pelo Supremo Tribunal Federal. Na abordagem, há a oportunidade de discutir a questão da heteronormatividade do casamento em nossa sociedade ainda patriarcal, entretanto, não havendo a exploração explícita da temática (talvez por prudência comercial). Seria mais rico, já que os espaços escolares estão plenos de pluralidade quanto ao assunto da formação das famílias, possibilitar a visualização das novas composições, como a monoparental (formada por um só membro responsável), a heteronormativa e a homo, a assunção de responsabilidades por pessoas paralelas (em que avô, avó, tios, tias, entre outros assumem o dever de conduzir a família). Saliente-se que essa sugestão de ampliação de discussão não é visível no livro (muito menos a constatação da violência dela decorrente). Ela é deixada para os/as envolvidos/as em sala de aula com a proposta de redação.

Não se identificou mais tratamento de gênero em nenhuma outra das 42 propostas de produção de texto existentes nas duas coleções, exceto uma possibilidade do que poderia ser: a presença de correspondências de amor, entre um casal da década de 40 e outro da atualidade. A proposta poderia servir para um esclarecimento dos papéis sociais feminino e masculino na primeira época, para depois se compararem com as mudanças históricas ocorridas até se chegar ao hoje. A ideia de o homem se preocupar com coisas sérias e a mulher com dar atenção a uma realidade banal está presente na carta (década de 40), enquanto o email (atual) traz uma perspectiva de relações mais equânimes entre os sexos. Mais uma vez, a condução da discussão dada pelas autoras não chama a atenção sobre questões desse viés, ficando os materiais como suporte para estudo das estruturas dos textos.

Considera-se, desse modo, insuficiente a condução da discussão sobre a temática, dada a importância do assunto na contemporaneidade. Além disso, considera-se que todas as propostas poderiam aprofundar mais as discussões, utilizando por exemplo as noções de gênero (conforme as teorias mostradas oportunamente nesta pesquisa), para evidenciar as causas do sexismo, do desnível de poder feminino, e daí evidenciar as consequências: o caso das diferenças socioeconômicos por conta de diferenças de sexo na atualidade, as situações de violência/crimes/violações de direito, a construção dos papéis sociais a partir dos corpos... Assim, acredita-se que se estaria

possibilitando uma formação mais crítica sobre o assunto, e despertando para a não-ação no sentido da violação.

Os cinco temas de direitos sociais, por sua vez, estão duas na Coleção 01 (Capítulo 24 do livro 01 e Livro 03, Capítulo 20), e três na Coleção 02. Na primeira coleção, há a possibilidade de reflexão sobre a situação da pobreza urbana (Capítulo 24) e sobre as causas de as catástrofes ambientais trazerem maiores danos às comunidades mais pobres. Os direcionamentos dados para a discussão fomentam a conscientização das causas e consequências da pobreza com agudeza, de maneira que se considera bem realizada, em atenção às propostas de debater para educar em direitos humanos.

As três outras propostas de direitos sociais estão na Coleção 02. No Capítulo 30, considera-se que a abordagem foi insatisfatória. Apesar de fazer o contraste entre o fanatismo otimista do povo e a situação de dificuldade econômica em que vive, o autor do LD faz uma discussão sucinta do problema além de não lhe dar continuidade na proposta direta. Seria interessante, portanto, aproveitar o material para desnaturalizar os motivos da pobreza, possibilitando a produção de um texto, ao final da unidade, que continuasse a reflexão.

Ainda no livro 02, Capítulo 31 (que tem por base “A última crônica”, de Fernando Sabino), a discussão que associa situação racial e situação social dá maior visibilidade àquela, não explorando a contento a outra temática. Uma abordagem interessante, poderia caminhar para as raízes históricas da pobreza, da marginalização e da criminalidade, no país, estarem atreladas à raça.

A última proposta sobre direitos sociais, no Capítulo 39, Livro 03, vem dividida com a temática de gênero (reconhecimento da união estável homoafetiva). Entretanto, não se considerou que ela não tratasse bem do tema por conta do envolvimento de assuntos diferentes, mas pelo fato de a parte que toca aos direitos sociais trazer os problemas urbanos da favela, porém, não se refletir com acuidade os motivos, os determinantes, os resultados da situação no país.

Pode-se dizer, portanto, que, nas propostas de produção de textos dos LD aqui analisados, existe a preocupação em levar ao/à aluno/a discussões acerca de gênero e direitos sociais, porém, essas categorias são desenvolvidas parcialmente.

Em caráter de conclusão, a pesquisa possibilitou o aprofundamento dos fundamentos históricos dos direitos humanos, bem como do que seja educar para os direitos humanos. Do conhecimento de que a liberdade individual, a igualdade material

e a fraternidade são conquistadas através de lutas e reivindicações; da tomada de consciência de que a educação tem um papel na formação da personalidade e na transformação social, surge a convicção de que as metodologias aplicadas nos processos de ensino-aprendizagem precisam se direcionar para educar em direitos humanos. O espaço da escola não é neutro, mas influenciado constantemente pela esfera política, econômica, psicológica, religiosa, social etc. Dessa maneira, é preciso canalizar esforços para o desenvolvimento de estratégias de ensino e de práticas de aprendizagem que conscientizem as pessoas de sua situação psicossocial (o lugar dela no mundo e o porque de suas concepções), sensibilizem-na cada vez mais de sua humanidade e da humanidade do outro, façam-na agente de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luíza; ABAURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. [Obra em 03 volumes - 1º ano, 2º e 3º anos]. São Paulo: Moderna, 2008.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Disponível em: www.nre.seed.pr.gov.br/Umarama/arquivos/File/educ_esp/fl_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em: 29 dez. 2014.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Da Violência**. 2004. Disponível em: <http://pavio.net/download/textos/ARENDDT,%20Hannah.%20Da%20Viol%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: CIA das Letras, 2004.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARISTÓTELES. **Metafísica. Ética a Nicômaco. Poética**. Livro V, Capítulo VII. São Paulo: Victor Civita Editor, 1984.

BRASIL. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LucimaraDelPozzoBasso-ComunicacaoOral-int.pdf. Acesso em: 15 set. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETO, Ricardo Gonçalves (Org.). **Português: ensino médio**. [Obra em três volumes, correspondentes aos três anos do Ensino Médio]. São Paulo: Edições SM, 2010.

BARROS, Ana Maria; SILVA, Elton Gomes da. A Lei Maria da Penha e a cultura de violência doméstica em Caruaru. In DUARTE, Ana Maria Tavares; BARROS, Ana Maria; BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato (Orgs.). **Gênero em Debate**: dialogando sobre educação, inclusão social e direitos humanos. Recife: Editora dos Organizadores, 2014.

BASSO, Lucimara Del Pozzo. **Estudo acerca dos critérios de avaliação de livros didáticos de ciências do pnld – período de 1996 e 2013**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LucimaraDelPozzoBasso-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

BATISTA, Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **O Futuro da Democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **O Positivismo Jurídico: Lições de Filosofia do Direito**. São Paulo: Ícone, 1995.

_____. **Teoria da Norma Jurídica**. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2005.

BOVERO, Michelangelo. **Democracia y Derechos Fundamentales**. Isonomía: Revista de Teoría y Filosofía del Derecho Núm. 16, abril 2002. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/90250622101470717765679/isonomia16/isonomia16_02.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça**. Disponível em <www.cnj.jus.br/noticias/cnj/61762-cnj-divulga-dados-sobre-nova-populacao-crcceraria-brasileira>. Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BRASIL. **Fundo Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guisas-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BRASIL. **Portaria n. 109 (27 de maio de 2009)**. Brasília: Diário Oficial da União (28 de maio de 2009), num. 100, 2009.

BRASIL. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Unesco, 2012.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012.** *Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.* (Art. 2º, § 2º) Brasília: Diário Oficial da União, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

BRASIL. **Lei 11.340.** 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASÍLIA. **ENEM:** documento básico – 2002. Brasília: INEP/MEC, 2002.

BRASÍLIA. **INEP.** 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

BRASÍLIA. **Programa Nacional do Livro Didático.** Disponível em: <file:///C:/Users/Armando%20Melo/Downloads/edital_pnld_2015_ensino_medio_03_07_2013.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro Didático de Língua Portuguesa como Gênero do Discurso: autoria e estilo. In VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa:** letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição.** 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2006.

CITELLI, Beatriz Helena Marao; BONATELLI, Ivanhoé Robson Marques. A escrita na sala de aula: vivência e possibilidades. In GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos.** 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

Consultor Jurídico (eletrônica). Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2014-jun-05/brsil-maior-populacao-carceraria-mundo-segundo-estudo>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

COSTA, Denise Souza. **Direito fundamental à educação, democracia e desenvolvimento sustentável.** Belo Horizonte: Fórum, 2011.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões.** São Paulo: Três, 1984.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: DESLAURIERS, J. P. et all. **A Pesquisa Qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e Razão**: teoria e prática do garantismo penal. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

FLORES, Elio Chaves. A história como fardo da vida: depois do genocídio, antes do pós-colonial. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas: São Paulo, 2008.

GERALDI, João Wanderley et al. (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

Guia de livros didáticos: PNLD 2012 : Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

Guia da História. 3. ed. Editora Sampa Arte e Lazer: São Paulo, S/D.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19873. Acesso em: 27 ago. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<http://enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 13 set. 2014.

KRELL, Andreas Joachim. **Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na Alemanha:** os (des)caminhos de um direito constitucional “comparado”. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

KELSEN, Hans. **A Democracia.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito.** Lisboa: Editora 70, 1980.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gênero e Compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português:** múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades escritas em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa:** letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

MIRANDA, Pontes de. **Os Novos Direitos do Homem.** Rio de Janeiro: Editora Alba Limitada, 1933.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola.** São Paulo: Ática, 1992.

MUSSI, Vanderleia Paes Leite. **Direitos Humanos e cidadania:** desenvolvimento pela educação em direitos humanos: sugestões para o professor. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero.** Publicado originalmente como “Interpreting Gender” em Linda Nicholson, *The Play of Reason: From the Modern to the Postmodern* (p. 53-76). Copyright 1999, Cornell University, Reproduzido ao português com permissão da editors, Cornell University Press. Disponível em: <http://mairakubik.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/mairakubik/sites/3/2012/08/interpretando-genero-nicholson.pdf>.

Acesso em: 10 out. 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em direitos humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ORTNER, Sherry B. Está a Mulher para o Homem Assim com a Natureza para a Cultura? In: ROSALDO, Michelle Zimbalist e LAMPHERE, Louise. **A mulher, a cultura e a sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/49943566/ORTNER-Sherry-Esta-a-mulher-para-o-homem-assim-como-a-natureza-para-a-cultura>. Acesso em: 29 out. 2014.

PERNAMBUCO. **Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Pernambuco, material impresso fornecido pela Secretaria Estadual de Educação: s/e, 2012.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros na Sala de Aula – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental e Médio**. Pernambuco, material impresso fornecido pela Secretaria Estadual de Educação: s/e, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais numa perspectiva constitucional**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./ dez., 1995, pág. 71-99. Disponível em: <https://archive.org/stream/scott_gender#page/n1/mode/2up>. Acesso em: 15 out. 2014.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na educação básica: qual o significado? In SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12315/8740>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos versão preliminar**. S/l, s/d. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/diretrizes/00_livreto_diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio. Tese de doutorado: USP, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Armando%20Melo/Downloads/RODRIGO_TRAVITZKI_rev.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

VENTURA, Zuenir Carlos. **1968**: o ano que não terminou. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. 2010. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. **Hannah Arendt**: For Love of the World. New Haven e Londres: Yale University Press, 1982.

APÊNDICES – OUTRAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Tabela 01 – Síntese das demais propostas de produção de texto do livro 01, coleção 01

Proposta direta 02	<p>Pede-se para o/a estudante <i>adequar determinado texto a seus interlocutores</i>, sendo o texto de Marcelo Gleiser em linguagem universal, “Sombra global”- em que o autor trata do aquecimento global -, para ser adaptado a um público de 7 a 9 anos e depois de 10 a 13 anos. Nos estudos sobre a interlocutividade, a proposta traz ainda texto (“Refugiados ambientais”) tratando da possibilidade de Tuvalu, no Pacífico, ser submersa por conta da elevação das águas do oceano; e traz documentário de Davis Guggenheim sobre o meio ambiente (“Uma verdade inconveniente”, com apresentação de Al Gore).</p>
<p>A proposta 05⁹⁴ (Capítulo 26)</p>	<p>Pede a produção de um jornal-mural intitulado: “O século XX em notícia” (p. 437). As autoras pedem para escolher alguns eventos ocorridos durante o século XX, entre eles,</p> <p style="text-align: center;">...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liberação das vítimas do campo de concentração de Buchenwald (11 de abril de 1945), - Desembarque das tropas aliadas na costa da Normandia (6 de junho de 1944) - Proclamação do Estado de Israel (14 de maio de 1945) - Lançamento da primeira bomba atômica (08 de agosto de 1945) <p style="text-align: center;">...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gregory Goodwin Picus desenvolve a pílula anticoncepcional (1953-1954) <p style="text-align: center;">...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Martin Luther King realiza a marcha em Washington e faz o famoso discurso ‘Eu tenho um sonho’ (28 de agosto de 1963) <p style="text-align: center;">...</p> <ul style="list-style-type: none"> - O presidente da África do Sul, Frederik Willen De Klerk revoga as últimas leis que sustentavam o sistema do apartheid (17 de junho de 1991) <p>Os tópicos, como se pode notar, possibilitam discutir a situação de violação de direitos humanos em torno da 2ª Guerra Mundial, da temática de gênero refletindo sobre as consequências da pílula anticoncepcional para a vida das mulheres e homens, e também questão do preconceito e discriminação racial.</p>
<p>Proposta 06 (Capítulo 27)</p>	<p>Pede uma “reportagem” em que o/a leitor/a deverá mostrar sua cidade, com a função de tentar convencer o/a leitor/a a visitá-la, dados os atrativos mostrados no texto produzido. Não discute,</p>

⁹⁴ Anexo – 09, p. 209 (Proposta 05, Coleção 01, Livro 01, Capítulo 26 – Os gêneros do discurso, p. 209).

		portanto, direitos humanos.
Proposta 07 (Capítulo 28)		Pede para se “elaborar um guia de como ser um adolescente brasileiro”, no qual se deve “instruir” o/a leitor/a do texto sobre os hábitos necessários para se enquadrar nesse perfil. Também não discute direitos humanos.
Proposta 08 ⁹⁵ (Capítulo 29)		Está na unidade em que se estuda a “Argumentação”, por meio do texto publicitário (págs. 462-3). A produção proposta pede para elaborar “... uma campanha publicitária de combate ao bullying e cyberbullying”. São expostas estatísticas da violência nas escolas, tanto públicas quanto privadas; define-se o que é o bullying e o cyberbullying, suas características, os sujeitos envolvidos; há notícias e charge sobre o fato. A proposta encaminha a discussão para se levantar as questões da violência, suas causas, consequências, solicitando do/a estudante que ele “precisa vender uma ideia: o <i>bullying</i> (ou o <i>cyberbullying</i>) precisa ser combatido.” (p. 47). Dessa maneira, abre-se a discussão para os direitos humanos, mas não as categorias objeto dessa pesquisa.
Proposta 09 (Capítulo 30)		Pede uma resenha para o “Jornal de Resenhas”, que deve ser preparado para a turma na qual a/o estudante está. O Jornal deverá ter seções de filmes, CDs/shows, livros, para ser exposto no mural da sala. Não direciona discussão em torno dos direitos humanos.

Tabela 02 – Síntese das demais propostas de produção de texto do livro 02, coleção 01

Proposta 01 (Capítulo 24)	Traz o estudo da “Crônica”, sem direcionar discussão ligada a direitos humanos
Proposta 02 (Capítulo, 25)	Pede a produção do primeiro capítulo para a biografia de uma das personalidades brasileiras e estrangeiras apresentadas. Aqui, mesmo no estudo que antecede a proposta direta de produção trazendo trechos da biografia de Renato Russo, Mahatma Gandhi e Winston Churchill, não se dá direcionamento para temáticas de direitos humanos.
Proposta 03 (Capítulo 26)	Estuda-se o gênero “enciclopédia”, pedindo-se para o/a estudante produzir um “texto que possa ser inserido em uma enciclopédia virtual, como a Wikipédia”. Também não se discute gênero ou direitos sociais, ou outra temática de direitos humanos.

⁹⁵ Anexo – 10, p. 210 (Proposta 05, Coleção 01, Livro 02, Capítulo 29 – Os gêneros do discurso, p. 209).

Proposta 04 (Capítulo 27) ⁹⁶	<p>Há temática ligada à dignidade da pessoa. Ao tratar da “Carta Argumentativa”, as autoras apresentam como primeira leitura um texto de Mia Couto ao presidente George Bush, em que o escritor africano reprova a política imperialista norte-americana como causadora de grande sofrimento a outros países, bem como a responsabiliza por ser a produtora do terrorismo. Em determinado momento do texto, Mia Couto constrói uma intertextualidade com um discurso de Martin Luther King, o que as autoras do LD exploram com associações dos conteúdos dos textos e a questão da argumentatividade.</p> <p>Na proposta direta, o tema é a bioética, com a questão das células-tronco. Pedem assim uma “Carta Argumentativa”, em que o/a aluno/a defenda o uso de tais células e o desenvolvimento de estudos na área, desde que haja um tratamento ético, voltado para melhoria da qualidade de vida humana.</p>
A proposta 05 (Capítulo 28)	<p>Pede um artigo de opinião. O tema se refere – sem citar isso diretamente – ao que deu causa aos direitos humanos de primeira dimensão: a relação Estado X indivíduo. As autoras apresentam opiniões diferentes sobre casos de intervenção do Estado na vida privada das pessoas (obrigatoriedade do uso de cinto de segurança veicular, proibição de fumar em determinados lugares). Aqui a discussão se dirige para autonomia individual e necessidade de se dobrar diante da vontade alheia, por meio da intervenção do Estado na busca do bem comum.</p> <p>É pedido um artigo de opinião sobre o assunto para ser publicado em um jornal imaginário de grande circulação.</p>

Tabela 03 – Síntese das demais propostas de produção de texto do livro 03, coleção

01

Proposta 01 (Capítulo 17)	<p>Traz “o conto” como gênero para estudo. Não há discussão de direitos humanos, apenas se concentrando a proposta na elaboração passo-a-passo da estrutura e organização de elementos do conto: a construção do narrador, do conflito, a preocupação com a verossimilhança, o lugar o tempo etc. Os textos utilizados, contos, filmes sugeridos, imagens apresentadas funcionam para o estudo do conteúdo da unidade. Não discute</p>
---------------------------	--

⁹⁶ Anexo – 11, p. 214 (Proposta 04, Coleção 01, Livro 02, Capítulo 26 – Carta Argumentativa).

	direitos humanos.
Proposta 02 (Capítulo 18)	Dá continuidade ao estudo do conto, agora pedindo para que se produza “um conto de ficção científica baseado em um” dos dois textos reproduzidos (p. 449): “Capacidade cognitiva e a lâmpada elétrica”, de Brian Aldiss; e “O processo Bokanovsky”, Aldous Huxley. Seria possível problematizar – mas as autoras não o fazem –, com uso do texto de Huxley, a questão da padronização, da impossibilidade de conviver com o outro, de lidar com a diferença no mundo atual, uma vez que se trata de uma sociedade do futuro em que um gameta e um óvulo poderiam gerar noventa e seis seres humanos nascidos idênticos. No texto os personagens se entusiasmam com a possibilidade de haver “estabilidade social”, “identidade”.
Proposta 03 (Capítulo 19)	Trata do texto expositivo e pede para que o aluno pesquise várias fontes de divulgação científica para tentar reconhecer qual dos autores melhor explicou o assunto para um público leigo. Não há discussão ligada aos direitos humanos.
Proposta 05 (Capítulo 21)	Pede para que a/o estudante produza uma dissertação sobre o tema “Felicidade: estado inalcançável ou resultado de um modo de ser e ver a vida?”. Apesar de se poder direcionar a discussão para a questão felicidade individual X felicidade geral, enveredando para questões de direitos humanos, por exemplo, o direito à igualdade, isso não acontece.
Proposta 06 (Capítulo 22)	Aborda o tema da padronização social através dos estereótipos de beleza estabelecidos pela cultura atual. A proposta direta pede reflexão sobre o tema “O culto à forma: saúde, vaidade ou escravidão?”. A partir dos textos de apoio, em que aparece a crítica ao apelativo do “corpo perfeito”, as autoras defendem a adequação da alimentação às características orgânicas de cada pessoa. Mostram que o ideal é atender às necessidades genéticas e do metabolismo de cada um. O texto aborda os possíveis danos psico-físicos do fato.

Tabela 04 – Síntese das demais propostas de produção de texto do livro 01, coleção

02

Proposta 01 (Capítulo 25)	Pede a produção de um “conto de humor”, sem abordar temáticas de direitos humanos.
Proposta 02 (Capítulo 26)	Pede para se produzir uma “notícia” a partir de três imagens dadas: estudantes em sala realizando uma prova, jovens jogando futsal, jovens cantando e tocando. Também não problematiza questões de direitos humanos.
Proposta 03 (Capítulo 27)	Pede-se para produzir uma reportagem. Nas “pautas”

	sugeridas para escolha do tema estão a saúde das pessoas que são viciadas em computador, videogames e internet, e sobre o jovem e o mercado de trabalho. Interessante que, em nenhuma das sugestões há o direcionamento para se mergulhar nos temas de maneira crítica, em relação à carência de saúde social e trabalho na perspectiva de direito, papel do Estado, relação com o contexto político, visando problematização.
Proposta 04 (Capítulo 28)	Pede-se a produção de um resumo de uma notícia de jornal, em que se constata o surgimento de pistas de dança que produzem energia para autoalimentação a partir do movimento de seus usuários. Não está presente temática de direitos humanos.
Proposta 05 (Capítulo 29)	Traz a proposta de preparação de uma “comunicação oral”, sem direcionar temática de direitos humanos.
Proposta 07 (Capítulo 31)	Pede para o aluno redigir uma carta de reclamação dirigida a uma empresa. Não há direcionamento direto para temáticas de direitos humanos, apenas sendo possível por parte dos usuários do livro enveredar por esse caminho discutindo direito ao transporte público, direito do consumidor, direito a serviço público, de acordo com textos dados para apoio da produção.

Tabela 05 – Síntese das demais propostas de produção de texto do livro 02, coleção 02

Proposta 02 (Capítulo 32)	Pede para produzir um perfil biográfico de alguém do meio do leitor. Não traz direcionamento para discussão de direitos humanos.
Proposta 03 (Capítulo 33)	Pede um artigo enciclopédico, supondo que o texto comporá uma enciclopédia do Ensino Médio. Não traz abordagens sobre os direitos humanos.
Proposta 04 (Capítulo 34)	Não tematiza direitos sociais ou direito de gênero, mas trata dos direitos humanos de maneira geral. O capítulo estuda o “Artigo expositivo de livro ou de site didático”, trazendo um texto que trata dos direitos humanos, de Antonio Carlos Olivieri, escrito para um site de educação. Nele, há conteúdos em torno dos subtítulos “Declaração Universal completa 60 anos”; “Valores morais e éticos”; “Direitos e problemas”; “Violações gravíssimas”. No correr da análise (págs. 340-341), trazem-se imagens de mulheres no campo de concentração de Auschwitz-Birkenau, em discussão geral sobre a teoria dos direitos humanos próximo do que se tratou na Seção I desta pesquisa. Chama a atenção a exposição de uma proposta de redação do ITA-SP (p. 346). Nela há rico material sobre a

	temática de gênero tratada como categoria nesta pesquisa. Há pesquisa de 1986 em que se pergunta a opinião das pessoas sobre a existência ou não de papéis definidos na sociedade (49% concordam, contra 42% que não), e sobre a confiança das pessoas em homens e mulheres exercendo profissões, sendo “assistência social” e “ensino” as que as mulheres se destacam, em detrimento de “advocacia”, “cirurgia”, “engenharia”; e pesquisa do DIEESE, de 2004, sobre a população economicamente ativa de homens e mulheres. Entretanto, não há direcionamento algum para produção de texto sobre o assunto, ou questões-atividade para análise, discussão, problematização. Apenas a exposição.
Proposta 05 (Capítulo 35)	Pede produção de “um editorial”, sem se tratar de tema de direitos humanos.
Proposta 06 (Capítulo 36)	Pede a produção de uma resenha crítica, também sem se direcionar discussões em torno dos direitos humanos.
Proposta 07 (Capítulo 37)	Traz como assunto o debate regrado e inicia as leituras com um texto sobre células-tronco. Entretanto, não há aprofundamento das questões éticas em torno do assunto, nem, na proposta direta, ao pedir a elaboração de um “debate regrado”, se trabalham direitos humanos.

Tabela 06 – Síntese das demais propostas de produção de texto do livro 03, coleção 02

Proposta 01 (Capítulo 34)	Estuda o “Conto psicológico”, e se inicia com a leitura de “Uma esperança”, de Clarice Lispector. Nem durante o capítulo nem na proposta direta (p. 372) há direcionamento para os direitos humanos.
Proposta 02 (Capítulo 35)	Traz o estudo da “Entrevista”, e também não discute temática de direitos humanos.
Proposta 03 (Capítulo 36)	O estudo é do gênero textual “Seminário”. Aqui, inicia o material um trecho dos “Anais do seminário Políticas de Ensino Médio para os Povos Indígenas”, em que, como se deduz do nome, se apresenta a preocupação com a educação deste povo. Não se aprofunda o problema sócio-político-econômico do índio no país, não se discute causas da opressão-preconceito-esquecimento em que vivem, a luta contra os ruralistas, a violência sofrida. Na proposta direta do capítulo, pede-se a produção de um “seminário” sobre “Meio Ambiente” ou sobre “Desenvolvimento e subdesenvolvimento”. Na caixa de texto em que aparece a última opção, são dispostos em tópicos “desenvolvimento tecnológico desigual,

	<p>analfabetismo, dependência econômica, educação pública, mercado interno e pobreza, globalização do capital, indústria bélica” (p. 390).</p> <p>A apresentação não traz discussão, problematização, encaminhamentos para estudo e análise do tema, ficando o desafio para os agentes de sala de aula. Já que neste livro da coleção as categorias em análise nesta pesquisa, bem como os temas de direitos humanos, praticamente não aparecem, acredita-se que a temática poderia ser mais bem abordada, com maior instrução e textos para desafiar a/o estudante a aprofundar as questões, sempre na busca da apreensão da ideia de direitos sociais.</p>
Proposta 04 (Capítulo 37)	Trata do “Artigo de divulgação científica” e, conforme é a tônica do livro, não discute temas ligados aos direitos humanos.
Proposta 05 (Capítulo 38)	Estuda o “Anúncio publicitário”. Nem no transcurso do estudo nem na proposta direta aborda a temática dos direitos humanos.
Proposta 07 (Capítulo 40)	Estuda a “Dissertação para o ENEM e para o vestibular”. Começa com a exposição de redações de 2009, consideradas as melhores da Fuvest. O tema é “Fronteiras”, o primeiro texto tratando da ultrapassagem de fronteiras individuais; o segundo, da “vergonha” das fronteiras erguidas geopoliticamente pelo ser humano. No restante do capítulo ou na proposta direta não são tratadas as categorias de direitos humanos buscadas neste trabalho.

ANEXOS - IMAGENS DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO

ANEXO 01 - Proposta 01 (Proposta 01, Coleção 01, Livro 01, Capítulo 22)

Capítulo
22 Discurso e texto

OBJETIVOS

O que você deverá saber ao final deste estudo.

- 1. O que é ideologia.**
 - Que fatores participam da constituição de uma formação ideológica.
 - De que maneira as marcas ideológicas se manifestam na linguagem.
 - O que é formação discursiva e como essa formação se relaciona com a formação ideológica.
- 2. Qual a relação entre discurso e texto.**
 - Por que a natureza do discurso é social.
 - Por que o texto é uma manifestação de natureza individual.

» Leitura

Ao longo da história da música popular brasileira, muitos compositores procuraram definir, em suas letras, um perfil de mulher ideal. A seguir você conhecerá duas delas.

Texto 1

Ai que saudades da Amélia

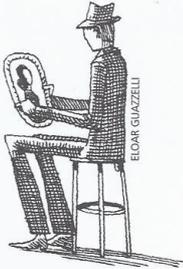
Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Nem vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você vê, você quer
Ai, meu Deus, que saudades da Amélia
Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
E quando me via contrariado
Dizia: "Meu filho, o que se há de fazer!"

Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era mulher de verdade

ALVES, Ataulfo; LAGO, Mário. *Ai que saudades da Amélia*, 1941. Disponível em: <<http://ataulfo-alves.musicas.mus.br/letras/165620/>>. Acesso em: 28 set. 2009. © Copyright 1941 by Irmãos Vitale S.A. Indústria e Comércio. Todos os direitos reservados para todos os países.

Texto 2

Emília

Eu quero uma mulher que saiba lavar e cozinhar
Que, de manhã cedo, me acorde na hora de trabalhar
Só existe uma e sem ela eu não vivo em paz
Emília, Emília, Emília, eu não posso mais

Ninguém sabe igual a ela
Preparar o meu café
Não desfazendo das outras
Emília é mulher
Papai do céu é quem sabe
A falta que ela me faz
Emília, Emília, Emília, eu não posso mais...



VASSOURINHA (LOBO, Haroldo; BATISTA, Wilson). *Emília*.
Rio de Janeiro: Columbia, out. 1941.
Disponível em: <<http://haroldo-lobo.musicas.mus.br/letras/691754/>>.
Acesso em: 28 set. 2009.
© Copyright by Mangioni, Filhos & Cia. Ltda.
Todos os direitos reservados para todos os países do mundo.

» Análise

- Em 1941, o Brasil foi apresentado a uma mulher “inesquecível”: Amélia, personagem da música de autoria de Mário Lago e Ataulfo Alves. A popularidade desse samba, no carnaval de 1942, foi tão grande que o substantivo *amélia* entrou para o dicionário como sinônimo de “mulher amorosa, passiva e serviçal”. No caderno, copie do texto 1 os trechos que autorizam a construção dessa imagem.
 - ▶ Explique, com base nesses trechos, o que faz com que Amélia seja vista como “amorosa, passiva e serviçal”.
- Após a leitura atenta do texto 2, podemos construir uma imagem da mulher nele apresentada como ideal. Que características definem o perfil de Emília?
 - ▶ Se você considerar a imagem associada a Emília, diria que ela é uma mulher independente? Por quê?
- Há, no texto 2, uma passagem que sugere que as características “passiva e serviçal”, identificadas em Emília, são, para o autor, referência mais ampla para o perfil da mulher ideal. Copie no caderno essa passagem.
 - Explique por que essa passagem permite ao leitor concluir que o autor da música recorre a Emília para criar a imagem do que considera a mulher ideal.
 - Podemos afirmar que, no texto 1, Amélia também é apresentada como referência para a mulher ideal. Justifique.
- À primeira vista, os textos 1 e 2 podem levar o leitor a crer que apenas seus autores têm como expectativa de mulher ideal alguém como Amélia e Emília. No entanto, se considerarmos que as duas letras de música foram escritas em 1941, talvez seja possível afirmar que tal perfil de mulher era o que circulava na sociedade da época. Consulte a linha do tempo e explique por que essa hipótese é verdadeira.

História das conquistas femininas

1852-1900

Primeiros jornais femininos aparecem no Rio de Janeiro (*Jornal das Senhoras, O Belo Sexo, A Família, Voz Feminina*), feitos por e para mulheres; Nísia Floresta (republicana e abolicionista) traduz o livro *Defesa dos direitos da mulher*.



▲ Capa do jornal *A Família*, 1889.

~1880-1890

Operárias brasileiras são empregadas em tecelagens, com jornadas de trabalho de até 16 horas; primeiros registros de assédio sexual (patrões e capatazes).



▲ Operárias da Tecelagem Mariângela, das Indústrias Reunidas F. Matarazzo, São Paulo, na década de 1920.

1903

Primeira greve da indústria têxtil no Rio de Janeiro organizada por mulheres; tem como motivo a demissão de uma operária pelo mestre que a engravidou.

1916

As Ordenações Filipinas, leis do século XVI que davam poder de vida e morte aos maridos sobre esposas suspeitas de adultério, deixam de vigorar. Primeiro Código Civil Brasileiro. A mulher ainda é vista como incapaz de exercer uma profissão sem o consentimento do marido.

1932
O Brasil é o segundo país latino-americano (Equador foi o primeiro) a admitir o voto feminino.

1949
A filósofa francesa Simone de Beauvoir publica *O segundo sexo*, obra de referência para o movimento feminista.

1960
Começa a ser vendida nos EUA a pílula anticoncepcional, desenvolvida nos anos 1950 por Gregory Goodwin Pincus.

1962
O Estatuto da Mulher Casada permite que as brasileiras nessa condição exerçam livremente uma profissão; a pílula chega às farmácias brasileiras.

1966
Nos EUA, Betty Friedan organiza a NOW (National Organization for Women), dando início à segunda onda feminista.

1970
Em agosto, milhares de mulheres saem às ruas de várias cidades americanas para reivindicar oportunidades iguais de acesso a trabalho e instrução, paridade de salários para tarefas iguais, legalização do aborto e abertura de creches em tempo integral.



▲ Passeata de mulheres realizada em 26 ago. 1970, em diversas cidades americanas, na comemoração do 50º aniversário da passagem da 19ª emenda, que concedeu direitos às mulheres americanas.

Uma musa com nome de guerreira



▲ Dandara Guerra, São Paulo, 2006.

Os compositores Ivan Lins e Francisco Bosco inspiraram-se em Dandara Guerra, filha da atriz Cláudia Ohana e do cineasta Ruy Guerra, para compor a letra de "Dandara". Atriz como a mãe, ela é a protagonista do filme *1972*, de José Emílio Rondeau e Ana Maria Bahiana, em que interpreta uma jovem idealista numa trama que tem como pano de fundo a ditadura militar e a cena do rock carioca dos anos 1970.

Leitura

Autores contemporâneos apresentam, em suas letras de música, uma mulher muito diferente daquela dos anos 1940. Um bom exemplo é "Dandara", de Ivan Lins e Francisco Bosco.

Texto 3

Dandara

Ela tem nome de mulher guerreira
E se veste de um jeito que só ela
Ela vive entre o aqui e o alheio
As meninas não gostam muito dela

Ela tem um tribal no tornozelo
E na nuca adormece uma serpente
O que faz ela ser quase um segredo
É o ser ela assim, tão transparente

Ela é livre e ser livre a faz brilhar
Ela é filha da terra, céu e mar
Dandara

Ela faz mechas claras nos cabelos
E caminha na areia pelo raso
Eu procuro saber os seus roteiros
Pra fingir que a encontro por acaso

Ela fala num celular vermelho
Com amigos e com seu namorado
Ela tem perto dela o mundo inteiro
E à volta outro mundo, admirado

Ela é livre e ser livre a faz brilhar
Ela é filha da terra, céu e mar
Dandara



ELON GUAZZELLI

Ela tem nome de mulher guerreira: o primeiro verso da música faz referência à mulher de Zumbi, Dandara, uma guerreira negra que viveu no século XVII e lutou ao lado de Zumbi para defender o quilombo de Palmares.

LINS, Ivan; BOSCO, Francisco. *Dandara*, 2004.

Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/ivan-lins/258960/>>.

Acesso em: 28 set. 2009. © 2001 by Sony Music Edições Musicais Ltda. Av. das Américas, 3.434 – Bloco 4 – Salas 519 a 521 – Barra da Tijuca – RJ.

» Análise

- Em “Dandara”, vemos surgir uma imagem de mulher a partir da descrição de alguns de seus aspectos físicos. Que aspectos são esses?
 - Algumas características e comportamentos também são usados pelos autores para “definir” Dandara. Copie-os no caderno.
 - Que imagem de mulher é criada por essa descrição? Explique.
- Além de apresentar uma imagem de Dandara, a letra da música também faz referência ao modo como, segundo seus autores, ela é vista pelos outros. Que reações ela provoca em homens e mulheres?
 - De todas as características atribuídas a Dandara, uma delas é destacada como a que causa mais impacto. Que característica é essa?
 - Que trechos da letra se referem ao efeito provocado por tal característica?
- Podemos afirmar que o primeiro verso — “Ela tem nome de mulher guerreira” — oferece uma “chave” para a compreensão do perfil de mulher que será apresentado no texto. Explique por quê.
- A comparação entre o perfil de mulher apresentado nas letras das músicas da década de 1940 (textos 1 e 2) e na de “Dandara” revela uma transformação na imagem que se faz da mulher. O que pode explicar essa mudança? Consulte a linha do tempo para elaborar a sua resposta.

As marcas ideológicas dos textos

Todas as classes sociais deixam as marcas de sua visão de mundo, dos seus valores e crenças, ou seja, de sua ideologia, no uso que fazem da linguagem. Mas o que é ideologia? Se formos ao dicionário, encontraremos a seguinte definição para o termo:

Tome nota

Ideologia é um sistema de ideias (crenças, tradições, princípios e mitos) interdependentes, sustentadas por um grupo social de qualquer natureza ou dimensão, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1.043.

Como seres humanos, recorremos à linguagem para expressar nossos sentimentos, opiniões, desejos. É por meio dela que interpretamos a realidade que nos cerca. Essa interpretação, porém, não é totalmente livre. Ela é construída historicamente a partir de uma série de filtros ideológicos que todos nós temos, mesmo sem nos darmos conta de sua existência.

Esses filtros constituem uma **formação ideológica**, ou seja, um conjunto de valores e crenças a partir dos quais julgamos a realidade na qual estamos inseridos.

Imagens de mulher: os valores de uma época

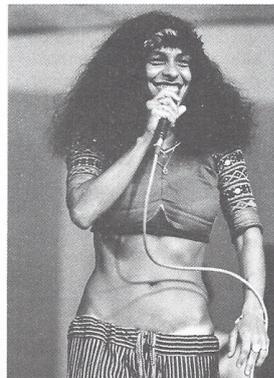
Na abertura deste capítulo, tomamos contato, primeiramente, com duas letras de música escritas no início da década de 1940. Embora tenham sido compostas por autores diferentes, constatamos que apresentavam uma imagem de mulher bastante semelhante.

Trilha sonora

Dê um rolê

Não se assuste pessoa
Se eu lhe disser que a vida é boa
[...]
Enquanto eles se batem dê um rolê
E você vai ouvir
Apenas quem já dizia
Eu não tenho nada
Antes de você ser
Eu sou, eu sou, eu sou
Eu sou amor da cabeça aos pés
[...]

COSTA, Gal (MOREIRA, Moraes; GALVÃO). *Fa-tal*. Rio de Janeiro: Philips, 1971. (Fragmento). © Dê um rolê. Moraes/Galvão. Warner Chappell Edições Musicais Ltda. Todos os direitos reservados.



A foto mostra Gal Costa em show de 1972, em São Paulo. Nessa fase de sua carreira, ela personificou o rompimento das atitudes esperadas de mulheres bem-comportadas, no vestuário, nas aparições em público, no modo de cantar e no comportamento pessoal.

Uma disputa acirrada



▲ Mário Lago, na década de 1940.

“Ai que saudades da Amélia” (de Mário Lago e Ataulfo Alves) e “Praça Onze” (de Herivelto Martins e Grande Otelo) eram os favoritos do concurso que elegeria o melhor samba do carnaval de 1942. Durante a apresentação de “Praça Onze”, a plateia, no estádio do Fluminense, foi ao delírio. Mário Lago, ao apresentar sua música, subiu ao palco e fez um discurso apaixonado, proclamando Amélia o símbolo da mulher brasileira. Quando Ataulfo Alves e suas pastoras começaram a cantar, o estádio praticamente veio abaixo. Como a vitória seria definida por aclamação, os dois sambas saíram vitoriosos.

Amélia e Emília, referência do perfil de mulher ideal, são caracterizadas como submissas, boas companheiras, donas de casa competentes, dedicadas a satisfazer as necessidades de seus maridos.

O fato de elas serem apresentadas de modo tão semelhante não é uma coincidência. Os autores das letras dos sambas expressam a visão de amplos setores da sociedade da época sobre as qualidades da mulher ideal. Essa visão de mulher faz parte da formação ideológica da sociedade brasileira na década de 1940.

Nesse sentido, as letras dessas músicas revelam marcas ideológicas específicas, que permitem reconstituir um modo também específico de ver a realidade no momento em que os textos foram escritos.

Outra evidência disso é a letra da música “Dandara”, de 2004. A imagem de mulher nela apresentada é completamente diferente daquela presente nos textos da década de 1940. A característica mais louvada em “Dandara” é a liberdade da personagem.

Se o ideal feminino construído em “Ai que saudades da Amélia” e “Emília” é o da dona de casa submissa que vive para satisfazer às necessidades e aos desejos de seu companheiro, o brilho e a sedução de Dandara decorrem do comportamento oposto: ela é independente, livre e o fato de ser assim faz com que os homens fiquem fascinados por ela. É a mulher que, a partir de meados do século XX, saiu da esfera privada, doméstica, para reivindicar seu lugar no espaço público.

Composta em 2004, a letra de “Dandara” corresponde a um novo perfil de mulher que resultou da luta de tantas mulheres pela conquista de um espaço na sociedade. Agora, independência, autonomia, liberdade são características valorizadas positivamente.

As “pistas” da formação ideológica

Do mesmo modo como identificamos marcas da formação ideológica da sociedade brasileira da década de 1940 nas letras sobre Amélia e Emília, e da sociedade contemporânea na letra de “Dandara”, podemos fazer o mesmo com qualquer texto. Para isso, basta saber que tipo de informações procurar no momento de ler e analisar um texto.

Se a ideologia é definida como um sistema de ideias, precisamos identificar, no texto, as ideias básicas que, nele presentes, podem ser associadas aos valores, aos princípios, às crenças de um determinado grupo social.

Assim, quando os compositores buscam exemplos do que consideram características louváveis em uma mulher, eles estão explicitando valores específicos. Se esses valores coincidem com as informações disponíveis sobre o que é avaliado positivamente, em uma determinada época, podemos concluir que esses valores são representativos de uma formação ideológica particular.

Formação ideológica e formação discursiva

Como vimos, é por meio da linguagem que explicitamos nossa visão de mundo. No uso que fazemos da linguagem encontramos as pistas da formação ideológica.

A linguagem, portanto, é a materialização da nossa ideologia. Nas décadas de 1940, 1950 e 1960, por exemplo, quando a imagem da mulher como dona de casa perfeita era muito valorizada, os textos publicitários apresentavam expressões como *a rainha do lar*, *o anjo do lar*, *a fada do lar*, *a mãe exemplar*, *a esposa perfeita*, *a santa senhora*. Esse vocabulário traduzia as características femininas vistas como positivas na época e era usado para encobrir o fato de que a mulher era vista como a “escrava” que devia manejar todos os eletrodomésticos para manter sua casa permanentemente limpa e sua família feliz.

PRODUÇÃO DE TEXTO

sonoridade e beleza na mais completa linha de rádios

novas geladeiras com cores internas e maior espaço útil

e para seu maior conforto

moderna linha de televisores G-E

▲ Anúncio de 1942. Disponível em: <http://www.propagandasantigas.blogspot.com.br/>. Acesso em: 28 set. 2009.

Por trás de todos esses termos, podemos identificar uma mesma ideologia no que diz respeito ao papel destinado à mulher. É por isso que a cada formação ideológica corresponde uma **formação discursiva** específica, cujas marcas podem ser identificadas nos textos.

Tome nota

A **formação discursiva** é um conjunto de temas (categorias ordenadoras do mundo natural: alegria, medo, vergonha, solidariedade, honra, liberdade, opressão, etc.) e de termos (elementos que estabelecem uma relação com o mundo natural: mesa, carro, árvore, mulher, etc.) que concretizam uma visão de mundo específica.

Sempre que for possível identificar, em um conjunto de textos, uma regularidade (recorrência de temas e termos), estaremos diante de uma mesma formação discursiva. Observe.

Dirigir um lar

24 de fevereiro de 1960

Somente uma mulher, e dona de casa, sabe e reconhece a grande tarefa que é bem dirigir uma casa. A dona de casa tem de ser, antes de tudo, uma economista, uma “equilibrista” das finanças, principalmente com as dificuldades da vida atual. O lar é o lugar onde devemos encontrar a nossa paz de espírito num ambiente limpo, sadio e agradável e cabe à mulher providenciar isso. [...]

A boa dona de casa é a que sabe dar ordens e acompanha de perto a sua execução. É a que mantém a limpeza, a ordem, o capricho em sua casa, sem fazer desta um eterno lugar de cerimônias, de deveres, onde tudo é proibido. É a que faz de sua casa o lugar de descanso, da felicidade do marido e dos filhos, onde eles se sentem realmente bem, à vontade, e são bem tratados. O melhor lugar do mundo.

LISPECTOR, Clarice. *Correio feminino*. Aparecida Maria Nunes (org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2006. p. 45. (Fragmento).



Companheiro fiel do seu lar...

▲ Anúncio de 1942. Disponível em: <http://www.propagandasantigas.blogspot.com.br/>. Acesso em: 28 set. 2009.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



▲ Capa de um livro de receitas, publicado em agosto de 1968.

De olho no filme

Um sorriso perturbador: a emancipação feminina



▲ Cartaz do filme
O sorriso de Mona Lisa, de
Mike Newell. EUA, 2003.

Quando Katherine Watson, uma idealista professora de história da arte, chega ao prestigioso Wellesley College, surpreende-se com o perfil de suas alunas. Embora estejam em uma universidade, muitas delas acalentam o sonho de se tornarem esposas dedicadas, responsáveis por garantir a seus maridos uma vida confortável, ainda que feita de aparências. O conflito entre os ideais feministas e libertários da professora Watson e as expectativas conservadoras de suas alunas torna esse filme um interessante painel representativo do momento em que o perfil da esposa como mulher ideal começou a ser questionado socialmente (anos 1940 e 1950).

Bilhetes às leitoras

[...] Muitas são as **mulheres** que invejam as amigas, pela **harmonia** que estas conseguem em seus lares. Chegam a perguntar qual o segredo de **viver bem a dois**, qual a receita da **felicidade conjugal**. Não sabem que, em poder delas mesmas, está quase sempre a chave que abre todas as portas que dão para o reino sereníssimo de uma **perfeita vida em comum**. É que a receita de felicidade pode ser, apenas, uma **receita... de cozinha**.

[...] Pode haver uma infinita poesia na **família** reunida à volta de uma mesa. E há sempre essa doce poesia que emana de você — **esposa, mãe e dona de casa**. Você mesma é poesia, minha amiga!

SANGIRARDI, Helena B. *A alegria de cozinhar*. 19. ed. São Paulo: Martins, s/d. p. 12. (Fragmento).

Temas: harmonia doméstica (*paz de espírito, limpeza, ordem, capricho, descanso, felicidade*), felicidade familiar (*harmonia, viver bem a dois, felicidade conjugal, perfeita vida em comum*).

Termos relacionados aos temas: mulher, dona de casa, casa, lar, ambiente limpo, sadio e agradável, marido, filhos, mulheres, lares, receita... de cozinha, família, esposa, mãe e dona de casa.

Os dois textos apresentam conselhos dirigidos às esposas sobre como alcançar a felicidade na vida familiar. Nessa formação discursiva específica, observamos um encadeamento temático introduzido pelos conceitos de felicidade, harmonia, tranquilidade. Todos esses conceitos correspondem a uma formação ideológica que define a felicidade conjugal como decorrente de uma vida em comum em que cabe à mulher a organização do contexto familiar, de modo a criar um lar perfeito para seu marido e seus filhos.

Tanto Clarice Lispector, em sua coluna no jornal *Correio da Manhã*, quanto Helena Sangirardi, em seu livro de receitas, manifestam adesão a essa formação ideológica e isso fica evidente nas marcas, em seus textos, de uma mesma formação discursiva.

É importante lembrar que, ao longo das últimas décadas, a participação feminina na sociedade mudou bastante. A realização profissional e a autonomia econômica foram importantes conquistas desencadeadas pelo movimento feminista e significaram o questionamento do estereótipo da esposa ideal. O casamento deixou de ser um ideal de felicidade para a mulher. Os textos produzidos a partir da década de 1970, por isso, passaram a apresentar marcas de outras formações discursivas.

Atividades

» Leia o texto e responda às questões de 1 a 4.

Sou eu que começo? Não sei bem o que dizer sobre mim. Não me sinto uma mulher como as outras. Por exemplo, odeio falar sobre crianças, empregadas e liquidações. Tenho vontade de cometer *harakiri* quando me convidam para um chá de fraldas e me sinto esquisita à beça usando um lenquinho amarrado no pescoço. Mas segui todos os mandamentos de uma boa menina: brinquei de boneca, tive medo do escuro e fiquei nervosa com o primeiro beijo. Quem me vê caminhando na rua, de salto alto e delineador, jura que sou tão feminina quanto as outras: ninguém desconfia do meu hermafroditismo cerebral. Adoro massas cinzentas, detesto cor-de-rosa.

Penso como um homem, mas sinto como mulher. Não me considero vítima de nada. Sou autoritária, teimosa e um verdadeiro desastre na cozinha. Peça para eu arrumar uma cama e estrague meu dia. Vida doméstica é para os gatos.

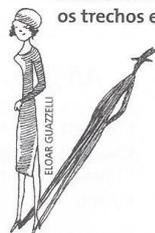
[...] Sou tantas que mal consigo me distinguir. Sou estrategista, batalhadora, porém traída pela comoção. Num piscar de olhos fico terna, delicada. Acho que sou promíscua, doutor Lopes. São muitas mulheres numa só, e alguns homens também. Prepare-se para uma terapia de grupo.

MEDEIROS, Martha. *Divã*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 9-11. (Fragmento).

1. No primeiro capítulo do romance *Divã*, de Martha Medeiros, a personagem Mercedes conversa com o seu analista. Qual é o tema dessa conversa?
2. “Sou tantas que mal consigo me distinguir.” A partir dessa afirmação podemos identificar o problema que atormenta a personagem. Qual é ele?
 - ▶ Um “problema” como esse poderia ser considerado típico de uma mulher que vivesse, por exemplo, na década de 1940? Explique.
3. O que quer dizer a personagem quando afirma sofrer de “hermafroditismo cerebral”? Justifique.
 - ▶ Por que tal característica não é percebida pelos outros?
4. Ao longo do texto, Mercedes nega uma série de valores tradicionalmente associados à imagem de mulher como esposa e mãe, característicos de uma outra formação discursiva. No caderno, copie os trechos em que isso ocorre.
 - ▶ A negação desses valores sugere que a formação discursiva na qual se insere o romance de Martha Medeiros é diferente daquela identificada nas letras de música da década de 1940. Explique por quê.

▶ Releia.

Quem me vê caminhando na rua, de salto alto e delineador, jura que sou tão feminina quanto as outras: ninguém desconfia do meu hermafroditismo cerebral.



Discurso e texto: dois conceitos essenciais

Quando consideramos os fatores extralinguísticos associados ao contexto de produção de um texto, percebemos a importância de sua participação na construção de sentido, na definição de uma formação ideológica e discursiva.

Como membros de uma sociedade, tomamos contato com a formação discursiva própria do nosso grupo social. Ela se torna a base dos discursos que construímos, mesmo que não tenhamos consciência disso. Por refletir a perspectiva ideológica de um grupo, o discurso é social. Assim, falamos, por exemplo, no discurso dos oprimidos ou no discurso da classe dominante.

Tome nota

O termo **discurso** refere-se ao uso da língua em um contexto histórico e social específico, em que desempenham papel relevante fatores de natureza extralinguística (como faixa etária dos interlocutores, gênero, nível de escolaridade, classe social e outros) presentes no momento em que esse uso ocorre. Por isso, o discurso é o espaço da materialização das formações ideológicas, sendo por elas determinado. Nesse sentido, pode ser visto como uma abstração, porque corresponde à “voz” de um grupo social.

O **texto** é o espaço de concretização do discurso. Trata-se sempre de uma manifestação individual, do modo como um sujeito escolhe organizar os elementos de expressão de que dispõe para veicular o discurso do grupo a que pertence.

A relação entre discurso e texto

Há uma relação necessária entre discurso e texto, porque todo texto vincula-se ao discurso que lhe deu origem. O modo como um texto específico manifesta um determinado discurso é o que define o seu caráter subjetivo: ele nasce do olhar específico de um autor, que toma decisões particulares sobre como falar sobre determinados temas.

A liberdade do autor de um texto, porém, nunca será total, já que todos os membros de um grupo social expressam, em alguma medida, a formação discursiva que reflete a sua ideologia.

Produção: um painel do perfil do jovem

1. Pesquisa e análise de dados

Ao longo deste capítulo, você entrou em contato com diferentes imagens de mulher. Apresentamos, a seguir, algumas músicas, escritas em diferentes momentos, que constroem imagens do jovem.

Sua tarefa será, em equipe, montar um painel ilustrativo das diferentes imagens do jovem. Comecem analisando as músicas propostas aqui.

1967

Caminhando contra o vento
Sem lenço sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou

O sol se reparte em crimes
Espaçonaves, guerrilhas
Em Cardinales bonitas
Eu vou

Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes pernas bandeiras
Bomba e Brigitte Bardot

O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia?
Eu vou

Alegria, alegria

Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vão
Eu vou

Por que não? Por que não?
Ela pensa em casamento
E eu nunca mais fui à escola
Sem lenço sem documento
Eu vou

Eu tomo uma coca-cola
Ela pensa em casamento
É uma canção me consola
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Sem livros e sem fuzil
Sem fome sem telefone
No coração do Brasil

Ela nem sabe até pensei
Em cantar na televisão
O sol é tão bonito
Eu vou

Sem lenço sem documento
Nada no bolso ou nas mãos
Eu quero seguir vivendo amor
Eu vou

Por que não? Por que não?

VELOSO, Caetano. *Alegria, alegria*. Disponível em: <<http://www.caetanoveloso.com.br>>. Acesso em: 28 set. 2009.
© Copyright 1967 by Musiclave Editora Musical Ltda. Av. Rebouças, 1.700 – São Paulo – Brasil. Todos os direitos reservados.



1976

Como nossos pais

Não quero lhe falar, meu grande amor
Das coisas que aprendi nos discos
Quero lhe contar como eu vivi e tudo o que aconteceu comigo

Viver é melhor que sonhar
E eu sei que o amor é uma coisa boa
Mas também sei que qualquer canto é menor do que a vida
[de qualquer pessoa.]

Por isso cuidado, meu bem, há perigo na esquina
Eles venceram e o sinal está fechado pra nós que somos jovens
Para abraçar seu irmão e beijar sua menina na rua
É que se fez o seu braço, o seu lábio e a sua voz

Você me pergunta pela minha paixão
Digo que estou encantado com uma nova invenção
Eu vou ficar nesta cidade, não vou voltar pro sertão
Pois vejo vir vindo no vento o cheiro da nova estação
Eu sei de tudo na ferida viva do meu coração

Já faz tempo eu vi você na rua cabelo ao vento gente jovem reunida
Na parede da memória essa lembrança é o quadro que dói mais
Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo que fizemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Como nossos pais

Nossos ídolos ainda são os mesmos e as aparências não enganam, não
Você diz que depois deles não apareceu mais ninguém
Você pode até dizer que estou por fora ou então que estou inventando
Mas é você que ama o passado e que não vê
É você que ama o passado e que não vê
Que o novo sempre vem

Hoje eu sei que quem me deu a ideia de uma nova consciência e juventude
Está em casa guardado por Deus contando o vil metal
Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo o que fizemos
Nós ainda somos os mesmos e vivemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Como nossos pais

BELCHIOR. *Como nossos pais*. Disponível em:
<<http://vagalume.uol.com.br/belchior/como-nossos-pais.html>>.
Acesso em: 28 set. 2009. © Copyright 1976 by Fortaleza Editora Musical Ltda.
Av. Rebouças, 1.700 – São Paulo – Brasil. Todos os direitos reservados.



ELDMR GUAZZELLI

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 10 de Novembro de 1996.

1985

Geração Coca-Cola

Quando nascemos fomos programados
A receber o que vocês nos empurraram
Com os enlatados dos U.S.A., de nove às seis

Desde pequenos nós comemos lixo
Comercial e industrial
Mas agora chegou nossa vez
Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês

Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola

Depois de 20 anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhãs do seu jogo sujo
Não é assim que tem que ser?



ELDMR GUAZZELLI

Vamos fazer nosso dever de casa
E aí então, vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema com as suas leis

Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola

RUSSO, Renato; LEMOS, Fê. *Geração Coca-Cola*.
Disponível em: <<http://vagalume.uol.com.br/legiao-urbana/geracao-coca-cola.html>>. Acesso em: 28 set. 2009.
© EMI/1985/Edições Musicais Tapajós Ltda.

De olho no *filme*

Diário de classe: cenas de escolas brasileiras



▲ Cartaz do filme *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim. Brasil, 2007.

Para fazer o que chamou de um "diário de observação da vida do adolescente no Brasil", João Jardim entrevistou jovens de 14 a 17 anos em diferentes escolas. Do interior de Pernambuco à periferia de São Paulo, as vozes que emergem desse documentário permitem traçar o perfil de adolescentes de diferentes classes sociais, com distintas perspectivas de vida e de futuro.

Após assistir ao filme, discuta com seus colegas os diferentes perfis de alunos do Ensino Médio que o documentário constrói.

Escolhemos exemplos que permitem identificar diferenças no perfil do jovem em três décadas. Sua tarefa, agora, é selecionar músicas que, a partir da década de 1960 até os dias de hoje, ilustrem a mudança sofrida por esse perfil.

Após selecionarem os textos que participarão do painel, procurem também imagens (fotografias, propagandas, cenas de filmes, etc.) que possam complementar os textos escolhidos. Lembrem-se de que um mesmo discurso pode se manifestar por diferentes meios de expressão (linguagem verbal, cinematográfica, musical, etc.).

O resultado da sua pesquisa deverá ser um painel intitulado *A imagem do jovem na música popular brasileira entre os anos 1960 e 2010*.

2. Elaboração

- ▶ **Organizem as informações coletadas durante a pesquisa: que décadas estão representadas pelas letras de música escolhidas? Vocês conseguiram informações sobre como a sociedade via o jovem nessas décadas?**
- ▶ **No momento de analisar as músicas, procurem determinar, a partir de informações presentes no texto, a que classe social pertencem os jovens nelas apresentados.**
 - A música estabelece algum projeto de vida associado ao comportamento dos jovens? Que projeto é esse?

Montagem do painel

No momento de montar o painel, vocês deverão seguir os passos abaixo:

- ▶ Organizar cronologicamente a apresentação dos textos, para permitir que o leitor do painel possa acompanhar as mudanças ideológicas e discursivas ao longo do período de tempo considerado.
- ▶ Identificar cada música escolhida (título, compositor, ano de composição).
- ▶ Transcrever a letra da música, destacando os temas e termos correspondentes à formação ideológica por ela representada.
- ▶ Fazer um quadro analisando, brevemente, essa formação ideológica e explicitando a relação entre a música escolhida e a imagem escolhida para complementá-la, quando for o caso.

Apresentação do painel

No dia combinado para a apresentação, os vários painéis resultantes do trabalho de cada turma deverão ser expostos, lado a lado, em um local previamente escolhido e divulgado.

Representantes dos vários grupos deverão expor oralmente o resultado da pesquisa realizada e também esclarecer as possíveis dúvidas que surjam por parte dos visitantes da exposição.

De olho na *internet*

Nos sites abaixo, você poderá fazer pesquisas sobre letras de músicas e também obter informações sobre seus compositores e o contexto em que escreveram:

- <http://letras.terra.com.br/>
- <http://vagalume.uol.com.br/>
- <http://musicas.mus.br/letras/>
- <http://www.buscaletras.com.br/>
- <http://www.zap-letras.com/>
- <http://www.webletras.com.br/>
- <http://www.lyrics.com.br/>



ANEXO 02 – Proposta 02 (Proposta 03, Coleção 01, Livro 01, Capítulo 24)

Capítulo 24 Os gêneros do discurso

OBJETIVOS

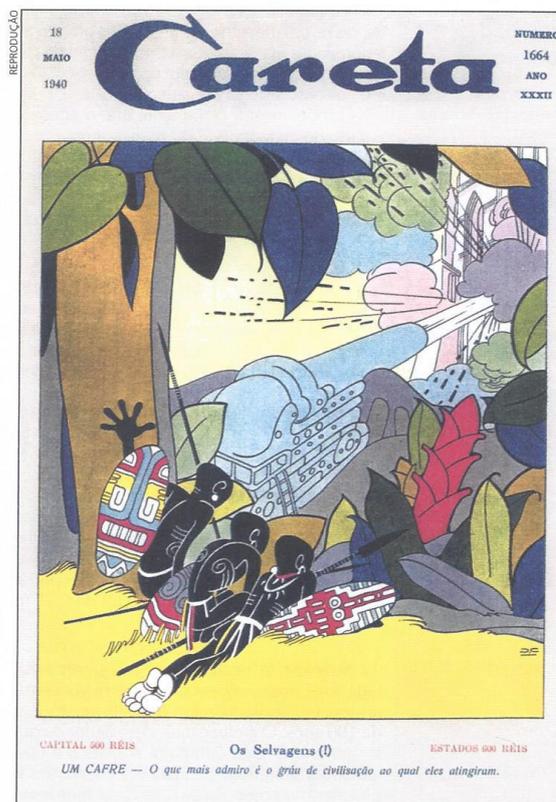
O que você deverá saber ao final deste estudo.

- O que é gênero discursivo.
 - Que características diferenciam os gêneros discursivos.
 - Por que os gêneros se modificam ao longo do tempo.
- O que são tipos de composição.
 - Quais são os tipos de composição.
 - Qual a relação entre os tipos de composição e os gêneros discursivos.

» Leitura

É frequente encontrarmos, em jornais e revistas, ilustrações que, acompanhadas de um texto curto, tematizam questões ou acontecimentos de considerável impacto social. A seguir, reproduzimos algumas delas.

Texto 1



▲ Os selvagens (!). UM CAFRE — O que mais admiro é o grau de civilização que eles atingiram.

J. CARLOS; LOREDANO, Cássio (Org.).
J. Carlos contra a guerra. Rio de Janeiro:
 Casa da Palavra, 2000. p. 232.

Cafre: africano, membro da etnia banto (sudeste da África). O termo é obsoleto.

Texto 2



LUIGI ROCCO

◀ ROCCO, Luigi; MASTROTTI, Mario Dimov (Org.). *Humor pela paz e a falta que ela faz*. São Caetano do Sul: Virgo, 2002. p. 95.

» Análise

1. Uma das ilustrações reproduzidas (texto 1) foi capa da revista *Careta* publicada em 18 de maio de 1940. Descreva, no caderno, de modo resumido, a situação por ela retratada.
 - a) Podemos afirmar que o autor da ilustração pretendeu criar uma situação de confronto. O que está sendo confrontado?
 - b) Em termos históricos, a que conflito o texto se refere?

» Leia e responda à questão 2.

Os selvagens (!)

UM CAFRE — O que mais admiro é o grau de civilização que eles atingiram.

2. Podemos afirmar que a fala do cafre é irônica. Explique.
 - ▶ Qual a função do ponto de exclamação que acompanha a legenda da ilustração?
3. Em 10 de maio de 1940, o exército alemão invadiu Holanda, Bélgica, Luxemburgo e França. Se considerarmos o contexto histórico em que o texto 1 se insere, podemos concluir que a ilustração faz referência a dois continentes distintos: África e Europa. Explique por quê.
4. O texto 2 também faz referência, como o texto 1, a uma guerra mundial. Considerando o título da ilustração (“Exposição Internacional: 4ª Guerra Mundial”), que situação ela representa?
5. Em carta ao seu amigo Max Born (Nobel de física em 1954), o cientista Albert Einstein afirmou: “Não sei como será a 3ª Guerra Mundial, mas posso te dizer como será a 4ª: com paus e pedras”. Podemos reconhecer uma relação entre o texto 2 e essa afirmação. Explique.
6. O que há de comum entre os textos 1 e 2? Explique.
 - ▶ Em que eles diferem?

Lembre-se

Ironia é o efeito resultante do uso de uma palavra ou expressão que, em um contexto específico, ganha sentido oposto ou diverso daquele com que costuma ser utilizado.

A África na Segunda Guerra

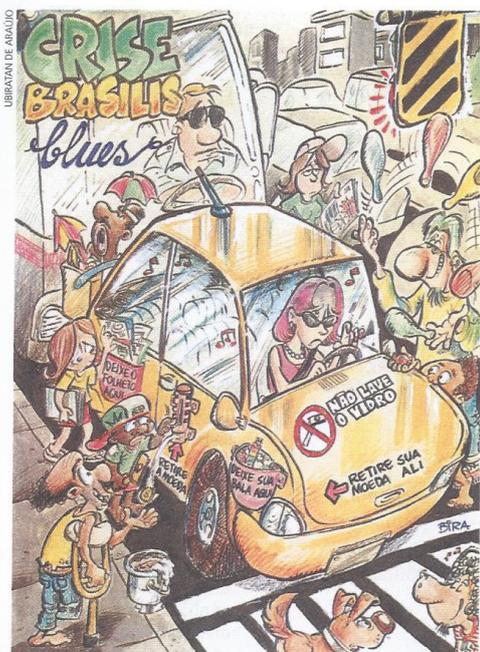
A África entrou na guerra em 1941 e, até 1943, desempenhou importante papel na contraofensiva aliada.

Nesse período, a Resistência francesa reestruturou-se a partir de suas colônias africanas; os ingleses lutaram no Egito; finalmente, em 1943, os americanos desembarcaram na Tunísia para derrotar o general Rommel e o Afrika Korps, que correspondia a 250.000 soldados alemães e italianos que ainda estavam na África.

» Leitura

Veja mais dois exemplos de textos como os que você viu na abertura do capítulo. Agora, em lugar de abordar a guerra, o foco das ilustrações e dos pequenos textos que as acompanham é o país em que vivemos.

Texto 3



▲ ARAÚJO, Ubiratan Libanio Dantas de. 31º Salão Internacional de Humor de Piracicaba. Piracicaba: Centro Nacional de Documentação, Pesquisa e Divulgação de Humor de Piracicaba, 2004. p. 63.

Texto 4



- Não sei ler, mas está parecendo mais um desses condomínios só para bacanas!

▲ ANGELI. Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 dez. 2006.

» Análise

1. Que situação é ilustrada pelo texto 3?
 - ▶ Ela corresponde a algo real? Explique.
2. O título do texto 3 — “Crise brasileira blues” — pode ser tomado como uma interpretação da situação representada. Que relação existe entre esse título e a ilustração? (Veja o box sobre *blues* na página 397.)
3. De que maneira o texto 4 pode ser relacionado ao texto 3? Justifique.
 - ▶ O letreiro “Feliz Ano Novo” pode ser interpretado como uma ironia, se considerarmos a situação representada na ilustração. Por quê?
4. Releia os quatro textos apresentados. Podemos reconhecer características semelhantes em todos eles. Quais?



▲ Foto de Bessie Smith (1900-1937).

O blues: de Leadbelly a Muddy Waters

O *blues* é um tipo de música que teve sua origem nos campos de algodão do Delta do Mississippi. As populações afro-americanas entoavam cantos de trabalho, marcados por longos solos, para se verem livres da tristeza. Por isso, o *blues* designa também um estado de espírito melancólico.

Os grandes nomes do *blues* do Delta, muito influentes nos anos 1920 e 1930, são Leadbelly e John Lee Hooker. Bessie Smith, que viveu na mesma região nessa época, é considerada uma das maiores cantoras do gênero. O *blues* migrou para Chicago nos anos 1940, e seu maior expoente, Muddy Waters, influenciou os Beatles, os Rolling Stones, Eric Clapton, Jeff Beck, Alvin Lee, Steve Miller e Jimi Hendrix, nos anos 1960.

Uma definição de gênero

Os textos reproduzidos na abertura deste capítulo apresentam algumas características comuns:

- em todos eles há uma ilustração acompanhada de determinadas observações escritas (legenda, fala de personagens, título, letrreiro);
- todos fazem uma crítica contundente e muitas vezes irônica a questões relevantes para a sociedade de uma determinada época;
- todos foram publicados em jornais ou revistas.

As características comuns dizem respeito à estrutura, aos temas abordados, ao estilo e ao contexto de circulação desses textos. Quando identificamos, em um conjunto de textos, uma série de elementos comuns, como acabamos de fazer, estamos diante de um **gênero discursivo**.

Tome nota

Os **gêneros discursivos** correspondem a certos padrões de composição de texto determinados pelo contexto em que são produzidos, pelo público a que eles se destinam, por sua finalidade, por seu contexto de circulação, etc. São exemplos de gêneros discursivos o conto, a história em quadrinhos, a carta, o bilhete, a receita, o anúncio, o ensaio, o editorial, entre outros.

Gêneros literários, como o poema e o romance, também são gêneros discursivos. Tradicionalmente, organizamos alguns dos gêneros literários em "famílias", por isso nos referimos, de modo mais abrangente, a textos épicos, líricos e dramáticos.

As pessoas reconhecem sem dificuldade os gêneros com os quais estão familiarizadas. Não é necessário ser um médico, por exemplo, para reconhecer uma bula de remédio, ou um jornalista para reconhecer uma notícia de jornal. Isso acontece porque muitos desses gêneros estão presentes na nossa vida. Sabemos, inconscientemente, quais são as suas características (estrutura, temas abordados, contexto de circulação, finalidade) e é isso que nos faz reconhecê-los facilmente.

Leitores de jornal encontram, diariamente, textos como os que foram reproduzidos neste capítulo. São as **charges**.

De olho na internet

O Salão Internacional de Humor de Piracicaba foi criado, em 1974, para incentivar a descoberta de novos talentos do humor gráfico e das histórias em quadrinhos. Há 25 anos, ganhou projeção internacional. O *site* oficial apresenta um *link* para o acervo, onde são reproduzidas as obras vencedoras desde o primeiro ano de realização do salão. Há, entre essas obras, muitas charges de grande valor histórico, porque retratam o momento político-cultural em que foram produzidas.

- <http://www.salaodehumordepiracicaba.com.br/>

ANEXO 03 – Proposta 03 (Proposta 04, Coleção 01, Livro 01, Capítulo 25)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Texto 1

Vitória, 10 de janeiro de 1944.

Maria:

Escrevo-lhe ainda sob a impressão encantadora do agradável e inesquecível domingo que aí passei em sua companhia.

Da minha partida, às 9h20, até a chegada, às 10h45, quase nada há de interessante a relatar. Todos vinham cansados e o jogo continuado do carro, provocado pela irregularidade da estrada, convidava para um cochilo. Acabaram todos cochilando mesmo, exceto eu, a princípio. Deliciava-me a contemplar o espetáculo deslumbrante que proporcionava a lua, projetando seus abundantes e luminosos raios pelos campos e montes que desfiliavam céleres, numa formatura desalinhada, à proporção que o automóvel devorava a estrada. E, enquanto uma brisa, fresca e suave, entrando pela janelinha semiaberta, fustigava-me a fronte, eu via, dançando no pensamento, a sua figura sorridente, sempre meiga e cheia de encantos. Creia-me com sinceridade, senti então que era feliz. Parecia até que estava sonhando... [...] Agora, vou sair do terreno das divagações. [...] Hoje, pela manhã, depois de dormir bem e de ter sonhado, desci para o banco, a fim de reencetar a vida banal e insípida de todo dia. [...] Ao chegar ao banco, encontrei, sobre a mesa, a sua carta do dia 6. Apesar de ter daí saído ontem, ela já me proporcionou alegria, porque eu já sentia saudade. O dia, para mim, foi atribulado, com muito serviço e calor.

À tarde fui ao Empório apanhar as fotografias! Que maravilha de arte!... Somente uma chapa foi possível copiar. E nós lá estamos. Não fomos de todo “pesados”. Aqui junto “a tal” e os negativos restantes, que produziram também um resultado negativo. [...]

Amanhã, espero ouvir a sua voz através desses 54 quilômetros de fio que nos separam. Talvez, até as 8h30, já tenha alguma novidade para contar-lhe. A cidade, ontem pelo dia, andou em rebuliço. Registraram-se incidentes entre soldados do exército e marinheiros de um navio auxiliar que se encontra ancorado no porto, do que resultou a morte de um dos últimos. Os seus companheiros pretendem ir à forra e o ambiente, ainda hoje, é de sobressalto. Nem parece que estamos em uma cidade civilizada. [...]

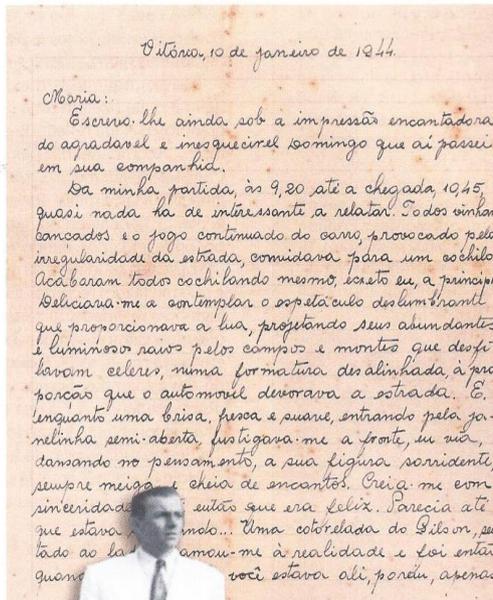
Bem, Maria Angélica, eu hoje escrevi “pra chuchu” e você deve ter ficado extenuada, só de ler tanta coisa.

São agora 9h30. Boa hora de se ir dormir, não? Recomendações a Geysa, Dea, D. Sylvania, Therezinha, Oswaldinho e Paulinho.

E para você, toda a saudade do seu

Emílio

Carta do arquivo particular. (Fragmento adaptado).



◀ Emílio, autor da carta ao lado.

▲ Reprodução de uma carta escrita por Emílio, 10 jan. 1944.

Céleres: ligeiros, velozes.
Fustigava-me: castigava-me.
Reencetar: recomençar.
Insípida: sem graça.
“Pesados”: azarados.
Extenuada: cansada.

No período de namoro e noivado, **Emílio** (1913-1995) e **Maria Angélica** (1926-) trocaram muitas cartas quando alguma viagem os separava.

Aprovado em concurso do Banco do Brasil, no ano de 1945, ele foi morar em Santa Teresa, região serrana do Espírito Santo. Ela morava na capital do estado, Vitória, e passava as férias de verão em Guarapari, balneário localizado ao norte da capital.

Em 23 de fevereiro de 1946, após muitos anos de namoro e um ano de noivado, Emílio e Maria Angélica se casaram. Tiveram quatro filhos e viveram juntos durante 49 anos, até a morte de Emílio.



▲ Casamento de Emílio e Maria Angélica.

Texto 2

Guarapari, 13 de janeiro de 1944.

Emílio:

Nas cartas que lhe escrevo não sou muito extensa, é verdade, porém você me conhece muito bem, e por isso não deve estranhar. Quanto às suas, são muito agradáveis assim grandes.

Isso por aqui anda movimentado: bailes quase toda noite, serenatas... Segunda-feira à noite fizeram uma lá perto da rebentação. Você não imagina que espetáculo grandioso! A lua refletindo-se nas ondas, quebrando-se nas pedras, prateando todo o mar!... Acompanhadas pelo violão elevavam-se as vozes harmonizando o ambiente. Canções melancólicas... outras cheias de esperança, de saudade, um mundo de imaginação. Mas, Emílio, apesar de toda beleza, essas serenatas deixam uma tristeza na gente... E para atenuá-la um pouco recomponho mentalmente todos aqueles lugares por onde andamos, dando velas à imaginação, que rumo para as paisagens conhecidas em busca da saudade e da recordação. Atraem-me esses lugares onde estivemos juntos e que me fazem recordar-lhe mais visualmente numa agradável associação de ideias, fugindo à realidade. Dizem que a vida só vale pelo que sonhamos e quase nada pelo que alcançamos, será verdade? Eu acho que não. E também que já é tempo de falar em coisas mais reais. Fiquei verdadeiramente admirada com o "magnífico" resultado das fotografias. Somos verdadeiros mestres para tirar retratos, hein? Hoje à tarde distraí-me lendo *A Gazeta* e *A Tribuna*, enquanto fazia hora para o banho. Então o Alvinho foi ontem, deixando vocês todos saudosos. Quando escrever-lhe, diga-lhe que lhe desejo muitas felicidades e um breve regresso.

Hoje ficarei por aqui. Já são 11 e meia e se a Mamãe desconfia que ainda estou acordada há de passar um belo "pitinho".

Recomendações aos seus. Com saudades se despede a sua

Maria

Carta do arquivo particular.
(Fragmento adaptado).



▲ Maria Angélica, autora da carta acima.

ARQUIVO PARTICULAR

Guarapari, 13 de janeiro de 1944.

Emílio,

Nas cartas que lhe escrevo não sou muito extensa, é verdade, porém você me conhece muito bem, e por isso não deve estranhar. Quanto às suas, são muito agradáveis assim grandes.

Isso por aqui anda movimentado: bailes quase toda noite, serenatas... Segunda-feira à noite fizeram uma lá perto da rebentação. Você não imagina que espetáculo grandioso! A lua refletindo-se nas ondas, quebrando-se nas pedras, prateando todo o mar!... Acompanhadas pelo violão elevavam-se as vozes harmonizando

◀ Reprodução de uma carta escrita por Maria Angélica, 13 jan. 1944.



>> Análise

1. Os textos 1 e 2 exemplificam um gênero discursivo muito conhecido. Que gênero é esse?
 - ▶ Transcreva no caderno passagens dos textos que justifiquem essa classificação.
2. Considerando os assuntos abordados e o modo como Emílio e Maria Angélica se dirigem um ao outro, podemos inferir o tipo de relação existente entre os dois. Que características dos textos revelam a natureza da relação entre Emílio e Maria Angélica?
 - ▶ Que função as cartas desempenham nessa relação?
3. No texto 1, podemos identificar passagens que são claramente relatos pessoais. Transcreva-as no caderno.
 - a) Também no texto 2 há a ocorrência de algum relato pessoal? Justifique.
 - b) Como se explica a presença de relatos em cartas pessoais?
4. No capítulo 3, afirmamos que “existem textos em que recorremos a mais de um tipo de composição”. Nos textos 1 e 2, além de passagens narrativas, também encontramos trechos que exemplificam um outro tipo de composição. Qual é ele?
 - a) Que trechos são esses?
 - b) Por que diferentes tipos de composição podem ocorrer em um mesmo gênero discursivo?

>> Leitura

Meio século depois...

Texto 3

Beijo de volta

Responder Encaminhar Imprimir Excluir Anterior Avançar

De: Marcelo Pires <pires@wbrasil.com.br>
Para: leticia <leticiaw@netmarket.com.br>
Data: Quarta-feira, 20 de Janeiro de 1999 18:24
Assunto: Beijo de volta

Olha só, Leticia, Esternet já consertou tudo por aqui. Por tanto [sic], retribuo o seu beijo e explico o título: o seu poema acaba com a palavra “sol” e isso me fez ver (lembrar) que você é um sol na minha vida outonal. Loira, bronzeada, forte. Não é papo furado não. Eu acho isso de verdade. Novidade: estou aqui com a sua peça impressa. Depois da massagem eu vou ler. Pronto: um e-mail inesperado para alegrar sua tarde suada. Se der tudo errado por aí no seu “inbox”, perdoe. Ester mudou meu modelo de *netscape mail*.

Até mais, mulher.
Marcelo.

leticia wierzchowski e-marcelo pires. eu@teamo.com.br: o amor nos tempos da internet. Porto Alegre: L&PM, 1999. p. 66.

E-mail: termo do inglês (*electronic mail*), que significa correspondência eletrônica. Também passou a identificar, metonimicamente, as mensagens trocadas por meio eletrônico.

Inbox: pasta onde são acumuladas as mensagens eletrônicas que chegam no computador pessoal de um usuário.

Netscape mail: programa de envio e recebimento de mensagens eletrônicas.

.....

Texto 4

.....

Re: Ensolarados dias... [] [] []

● Responder ● Encaminhar ● Imprimir ● Excluir ● Anterior ● Avançar

Subject: Re: Ensolarados dias...
Date: Wed, 20 Jan 1999 23:44:34 -0200
From: "leticia" <leticia@netmarket.com.br>
To: "Marcelo Pires" <pires@wbrasil.com.br>

Você também está ensolarando a minha vida. Se eu sou o sol, tudo bem, você, com esses olhos azulíssimos, é o meu céu... Sinto saudades suas pra caramba, quis que você estivesse bebendo cerveja comigo e jogando conversa fora no bar em que eu estava ainda há pouco... Sua falta me deixou meio sem assunto, acredite. Meu telefone logo recuperou a razão, então amanhã poderei te ligar sem crises. Tenha uma noite suave e cuide-se... "E tudo mais é a saudade cortando fundo...", diz o Celso Fonseca aqui do meu lado, e concordo plenamente.

PS: seu e-mail chegou bem bonitinho, não se preocupe. E perdoe a minha peça tão bobinha...
 Beijinhos mil,
 Leticia

leticia wierzchowski e-marcelo pires. *eu@teamo.com.br*: o amor nos tempos da internet. Porto Alegre: L&PM, 1999. p. 67.

.....

Marcelo Pires conheceu **Leticia Wierzchowski** depois de ler o livro *O anjo e o resto de nós*, escrito por ela. Enviou um e-mail elogiando a obra e recebeu outro de volta. Começou assim uma troca de e-mails que se transformou em namoro e acabou em casamento, no dia 17 de setembro de 1999. O conjunto das mensagens que escreveram um para o outro virou um livro, *eu@teamo.com.br*, que foi dado como lembrança aos convidados do casamento.



▲ Foto do casal Marcelo Pires e Leticia Wierzchowski.

» **Análise**

1. Os textos 3 e 4 são reproduções de mensagens eletrônicas (*e-mails*). Uma comparação entre eles e os textos 1 e 2 identificará semelhanças. Quais são elas?
 - Podemos também observar diferenças entre esses dois conjuntos de textos. Escreva-as no caderno.
2. Uma diferença evidente entre as cartas e as mensagens eletrônicas é a extensão dos textos. Formule uma hipótese para explicar por que os e-mails são bem mais curtos e as cartas, mais longas.
3. Observe os trechos dos textos 1 e 4, respectivamente.

Escrevo-*lhe* ainda sob a impressão encantadora do agradável e inesquecível domingo que aí passei em *sua* companhia.

Da **minha** partida, às 9h20 até a chegada, às 10h45, quase nada há de interessante a relatar.

Você também está ensolarando a **minha** vida. Se **eu** sou o sol, tudo bem, você, com esses olhos azulíssimos, é o **meu** céu...

- a) Nos trechos, observamos a ocorrência frequente de pronomes pessoais. Que função desempenham, nos textos, esses pronomes?
- b) Qual a diferença entre os pronomes destacados em *itálico* e em **negrito**?

A estrutura das mensagens eletrônicas pessoais é bastante semelhante à das cartas. Uma pequena diferença ocorre em função dos programas de envio de correspondência eletrônica. O cabeçalho é automaticamente gerado e contém uma série de informações básicas: quem enviou o *e-mail*, a data e a hora do envio, para quem ele foi enviado, qual é o assunto da mensagem.

Por esse motivo, como vimos nos exemplos apresentados anteriormente, os autores de *e-mails* pessoais nem sempre identificam local e data. No caso de uma troca rápida de mensagens, uma em resposta à outra, também pode ocorrer de não haver identificação do interlocutor. Porém, a despedida final costuma estar presente no texto.

Linguagem

Textos de caráter pessoal devem ter o nível de formalidade da linguagem estabelecido em função da imagem do interlocutor para quem são dirigidos. Quanto maior a intimidade entre os interlocutores, mais informal tende a ser a linguagem utilizada.

O grau de formalidade das cartas pessoais e das mensagens eletrônicas já pode ser observado na identificação inicial feita do interlocutor. Se a “conversa” escrita começa com “Prezado Senhor” ou “Cara Senhora”, podemos concluir que o tom do texto será mais formal. “Querido” e “Querida”, por sua vez, denotam intimidade e anunciam o uso de uma linguagem mais informal.

Outro aspecto muito importante em relação à linguagem desses dois gêneros é o papel desempenhado pelos pronomes pessoais na marcação da interlocução, ao longo do texto. Como vimos no exercício 3 da seção Análise, tanto a presença do interlocutor (2ª pessoa) como a do autor (1ª pessoa) deve ser marcada no texto.

» Leitura

Relatos, cartas pessoais e mensagens eletrônicas têm em comum o olhar pessoal para os acontecimentos cotidianos. Outro gênero discursivo também se caracteriza por esse olhar particular. Leia os textos.

Texto 1

Domingo, 5 de abril de 1992.

Dear Mimmy,

Estou tentando me concentrar nos deveres (um livro para ler), mas simplesmente não consigo. Alguma coisa está acontecendo na cidade. Ouvem-se tiros nas colinas. Grupos de pessoas chegam de Dobrinja. Para tentar interromper alguma coisa — o quê, nem eles mesmos sabem. Digamos simplesmente que se sente que alguma coisa vai acontecer, já está acontecendo, uma terrível desgraça. Na televisão, veem-se pessoas na frente da Assembleia Nacional. No rádio toca permanentemente a música “Sarajevo, meu amor”. Tudo isso é muito bonito, mas a todo momento sinto uma espécie de câibra no estômago e não consigo mais me concentrar nos estudos.

Mimmy, estou com medo da GUERRA!

Zlata.

FILIPOVIĆ, Zlata. *O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra*. Tradução de Antonio de Macedo Soares e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 44.

Zlata Filipovic (1980-) nasceu em Sarajevo e entre os anos de 1991 e 1993 escreveu um diário sobre os horrores que presenciou durante a guerra da Bósnia. Leitora apaixonada, Zlata se denominou a “Anne Frank de Sarajevo”. Ao contrário da célebre menina judia, vítima da Segunda Guerra Mundial, Zlata e sua família conseguiram sobreviver à guerra. Em 1993, foram autorizados a deixar Sarajevo. Seu diário, originalmente escrito em servo-croata, foi publicado pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância, na sigla em inglês) e recebeu edições no mundo inteiro.



▲ Zlata Filipovic, 2007.

Dear: querida, em inglês.
Mimmy: nome escolhido por Zlata para seu diário.
Dobrinja: bairro novo de Sarajevo, próximo do aeroporto. Cercado pelos sérvios, esse bairro residencial virou um símbolo da resistência em Sarajevo. (Nota da tradução.)

De olho no filme

A escritora libertadora



Cartaz do filme *Escritoras da liberdade*, de Richard LaGravenese. EUA/Alemanha, 2007.

Baseado em uma experiência real, o filme retrata a chegada de uma professora a uma escola da periferia de Los Angeles (EUA). Erin Gruwell encontra alunos desmotivados, violentos e não recebe apoio da direção da escola. Depois de muitas tentativas fracassadas, ela encontra o caminho para despertar alguma esperança naqueles jovens revoltados: a escrita de diários pessoais. Depois de assistir ao filme com seus amigos, reflita: por que a escrita e a leitura de diários têm um impacto tão grande nos alunos da sala 203?

É possível que essa personificação do diário torne mais fácil para seus autores vê-lo como um interlocutor “real”, que tem a vantagem de não responder; apenas “escutar” tudo aquilo que lhe vai sendo confidenciado dia após dia.

Estrutura

A estrutura dos diários é marcada, geralmente, pela preocupação de seus autores em identificar os momentos em que fazem seus registros pessoais. Por esse motivo, é muito comum que as entradas sejam precedidas pela data em que estão sendo escritas. Essa característica pode ser observada nos trechos do diário de Zlata transcritos na abertura desta seção.

Outra característica é que esses registros diários costumam estender-se por alguns anos.

Linguagem

Mais uma vez o caráter privado do texto ganha importância. No caso da linguagem, não há situação mais informal ou íntima do que uma “conversa” que se tem consigo mesmo. Isso faz com que os autores se sintam à vontade não só para utilizar a linguagem de modo bastante informal, como também para recorrer a outras formas de representação dos seus sentimentos, como desenhos ou colagem de imagens.

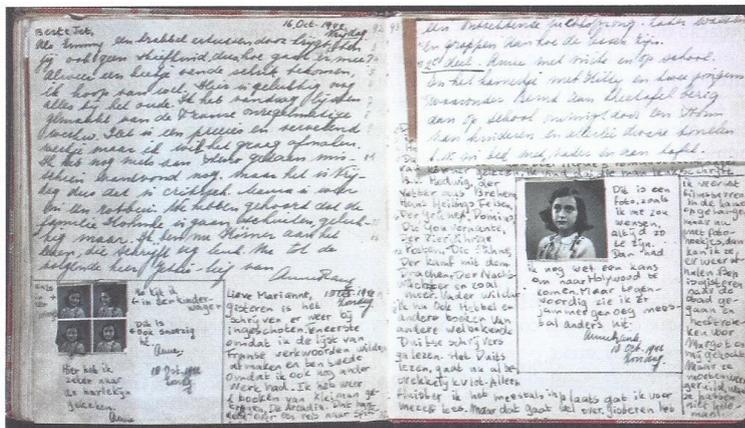
Quando o diário é nomeado, o texto costuma trazer marcas de **interlocução**, já que o autor passa a “conversar”, por escrito, com esse interlocutor virtual representado pelo diário. Observe.

Quarta-feira, 8 de março de 1944.

Margot e eu estivemos escrevendo bilhetes uma para a outra, só por diversão, claro. [...]

O que não escrevi para Margot, mas que vou confessar para **você, querida Kitty**, é que tenho sonhado muito com Peter.

FRANK, Otto; PRESSLER, Mirjam (Orgs.). *O diário de Anne Frank*. 20. ed. Tradução de Ivanir Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 222. (Fragmento).



Páginas do diário de Anne Frank, de outubro de 1942.

ANEXO 04 – Proposta 04 (Proposta 04, Coleção 01, Livro 03, Capítulo 20)

Capítulo
20 Relatório

OBJETIVOS

O que você deverá saber ao final deste estudo.

- ▶ O que é um relatório.
 - Quais são as suas características estruturais.
 - Qual é a sua finalidade.
 - Em que contextos circula e qual é o perfil de seus leitores.
 - Como é a linguagem utilizada na sua elaboração.
 - De que modo o uso de textos não verbais (gráficos, tabelas, etc.) contribui para destacar informações relevantes.

» Leitura

O texto abaixo foi extraído do Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008, elaborado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Parte de um relatório extenso (4 capítulos, 386 páginas incluindo gráficos, tabelas, mapas, etc.), ele apresenta algumas das características estruturais definidoras desse gênero discursivo. Leia-o com atenção.

.....

Capítulo 2 – Choque climático: risco e vulnerabilidade num mundo desigual

A ciência climática funciona no âmbito da medição. As emissões de dióxido de carbono (CO₂) são equacionadas em toneladas e gigatoneladas. As concentrações de gases com efeitos de estufa na atmosfera terrestre são dimensionadas em partes por milhão (ppm). Em conformidade com os dados, é fácil esquecermos do rosto das pessoas que estão mais vulneráveis às alterações climáticas. [...]

O rosto humano das alterações climáticas não pode ser captado e incluído em estatísticas. É impossível separar muitos dos atuais impactos de pressões mais vastas. Outros irão ocorrer no futuro. Não existem certezas quanto ao local, tempo e magnitude de tais impactos. No entanto, a incerteza não é uma causa para a complacência. Estamos conscientes de que os riscos climáticos constituem uma poderosa causa do sofrimento humano, da pobreza e da escassez de oportunidades. Sabemos que as alterações climáticas estão implicadas. E também sabemos que esta ameaça se irá intensificar ao longo do tempo. [...] Neste capítulo focamos uma potencial catástrofe mais imediata: a prospecção de uma recessão do desenvolvimento humano, em larga escala, nos países mais pobres do mundo.

Essa catástrofe não se anunciará como um evento apocalíptico do gênero "big bang". O que os pobres do mundo enfrentam é um inexorável aumento dos riscos e vulnerabilidades associados ao clima. A fonte desses crescentes

462 Capítulo 20

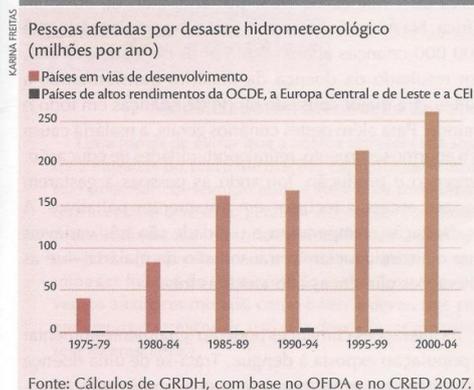
riscos poderá ser detectada desde as alterações climáticas até os padrões de consumo e escolhas políticas nos países ricos.

O clima surge, já, como uma poderosa força que influencia as oportunidades de vida dos mais pobres. Em muitos países, a pobreza está intimamente relacionada à contínua exposição aos riscos climáticos. Para as pessoas que dedicam a vida à agricultura, a precipitação variável e incerta constitui uma poderosa fonte de vulnerabilidade. Para os habitantes das áreas urbanas mais pobres, as inundações constituem uma ameaça constante. Por todo o mundo, a vida dos pobres é marcada pelos riscos e vulnerabilidades provocados por um clima incerto. As alterações climáticas irão, gradualmente, elevar esses riscos e vulnerabilidades, pressionando estratégias de intervenção já largamente utilizadas e aumentando as disparidades baseadas no gênero e em outros indicadores de desvantagem.

A escala dos potenciais retrocessos do desenvolvimento humano que as alterações climáticas irão provocar tem sido amplamente subestimada. Fenômenos climáticos extremos como secas, inundações e ciclones são, efetivamente, acontecimentos terríveis. Proporcionam sofrimento, aflição e miséria à vida de todos os que são afetados, submetem comunidades inteiras a forças que estão para além do seu controle e contribuem para uma constante conscientização da fragilidade humana. Quando os choques climáticos se manifestam, as pessoas devem, primeiramente, enfrentar as consequências imediatas: riscos de saúde e nutrição, perda de bens e poupanças, danos de propriedades ou destruição de colheitas. Os custos a curto prazo poderão ter elevadas e manifestas consequências para o desenvolvimento humano.

[...]

Os desastres climáticos afetam mais pessoas



Risco e vulnerabilidade

Os cenários das alterações climáticas fornecem um quadro para a identificação de mudanças estruturais nos sistemas climáticos. A forma como estas mudanças se transmitem nos resultados do desenvolvimento humano é condicionada através da interação entre riscos e vulnerabilidades.

O risco afeta a todos. Pessoas, famílias e comunidades estão em permanente exposição a riscos que podem ameaçar o seu bem-estar. A saúde-doença, o desemprego, crimes violentos e uma mudança repentina nas condições de mercado podem, em princípio, afetar a todos. O clima cria um conjunto específico de riscos. As secas, inundações, tempestades e outros fenômenos têm potencial para destruir a vida das pessoas, conduzindo a perda de rendimentos, bens e oportunidades. Os riscos climáticos não se distribuem de um modo uniforme, mas têm um preço bastante elevado.

A vulnerabilidade é diferente do risco. A base etimológica da palavra advém do verbo latino “ferir”. Enquanto o risco implica a exposição a perigos externos em relação aos quais as pessoas têm um controle limitado, a vulnerabilidade mede a capacidade de combate a tais perigos sem que se sofra, a longo prazo, uma potencial perda de bem-estar. Esta extensa ideia pode ser reduzida ao sentimento de insegurança de um potencial sofrimento que as pessoas poderão temer — de que “algo terrível” pode acontecer e que “lançará a ruína”.

As ameaças das alterações climáticas ilustram a distinção entre risco e vulnerabilidade. As pessoas que vivem no delta do Ganges e na parte baixa de Manhattan partilham os riscos de inundações associados ao aumento do nível das águas. Não partilham as mesmas vulnerabilidades. Eis a razão: o delta do Ganges é marcado por níveis de pobreza elevados e por baixos níveis de proteção de infraestruturas. [...]

Os processos através dos quais o risco se converte em vulnerabilidade, em qualquer país, são modelados pelo estado latente do desenvolvimento humano, que inclui as desigualdades dos rendimentos, as oportunidades e o poder político que marginaliza os mais pobres. Os países em vias de desenvolvimento e os seus cidadãos mais pobres estão mais vulneráveis às alterações climáticas. Elevados níveis de dependência econômica na agricultura, média de rendimentos mais baixa, condições ecológicas já fragilizadas e a localização em áreas tropicais que enfrentam padrões climáticos mais extremos são, todos eles, fatores de vulnerabilidade. [...]



Nova Orleans logo depois da passagem do furacão Katrina: a cidade não estava preparada para enfrentar a enchente que ocorreu como consequência da tempestade provocada pelo furacão. Foto de 10 set. 2005.

Furacão Katrina — as questões sociodemográficas de uma catástrofe

Quando o furacão Katrina destruiu os diques de Nova Orleans, houve um sofrimento humano e danos físicos em larga escala. À medida que o nível das águas das inundações diminuía, colocava a descoberto as graves vulnerabilidades associadas aos elevados níveis de desigualdades sociais já existentes. Os danos causados pelas inundações sobrepuseram-se a uma cidade dividida, assim como as alterações climáticas irão se sobrepôr a um mundo dividido. Dois anos após a tragédia, as desigualdades continuam a travar a recuperação.

Situada na costa do golfo do México dos Estados Unidos, Nova Orleans está numa das zonas de furacões de alto risco do mundo. Em agosto de 2005, as proteções contra inundações, que atenuavam este risco, foram destruídas, com consequências trágicas. O furacão Katrina tirou cerca de 1 500 vidas, deslocou 780 mil pessoas, destruiu ou danificou 200 mil casas, danificou as infraestruturas da cidade e traumatizou a sua população. [...]

Saúde humana e fenómenos climáticos extremos

[...]

O clima irá interagir com a saúde humana de diversos modos. Os que estão menos capacitados para responder às ameaças de mudanças na saúde — predominantemente os pobres em países pobres — irão suportar o peso dos retrocessos na saúde. A saúde-doença é uma das mais poderosas forças que atrasa o potencial do desenvolvimento humano das famílias pobres. As alterações climáticas irão intensificar o problema.

É provável que as alterações climáticas tenham implicações mais vastas para a saúde humana no século XXI. Existem grandes áreas de incerteza em relação às avaliações, refletindo a complexa interação entre a doença, o ambiente e as pessoas. No entanto, na saúde, tal como em outras áreas, o reconhecimento da incerteza não é um motivo suficiente para a inação.

[...]

A malária constitui uma das maiores fontes de preocupação. Trata-se de uma doença que, atualmente, custa cerca de 1 milhão de vidas por ano, mais de 90% em África. Na África Subsaariana, morrem aproximadamente 800 000 crianças abaixo dos 5 anos de idade por ano, em resultado da doença da malária, transformando-a na terceira maior causa de morte de crianças em todo o mundo. Para além destes cenários gerais, a malária causa um enorme sofrimento, retira oportunidades de educação, emprego e produção, forçando as pessoas a gastarem os seus escassos recursos em tratamentos paliativos. A precipitação, temperatura e umidade são três variáveis que mais influenciam a transmissão da malária — e as alterações climáticas irão afetar as três.

[...]

As alterações climáticas poderão igualmente aumentar a população exposta à dengue. Trata-se de uma doença extremamente sensível ao clima que, atualmente, se en-

contra confinada às zonas urbanas. A expansão latitudinal associada às alterações climáticas poderá aumentar a população em risco de 1,5 a 3,5 bilhões de pessoas, em 2080. A dengue encontra-se já em altitudes elevadas, em áreas da América Latina anteriormente livres dessa doença. Na Indonésia, as temperaturas mais elevadas levaram à mutação do vírus da dengue, causando um aumento de fatalidades na época das chuvas. [...]

Os governos do mundo desenvolvido têm de dar resposta às ameaças à saúde pública provocadas pelas alterações climáticas. Muitas autoridades [...] reconhecem os problemas especiais enfrentados pelos pobres e pelas populações vulneráveis. Porém, não seria correto os

países com sistemas de saúde de primeira classe e com os necessários recursos financeiros combaterem as ameaças de alterações climáticas no próprio país e fecharem os olhos aos riscos e vulnerabilidades enfrentados pelos pobres no mundo em vias de desenvolvimento. É necessária uma ação urgente para proceder a avaliações dos riscos provocados pelas alterações climáticas à saúde pública nos países emergentes, bem como mobilizar recursos para criar um ambiente qualificado para a gestão dos riscos. O ponto de partida para a ação reside no reconhecimento de que os próprios países ricos detêm grande parte da responsabilidade histórica pelas ameaças que, atualmente, desafiam os países menos favorecidos.

PNUD. *Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/rdh/>>. Acesso em: 28 mar. 2010. (Fragmento adaptado).

» Análise

1. Qual é o tema abordado no texto?

- ▶ Por que um órgão como o PNUD se preocuparia com um tema como esse?

2. Qual é a principal ideia defendida no documento?

- ▶ O modo como utilizamos os recursos da língua revela nossa opinião ou posição sobre a questão abordada. Observe os destaques nos trechos abaixo.

“Em *muitos* países, a pobreza está intimamente relacionada à contínua exposição aos riscos climáticos.”

“*Muitas* autoridades [...] reconhecem os problemas especiais enfrentados pelos pobres e pelas populações vulneráveis.”

3. Que função os termos destacados desempenham no trecho em que ocorrem em relação à abrangência das afirmações feitas?

- ▶ Por que esses termos indicam que os autores do relatório foram cuidadosos no momento de manifestar suas opiniões?

Complacência: benevolência, condescendência.
Prospecção: perspectiva, probabilidade.
Inação: não ação, ausência de ação.

Estratégias expositivas

Modalizadores: atenuação das afirmações

Uma forma de evitar que a análise apresentada seja facilmente contestada é eliminar do texto afirmações categóricas, muito amplas ou genéricas. Isso pode ser conseguido com o auxílio de **modalizadores**, ou seja, termos que atenuam o sentido geral da afirmação/conclusão apresentada. Alguns modalizadores são os pronomes indefinidos (*alguns, poucos, muitos*, etc.), os advérbios (*frequentemente, muitas vezes, quase sempre, talvez*, etc.) e determinadas flexões de tempo/modo verbal (*gostaria, quereria*, etc.). Há ainda verbos auxiliares modais, como *poder* e *dever*, que expressam possibilidade em alguns contextos de uso (Ele *deve* chegar amanhã. *Pode* ser que o filme seja interessante.).

4. O uso do verbo poder, em algumas passagens do relatório, é uma forma de modalizar o texto. Observe:

“Pessoas, famílias e comunidades estão em permanente exposição a riscos que *podem* ameaçar o seu bem-estar.”
 “As alterações climáticas *poderão* igualmente aumentar a população exposta à dengue.”

► Explique por que, nesses contextos, esse verbo promove a modalização do que é dito.

5. O confronto é um dos recursos estruturais dos gêneros expositivos. Releia um trecho do relatório, observando o modo como as ideias são articuladas.

“Existem grandes áreas de incerteza em relação às avaliações, refletindo a complexa interação entre a doença, o ambiente e as pessoas. No entanto, na saúde, tal como em outras áreas, o reconhecimento da incerteza não é um motivo suficiente para a inação.”

- a) Qual é o termo, no texto, que marca o confronto entre as ideias expostas?

- b) Explique de que modo esse confronto foi utilizado para chamar a atenção do leitor para a não ação governamental.

» O relatório apresentado pode ser dividido em três partes, de acordo com a função que desempenham na sua estruturação.

1ª parte: do início do texto (Capítulo 2 — Choque climático: risco e vulnerabilidade num mundo desigual) até o subtítulo *Risco e vulnerabilidade*.

2ª parte: subtítulo *Risco e vulnerabilidade*.

3ª parte: subtítulo *Saúde humana e fenômenos climáticos extremos*.

6. Releia cada uma dessas partes e escreva no caderno qual a função desempenhada por elas na estrutura do relatório.

7. Há, no relatório, um gráfico referente às pessoas afetadas pelos desastres climáticos. Qual é a função do gráfico nesse documento?

Brasil em alta na ONU

De acordo com o *Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008* do PNUD, o Brasil entrou pela primeira vez para o grupo de países com elevado desenvolvimento humano quando ultrapassou a linha de corte de 0,8 do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), que separa o índice considerado médio do índice alto.

O IDH, calculado anualmente pelo PNUD, é uma medida comparativa que tem como critérios educação, longevidade e renda, entre outros fatores. Países com uma classificação elevada costumam divulgar a informação para atrair imigrantes qualificados ou desencorajar a emigração.



▲ Prédio da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, 6 jul. 2006.

Relatório: definição e usos

Em diferentes situações, somos solicitados a apresentar, de modo organizado, um relatório. Mas para que serve afinal um relatório? A sua finalidade fica clara quando lemos a definição desse gênero discursivo.

Tome nota

O relatório é um texto de natureza analítico-expositiva, no qual são apresentados os resultados de um experimento observado ou da análise de dados coletados durante uma pesquisa.

Assim, o relatório funciona como uma prestação de contas ao final de uma atividade ou pesquisa específicas.

Existem diferentes tipos de relatório, que atendem a necessidades diversas. Os mais frequentes são:

- **Relatório científico** (ou de pesquisa): apresenta o desenvolvimento e as conclusões de uma pesquisa ou de experimentos científicos.

- **Relatório de gestão:** apresenta os resultados alcançados em um período específico de uma administração. Costuma ser feito por executivos ou administradores em cargos de chefia.
- **Relatório de atividades:** apresenta as realizações de um indivíduo no exercício de uma função específica. Costumam ser feitos por professores universitários, alunos de pós-graduação, etc.
- **Relatório de inquérito:** apresenta os resultados de uma investigação administrativa ou policial, conduzida com a finalidade específica de apurar uma situação particular (uma fraude, um crime, etc.).

Agora que conhecemos alguns tipos mais comuns de relatório, podemos concluir que os trechos do *Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008*, do PNUD, fazem parte de um relatório de pesquisa.

Do relatório à guerra



▲ Começo da guerra no Iraque, março de 2003.

Em 7 de março de 2003, o inspetor Hans Blix apresentou ao Conselho de Segurança da ONU um relatório que levantava suspeitas sobre a existência de armas de destruição em massa no Iraque.

Com isso, teve início, em 20 de março de 2003, uma guerra que até hoje faz milhares de vítimas civis e militares, mas as suspeitas levantadas no relatório de Blix nunca se confirmaram.

Contexto de circulação

Há dois contextos de circulação próprios dos relatórios. Um contexto é mais restrito, quando se trata de documentos próprios de uma área de atuação. Um exemplo são os relatórios de inquérito. Elaborados para apresentar as conclusões de uma apuração de responsabilidades, os relatórios de inquérito raramente são de circulação geral. Em alguns casos, quando as apurações referem-se a crimes ou fraudes, podem ser sigilosos.

Há relatórios de circulação mais ampla. São aqueles feitos para prestação de contas (relatórios científicos, relatórios de Comissões Parlamentares de Inquérito, etc.). Nesses casos, os documentos podem ser publicados para distribuição geral. É o que acontece, por exemplo, com relatórios de pesquisa produzido por órgãos das Nações Unidas, como o PNUD, ou por entidades que congregam diferentes países, como a OCDE. Relatórios desse tipo costumam também ficar disponíveis para consulta nos órgãos aos quais são apresentados ou em sites na internet.

Do relatório à pizza

Nos últimos anos, relatórios produzidos por Comissões Parlamentares de Inquérito têm merecido destaque na mídia nacional pelo impacto das denúncias que investigam. Algumas das sessões de inquérito são transmitidas por canais de televisão e acompanhadas por milhares de brasileiros interessados no resultado das investigações conduzidas por seus representantes legislativos. Muitos jornais publicam trechos dos relatórios produzidos por essas comissões de inquérito. De modo geral, porém, as expectativas dos eleitores são frustradas quando veem relatórios que apontam responsabilidades por crimes de corrupção e desvio de verbas públicas serem “engavetados” sem que os responsáveis sejam punidos.



• Os leitores de relatórios

Relatórios de circulação restrita são dirigidos a leitores de perfil bem específico. Os relatórios de inquérito, por exemplo, serão lidos pelas pessoas diretamente envolvidas na investigação de que tratam. Um relatório de inquérito criminal terá como leitores preferenciais delegados, advogados, juízes e promotores.

Autores de relatórios que têm interlocutores definidos podem pressupor que compartilham com seus leitores um conhecimento geral sobre a questão abordada. Nesse sentido, podem fazer um texto que focalize aspectos específicos sem terem a necessidade de apresentar informações prévias.

Isso não acontece com relatórios de circulação mais ampla. Nesse caso, os autores do relatório devem levar em consideração o fato de terem como interlocutores pessoas que se interessam pelo assunto abordado, mas não têm qualquer conhecimento sobre ele. No momento de elaborar o relatório, será preciso levar esse fato em consideração e introduzir, no texto, todas as informações necessárias para garantir que os leitores possam acompanhar os dados apresentados, a análise feita e a conclusão decorrente dessa análise.

É esse o caso do *Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008* produzido pelo PNUD. Logo no início do texto, por exemplo, define-se o conceito de **risco climático**, fundamental para que os leitores possam compreender a questão analisada nesse documento.

atkar na alouana

De prefeito a escritor



FUNDO GRACILIANO RAMOS/ARQUIVO DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS, IB-USP

▲ Graciliano Ramos (1892-1953), c. 1947.

Quando era prefeito da cidade de Palmeira dos Índios (Alagoas), entre os anos de 1928 e 1930, Graciliano Ramos redigiu dois relatórios administrativos, que enviou ao governador do estado.

O escritor Augusto Frederico Schmidt, ao tomar contato com esses relatórios, percebeu que o texto, irônico ao tratar dos problemas da pequena cidade, transcendia em muito as características do gênero e reconheceu o talento literário de seu autor. Entusiasmado, procurou Graciliano, em busca de algum texto que pudesse ser publicado. Foi assim que os originais do romance *Caetés* vieram à luz.

No caso de relatórios muito extensos, é comum a apresentação de **anexos**, após a conclusão. Nesses anexos são reproduzidos os dados coletados durante a pesquisa e que, muitas vezes, não fazem parte do corpo do relatório, mas permitem ao leitor aprofundar-se na questão.

Linguagem

Por se tratar de um texto de caráter analítico-expositivo, o relatório deve ser redigido em linguagem clara, concisa e objetiva, obedecendo às características da variedade escrita culta do português. Observe a seguinte passagem:

A dengue encontra-se já em altitudes **elevadas**, em áreas da América Latina **anteriormente livres** dessa doença. Na Indonésia, as temperaturas **mais elevadas** levaram à mutação do vírus da dengue, causando um aumento de fatalidades na época das chuvas.

No trecho acima não existem termos que possam traduzir uma visão particular, subjetiva da questão abordada. **Adjetivos** e **advérbios**, por exemplo, aparecem quando é necessário caracterizar ou enfatizar um aspecto específico.

Também não se observa o uso de linguagem figurada e há um predomínio da ordem direta na organização sintática dos enunciados.

Como apresenta uma estrutura mais rígida, o relatório não é um gênero discursivo que favorece a exploração de recursos estilísticos que definem um estilo individual por parte de seu autor.

Produção de um relatório

1. Pesquisa e análise de dados

Em equipe, você conduzirá uma pesquisa sobre o que é feito com o lixo produzido na sua cidade.

O primeiro passo será realizar um levantamento de informações gerais sobre o lixo. Leia alguns textos que abordam a questão do lixo.

► Definição

Lixo [De or. obscura.] **S. m.** 1. Aquilo que se varre da casa, do jardim, da rua, e se joga fora; entulho. 2. *P. ext.* Tudo o que não presta e se joga fora. 3. Sujidade, sujeira, imundície. 4. Coisa ou coisas inúteis, velhas, sem valor. 5. *Restr.* Resíduos que resultam de atividades domésticas, industriais, comerciais, etc. [...]

BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA, Aurélio.
Novo Aurélio: o dicionário da língua portuguesa – século XXI.
3. ed. rev. e atualiz. Curitiba: Positivo, 2004. p. 1222. (Fragmento).

► *Um pouco de história*

[...]

A partir da Revolução Industrial, as fábricas começaram a produzir objetos de consumo em larga escala e a introduzir novas embalagens no mercado, aumentando consideravelmente o volume e a diversidade de resíduos gerados nas áreas urbanas. O homem passou a viver então a era dos descartáveis, em que a maior parte dos produtos — desde guardanapos de papel e latas de refrigerante, até computadores — são inutilizados e jogados fora com enorme rapidez.

Ao mesmo tempo, o crescimento acelerado das metrópoles fez com que as áreas disponíveis para colocar o lixo se tornassem escassas. A sujeira acumulada no ambiente aumentou a poluição do solo, das águas e piorou as condições de saúde das populações em todo o mundo, especialmente nas regiões menos desenvolvidas. Até hoje, no Brasil, a maior parte dos resíduos recolhidos nos centros urbanos é simplesmente jogada sem qualquer cuidado em depósitos existentes nas periferias das cidades.

A questão é: o que fazer com tanto lixo?

[...]

Disponível em: <<http://www.lixo.com.br/home.html>>.
Acesso em: 10 dez. 2006.



▲ Lixo acumulado em praça de São Paulo, 2 dez. 2006.

► *Alguns aspectos do problema*

De lata cheia em lata cheia, cada brasileiro que viva até os 70 anos de idade vai produzir 25 toneladas de detritos. Como a família média no país é formada por quatro pessoas, cada lar irá fabricar 100 toneladas de lixo. São números pavorosos, mas pouca gente dá atenção a isso até que o lixo — feito um vulcão aparentemente extinto — dê sinais de vida. [...]

O problema ganha uma dimensão mais perigosa por causa da mudança no perfil do lixo. Há cinquenta anos, os bebês [...] utilizavam fraldas de pano, que não eram jogadas fora. Tomavam sopa feita em casa e bebiam leite mantido em garrafas reutilizáveis. Hoje, os bebês usam fraldas descartáveis, tomam sopa em potinhos que são jogados fora e bebem leite embalado em tetrapak.

Ao final de uma semana de vida, o lixo que eles produzem equivale, em volume, a quatro vezes o seu tamanho. Na metade do século, a composição do lixo era predominantemente de matéria orgânica, de restos de comida. Com o avanço da tecnologia, materiais como plásticos, isopores, pilhas, baterias de celular e lâmpadas são presença cada vez mais constante na coleta. [...] Levando-se em consideração que [...] 70% do lixo brasileiro é jogado a céu aberto, a

contaminação dos lençóis freáticos localizados abaixo desses lixões não para de crescer.

[...]

LIMA, Maurício. Um bebê = 25 toneladas de lixo. *Veja*. São Paulo: Abril, ed. 1589, 17 mar. 1999. Maurício Lima/Editora Abril. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/170399/p_060.html>. Acesso em: 23 abr. 2010.



▲ Lixão a céu aberto, em Ilha Comprida, SP, 25 maio 2009.

► Lixo X riqueza



LIMA, Maurício. Um bebê = 25 toneladas de lixo. *Veja*, ed. 1589, 17 mar. 1999. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/170399/p_060.html>. Acesso em: 10 dez. 2006.

► Uma possível solução

[...]

Papel e plástico formam cerca de metade do lixo urbano do planeta, mas o problema tende a diminuir à medida que alternativas biodegradáveis se popularizarem. Para cada tonelada de papel reciclado, em média trinta árvores são poupadas. Reciclar 1 tonelada de alumínio consome 5% da energia necessária para produzir 1 tonelada a partir da bauxita. O Brasil está adiantado nesse setor: recicla 87% das latas de alumínio, reaproveita um terço do papel e 40% das garrafas plásticas de refrigerantes. A reciclagem gera 200 000 empregos no país e 1,5 milhão em todo o mundo. Calcula-se que 700 milhões de toneladas de materiais de todo tipo sejam recicladas anualmente no planeta. Isso representa um faturamento anual de 200 bilhões de dólares.

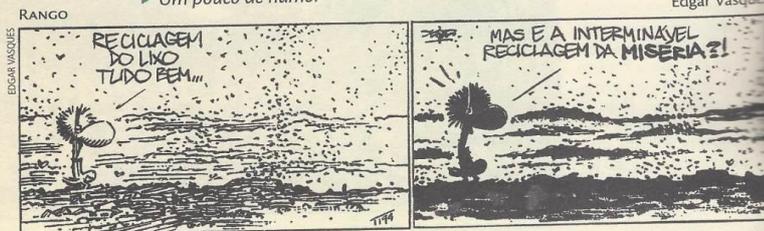


▲ Acúmulo de lixo no rio Tietê, em São Paulo, 2006.

Nos EUA, a reciclagem emprega diretamente meio milhão de pessoas, o dobro do que emprega a indústria do aço, segundo levantamento do Instituto Worldwatch. [...]

No caminho certo. *Veja*. São Paulo: Abril, ed. 1885, 22 dez. 2004. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/221204/p_208.html>. Acesso em: 23 abr. 2010.

► Um pouco de humor



▲ VASQUES, Edgar. Rango. Porto Alegre: L&PM, 2005. p. 110.

De olho na internet

Nos sites abaixo você encontra uma série de informações úteis sobre: lixo, coleta seletiva, reciclagem, legislação ambiental, etc. Se desejar, pode utilizá-los como base para uma pesquisa mais aprofundada que possa auxiliá-lo no momento de elaboração do texto proposto.

- <http://www.lixo.com.br/>
- <http://www.compam.com.br/>
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lixo>

Agora que você já tem alguns dados, pesquise, em sites, jornais, revistas e livros, outras informações importantes para a compreensão do problema apresentado pelo acúmulo de lixo nos grandes centros urbanos.

O foco da pesquisa deverá ser a situação de coleta e reciclagem de lixo em sua cidade. Pesquise no site da prefeitura local dados referentes à limpeza urbana: há coleta seletiva? O que é feito com o lixo domiciliar, industrial, hospitalar? São feitas campanhas para conscientizar os cidadãos da importância da coleta seletiva e da reciclagem do lixo? Condomínios são estimulados a realizar a coleta seletiva?

Com base na análise dos dados obtidos, elabore, em equipe, um relatório intitulado *Situação atual da coleta e reciclagem de lixo na cidade X*.

Por se tratar de tema de interesse geral, considere como possíveis leitores do relatório todos os moradores da sua cidade.

2. Elaboração

- ▶ **Organize as informações coletadas durante a pesquisa:**
 - Quais delas são de caráter mais geral?
 - Quais apresentam aspectos específicos da questão abordada?
 - Quais dados referem-se à sua cidade?
- ▶ **A estrutura do relatório deve obedecer às orientações fornecidas neste capítulo. Para isso, será necessário definir os seguintes aspectos:**
 - Como deve ser feita a introdução?
 - Que informações serão apresentadas no desenvolvimento?
 - Algum gráfico será utilizado para apresentação dos dados coletados? Em caso afirmativo, que tipo de gráfico ilustra melhor as informações a serem destacadas para o leitor?
- ▶ **A linguagem deve ser simples, objetiva e direta. Devem ser evitados comentários pessoais e uso de linguagem figurada.**
- ▶ **Lembre-se de considerar também os seguintes aspectos:**
 - O perfil do leitor a quem o texto se dirige.
 - O veículo em que o relatório pode ser divulgado (jornal da escola ou da cidade, mural da sala, site da internet).

3. Reescrita do texto

As diferentes equipes devem trocar os relatórios escritos.

Leiam o relatório produzido por uma outra equipe. Verifiquem se a organização e a apresentação dos dados obedeceram ao perfil de cada uma das seções características desse gênero textual. Analisem a adequação da linguagem utilizada no texto. Façam sugestões de reelaboração ou apontem os trechos que parecerem inadequados.

Concluída a etapa de leitura e análise dos textos, cada equipe deverá reler o relatório que produziu e realizar as alterações sugeridas pelos colegas, caso sejam pertinentes.

ANEXO 05 – Proposta 05 (Proposta 07, Coleção 01, Livro 03, Cap. 23)

Capítulo
23

Texto dissertativo-argumentativo III: a introdução e a conclusão

OBJETIVOS

O que você deverá saber ao final deste estudo.

- ▶ Como organizar a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo.
 - Quais são as diferentes possibilidades de início.
 - De que modo o primeiro parágrafo determina os próximos passos da análise.
 - Como encaminhar a conclusão.

» **Leitura**

Saber que um texto dissertativo deve ter, em sua estrutura, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão pode não ser suficiente para garantir, no momento da escrita, a produção de um texto bem articulado. Com o auxílio de uma proposta do vestibular da Unicamp e de uma redação escrita em resposta a tal proposta, vamos analisar melhor como cada uma dessas partes pode ser estruturada.

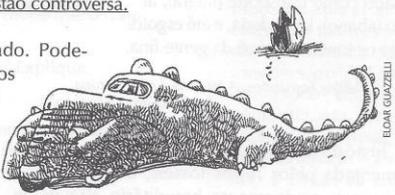
..... **Texto 1**

Tema A

A palavra *evolução* tem sido usada em vários sentidos, especialmente de mudança e de progresso, seja no campo da biologia, seja nas ciências humanas. Tendo em mente esses diversos sentidos, e considerando a coletânea abaixo, escreva uma dissertação em torno da seguinte afirmação do filósofo Bertrand Russell (*Unpopular Essays*, 1959).

A mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa.

1. Evolução significa um desenvolvimento ordenado. Podemos dizer, por exemplo, que os automóveis modernos evoluíram a partir das carruagens. Frequentemente, os cientistas usam palavras num sentido especial, mas quando falam de evolução de climas, continentes, planetas ou estrelas, estão falando de desenvolvimento ordenado. Na maioria dos livros científicos, entretanto, a palavra se refere à evolução orgânica, ou seja, à teoria da evolução aplicada a seres vivos. Essa teoria diz que as plantas e animais se modificaram geração após geração, e que ainda estão se modificando hoje em dia. Uma vez que essa mudança tem-se prolongado através das eras, tudo o que vive atualmente na Terra descende, com muitas alterações, de outros seres que viveram há milhares e até milhões de anos atrás.



ELON GUARIELI

Enciclopédia Delta Universal, p. 3134, v. 6.

Texto dissertativo-argumentativo III: a introdução e a conclusão 497

2. Quando se focalizou a língua, historicamente, no século XIX, as mudanças que ela sofre através do tempo foram concebidas dentro da ideia geral de evolução. A evolução, como sabemos, foi um conceito típico daquela época. Surgiu ele nas ciências da natureza, e depois, por analogia, se estendeu às ciências do homem. [...] Do ponto de vista das ciências do homem em geral, a plenitude era entendida como o advento de um estado de civilização superior, e os povos eram vistos como seguindo fases evolutivas até chegar a uma final, superior, que seria o ápice de sua evolução.

MATTOSO CÂMARA. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977. p. 66.

3. Progresso, portanto, não é um acidente, mas uma necessidade... É uma parte da natureza.

SPENCER, Herbert.
Social Statistics, cap. 2, seção 4, 1850.

4. Ator 1 — Com o passar dos séculos — o homem sempre foi muito lento — tendo desgastado um quadrado de pedra e desenvolvido uma coisa que acabou chamando de roda, o homem chegou, porém, a uma conclusão decepcionante — a roda só servia para rodar. Portanto, deixemos claro que a roda não teve a menor importância na História. Que interessa uma roda rodando? A ideia verdadeiramente genial foi a de colocar uma carga em cima da roda e, na frente, puxando a carga, um homem pobre. Pois uma coisa é definitiva: a maior conquista do homem foi outro homem. O outro homem virou escravo e, durante séculos, foi usado como transporte (liteira), ar refrigerado (abano), lavanderia, e até esgoto, carregando os tonéis de cocô da gente fina.

Millôr Fernandes. *A História é uma história*.
Porto Alegre: L&PM, 1978.

5. Na história evolucionária, relativamente curta, documentada pelos restos fósseis, o homem não aperfeiçoou seu equipamento hereditário através de modificações corporais perceptíveis em seu esqueleto. Não obstante, pôde ajustar-se a um número maior de ambientes do que qualquer outra criatura, multiplicar-se

Ápice: extremo superior, topo.

Liteira: cadeira usada como meio de transporte, coberta e fechada, sustentada por duas varas compridas, levadas por dois homens ou dois animais de carga, um à frente e outro atrás.

Vicejar: desenvolver-se.

infinitamente mais depressa do que qualquer parente próximo entre os mamíferos superiores, e derrotar o urso-polar, a lebre, o gavião, o tigre, em seus recursos especiais. Pelo controle do fogo e pela habilidade de fazer roupas e casas, o homem pode viver, e vive e viceja, desde o Círculo Ártico até o Equador. Nos trens e carros que constrói, pode superar a mais rápida lebre ou avestruz. Nos aviões, pode subir mais alto que a águia, e, com os telescópios, ver mais longe que o gavião. Com armas de fogo, pode derrubar animais que nem o tigre ousa atacar. Mas fogo, roupas, casas, trens, aviões, telescópios e revólveres não são, devemos repetir, parte do corpo do homem. Pode colocá-los de lado à sua vontade. Eles não são herdados no sentido biológico, mas o conhecimento necessário para sua produção e uso é parte do nosso legado social, resultado de uma tradição acumulada por muitas gerações, e transmitida, não pelo sangue, mas através da fala e da escrita.

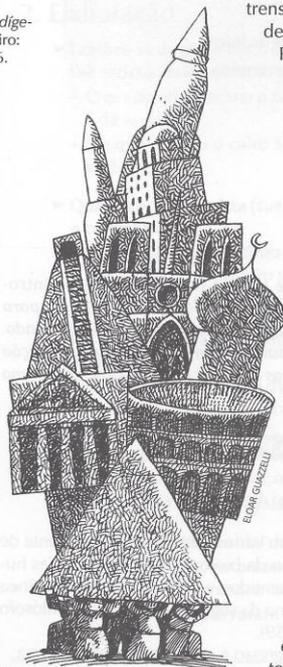
CHILDE, Gordon. *A evolução cultural do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966. p. 39-40.

6. O homem pode ser desculpado por sentir algum orgulho por ter subido, ainda que não por seus próprios esforços, ao topo da escala orgânica; e o fato de ter subido assim, em vez de ter sido primitivamente colocado lá, pode dar-lhe esperanças de ter um destino ainda mais alto em um futuro distante.

DARWIN, Charles.
A descendência do homem.
Disponível em: <<http://www.gutenberg.net>>.

7. [...] por causa de nossas ações, os ecossistemas do planeta estão visivelmente evoluindo de formas não previstas pelos seres humanos. Algumas vezes, as mudanças parecem pequenas. Tomemos o caso das rãs e das salamandras nas ilhas britânicas. Os invernos estão mais quentes nessa região, devido a mudanças de clima causadas pelos seres humanos. Isso significa que as lagoas onde aqueles animais se reproduzem estão mais quentes. Assim, as salamandras (*Triturus*) começaram a se acasalar mais cedo. Mas as rãs (*Rana temporaria*) não. De modo que a desova das rãs está virando almoço das salamandras. É possível que as lagoas britânicas em que há salamandras continuem por dezenas e dezenas de anos cada vez com menos rãs. E então, um dia, o ecossistema da lagoa desmorona...

MITCHELL, Alanna. *Bad Evolution*. *The Globe and Mail*, Saturday, May 4th 2002. (Fragmento adaptado).



8. Em que consiste, em última análise, o progresso social? No desenvolvimento do melhor modo possível dos recursos havidos da natureza, da qual tiramos a subsistência, e no apuro dos sentimentos altruísticos, que tornam a vida cada vez mais suave, permitindo uma cordialidade

maior entre os homens, uma solidariedade mais perfeita, um interesse maior pela felicidade comum, um horror crescente pelas injustiças e iniquidades...

BONFIM, Manuel. *América Latina*: males de origem. Rio de Janeiro/Paris: H. Garnier, s.d.

Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp. Disponível em:

<http://www.convest.unicamp.br/vest_antiores/2003/download/ProvaFase1.pdf>. Acesso em: 2 maio 2007.

» Análise

1. Uma breve apresentação é feita para introduzir o tema a ser analisado pelos candidatos ao vestibular da Unicamp. Nessa apresentação, quais informações podem auxiliar a compreensão da tarefa dissertativa?

- Como pode ser interpretada a afirmação de Bertrand Russell que define o tema?
- De que modo a informação contida na apresentação se relaciona com o tema?

2. Considerando somente a apresentação e a definição do tema, qual pode ser a pergunta implícita que a Unicamp espera ver analisada nas dissertações de seus candidatos?

3. O primeiro fragmento da coletânea pode ser definido como um texto informativo de natureza explicativa. Por quê?

- ▶ Transcreva no caderno a(s) informação(ões) presente(s) nesse fragmento.

4. O segundo texto, embora trate das linguas, também traz informações sobre o conceito de evolução. Que informações são essas?

- ▶ De que modo essas informações se relacionam com o parágrafo introdutório? E com o tema?

» Leia o texto do boxe ao lado para responder à questão 5.

5. Muitas vezes, saber quem foi o autor de um texto nos ajuda a compreender melhor o sentido do que ele escreveu. Isso é verdade para o 3º fragmento da coletânea. Por quê?

- ▶ Explique o que significa, no caso do tema, aceitar que o progresso “é uma parte da natureza”.

6. Podemos afirmar que o 3º fragmento não é informativo. Como ele poderia ser definido?

- ▶ Um fragmento como esse pode ser lido do mesmo modo que o fragmento 1? Por quê?

7. De que modo o fragmento 4 se relaciona com o tema? Explique.

8. Qual o sentido básico do fragmento 5?

- ▶ Segundo esse fragmento, as mudanças observáveis no comportamento dos seres humanos, através dos tempos, podem ser interpretadas como exemplo de evolução? Justifique.

9. O fragmento 6 é de autoria de Charles Darwin, autor da conhecida teoria da evolução. A posição defendida por Darwin é semelhante à de Gordon Childe (fragmento 5)? Explique.

10. O fragmento 7 introduz uma perspectiva sobre a evolução diferente da que aparece nos fragmentos anteriores. Explique por quê.

11. O último fragmento traz informações de natureza social. De que modo elas se articulam com as demais informações apresentadas na coletânea?

Altruístico: desprendido, que se preocupa com o outro.
Iniquidade: desigualdade, aquilo que vai contra a justiça e a equidade.



▲ Herbert Spencer, 1890.

Herbert Spencer (Derby, 27 abr. 1820 — Brighton, 8 dez. 1903) foi um filósofo inglês, representante do positivismo. Profundo admirador da obra de Charles Darwin, é dele a expressão *sobrevivência do mais apto*; em sua obra procurou aplicar as leis da evolução a todos os níveis da atividade humana. Spencer é considerado o “pai” do Darwinismo social, embora jamais tenha utilizado o termo. Com base em suas ideias, alguns autores procuraram justificar a divisão da sociedade em classes e o Imperialismo europeu, sugerindo que estes seriam exemplos de seleção natural.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Herbert_Spencer>. Acesso em: 2 jul. 2007.

» Leitura

Agora que o tema e os fragmentos da coletânea foram cuidadosamente lidos e interpretados, podemos, a partir da análise de uma redação escrita em resposta a essa proposta, avaliar o que representa um bom uso dessas informações em um texto dissertativo.

Texto 2

Progresso e evolução: grandes diferenças

A partir do século XIX, a visão do mundo pelo homem sofreu uma mudança substancial. A Terra, antes observada com olhos místicos e supersticiosos de uma herança medieval, sofria grandes modificações econômicas, sociais, políticas e culturais, já que a Revolução Industrial havia mudado as relações de trabalho, de produção, de utilização do conhecimento técnico. Logicamente essas mudanças influenciaram na visão que esse homem tinha, tanto da Terra como dele próprio. A palavra-chave referente à relação homem-mundo nesse período foi, portanto, mudança.

O desenvolvimento das teorias científicas, a partir daí, passa a ter grande expressão. A descoberta da célula, o desenvolvimento da máquina a vapor, as teorias atômicas, cada nova descoberta deixou suas marcas nas relações do homem. O grande exemplo desse fato está na publicação da *Origem das espécies*, de Darwin. O conceito de seleção natural, transposto para a sociedade, gerou o que é chamado de "darwinismo social", onde os mais aptos na sociedade teriam, naturalmente, os direitos aos privilégios de que sempre usufruíram, justificando com uma teoria do "mundo biológico" a ideologia do capital.

Essa visão pragmática do mundo, alimentada pela euforia do cientificismo e pelo positivismo, reforçou a visão antropocêntrica (e por vezes eurocêntrica) do homem da época, justificando o que hoje se julga atrocidade sob o rótulo de "evolução e civilização". O grande equívoco do homem contemporâneo foi confundir "mudança" com "progresso".

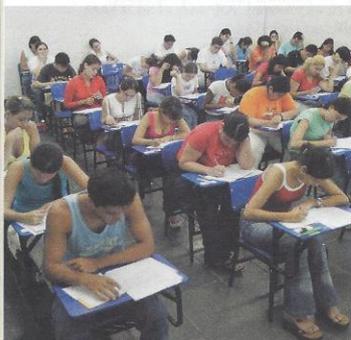
Os mais entusiastas diriam que o progresso é inquestionável ao se observar a que ponto chegamos no desenvolvimento tecnológico. Pode-se fazer o que jamais se sonhara: domina-se a tecnologia, a bioengenharia, a astronomia. A cada dia uma nova pesquisa desponta e novas descobertas vêm à tona. Porém, as grandes descobertas não necessariamente definem o progresso.

A cada grande descoberta do homem pode-se citar pelo menos um problema causado. A grande descoberta do petróleo, combustível de grande potencial energético, trouxe impactos ambientais muitas vezes irreversíveis. O desenvolvimento da radioatividade, apesar dos benefícios da radiografia e radioterapia, ainda é responsável por muitos casos de câncer. Até os antibióticos, heróis do combate à tuberculose no início do século, estão ficando incapazes perante as resistentes superbactérias.

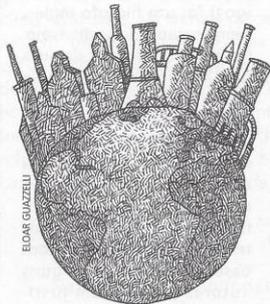
É claro que não se trata de negar o desenvolvimento alcançado, nem ser purista, acreditando que as mudanças foram negativas. A questão é encarar a evolução como um processo de múltiplos caminhos, sem ápice ou base. A evolução seria, antes de tudo, um processo adaptativo às condições dadas. Vale a pena lembrar que nossa inteligência, apesar de ter desenvolvido tantos aparatos, é capaz de nos autodestruir num desastre nuclear, enquanto as baratas, invertebrados irracionais, sobreviveriam.

É preciso adotar uma postura crítica diante das mudanças que têm ocorrido no mundo. O progresso só será real se puder ser compartilhado pela maioria das pessoas. Enquanto isso, pode-se chamá-lo de evolução, a qual pode assumir uma face bastante perversa para os nossos descendentes.

MENDES, Maira Tavares. *Vestibular Unicamp: redações 2003*. Campinas: Unicamp, 2003. p. 75-78.



▲ Alunos fazem prova da segunda fase da Unicamp, 16 jan. 2005.



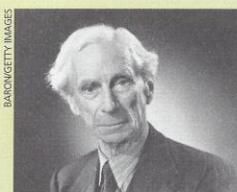
» Análise

1. A tarefa proposta pela Unicamp tinha como expectativa que os candidatos analisassem a relação entre mudança, progresso e evolução. A dissertação transcrita na página anterior atende a essa expectativa? Justifique.
2. Em diversos momentos, o texto da autora se apoia nas informações da coletânea que acompanha o tema. Quais os parágrafos ou passagens do Texto 2 e o(s) trecho(s) da coletânea cuja leitura os inspirou? Sugestão: siga o exemplo abaixo e, em seu caderno, complete o quadro em que você apresente, de modo resumido, as relações estabelecidas entre o texto e a coletânea.

Parágrafo/passagem	Aspecto(s) recuperado(s) dos textos da coletânea
1º – “A partir do século XIX, a visão do mundo pelo homem sofreu uma mudança substancial. [...] A] Revolução Industrial havia mudado as relações de trabalho, de produção, da utilização do conhecimento técnico. [...]”	<p>2. Processo de transformação do modo como o ser humano se relaciona com o mundo a partir da teoria da evolução.</p> <p>3. Visão, predominante no século XIX, do progresso como parte do processo evolutivo natural.</p> <p>6. Afirmação da evolução humana como algo inerente à natureza e destinado ao aperfeiçoamento.</p>

► Como pode ser descrito o uso que a autora do texto faz da coletânea? Ela copia os fragmentos? Explique.

3. Como fizemos no Capítulo 22, é possível remontar o projeto de texto que orientou essa dissertação. Com base naquele esquema, faça um que represente a trajetória argumentativa desenvolvida no texto.
4. Para desenvolver o projeto de texto pretendido, a autora da dissertação precisava introduzir duas ideias a partir de uma perspectiva histórica. Por quê?
5. O 2º parágrafo tem a função de expandir o contexto introduzido no 1º parágrafo, explicando-o. Ele poderia ser diferente? Em outras palavras: a autora do texto, uma vez criado o parágrafo inicial, poderia ter seguido um rumo diferente em termos analíticos?
6. O 3º parágrafo “divide” o texto em duas partes: a introdução, que estabelece a linha de análise, e o encaminhamento da conclusão, que defende a ideia da evolução como um processo adaptativo. Por que ele tem uma função tão importante na articulação das partes do texto?
7. A conclusão apresentada no texto foi devidamente preparada pelos parágrafos que a antecedem? Explique.



▲ Bertrand Russell, 1951.

Bertrand Arthur William Russell (1872-1970) foi um dos mais influentes matemáticos, filósofos e lógicos do século XX. Defendia a ideia de que todas as verdades matemáticas poderiam ser deduzidas a partir de algumas verdades lógicas. Propôs um código de conduta liberal, constituído por 10 princípios, o primeiro dos quais evidenciava a postura racional que defendeu durante toda a sua vida: “Não tenha certeza absoluta de nada”.

Primeiro parágrafo: como começar uma dissertação

O primeiro parágrafo de uma dissertação é sempre muito importante: sua leitura determinará o tipo de envolvimento que o leitor terá com aquele texto. Assim, um início que desperte o interesse para a análise a ser desenvolvida favorece a aceitação do caminho argumentativo que será proposto pelo autor.

Além de estabelecer o primeiro contato com o leitor, o parágrafo inicial de uma dissertação também cumpre outra função fundamental para o texto que introduz: indica o percurso analítico escolhido pelo autor para tratar do tema abordado.

Conheceremos, a seguir, algumas estratégias clássicas de construção do primeiro parágrafo de uma dissertação e veremos de que modo, feita uma escolha sobre o tipo de introdução a ser utilizado, o caminho expositivo-analítico dos parágrafos seguintes já está também predeterminado.

A apresentação da questão a ser tratada

O modo mais tradicional de introduzir um texto dissertativo consiste na apresentação resumida da questão a ser analisada. Esse tipo de abertura atende a duas necessidades: apresenta ao leitor as informações básicas que permitem a contextualização do tema; informa, de modo abrangente, os aspectos que serão contemplados pela análise.

Os parágrafos seguintes deverão, necessariamente, retomar os aspectos mencionados na introdução para submetê-los a um processo analítico que permita o estabelecimento de uma hipótese explicativa, ou de uma tese mais geral a seu respeito.

Observe como é exatamente isso que faz o autor do texto abaixo, do qual transcrevemos apenas alguns parágrafos.

Há incerteza na mudança

O filósofo Bertrand Russell, ao afirmar que a “mudança é indubitável”, mas o progresso é uma questão controversa”, nos apresenta uma certeza e uma dúvida. A certeza se refere ao caráter dinâmico do universo no qual vivemos e a dúvida nos atinge quando questionamos se tal mudança será benéfica ou não.

Vivemos num universo dinâmico e as mudanças climáticas, junto aos ciclos dos movimentos aparentes dos astros, criando dias e noites, talvez sejam as provas mais evidentes disso. É interessante perceber como este dinamismo permeia a vida do homem, não só individualmente, mas também socialmente. Impérios são criados, conhecem seu apogeu e depois são destruídos, cedendo lugar a outros. As formas de vida também sofrem alterações através do tempo (teoria da evolução das espécies, de Darwin) e até mesmo os minerais, sujeitos à erosão e à ação oxidante da nossa atmosfera, se transformam em outras substâncias.

1º parágrafo: apresentação genérica do tema, com a indicação dos aspectos a serem considerados: o que se pode tomar como **certeza sobre a mudança e as dúvidas provocadas por esse processo**.

Os parágrafos seguintes deverão, necessariamente, explicitar para o leitor quais são os referentes, para o autor do texto, associados a essas questões.

2º parágrafo: apresentação de vários processos naturais que exemplificam o **caráter dinâmico do universo**.

Correto está o filósofo, ao afirmar que “a mudança é indubitável”. Porém, a questão do progresso, ou seja, uma mudança positiva, deve ser analisada com mais cuidado. A partir da definição de progresso como mudança positiva, podemos nos perguntar “positiva sob qual ponto de vista?”. Manuel Bonfim, em seu texto “A América Latina: males de origem”, associa o progresso social a uma sociedade continuamente mais justa. Por outro lado, a Revolução Industrial, período de significativo progresso tecnológico, condenou mulheres e crianças a jornadas de trabalho desumanas, em troca de salários miseráveis. O progresso, nesse caso, representa uma mudança positiva apenas para o capitalista. [...]

JÚNIOR, Aldebaran L. do Prado. *Vestibular Unicamp: redações 2003*. Campinas: Unicamp, 2003. p. 51-53. (Fragmento).

3º parágrafo: o autor do texto passa a enfrentar o segundo aspecto anunciado na introdução: **até que ponto as mudanças são benéficas e, portanto, podem ser consideradas sinal de progresso?**

O exemplo da Revolução Industrial é trazido para permitir a análise que indica a possibilidade de um mesmo processo desencadeador de mudança afetar de modo diferente setores distintos da sociedade.

A abordagem histórica

Outra abertura dissertativa muito frequente é a que dá um tratamento histórico para a questão tematizada, resgatando, em momentos passados, acontecimentos que ilustram o tema a ser abordado.

Esta foi a opção analítica feita pelo autor da próxima redação, e o seu primeiro parágrafo já deixa isso claro para o leitor. Veja.

Nasce o sol e não dura mais que um dia

Desde tempos remotos o homem tem se empenhado em tentar compreender sua condição e sua posição no mundo.

Na Antiguidade, os pré-socráticos já procuravam maneiras de explicar, a partir de sua origem, o estatuto existencial do “ente” em oposição ao do “não ser”. Tal preocupação também se fez sentir entre os religiosos e os cientistas.

Na Idade Média, época em que a igreja gozava de incontestável prestígio, a interpretação predominante colocava o homem numa condição de inferioridade em relação à do criador, pois, embora criado à imagem e semelhança Dele, cometera o pecado da desobediência e, por isso estaríamos ainda hoje sendo castigados (fora do paraíso) por tal transgressão.

Com o passar dos séculos (principalmente a partir dos séculos XV e XVI) assistiu-se a um processo de profundas transformações socioeconômicas e culturais, que levou o homem a mudar a maneira de se ver no mundo. De um modelo teocêntrico passou para uma cosmovisão antropocêntrica, modelo em que o homem passa a ser entendido como agente da história e senhor de sua condição. *Grosso modo*, a troca da fé pela razão. [...]

FERNANDES, Wellington Silva. *Vestibular Unicamp: redações 2003*. Campinas: Unicamp, 2003. p. 60-61. (Fragmento).



ELIAR GUZZELLI

Os filósofos da Natureza

Os historiadores da filosofia identificam o período entre o século VI a.C. e o início do século IV a.C. como pré-socrático. Durante esse período, viveram os filósofos que antecederam a Sócrates e preocuparam-se em identificar o princípio (*arché*, em grego) de todas as coisas. Primeiros a abandonar os mitos e buscar uma explicação racional para o que acontecia no mundo, contribuíram para separar filosofia e religião, dando início a um processo reflexivo que até hoje caracteriza o raciocínio científico. Os mais conhecidos pré-socráticos foram Tales de Mileto, Pitágoras de Samos e Heráclito de Éfeso.

Esse tipo de introdução exige um bom conhecimento de história. Como se pode observar, para tratar do tema da mudança e do progresso, o autor do texto voltou à Antiguidade para resgatar marcos importantes na definição do modo como o ser humano via o mundo e a si mesmo, registrando os momentos em que alguma mudança ocorreu.

É bom considerar que uma abertura histórica terá como consequência um maior trabalho argumentativo, porque o texto deverá adotar um encaminhamento coerente com essa visão. Isso significará trazer exemplos de diferentes momentos passados e analisar seu significado para garantir que fique claro, para o leitor, de que modo esses exemplos se relacionam com a questão tematizada.

O uso de imagens e/ou metáforas

Por vezes, a utilização de uma imagem que, metaforicamente, recupere algum aspecto da questão a ser analisada mostra-se uma interessante estratégia para a elaboração do parágrafo introdutório.

Justamente pelo potencial simbólico, as imagens ajudam a evocar, no leitor, representações que, se bem controladas pelo autor do texto, favorecem o acompanhamento do raciocínio apresentado. Observe.

Mudança constante, progresso apenas relutante



▲ Cachoeira da Formiga, Jalapão, Tocantins, 2003.

Imagem inicial: a realidade é um **rio em movimento**. O autor do texto associa o tema da mudança à **reflexão de um filósofo pré-socrático**, Heráclito de Éfeso (c. 540 a.C. - 470 a.C.), que dizia que “tudo flui, nada persiste, nem permanece o mesmo”, para concluir que não se pode “descer duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sempre sobre ti”.

A imagem das mudanças como o fluxo de um rio cria, no interior desse parágrafo, uma rede de **metáforas** a partir da imagem inicial do rio.

Essas metáforas ajudam o leitor a construir uma representação da força transformadora das mudanças, questão central para a análise a ser desenvolvida na dissertação.

Algumas correntes da filosofia grega pregavam que a **realidade podia ser encarada como um rio em movimento** — o constante fluxo da água o tornava sempre um lugar em incessante mudança, jamais havendo dois rios iguais em diferentes intervalos de tempo. Tal ideia ainda é adequada para explicar o nosso mundo atual, em que os crescentes avanços do conhecimento científico contribuem para acentuar exponencialmente o **fluxo de mudanças**, ampliando o rio da realidade para uma enorme cachoeira em plena queda. Dentro desse novo contexto cabe discutirmos, ante a velocidade e inevitabilidade das mudanças, se elas são positivas para a sociedade em sua atual forma e de que modo se desenvolverá o contínuo progresso científico.

[...]

BERTHOUD, Lucas Esper. *Vestibular Unicamp: redações 2003*. Campinas: Unicamp, 2003. p. 65-66. (Fragmento).

O uso de citações

Às vezes, a abertura do texto com uma citação (direta ou indireta) pode ajudar a explicitar o viés analítico a ser explorado. Observe.

Paradoxo contemporâneo



◀ Índios norte-americanos caçam búfalos em pintura do século XIX.

“O trabalho é a força que movimenta o homem”. Essa máxima seria lida, pelo homem contemporâneo, da seguinte forma: “O trabalho proporciona o desenvolvimento econômico ao homem”. Mas nem sempre a paráfrase foi válida.

Nas sociedades “primitivas”, o trabalho tinha todo um significado simbólico. Essas sociedades tinham no cerne de sua cultura os ritos, que englobavam o que conhecemos hoje como religião, trabalho e arte. Os homens celebravam a vida, a fertilidade, através de rituais que envolviam esses três aspectos. Não visavam a nenhum tipo de “acúmulo”. Não faziam planos de lucro. Não tinham nem a visão de produção enquanto tal. Nem podiam, já que até a visão do tempo era diferente: ele era cíclico, como a natureza, e não irreversível como o vemos hoje. O trabalho, nessas sociedades, não tinha de forma alguma o objetivo de qualquer exploração. Não promovia nem a promoção nem a degradação: era simplesmente intrínseco ao homem, causa e consequência de sua vida em sociedade.

[...]

CECCHINI, Clara B. *Redações do vestibular Unicamp/2002*. Campinas: Unicamp, 2002. p. 63-64. (Fragmento).

1º parágrafo: a máxima citada na abertura do texto permite à autora começar a discutir como a relação entre o ser humano e o trabalho passou por transformações ao longo da história.

Criada essa expectativa, torna-se necessário garantir que os parágrafos seguintes ilustrem, com exemplos de diferentes momentos da história, de que modo a relação do ser humano com o trabalho se definiu.

2º parágrafo: tem início o desenvolvimento da abordagem “anunciada” no parágrafo anterior. Por meio do exemplo das sociedades primitivas, a autora do texto começa a mostrar, para o leitor, que o trabalho nem sempre foi visto como fator de promoção econômica.

A citação do texto de um autor consagrado também pode contribuir para reforçar, por meio da autoridade do especialista citado, a validade do ponto de vista defendido em uma dissertação.

Essa estratégia, porém, só deve ser utilizada caso se tenha como garantir que o trecho citado mantenha uma relação direta com o encaminhamento analítico a ser desenvolvido no texto.

A antecipação da conclusão

Outro procedimento comumente utilizado na introdução de textos dissertativos é a antecipação da conclusão a que se pretende chegar.

O autor, após referir-se brevemente à conclusão da análise que fará, passa a demonstrá-la nos parágrafos seguintes. Veja.

Ferramenta bem utilizada para o mal

Ao contrário do que muitos pensam, o trabalho, se tivesse que ser classificado como “bom” ou “ruim” para a humanidade, apresentaria a mesma característica de todas as demais estruturas, sistemas e fenômenos: **não é, em si, um fator de promoção nem de degradação do homem, mas uma ferramenta que pode ser utilizada para diversos objetivos.**

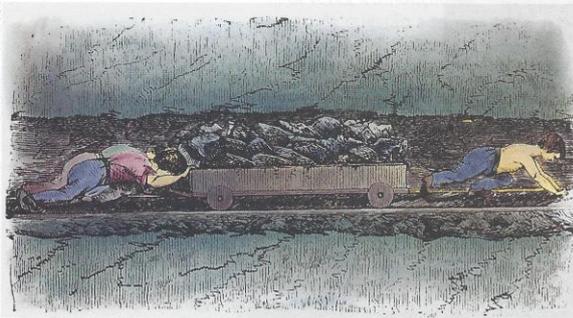
Desde os primórdios da civilização, o trabalho foi encarado de diversas formas. Como atividade sem valor social, exclusiva dos escravos na Antiguidade Clássica, permitiu o desenvolvimento intelectual dos cidadãos gregos, sobretudo no campo filosófico, o que lhes deu ferramentas ideológicas para manter seus escravos em sua situação, enquanto tais intelectuais, no ócio laborial completo, desfrutavam do trabalho alheio. Como atividade que “dignifica o homem”, o trabalho tornou-se ainda mais explorador, principalmente a partir da Revolução Industrial, quando as ideologias da virtuosidade do labor foram impostas sutilmente pela burguesia à classe operária, fazendo esta sustentar aquela, com um respaldo socioideológico ainda mais “elaborado” — mais alienador e sutil — que o da Antiguidade.

[...]

1º parágrafo: para introduzir a análise do tema do trabalho como um fator de promoção ou de degradação humana, o autor do texto anuncia a **tese** a ser defendida, antecipando a conclusão a que pretende chegar com a análise que será feita ao longo do texto.

Os parágrafos seguintes deverão apresentar os argumentos que provam a validade da tese explicitada na introdução.

AKG-IMAGES/LATINSTOCK



▲ Crianças trabalhando em mina inglesa, 1844.

SOARES, Valdeni S. Pereira. *Redações do vestibular Unicamp/2002*. Campinas: Unicamp, 2002. p. 73-74. (Fragmento).

Último parágrafo: como concluir uma dissertação

Como já vimos, o encaminhamento da análise, que constitui o desenvolvimento de uma dissertação, é determinado, em grande parte, pelo parágrafo inicial. O desenvolvimento precisa cumprir a tarefa de explicitar a abordagem do tema anunciada na introdução.

O que não se pode pensar, porém, é que essas decisões são tomadas à medida que se escreve um texto. Na verdade, essas escolhas são feitas durante a elaboração do projeto de texto, porque é nessa etapa que várias opções de análise são consideradas e o autor define qual delas serve melhor à posição que pretende defender. Também é durante o planejamento do texto que se define a tese central a ser exposta.

A articulação dos argumentos, a ordem em que serão apresentados, o modo como a questão será introduzida e a conclusão a que se pretende chegar, todos esses passos devem estar previstos no projeto de texto.

Nesse sentido, tanto a introdução quanto a conclusão de um texto já devem ser conhecidas do autor antes de ele começar a desenvolver uma dissertação. Só assim terá condições de garantir que todas as informações, ideias e argumentos presentes no texto sejam utilizados de modo a convencer o leitor da validade do ponto de vista defendido.

Como o desenvolvimento conduz à conclusão

A análise de um bom texto dissertativo-argumentativo vai ilustrar de que modo a articulação das partes antecipa a conclusão. Observe.

O viajante prisioneiro

Se hoje é possível dar a volta ao mundo sem tirar os pés de um conjunto de nações invisíveis, é possível também viajar por todo o mundo sem pisar na realidade das nações que visitamos. Se quiser, o viajante pode sair de sua casa, em seu carro com ar-condicionado, entrar no aeroporto com ar-condicionado, pelo corredor móvel ir até o avião sem sair do ar-condicionado, dentro do avião, no aeroporto aonde vai, no táxi que toma, no hotel onde fica, e nos dias seguintes ele pode ficar completamente isolado do mundo real que existe fora do primeiro mundo internacional dos ricos, sem qualquer contato direto com os pobres, vistos de longe nos camelôs das calçadas e pedintes dos semáforos.



Uma *cortina de ouro* separa as pessoas, encapsulando os ricos dentro dela, da bolha da modernidade, e mantendo os pobres no lado de fora. Uns prisioneiros dos outros. Os pobres, prisioneiros da renda concentrada nas mãos dos ricos, os ricos prisioneiros do medo de enfrentar a imensa maioria de pobres excluídos e a maneira como eles vivem.

O viajante [contemporâneo] é um prisioneiro. Viaja dentro de escafandro, no mar de pobreza. Em quase toda cidade lhe recomendam evitar o centro, guardar o relógio, não levar dinheiro. Não importa aonde ele vá, sente-se preso às circunstâncias de um mundo partido, de uma civilização que divide seus cidadãos, com a mesma velocidade com que une nações.

[...]

BUARQUE, Cristovam. *Os tigres assustados*: uma viagem pela fronteira dos séculos. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 164. (Fragmento adaptado).

O texto inteiro organiza-se de modo a fazer com que o leitor aceite a conclusão de que o mundo contemporâneo é um mundo dividido pela condição social de seus habitantes, muito mais do que por questões políticas, étnicas, religiosas ou culturais.

A conclusão aparece não como algo inesperado e surpreendente, mas como um reforço da tese sustentada ao longo da análise. Isso só pode ser alcançado se, no momento da reflexão sobre o tema e do planejamento do texto, o caminho analítico a ser seguido tiver sido claramente definido.

Por esse motivo, do mesmo modo que o desenvolvimento de uma dissertação é um desdobramento da abordagem anunciada na sua introdução, a conclusão deve ser o encerramento natural do desenvolvimento realizado.

Título: resume a **tese** que será defendida no texto (**atualmente, gozar de uma determinada condição econômica nos afasta da realidade**).

1º parágrafo: o texto é introduzido por uma premissa ("é possível viajar por todo o mundo sem pisar na realidade das nações que visitamos") que sustentará todo o raciocínio apresentado na sequência.

Para demonstrar a validade dessa premissa, Cristovam Buarque recorre a uma série de situações, apontadas ao longo do primeiro parágrafo do texto.

As situações identificadas são evidência de que uma pessoa com uma boa situação econômica, mesmo visitando países "pobres", consegue evitar ser afetada pelo desconforto do mundo "real".

2º parágrafo: expansão da ideia de que somos prisioneiros da nossa condição socioeconômica, para demonstrar que o mundo contemporâneo está dividido principalmente pelas fronteiras da riqueza e da pobreza.

3º parágrafo: conclusão do texto. Situações conhecidas do leitor consolidam a tese de que o viajante do mundo atual é um prisioneiro. A apresentação de várias recomendações usuais (evitar o centro da cidade, não utilizar bens que ostentem riqueza, evitar levar dinheiro) evidencia que, onde quer que esteja, o viajante se vê "preso às circunstâncias de um mundo partido", cercado por um "mar de pobreza".

Escafandro: vestimenta impermeável, hermeticamente fechada, usada por mergulhadores profissionais.

Produção de texto dissertativo-argumentativo

1. Pesquisa e análise de dados

Segundo o escritor alemão Herman Hesse, “a paz não é um estado primitivo paradisíaco, nem uma forma de convivência regulada pelo acordo. A paz é algo que não conhecemos, que apenas buscamos e imaginamos. A paz é um ideal”.

Ao longo de sua existência, o homem tem se afirmado como um animal guerreiro. Em milhares de anos, não se registrou um único dia de paz sobre a face inteira da Terra. Em algum canto do planeta, sempre esteve em curso algum conflito mortal entre bandos, tribos, clãs ou nações.

Com base nos textos e imagens da coletânea abaixo, elabore uma dissertação sobre o tema:

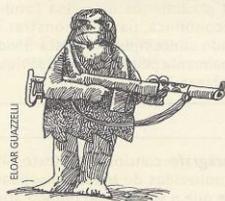
Paz: uma conquista impossível?

► Um pouco de história

O cálculo é recente: entre 3600 a.C. e a tensão pré-guerra do Iraque, ou seja, cerca de 5600 anos, o homem só experimentou 292 anos de paz. Mas há controvérsias. Para muitos historiadores, nesses cinco milênios, em algum ponto do globo, o homem nunca deixou de estar num campo de batalha. *Grosso modo*, a passagem humana sobre a Terra registra 14500 conflitos armados e quatro bilhões de mortos — dos primeiros guerreiros gregos às vítimas do World Trade Center. O combate ao terrorismo é o novo item da lista das causas da guerra — expansão territorial, intolerância religiosa, ódio étnico, petróleo, futebol, até a busca da paz, escolha uma. Dizem que, neste século 21, a briga pela água é líquida e certa. De qualquer modo, a guerra tecnológica é potencialmente muito mais cruel do que todas as outras que a antecederam. Não há mais nenhum ponto do planeta que um míssil ou um jumbo descontrolado não possam alcançar. Pior: as novas guerras produzem cada vez menos heróis e cada vez mais vítimas civis. Nesse cenário, a paz tem alguma chance?

[...]

SCHILLING, Voltaire. *Guerra: uma história sem trégua*. Disponível em: <http://caminhosdaterra.ig.com.br/reportagens/132_guerra.shtml>. Acesso em: 8 jul. 2007. (Fragmento adaptado).



► A evolução da espécie: um olhar irônico



▲ GALHARDO, Caco. Short Cuts. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 27 mar. 2003.

► A indústria da guerra

[...]

Os gastos dos EUA no Iraque e no Afeganistão ajudaram a aumentar as despesas militares no mundo em 3,5 por cento, alcançando 1,12 trilhão de dólares em 2005, segundo levantamento divulgado pelo Instituto de Pesquisa para a Paz Internacional de Estocolmo, em seu último anuário. De acordo com o instituto sueco, os EUA são responsáveis por 48% dos gastos mundiais em armamentos, seguidos a distância por Inglaterra, França, Japão e China, que investem de 4 a 5% cada um. Esses cinco países totalizam, portanto, 68% dos gastos mundiais com armas, ficando os restantes 32% para a

soma de todos os demais países do mundo. Os gastos com armas representaram, em 2005, cerca de 2,5% do Produto Interno Bruto Mundial, uma média de despesas de 173 dólares *per capita*. Países como a Rússia e a Arábia Saudita beneficiaram-se do aumento nos preços de minerais e combustíveis para impulsionar seus gastos com a indústria armamentista. A China e a Índia também aumentaram seus gastos.

[...]

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. *Os nomes da barbárie*. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=3229>. Acesso em: 8 jul. 2007.

► A lógica da guerra

[...]

Em uma hora gasta-se em armas o equivalente ao salário de 86 400 trabalhadores. Aproximadamente 25% dos cientistas do planeta dedicam-se à investigação militar. Preparar um soldado para a guerra custa anualmente 64 vezes mais do que educar uma criança. Com o que se gasta num tanque seria possível construir 520 salas de aula. Baseadas em dados da Unesco, tais comparações podem parecer simplistas para muitos, mas mostram um pouco da lógica que leva o mundo a gastar cada vez mais com armas e menos com gente. [...]

“A indústria e o comércio de armas foi um dos negócios mais rentáveis do século 20. Em princípio, tentou-se justificar sua fabricação pelo direito da legítima defesa, mas uma vez criada a indústria ela se rege pela lógica capitalista, da obtenção do maior lucro possível pela criação de novos mercados. E os mercados para essa indústria são as guerras”, escreveu Luis Cárdenas, presidente do Serviço de Paz e Justiça (Serpaj) chileno, no artigo “Gastos militares e investimentos sociais”. [...]

No sistema máquina-de-moer-gente, crianças morrem de fome. Adultos morrem de fome. Idosos morrem de fome. E sempre haverá Bin Ladens, Bushs, Blairs e Saddans para justificar investimentos em guerra. Prova disso é que depois dos ataques terroristas aos EUA, o único setor da economia do país beneficiado foi a indústria bélica. Segundo matéria do *The New York Times* de 23 de setembro, “ao mesmo tempo que esses ataques provocaram uma queda enorme no mercado acionário, as perspectivas do complexo militar-industrial estão melhores do que estiveram em anos... [...] Três dias depois dos atentados, o Congresso aprovou 40 bilhões de dólares em fundos de emergência, dos quais entre 10 bilhões e 15 bilhões para as Forças Armadas”. [...]

Além desses, outros bilhões devem ser gastos mundo afora em mais armas para “prevenir o terror”, “antecipar-se a inimigos externos”, etc. Alguém pode se perguntar se depois disso o mundo ficará mais seguro. Claro que não. A História garante.

ROVAI, Renato; VASCONCELOS, Fredi. Máquina de moer gente. Disponível em: <<http://revistaforum.uol.com.br/Revista/2/armas.htm>>. Acesso em: 8 jul. 2007. (Fragmento adaptado).

De olho no filme

“Não importa aonde você vá, lá há uma arma.”



▲ *O senhor das armas*, de Andrew Niccol. EUA, 2005.

“Há mais de 550 milhões de armas de fogo em circulação no mundo. É uma arma para cada 12 pessoas no planeta. A única questão é: como armamos as outras 11?” A essa fala segue-se a perturbadora cena de abertura do filme: a trajetória de uma bala de fuzil, desde a fábrica no leste europeu até a cabeça de uma criança africana. A história de um poderoso traficante de armas, baseada em fatos reais, permite refletir sobre o impacto da indústria bélica na economia mundial.

► Perguntas incômodas

“Mamãezinha, minhas mãozinhas vão crescer de novo?” Jamais esquecerei a cena que vi, na TV francesa, de uma menina da Costa do Marfim falando com a enfermeira que trocava os curativos de seus dois cotos de braços. Era uma criança linda, de quatro anos, a face da inocência martirizada e que em seu sofrimento não conseguia imaginar a extensão do mal que lhe haviam feito. Não entendia e ainda tinha esperanças. [...]

A verdade verdadeira é que não somos todos iguais. Uma bomba em Nova Iorque, em Londres ou em Paris desperta a dor do mundo. Mas quando tutsis e utus se trucidam em Ruanda, e morrem um milhão de africanos numa guerra, o assunto é pé de página dos jornais e os negócios das indústrias de armas continuam de vento em popa. [...]

Como manter a paz num planeta onde boa parte da humanidade não tem acesso às necessidades básicas mais elementares? Como impedir que os que vivem

um cotidiano de guerra e destruição, de sangue e ódio, sentindo-se oprimidos e injustiçados, não comemorem? Como reduzir o abismo entre o camponês afegão, a criança faminta do Sudão, o Severino da cesta básica e o corretor de Wall Street? Como explicar ao menino de Bagdá que morre por falta de remédios, bloqueados pelo Ocidente, que o mal se abateu sobre Manhattan? Como dizer aos chechenos que o que aconteceu nos Estados Unidos é um absurdo? Vejam Grozny, a capital da Chechênia, arrasada pelos russos. Alguém se incomodou com o sofrimento e as milhares de vítimas civis, inocentes, desse massacre? Ou como explicar à menina da Costa do Marfim o sentido da palavra “civilização” quando ela descobrir que suas mãos não crescerão jamais?

[...]

UTZERI, Fritz. Quem cria lobos. *Jornal do Brasil*. 17 set. 2001. (Fragmento).

► Uma conclusão evidente

É claro, portanto, que a paz universal é a melhor dentre todas as coisas que contribuem à nossa felicidade.

Dante Alighieri (poeta italiano, 1265-1321).

BARELLI, Ettore; PENNACCHIETTI, Sergio. *Dicionário das citações*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395.

Analise atentamente os textos apresentados, identificando sua ideia principal. Busque também outras informações que possam ajudá-lo a desenvolver uma análise da questão proposta.

Após refletir sobre o tema, escreva uma dissertação em que, além de expor de modo claro e articulado a sua análise, você também defenda o seu ponto de vista sobre a possibilidade de os seres humanos viverem em paz.

Você deverá iniciar o 1º parágrafo da sua dissertação com uma das citações abaixo.

Façamos a guerra para poder viver em paz.

Aristóteles (filósofo grego, 384-322 a.C.).

Se colocares numa parte da balança as vantagens e na outra as desvantagens, perceberás que uma paz injusta é muito melhor do que uma guerra justa.

Erasmus de Roterdã (humanista holandês, 1466-1536).

Uma paz certa é melhor e mais segura do que uma vitória esperada.

Tito Lívio (historiador latino, 59 a.C.-17 d.C.).

Nunca houve uma guerra boa nem uma paz ruim.

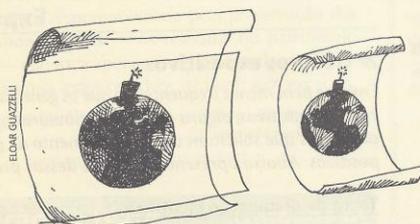
Benjamin Franklin (político e escritor norte-americano, 1706-1790).

BARELLI, Ettore; PENNACCHIETTI, Sergio. *Dicionário das citações*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-396 e 398.

Dê um título ao texto.

2. Elaboração

- ▶ **Lembre-se de que o texto dissertativo precisa apresentar uma análise articulada da questão tematizada.**
 - O tema foi definido sob a forma de uma pergunta: que tipo de “resposta” você pretende dar para ela? Ou seja, qual é o ponto de vista (sua tese) que você pretende defender sobre a possibilidade de os seres humanos viverem em paz?
 - Identifique, na coletânea (e nas informações obtidas por você), argumentos que possam sustentar o seu ponto de vista.
 - Identifique os argumentos contrários ao seu ponto de vista.
- ▶ **Faça um esquema do encaminhamento analítico que você pretende desenvolver:**
 - Como será a introdução da questão? Procure pensar de uma maneira que torne mais compreensível, para o leitor, o que será tratado na dissertação.
 - Escolha uma das citações para abrir sua introdução. Determine como ela será articulada com as demais observações que você pretende fazer no 1º parágrafo da dissertação.
 - A introdução feita exige que tipo de encaminhamento da análise?
 - Que aspectos do tema precisam ser abordados ao longo do texto? Em que ordem devem aparecer?
 - Como você conduzirá o leitor até a conclusão pretendida?
- ▶ **Cuide do aspecto formal do seu texto.**
 - Os verbos estão no presente do Indicativo, favorecendo um tratamento mais “atemporal” do tema?
 - As generalizações foram feitas por meio do uso de termos abstratos?
- ▶ **Crie um título que sintetize, para o leitor, não só o tema abordado, mas também o foco da análise desenvolvida por você.**



3. Reescrita do texto

Troque sua dissertação com um colega. Peça a ele para avaliar o encaminhamento analítico que você fez do tema proposto: há passagens confusas, truncadas, ou argumentos pouco claros? Que modificações ele faria, para tornar o texto mais articulado?

Leia a dissertação de seu colega considerando os mesmos aspectos. Depois de ouvir as observações que ele fez sobre sua dissertação e apresentar as suas sugestões sobre o texto de seu colega, releia seu texto, analisando os aspectos em que ele pode ser melhorado. Reescreva a dissertação, fazendo as alterações necessárias.

ANEXO 06 - Proposta 06 (Proposta 06, Coleção 02, Livro 01, Capítulo 30)

CAPÍTULO

30

Neste capítulo

- Como interpretar uma proposta, redigir e avaliar uma dissertação.
- A sequência argumentativa.
- O parágrafo dissertativo: tópico frasal e complementos.

Dissertação escolar

A dissertação escolar é um texto em que predomina a **argumentação**. Importante espaço para o pensamento crítico dentro da escola, o exercício da dissertação estimula a refletir e posicionar-se sobre temas importantes para a sociedade.

Leitura

- A proposta de dissertação escolar a seguir foi aplicada pela Fuvest, fundação responsável pelo vestibular da Universidade de São Paulo (USP), em 2003. A redação "Autoestima ingênua", redigida por um candidato, consta do *site* da Fuvest como um dos exemplos de textos bem elaborados a partir dessa proposta. Leia com atenção os textos e responda às questões.



▪ Leia atentamente os três textos a seguir.

Vestibulandos fazendo prova de redação da segunda fase da Fuvest (SP), 2008.

Texto 1
Está no dicionário *Houaiss*.

autoestima s.f. qualidade de quem se valoriza, se contenta com seu modo de ser e demonstra, conseqüentemente, confiança em seus atos e julgamentos.

A definição do dicionário parece limitar-se ao âmbito do indivíduo, mas a palavra *autoestima* já há algum tempo é associada a uma necessidade coletiva. Por exemplo: *nós, brasileiros, precisamos fortalecer nossa autoestima*. Neste caso, a satisfação com nosso modo de ser, como povo, nos levaria à confiança em nossos atos e julgamentos. Mas talvez seja o caso de perguntar: não são os nossos atos e julgamentos que acabam por fortalecer ou enfraquecer nossa autoestima, como indivíduos ou como povo?

Texto 2
Estão num poema de Drummond, da década de vinte, os versos.

E a gente viajando na pátria sente saudades da pátria.
[...]
Aqui ao menos a gente sabe que é tudo uma canalha só.

Texto 3
Está num artigo do jornalista Zuenir Ventura, de dois anos atrás.

De um país em crise e cheio de mazelas, onde, segundo o IBGE, quase um quarto da população ganha R\$ 4 por dia, o que se esperaria? Que fosse a morada de um povo infeliz, cético e pessimista, não?

Não. Por incrível que pareça, não. Os brasileiros não só consideram seu país um lugar bom e ótimo para viver, como estão otimistas em relação ao futuro e acreditam que ele se transformará numa superpotência econômica em cinco anos. Pelo menos essa é a conclusão de um levantamento sobre a "utopia brasileira" realizado pelo Datafolha.

Com o apoio dos três textos apresentados, escreva uma **dissertação em prosa**, na qual você deverá discutir manifestações concretas de afirmação ou de negação da autoestima entre os brasileiros.
Apresente argumentos que deem sustentação ao ponto de vista que você adotou.

Fuvest 2003. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2003/provas/2fase/por/por06.stm>>. Acesso em: 16 fev. 2009.

354

Autoestima ingênua

Diante de um início de século assolado por inúmeras crises, ao contrário do que se poderia esperar, o povo brasileiro mostra-se alegre com o país e otimista em relação ao futuro. A autoestima verde-amarela parece inabalável e mostra-se a todo momento. Entretanto é preciso perceber que se trata de um sentimento mais associado à evasão da realidade do que à compreensão da mesma.

Classificado como um dos campeões mundiais em desigualdades, o Brasil apresenta contradições até mesmo no comportamento de seus habitantes. Milhões de famílias miseráveis, submetidas a situações de extrema privação, são capazes de louvar pela conquista de uma Copa do Mundo de futebol a mesma terra que não lhes permite uma sobrevivência digna. O esporte passa a ter o poder de elevar a autoestima dos brasileiros, como se as vitórias nos campos significassem que o país será melhor e mais justo.

Outra manifestação de otimismo brasileiro é o fato de grande parte da população acreditar que o país será uma superpotência. Certamente essa é uma visão ingênua que mascara a real situação. Infelizmente, nosso sistema educacional não oferece à maioria da população a visão crítica necessária para entender que melhorar efetivamente o Brasil requer a superação de problemas praticamente intransponíveis: desigualdades, fome, corrupção.

É certo que a autoestima brasileira está intimamente ligada à alegria pela qual nosso povo é mundialmente conhecido e à força que ele tem para viver mergulhado em um oceano de dificuldades. Entretanto, esse sentimento resulta do não entendimento completo da situação de nosso país. É como se o brasileiro tivesse dentro de si um vestígio de Macabéa, personagem de Clarice Lispector que não tem consciência da própria condição.

Fuvest 2003. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2003/bestred/515644.stm>>. Acesso em: 16 fev. 2009.



Repertório

Macabéa

Macabéa é a personagem principal de *A hora da estrela*, último romance que a escritora brasileira Clarice Lispector publicou em vida, em 1977. Macabéa é uma datilógrafa nordestina que vive uma vida de privações na cidade do Rio de Janeiro. Faltam a Macabéa a possibilidade de exercer uma profissão, o acesso à cultura, a inserção em um círculo social, o domínio da linguagem. A miséria que atinge Macabéa coloca fora de seu alcance a possibilidade de constituição de uma vida subjetiva e, com isso, de construção da própria identidade. Esse romance foi adaptado para o cinema na década de 1980.



Cartaz do filme *A hora da estrela*, dirigido por Suzana Amaral, em 1985, com Marcélia Cartaxo como Macabéa.

Situação de produção

Treino de argumentação

Dissertação e redação são termos às vezes tratados equivocadamente como sinônimos. A dissertação ou texto dissertativo-argumentativo é um gênero de texto muito solicitado em atividades de redação, mas existem também propostas de redação narrativas, por exemplo.

No âmbito escolar, a produção de textos dissertativos é praticada com a finalidade de aprendizagem. É uma maneira de exercitar a argumentação fazendo uso da modalidade escrita e, assim, preparar o aluno para situações que exigem o domínio dessa competência.

Também é comum, dentro e fora da escola, a utilização de dissertações como meio de avaliar a capacidade

de expressão escrita. Além do Enem, muitos vestibulares e alguns concursos públicos incluem propostas de redação (quase sempre dissertativa) em seus exames. Há até concursos de redação sobre determinado tema, que rendem prêmios aos autores dos melhores textos.

Em todos esses casos, as dissertações são textos submetidos a avaliação. O público principal a considerar quase sempre será o avaliador, que pode ser o professor da escola ou um desconhecido. No entanto, ainda que esse texto na maior parte das vezes vá ser lido por poucas pessoas, a ideia é que sua argumentação seja capaz de convencer qualquer leitor.

Ler uma dissertação escolar

1. A dissertação escolar que você leu apresenta três pequenos textos relacionados ao tema em questão. Releia o texto 1 e responda:
 - a) O que é autoestima? Use suas próprias palavras para recuperar o sentido do texto.
 - b) São os atos e julgamentos que constituem a autoestima (individual ou coletiva) ou é a autoestima que determina a confiança que temos em nossos atos e julgamentos? Justifique sua opinião.
2. Explique com suas palavras o que você entendeu sobre os versos de Drummond, no texto 2.
3. Releia o texto 3 e responda às questões a seguir.
 - a) Por que deveríamos esperar que os brasileiros fossem “um povo infeliz, cético e pessimista”?
 - b) Como são os brasileiros, segundo a pesquisa citada no texto?
4. Observe como os três textos lidos em conjunto apresentam diferentes perspectivas para se pensar a autoestima do povo brasileiro. Aponte que perspectivas são essas.
5. Você considera que o texto “Autoestima ingênua” respondeu adequadamente à proposta? Justifique.

ANOTE

A compreensão da proposta é essencial para realizar a argumentação. A dissertação deve responder aos problemas colocados pelos textos da proposta, posicionando-se em relação a eles e desenvolvendo o próprio ponto de vista.

6. Observe o título escolhido.
 - a) O que ele revela sobre a opinião do autor a respeito do tema proposto?
 - b) Você gostou do título? Justifique. Em seguida, proponha um novo título e justifique sua sugestão.

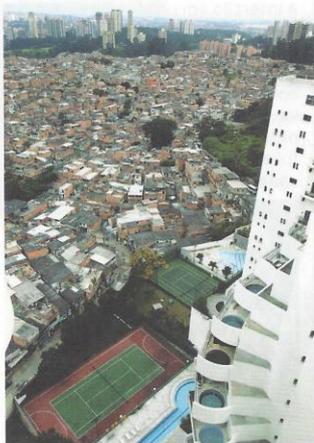
ANOTE

O título é um item importante na dissertação escolar. Ele revela parcialmente o tema e a posição do autor em relação a ele. Pode utilizar a linguagem com certa liberdade, procurando provocar interesse. Ele já inicia a relação com o leitor, anunciando o *tom* do texto: sua formalidade, seu humor ou seriedade.

7. O texto “Autoestima ingênua” está de acordo com as variedades urbanas de prestígio da modalidade escrita da língua portuguesa? Cite um trecho que justifique sua afirmação e explique-a.
8. Releia a introdução do texto. Em seguida, responda às solicitações dos itens a seguir, observando a estratégia utilizada pelo autor para introduzir o seu ponto de vista.
 - a) Divida o primeiro parágrafo do texto em duas partes, copie as expressões iniciais e finais de cada uma no caderno e identifique cada parte com um título que resuma a sua ideia principal.
 - b) Qual é a contradição que esse parágrafo aponta em relação à autoestima do brasileiro?
 - c) Com relação a essa contradição, qual é a posição defendida pelo texto “Autoestima ingênua”, expressa na introdução?

ANOTE

A introdução da dissertação é formada pelo(s) primeiro(s) parágrafo(s) do texto. Ela apresenta o seu tema e declara a *tese* do texto – a posição que o autor vai defender em relação ao tema. A tese é um resumo do ponto de vista.



▲ Divisa entre a comunidade de Paraisópolis e o luxuoso bairro do Morumbi, em São Paulo (SP), 2005. A desigualdade socioeconômica é uma das maiores contradições brasileiras, como lembra a redação “Autoestima ingênua”.

9. Agora, observe como o autor elaborou o **desenvolvimento** do seu tema.
- Quais são os parágrafos que compõem o desenvolvimento do texto?
 - Localize a oração que contém a ideia principal de cada um desses parágrafos e registre-a no caderno.
10. Releia: "Classificado como um dos campeões mundiais em desigualdades, o Brasil apresenta contradições até mesmo no comportamento de seus habitantes."
- Qual é o exemplo dado pelo autor para justificar essa afirmação?
 - Que outro exemplo de comportamento contraditório dos brasileiros poderia ter sido lembrado? Discuta com seus colegas e professor.
11. Releia o trecho a seguir: "O esporte passa a ter o poder de elevar a autoestima dos brasileiros, como se as vitórias nos campos significassem que o país será melhor e mais justo."
- Qual é a posição defendida pelo autor do texto com relação à maneira como os brasileiros encaram o bom desempenho de seus atletas?
 - Você concorda com essa posição? Expresse a sua opinião sobre o significado, para os brasileiros, das vitórias no esporte.



▲ Torcedores assistem à partida final da Copa do Mundo, entre Brasil e Alemanha, na Avenida Paulista, São Paulo (SP), em 30 de junho de 2002.

ANOTE

O desenvolvimento é formado por **argumentos** que se explicam e se ampliam nos **exemplos**. Os argumentos são afirmações menos gerais que a tese, com o objetivo de ajudar a construí-la. Eles criam uma **sequência lógica**. Se o leitor concordar com o conjunto dos argumentos, deve ser levado a aceitar a tese como verdadeira.

12. Releia: "Infelizmente, nosso sistema educacional não oferece à maioria da população a visão crítica necessária para entender que melhorar efetivamente o Brasil requer a superação de problemas praticamente intransponíveis: desigualdades, fome, corrupção."
- Você concorda com a primeira parte da afirmação? Justifique.
 - A segunda parte da afirmação apresenta uma contradição. Explique por que as palavras *efetivamente* e *intransponíveis* não combinam.
13. Escreva um terceiro parágrafo de desenvolvimento, com um novo argumento, fazendo menção ao significado atribuído pelos brasileiros à festa de carnaval. Comece pela ideia principal e desenvolva-a com exemplos e complementos.
14. De acordo com o texto "Autoestima ingênua", como seria o Brasil se a autoestima de seu povo fosse justificada?

ANOTE

A dissertação, ao tratar de temas relevantes para a sociedade, discute **comportamento e ética**. Ao expor ideias pouco aceitas, o autor precisa mostrar que essas ideias estão alinhadas a um pensamento ético, ou seja, podem ser defendidas em uma sociedade livre e justa. É importante propor soluções para os problemas apontados.

15. Segundo o último parágrafo, qual é a tese que o texto defende? Compare com a tese expressa na introdução.
16. O texto "Autoestima ingênua" termina citando uma personagem da literatura brasileira.
- Qual é a personagem e a que obra ela pertence? Releia o boxe *Repertório* da página 355 para responder.
 - Explique a relação que o texto estabelece entre a personagem e o seu tema.
 - Você considera que o texto ganhou ou perdeu com a citação? Justifique.
17. Você considera que o último parágrafo de "Autoestima ingênua" cumpre bem o seu papel conclusivo? Justifique sua resposta.

ANOTE

A **conclusão** retoma a tese exposta na introdução e a reafirma. Se o produtor do texto conseguiu desenvolvê-lo adequadamente, por meio de argumentos que pareçam válidos, pertinentes e suficientes ao leitor, o desfecho do texto pode contar com a sua adesão ao ponto de vista defendido.

Entre o texto e o discurso – O que é argumentar

Neste capítulo, você viu que a **dissertação escolar** é um gênero textual que tem por objetivo oferecer ao aluno um exercício de **argumentação**. Saber construir uma argumentação é uma competência necessária à realização de inúmeras atividades da vida cotidiana.

Leia a seguir o texto do estudioso Antonio Candido e observe os elementos destacados.

introdução: o autor do texto anuncia a situação de produção, situa seu tema em um contexto maior e justifica a abordagem escolhida

2ª fase do argumento: “premissa menor” → afirmação particular, que insere um elemento específico (B) no conjunto da afirmação geral (A): a literatura (B) é indispensável para o ser humano (A)

3ª fase do argumento: “conclusão” → resultado necessário das afirmações anteriores, que transfere a qualidade (C) atribuída ao conjunto (A) para o elemento particular (B): se a literatura (B) é indispensável ao ser humano (A), então ela é um direito humano (C)

Conclusão final: a luta pelos direitos humanos inclui a luta pela democratização da arte e da literatura

O direito à literatura-

→ O assunto que me foi confiado nesta série é aparentemente meio desligado dos problemas reais: “Direitos humanos e literatura”. As maneiras de abordá-lo são muitas, mas não posso começar a falar sobre o tema específico sem fazer algumas reflexões prévias a respeito dos próprios direitos humanos. [...]

[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e autoeducação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo.

→ [...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...]

→ Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. [...]

→ Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incommunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro-São Paulo: Ouro Sobre Azul-Duas Cidades, 2004. p. 169, 172, 174-175, 191.

o título do texto anuncia sua tese: a literatura como participante da luta pelos direitos humanos

1ª fase do argumento: “premissa maior” → afirmação geral, que liga um conjunto de elementos (A) a uma qualidade (C): tudo o que é indispensável para o ser humano (A) é um direito humano (C)

Vocabulário de apoio

fabulação: ato de fantasiar, de criar versões romaneadas para os fatos

fruidor: aquele que aproveita alguma coisa de forma satisfatória e prazerosa

inalienável: que não pode ser vendido ou cedido

iníquo: injusto, perverso

postulado: fato reconhecido por todos e admitido sem necessidade de demonstração

Argumentar: definir e sustentar um ponto de vista

Em “O direito à literatura”, Candido diz ter sido incumbido de tratar de um tema que ainda não se encontrava **problematizado**: “Direitos humanos e literatura”. Podendo abordá-lo de muitas maneiras, o autor preocupa-se em contextualizá-lo entre os “problemas reais” e mobiliza seus conhecimentos para definir uma **tese**: a literatura é parte da luta pela defesa dos direitos humanos.

Definir uma tese significa **posicionar-se** em relação a uma **questão controversa**, que afeta a vida das pessoas (no plano individual ou no plano coletivo) e cuja resposta pode ser formulada de mais de uma maneira. Essa resposta não admite demonstração científica e, por isso, permanece no campo da **opinião**.

A postura crítica exige que um ponto de vista seja sustentado por **argumentos**. Assim, para sustentar sua **tese**, Candido desenvolve seu texto em torno de um único argumento lógico. Observe.

Tese – a literatura é um direito humano

Premissa maior – tudo o que é indispensável para o ser humano é um direito humano (A = C)

Premissa menor – a literatura é indispensável para o ser humano (B = A)

Conclusão – a literatura é um direito humano (B = C)

Se o leitor admitir o valor de verdade de cada premissa, estará inclinado a aderir à sua **tese**.

1. Formule uma tese a partir dos temas a seguir.

- A. A escolha dos representantes políticos pelos brasileiros.
- B. Cotas raciais e/ou sociais nas universidades.

2. Copie e complete as sequências argumentativas. Siga o exemplo.

Premissa maior	Premissa menor	Conclusão
Ex.: Um campeão em desigualdades não deveria ser otimista	O Brasil é um campeão em desigualdades.	O Brasil não deveria ser otimista.
a) Quem se alegra com as dificuldades não tem consciência de sua condição.	O brasileiro se alegra com as dificuldades.	//////////////////// //////////////////// ////////////////////
b) O que não melhora a vida das pessoas não torna o país mais justo	//////////////////// //////////////////// ////////////////////	Logo, as vitórias no futebol não tornam o país mais justo.
c) ////////////////////// //////////////////// ////////////////////	O brasileiro não tem consciência de sua própria condição.	O brasileiro é incapaz de lutar por melhores condições de vida.

Passaporte digital

Dicionário de direitos humanos

Escrito de forma colaborativa por membros do Ministério Público e especialistas em diversas áreas, este dicionário digital compila verbetes com definições e informações relacionadas à concretização dos direitos humanos. No verbete "Literatura", retoma-se a defesa de Antonio Candido de que ela é imprescindível à humanização, constituindo, portanto, um direito fundamental e inalienável de todos.



Página do Dicionário de direitos humanos. Disponível em: <<http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php>>. Acesso em: 13 jan. 2010.

Observatório da língua

O tópico frasal e a estruturação do parágrafo

Iniciar o parágrafo pela afirmação de sua **ideia central** e, em seguida, desenvolvê-la em **orações complementares** (que podem trazer *exemplos, contrastes, comparações, explicações, análises*, etc.) contribui para sua clareza. Essa afirmação inicial é chamada de **tópico frasal**. Observe.

"[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tem-

pos. [tópico frasal] Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [explicação e justificação] Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...] [comparação com o sonho]."

- Leia o parágrafo a seguir.

Falei há pouco de Castro Alves [...]. A sua obra foi em parte um poderoso libelo contra a escravidão [...]. O seu efeito foi devido ao talento do poeta, que fez obra autêntica porque foi capaz de elaborar em termos esteticamente válidos os pontos de vista humanitários e políticos. Animado pelos mesmos sentimentos e dotado de temperamento igualmente generoso foi Bernardo Guimarães, que escreveu o romance *A escrava Isaura* também como libelo. No entanto, visto que só a intenção e o assunto não bastam, esta é uma obra de má qualidade e não satisfaz os requisitos que asseguram a eficiência real do texto. [...] A eficácia humana é função da eficácia estética, e portanto o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes.

CANDIDO, ANTONIO. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro-São Paulo: Ouro Sobre Azul-Duas Cidades, 2004. p. 181-182.

- a) Registre em seu caderno a ideia principal do parágrafo.
- b) Reescreva-o transformando a ideia principal em um tópico frasal.

Produzir uma dissertação escolar

Proposta

A partir da leitura dos textos a seguir, escreva uma **dissertação escolar**. Você deve posicionar-se diante do tema proposto e apresentar argumentos para sustentar o seu ponto de vista.

Texto 1

Em sua "Arte poética", Aristóteles define a poesia (como chamava a literatura de sua época) como **imitação**. Leia trechos a seguir.

"Todas [as formas de poesia] vêm a ser, de modo geral, imitações. [...]"

Parece, de modo geral, darem origem à poesia duas causas, ambas naturais. Imitar é natural ao homem desde a infância – e nisso difere de outros animais, em ser o mais capaz de imitar e de adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação – e todos têm prazer em imitar.

[...]"

Outra razão é que aprender é sumamente agradável não só aos filósofos, mas igualmente aos demais homens [...]"

ARISTÓTELES. *Arte poética*. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1992. p. 19, 21-22.

▼ Charlie Chaplin interpreta o líder nazista Adolf Hitler no filme *O grande ditador* (EUA, 1940, direção de Chaplin). Repare na imitação da saudação nazista e da suástica, que conferem tom humorístico à cena.



Texto 2

Texto 3

Internet: o fim do estudo e da pesquisa?

O tempo do estudo e da pesquisa acabou. Agora é copiar e colar. Entrar na internet, colocar as palavras relacionadas ao assunto que se quer pesquisar em um *site* de busca, passar por completo o conteúdo pesquisado para a página do Word e está pronto o trabalho.

MACHADO, Lilian. *Tribuna da Bahia*, 5 jun. 2008. Disponível em: <<http://e-educador.com/index.php/projetos-de-ensino-mainmenu-124/77-projetos-de-ensino/1833-internet-o-fim-do-estudo-e-da-pesquisa>>. Acesso em: 16 fev. 2009.

Planejamento

1. Observe no quadro a seguir as propriedades do texto que você vai produzir.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
dissertação escolar	professores e alunos do Ensino Médio	produzir um discurso argumentativo , sustentando um ponto de vista com um ou mais argumentos	redação escolar	objetiva; adequada à variedade urbana de prestígio; uso de tópicos frasais	opiniões que não estejam sustentadas por argumentos; parágrafos confusos e desarticulados	exemplos, comparações, explicações, análises

2. Qual é o **tema** resultante da leitura dos textos da proposta?

3. Qual é a sua posição sobre o tema? Escreva a **tese** de sua dissertação.

4. Elabore uma **sequência argumentativa** do tipo duas premissas e uma conclusão para comprovar a sua tese.

5. Copie no caderno e complete o quadro a seguir para concluir o planejamento.

Estrutura	Função	Sua dissertação
Título	• instigar o leitor e anunciar o "tom" do texto	//////
Introdução	• explicar o tema • falar da relevância social do tema • formular a tese	////// ////// //////
Desenvolvimento	• expor os argumentos	//////
Conclusão	• apresentar reflexão sobre possíveis soluções • formular desfecho que recupera a tese	////// ////// //////

■ Elaboração

6. Ao estruturar os parágrafos, exercite o uso do **tópico frasal**. Aproveite as ideias centrais previstas em seu planejamento e transforme-as na primeira oração de cada parágrafo, desenvolvendo-os a partir delas.
7. Os seus argumentos devem estar alinhados a um pensamento ético e precisam poder ser defendidos em uma sociedade justa e livre.

■ Avaliação

8. Forme uma dupla com um colega e troque de texto com ele. Leia atentamente o texto de seu colega.
9. Copie o quadro a seguir em uma folha separada e preencha-o seguindo as instruções.

	Nota
1. LINGUAGEM. Demonstrou domínio da variedade urbana de prestígio da língua escrita.	////// //////
2. TEMA E TESE. Compreendeu a proposta da redação, desenvolveu o tema adequadamente e assumiu um ponto de vista.	////// //////
3. ARGUMENTAÇÃO. Sustentou adequadamente o seu ponto de vista, com argumentos válidos e bem construídos.	////// //////
4. ORGANIZAÇÃO TEXTUAL. Apresentou título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Construiu parágrafos iniciados por tópicos frasais que tornam clara a sua ideia central e que foram adequadamente desenvolvidos.	////// ////// //////
5. ÉTICA. Apresentou reflexões sobre possíveis soluções para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos.	////// //////
Comentário geral sobre o texto	nota final

- a) Atribua uma nota de 0 a 2 para cada item do quadro. Para orientar-se na atribuição da pontuação, considere os seguintes indicadores:
2,0 – excelente realização 0,5 – realização somente esboçada
1,5 – boa realização 0 – realização inadequada
1,0 – realização aceitável
- b) Marque com um lápis no texto de seu colega os aspectos que podem ser melhorados. Acrescente breves explicações, se necessário.
- c) Calcule a nota final com base na soma da pontuação de cada item.
- d) Escreva um comentário geral do texto lido, anotando e explicando as qualidades e os problemas encontrados.

■ Reescrita

10. Troque novamente de texto com seu colega.
 - a) Leia com atenção o quadro preenchido por ele.
 - b) Releia o seu texto, buscando compreender as intervenções.
 - c) Discuta com ele as questões que ainda lhe causam dúvida. Se necessário, fale com o seu professor.
11. Reescreva sua dissertação escolar.

Foco da reescrita

Ao reescrever a sua dissertação, observe se o uso da técnica do **tópico frasal** ajudou você a construir os parágrafos adequadamente. Parágrafos longos, confusos e com muitas ideias fazem o leitor perder o foco sobre o que se pretende dizer. Por sua vez, parágrafos curtos demais não articulam suficientemente as ideias.

Atenção

- ▶ O uso do **tópico frasal** deve ajudá-lo a criar parágrafos cuja ideia central esteja claramente anunciada. Evite construir parágrafos que tenham mais de uma ideia central, e não deixe de desenvolvê-la com exemplos, análises e outros recursos.
- ▶ Se estiver em dúvida sobre a validade de um argumento, veja se é possível criar uma **sequência argumentativa** em que ele seja a conclusão resultante de uma premissa maior e outra menor. Ou seja, transforme cada argumento em uma "minitese".

Sétima arte

Entre os muros da escola (França, 2007)

Direção de Laurent Cantet

Mostra o relacionamento tumultuado entre um professor e uma classe na França atual. É interessante assistir a esse filme para comparar a situação retratada com a situação atual das escolas no Brasil. A educação é geralmente considerada um setor vital para que o país consiga diminuir suas desigualdades sociais.



Entre os muros da escola: conflito entre professor e alunos em uma escola francesa.

ANEXO 07 - Proposta 07 (Proposta 01, Coleção 02, Livro 02, Capítulo 31)

CAPÍTULO

31

Neste capítulo

- Como identificar e produzir uma crônica.
- A crônica como comentário do cotidiano - história que transmite ideias.
- O clichê e o lugar-comum.

Crônica

A **crônica** é um gênero textual que se popularizou no Brasil. Misturando narrativa, comentário do cotidiano, poesia e humor, muitas crônicas brasileiras permanecem interessantes e atuais até muito tempo depois de terem sido publicadas em jornais diários, seu principal suporte. Neste capítulo, você vai conhecer melhor esse gênero jornalístico e literário, e depois será a sua vez de produzir uma crônica.

Leitura

- A crônica abaixo foi escrita por Fernando Sabino (1923-2004) e publicada no livro *A companheira de viagem*, de 1965. Leia com atenção o texto e responda às questões propostas.

A última crônica

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever.

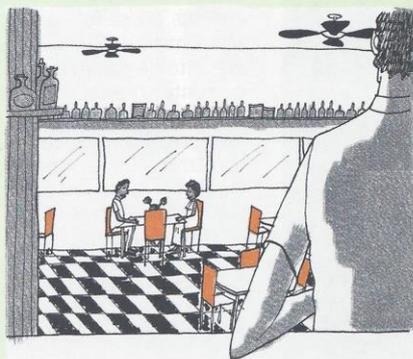
A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do

balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho - um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

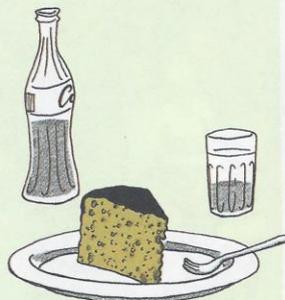
A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim. >



► São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. Enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “parabéns pra você, parabéns pra você...” Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sófregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

SABINO, Fernando. *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965. p. 174.



Vocabulário de apoio

balbucio: ato de balbuciar, ou seja, falar (ou cantar, no caso) de forma tímida, hesitante, imprecisa

episódico: acidental, ocasional

irrisório: sem importância, insignificante

sófrego: ansioso, impaciente

Situação de produção

Um espaço aberto

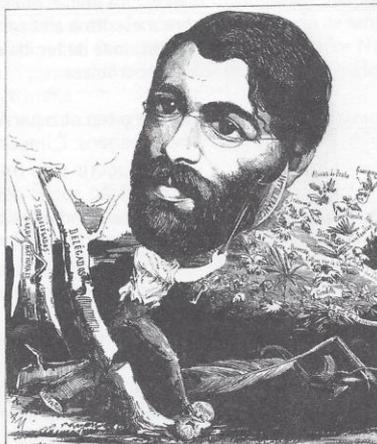
As crônicas nascem na imprensa, nos espaços reservados às “variedades”, quando os jornais se tornam diários, no século XIX. No Brasil, alguns autores nem assinavam suas crônicas, pois elas não alcançavam o mesmo prestígio de outros gêneros literários publicados no jornal, como os romances em fascículos (os folhetins) ou as poesias. Ainda assim os jornais tiveram seus cronistas hábeis, que tornaram o gênero apreciado e valorizado. Martins Pena, Joaquim Manoel de Macedo, José de Alencar e Machado de Assis estão entre os autores célebres por seu trabalho em outros gêneros literários que também produzem crônicas.

Desde sua origem, a designação crônica se aplicava a textos muito diversos, às vezes próximos ao jornalismo de pequenos fatos, outras vezes mais voltados ao entretenimento. Na crônica era possível encontrar humor, comentário político, crítica teatral e cultural e aconselhamento moral, entre outros conteúdos.

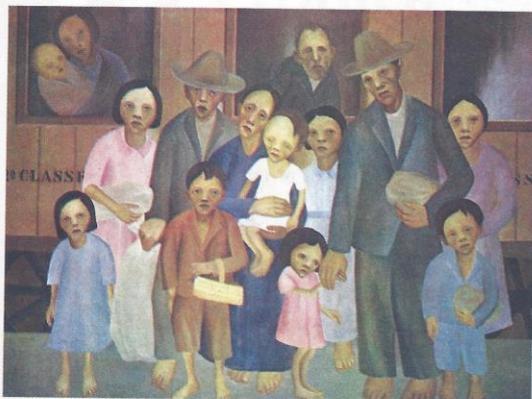
Para o crítico literário Antonio Candido, em “A vida ao rés do chão”, é a partir dos anos de 1930 que a crônica brasileira atinge a sua melhor forma, na expressão de escritores como Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e outros que os seguiram. Nesse momento, abandonando parcialmente a função de informar, a crônica torna-se mais leve e coloquial, passa a utilizar mais o humor e a buscar mais o entretenimento. Aproxima-se, contudo, da poesia, ao

alcançar, por meio da linguagem, uma dimensão profunda da condição humana.

A crônica pode se aproximar do conto ou do artigo de opinião. Não é raro que o cronista a escreva em primeira pessoa e dirija-se diretamente ao leitor, com a intimidade sugerida pela frequência diária ou semanal de seus encontros, em jornais e revistas.



Charge publicada na revista *Ba-ta-clan* em 8 de agosto de 1868, representando o escritor José de Alencar num episódio político que protagonizou quando ocupava o cargo de ministro da Justiça. Uma das diversas atividades do autor de *O guarani* foi escrever crônicas, que eram publicadas em jornais.



AMARAL, Tarsila do. *Segunda classe*, 1933. Óleo sobre tela, 110 cm × 151 cm. Coleção Fanny Feffer, São Paulo.

▲ O quadro *Segunda classe*, de Tarsila do Amaral, ressalta a condição social de seus personagens, assim como a crônica de Fernando Sabino.

■ Hipertexto ■

Na literatura do século XIX, a **metalinguagem** foi cultivada especialmente pela estética parnasiana. Os poetas parnasianos escreveram vários poemas defendendo uma certa concepção de poema. Dois exemplos estão na parte de Literatura, capítulo 16, p. 139 e p. 143.

Repertório

As palavras e o preconceito

Durante muito tempo, era aceita a utilização de termos relacionados à cor da pele para designar a condição social de uma pessoa. Assim, na crônica de Fernando Sabino, a identificação da cor da pele das personagens é usada não apenas para descrevê-las fisicamente, com os termos usados na época, mas também para fazer referência à classe social a que elas pertencem. Hoje esse paralelo é inaceitável, por denotar racismo e estigmatização, ainda mais num país multirracial e marcado por desigualdades sociais como o Brasil.

Ler uma crônica

1. Considere a situação narrada em "A última crônica".
 - a) Qual é o cenário onde se passa a crônica?
 - b) Qual é o período de tempo em que se passa a ação?
 - c) Qual é a situação que dá origem à crônica?

ANOTE

Embora esse não seja um traço que caracterize todos os textos do gênero, muitas crônicas **contam uma história**. Quando isso acontece, é possível identificar os elementos básicos de uma narrativa: **enredo, tempo, espaço, personagens e narrador**.

2. Observe a voz narrativa da crônica.
 - a) O texto é narrado em primeira ou terceira pessoa?
 - b) Quem é o narrador do texto?

ANOTE

A crônica é um gênero textual em geral vinculado a uma experiência do **cotidiano**. A partir de uma situação real ou fictícia, ela sugere uma reflexão sobre a realidade.

3. No segundo parágrafo, o texto define o fazer do cronista.
 - a) Escreva com suas palavras como deve ser uma crônica, segundo "A última crônica".
 - b) Por que o narrador não conseguia encontrar um assunto para a crônica?

ANOTE

A crônica utiliza, muitas vezes, a **metalinguagem**: fala sobre si mesma, sobre a escrita e a observação do cronista, sobre a escolha de palavras e a necessidade de ter ideias; enfim, sobre tudo o que envolve o trabalho de escrever crônicas.

4. Leia o terceiro parágrafo, observando as menções à cor da pele das personagens. É importante lembrar que o texto foi escrito em 1965.
 - a) Ao sugerir uma relação entre a cor da pele das personagens e sua condição social desfavorecida, o texto parece estar ofendendo os afrodescendentes ou retratando criticamente uma realidade? Justifique sua resposta.
 - b) Hoje em dia, usar expressões como "casal de pretos" e "negrinha" para se referir a afrodescendentes pode ser considerado uma ofensa, principalmente se o contexto não mostrar claramente que a intenção não é essa. Se fosse escrita hoje em dia, você considera que "A última crônica" usaria essas expressões? Justifique.
 - c) Qual é o efeito, no texto, de identificar a cor da pele e a condição social das personagens?

ANOTE

A crônica, justamente por ter o **cotidiano** como principal fonte temática, revela **aspectos da sociedade** na qual se insere a situação narrada. Muitas crônicas tratam diretamente de temas sociais como a desigualdade, o preconceito e as relações de trabalho. Outras comentam os acontecimentos políticos ou os hábitos sociais.

5. “A última crônica” faz referência a “O último poema”, de Manuel Bandeira (1886-1968), reproduzido a seguir. Leia o poema e responda às questões abaixo.

O último poema

Assim eu queria o meu último poema
 Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos intencionais
 Que fosse ardente como um soluço sem lágrimas
 Que tivesse a beleza das flores quase sem perfume
 A pureza da chama em que se consomem os diamantes mais límpidos
 A paixão dos suicidas que se matam sem explicação.

BANDEIRA, Manuel. *Libertinagem & Estrela da manhã*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p. 70.

- a) Explique a função da palavra “último” nesse poema.
 b) Quais são as qualidades que o eu lírico deseja para o último poema?
6. Releia: “Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso”.
 a) Explique a relação entre essa frase e o poema de Manuel Bandeira.
 b) Em sua opinião, a crônica que você leu alcançou o que o narrador deseja para sua “última crônica”? Justifique sua resposta, citando trechos ou ideias do texto.

ANOTE

A crônica costuma terminar apontando para um sentido que está além do texto, além do cotidiano. A reflexão sobre a condição humana que ela traz desperta as emoções do leitor. E no final, com a sensação provocada no leitor, a crônica afirma sua proximidade com a poesia.

7. A seguir, estão reproduzidos trechos de uma crônica de Luis Fernando Verissimo (1936-). Leia-os e responda às questões abaixo.

Os homenzinhos de Gork

A ficção científica parte de alguns pressupostos, ou preconceitos, que nunca foram devidamente discutidos. Por exemplo: sempre que uma nave espacial chega à Terra vinda de outro planeta, é um planeta mais adiantado do que o nosso. Os extraterrenos nos intimidam com suas armas fantásticas ou com sua sabedoria exemplar. Pior do que o raio da morte é o seu ar de superioridade moral. A civilização deles é invariavelmente mais organizada e virtuosa do que a da Terra e eles não perdem a oportunidade de nos lembrar disto. Cansado de tanta humilhação, imaginei uma história de ficção diferente. Para começar, o Objeto Voador Não Identificado que chega à Terra, descendo numa planície do Meio-Oeste dos Estados Unidos, chama a atenção por um estranho detalhe: a chaminé.

— Vi com estes olhos, xerife. Ele veio numa trajetória irregular, deu alguns pinotes, tentou subir e depois caiu como uma pedra.

— Deixando um facho de luz atrás?

— Não, um facho de fumaça. Da chaminé. [...]

Nesse instante, um segmento de um dos painéis do disco, que é todo feito de madeira compensada, é chutado para fora e aparecem três homenzinhos com machadinhas sobre os ombros. Os três saem à procura de mais árvores para cortar. Estão examinando as pernas de um dos policiais, quando este resolve se identificar e aponta um revólver para os homenzinhos. [...]

VERISSIMO, Luis Fernando. *O nariz e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 2002. p. 40-41 (Coleção Para gostar de ler, v. 14).

- a) Esta crônica tem referências metalinguísticas, como “A última crônica”. Qual é a maior semelhança e a maior diferença entre as duas, em relação a esse aspecto?
 b) O cotidiano está presente em “Os homenzinhos de Gork”? De que forma?
 c) Qual é o efeito do contraste entre o que costuma acontecer em histórias de ficção científica e os fatos narrados nesta crônica?

ANOTE

O humor é uma característica muito presente nas crônicas. Tratando temas cotidianos com humor, as crônicas podem sustentar um ponto de vista crítico sobre a realidade, sem perder a leveza.



Entre o texto e o discurso – Comentário do cotidiano

A crônica muitas vezes não apresenta limites muito claros em relação a outros gêneros, como o conto. Mas os estudiosos costumam identificar um aspecto que caracteriza grande parte das crônicas: sua vinculação à realidade cotidiana. Isso aparece em uma crônica de Rubem Braga, intitulada “O padeiro”, escrita no Rio de Janeiro, em maio de 1956.

O padeiro

Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento – mas não encontro o pão costumeiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a “greve do pão dormido”. De resto não é bem uma greve, é um *lock-out*, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo.

Está bem. Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente. Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas, para não incomodar os moradores, avisava gritando:

— Não é ninguém, é o padeiro!

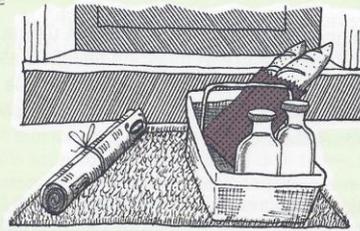
Interroguei-o uma vez: como tivera a ideia de gritar aquilo?
“Então você não é ninguém?”

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “não é ninguém, não senhora, é o padeiro”. Assim ficara sabendo que não era ninguém...

Ele me contou isso sem mágoa nenhuma, e se despediu ainda sorrindo. Eu não quis detê-lo para explicar que estava falando com um colega, ainda que menos importante. Naquele tempo eu também, como os padeiros, fazia o trabalho noturno. Era pela madrugada que deixava a redação de jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina – e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como pão saído do forno.

Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque no jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo com o meu nome. O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre; “não é ninguém, é o padeiro!”

→ E assobiava pelas escadas.



BRAGA, Rubem. 200
crônicas escolhidas. 27
ed. Rio de Janeiro:
Record, 2007. p. 319.

A situação cotidiana que gera a crônica – um fato inusitado, embora corriqueiro – é vivida pelo próprio narrador e tem vinculação com aspectos sociais e políticos da época.

A personagem é apresentada: a contradição humorística “ninguém × padeiro” será o centro da crônica.

A prática das pessoas, que explica simples e prosaicamente a contradição anterior, determina o lugar social do padeiro (ou a ausência dele).

A associação entre o jornal e o pão, ambos quentinhos, forma uma imagem símbolo da identificação entre os papéis sociais do padeiro e do jornalista.

A voz alegre do padeiro ressoando pelas escadas em forma de assobio é a mensagem final do texto, que ressoa também ao leitor.

Vocabulário de apoio

ablução: lavagem matinal do corpo ou parte dele

A aceitação da situação leva o narrador à lembrança que será objeto da crônica. Aparece a personagem principal, identificada apenas por sua qualidade moral.

A reflexão sobre o papel social do padeiro desperta indagações filosóficas ou psicológicas: é o estatuto do ser humano que está em questão.

A aceitação “sem mágoa” de sua condição leva à identificação do narrador com o padeiro.

O nome assinado no artigo jornalístico é o oposto ao “ninguém” declarado pelo padeiro. Por isso a identificação final serve de lição ao jornalista.

■ A crônica e sua tese

Observe como o texto “O padeiro”, de Rubem Braga, introduz o seu tema. Assim como em “A última crônica”, de Fernando Sabino, a situação de produção é explicitada ao leitor: há uma greve de padeiros e o narrador lembra-se de uma história, ao comer seu “pão dormido”.

A história é contada ao leitor como se fosse verdadeira e tivesse se passado com o autor, assim como a de Fernando Sabino. Na verdade, não importa ao leitor se ela é real ou inventada. Mesmo quando é inteiramente ficcional, há uma ideia, uma tese sendo transmitida ao leitor. No caso de Fernando Sabino e Rubem Braga, a identificação com pessoas de outras classes sociais procura a igualdade entre os homens.

O escritor Moacyr Scliar publica semanalmente, na *Folha de S. Paulo*, uma crônica baseada em uma notícia. Reproduzimos a seguir a notícia que serviu de ponto de partida para uma de suas crônicas.

A modelo Kate Moss destruiu uma série de gravações inéditas de seu namorado, Jamie Hince, da dupla The Kills. De acordo com o jornal “Daily Mirror”, Moss e Hince se envolveram em uma discussão ao cabo da qual a *top model* britânica arretrou uma bolsa do músico contendo um *notebook* com seis faixas da banda em uma piscina. Hince não conseguiu salvar os dados contidos no computador portátil. “Jamie ficou muito abalado. Ele tentou recuperar o *notebook*, removendo o disco rígido e deixando-o secar em um armário ventilado”, disse uma fonte próxima ao músico.

SCLAR, MOACYR. Música aquática. *Folha de S. Paulo*, 6 jul. 2009. Cotidiano.

1. Inspirando-se na notícia, faça o planejamento de uma crônica que transmita ao leitor uma tese sobre os conflitos em relacionamentos amorosos. Defina a caracterização dos personagens, há quanto tempo eles se relacionam, se as brigas do casal são frequentes ou raras. Como seria a conclusão da crônica a partir desses elementos? Note bem: não é preciso escrever uma crônica inteira, basta fazer o planejamento dela.
2. Agora, o professor lerá a crônica de Moacyr Scliar. Preste atenção à solução que ele deu e compare com a crônica que você planejou.

Livro aberto

200 crônicas escolhidas, de Rubem Braga

Record, 2002, 20 ed.

Rubem Braga (1913-1990) consagrou-se como um dos grandes nomes da crônica brasileira. Em *200 crônicas escolhidas*, o leitor terá acesso a uma grande diversidade de escritos do autor capixaba, que, no entanto, representam apenas uma pequena parte de suas cerca de 15 mil crônicas publicadas em jornais de vários estados brasileiros.



Capa do livro *200 crônicas escolhidas*. Ao lado, foto de Rubem Braga tirada em 1988.

Observatório da língua

Clichê e lugar-comum × originalidade

Clichês, chavões e frases feitas são três maneiras diferentes de denominar as expressões consagradas pelo uso que substituem a maneira mais simples de dizer alguma coisa. Dois exemplos: em vez de dizer que ainda é cedo, dizer “a noite é uma criança”; no lugar de “esconder bem”, dizer “guardar a sete chaves”.

O **lugar-comum**, por sua vez, é também uma fórmula consagrada, mas refere-se mais a situações que propriamente a expressões linguísticas. Por exemplo, é um lugar-comum terminar uma narrativa com a personagem acordando, para sugerir que tudo o que foi narrado pode ter sido um sonho. Essa é, muitas vezes, uma solução fácil, que evita ter de elaborar um desenlace coerente para as tensões da narrativa.

Fórmulas como essas, por serem muito conhecidas, são compreendidas com facilidade. Por isso, são muito usadas em situações de comunicação de massa como os programas de televisão. No entanto, costumam

ser evitadas pelos bons escritores, que valorizam a **originalidade**.

Isso não quer dizer que os chavões e lugares-comuns não apareçam na literatura. Eles também podem ser usados com originalidade, em situações que brincam com as referências conhecidas e lhes atribuem novos significados. É o caso da crônica “Os homenzinhos de Grork”, de Luis Fernando Veríssimo (ver p. 317), que desde o início avisa que seu assunto são os lugares-comuns de um gênero específico. O narrador explica que faz sua crônica em reação a esse lugar-comum.

- Releia os trechos de “Os homenzinhos de Grork” reproduzidos na página 317.
 - a) Cite elementos do texto que contrariam o lugar-comum da ficção científica. Justifique.
 - b) Reescreva com as próprias palavras as frases que contêm os clichês “vi com estes olhos” e “caiu como uma pedra”, preservando o sentido original.

Produzir uma crônica

Proposta

Escolha uma das **situações cotidianas** abaixo para transformá-la em uma **crônica**, imaginando que ela será publicada **num jornal de bairro** (de uma cidade grande) **ou de uma cidade** (no caso de uma cidade pequena). O texto deve usar o cotidiano como ponte para uma reflexão sobre a **condição humana**. Para isso, conte uma pequena **história**. Podem ser utilizados os conhecimentos sobre a crônica abordados neste capítulo. Procure aproveitar todos os recursos possíveis para escrever um texto sensível e divertido.



O **café da manhã familiar** – situações típicas ou acontecimentos inusitados no café da manhã revelam as motivações e os hábitos de determinada classe social.

O **transporte e a cidade** – no percurso de casa para a escola é possível observar a vida das pessoas e refletir sobre a condição delas.

O **“namoro” de férias** – o caráter temporário da experiência de férias expõe fragilidades das relações amorosas.

Planejamento

1. Observe no quadro abaixo as propriedades do texto a ser produzido.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
crônica	leitores de jornal	produzir um texto narrativo , construindo um ponto de vista sobre algum aspecto do cotidiano	jornal do bairro ou da cidade	leveza; humor; intimidade	excesso de clichês e de formalidade	reflexão sobre a condição humana (aspectos sociais, psicológicos e/ou filosóficos)

2. A partir do tema escolhido, responda:
 - a) Quais são as características principais de suas **personagens**? O que elas revelam sobre o tema da crônica?
 - b) A pequena **história** cotidiana que será contada é um fato inusitado ou comum? Aconteceu com você ou com algum conhecido seu? Foi noticiado no jornal ou será inventado?
 - c) Sobre o **cenário** em que se passam os acontecimentos: que detalhes ajudarão a criar o ambiente cotidiano que será apresentado ao leitor?
3. Que **aspecto humano** (social, político, psicológico e/ou filosófico) será abordado?
4. Defina a forma como o texto será dirigido ao leitor:
 - a) O texto será narrado em primeira pessoa?
 - b) O texto se dirigirá diretamente ao leitor?
 - c) Haverá alguma passagem **metalinguística** (em que se discutirá o fazer do cronista)?
5. Defina o modo como o tema será abordado e como a narrativa será iniciada. A reflexão será o ponto de partida ou o texto vai começar com a ação narrativa, deixando a reflexão para depois? Como será a estruturada a **introdução**?
6. Defina o modo como você vai terminar a crônica. De que forma o **final** vai apontar para um sentido além do texto, além do cotidiano?
7. Copie e complete o quadro abaixo, produzindo um “esquema” da crônica.

Movimento	Conteúdo	Sua crônica
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • abordagem do tema • início da narrativa 	// // //
Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • apresentação de personagens • cenário • situação cotidiana (típica ou inusitada) • história (real ou ficcional) 	// // // //
Final	<ul style="list-style-type: none"> • retomada da introdução (opcional) • reflexão, explícita ou apenas sugerida, sobre a condição humana • a frase final aponta para um sentido além do texto 	// // //

■ Elaboração

8. Agora você já pode escrever a crônica.

■ Avaliação

9. Forme uma dupla e troque o seu texto com o colega.
10. Copie e complete, em uma folha separada, o quadro abaixo, a partir da leitura da crônica de seu colega. Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto produzido por ele, apontando qualidades e sugerindo mudanças.

	Sim	Não
Há coesão textual?	//////	//////
A história está bem contada (os elementos da narrativa - tempo, espaço, personagens e enredo - estão bem construídos)?	//////	//////
O narrador estabelece intimidade adequada com o leitor? Seu estilo é leve e humorado?	//////	//////
A crônica oferece reflexão sobre o cotidiano?	//////	//////
Há excesso de clichês? As ideias que o texto transmite são originais?	//////	//////
Comentário geral sobre o texto	//////	//////

■ Reescrita

11. Pegue de volta seu texto com o colega e devolva-lhe o dele.
- Leia com atenção o quadro que ele preparou avaliando sua crônica.
 - Releia o seu texto, buscando compreender as observações de seu colega.
- DICA:** Se estiver trabalhando em um processador de texto, confira se ele permite visualizar claramente as alterações operadas no texto e recuperar uma passagem eliminada, se for o caso.
12. Reescreva sua crônica.
- Faça todas as alterações que julgar necessárias para aprimorar a coesão textual do seu texto.
 - Faça alterações na história e na linguagem para aproximar a crônica dos objetivos estabelecidos no planejamento.

Foco da reescrita

Ao reescrever a crônica, dê atenção às ideias prontas e frases feitas que ela contém. Aproveite temas e pensamentos já estabelecidos, mas dê a eles o seu toque pessoal. Em vez de usar clichês no seu texto, transforme-os e crie suas próprias ideias sobre o cotidiano. Para isso, mobilize sua experiência, sua forma pessoal de observar as pessoas e o mundo em sua rotina.

Atenção

- ▶ Utilize os elementos coesivos comuns na narrativa, como expressões adverbiais que indiquem tempo e lugar e expressões que marquem a sequência lógica.
- ▶ Não deixe de dar um título a sua crônica.

Fone de ouvido

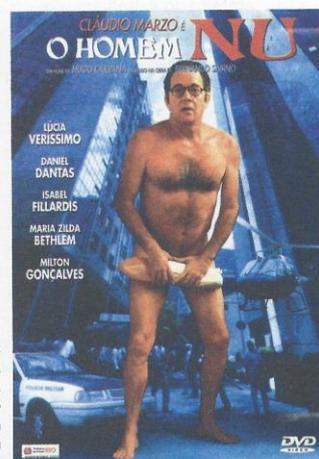
As mentiras que os homens contam, de Luis Fernando Veríssimo (autoria) e Bruno Mazzeo (interpretação).

Plugme, 2008.

Neste audiolivro, o ator Bruno Mazzeo interpreta as crônicas da antologia homônima de Luis Fernando Veríssimo. Os textos, com o humor característico do autor, foram selecionados pelo eixo temático: todos são relacionados a algum tipo de "mentira masculina".



Capa do audiolivro *As mentiras que os homens contam*.



Capa do DVD *O homem nu*, de 1997, longa-metragem dirigido por Hugo Carvana e protagonizado por Cláudio Marzo. Essa é uma das montagens cinematográficas inspiradas na crônica homônima de Fernando Sabino, que aborda o lugar-comum da nudez em público, tema recorrente de sonhos, estudado pela psicologia. Em uma montagem anterior, dirigida por Roberto Santos em 1968, o roteiro que transpôs a narrativa para a linguagem do cinema teve a assinatura do próprio Fernando Sabino.

Vestibular

ATENÇÃO: as questões de vestibular e Enem foram transcritas das provas originais e não foram alteradas. Responda a todas as questões em seu caderno, sem escrever no livro.

Em geral, em suas provas de redação os exames vestibulares costumam solicitar que o candidato produza um texto do tipo **dissertativo**. No entanto, por vezes também é oferecida a possibilidade de desenvolver um tema em um texto **narrativo**. Caso optasse pelos temas aqui reproduzidos, você poderia utilizar seus conhecimentos sobre a crônica para produzir uma narrativa sobre o casamento na década de 1940 ou sobre a educação no Brasil.

Unicamp - SP

TEMA B

Entre os papéis da minha família, foi encontrada esta carta, que traz no final o nome Anita de G., uma tia-avó, já falecida.

Laguna, 23 de fevereiro de 1948

Meu bom marido

Saudações.

Recebi a sua cartinha a qual me pareceu bastante lacônica, e na qual me diz que chegou sem novidade, que o Rio está uma formosura, etc. etc.

Avalio o quanto não se terá por aí divertido, esquecido de nós que continuamos aqui nesta triste solidão.

Rogo que termine o mais breve possível o que tem que fazer e volte. As saudades são muitas.

Não se esqueça de trazer alguma coisa bonita e de novidade, principalmente os últimos figurinos porque os que aqui há estão fora de moda.

Retribuindo-lhe o seu abraço e desejando-lhe saúde, sou sempre a sua boa e querida mulher.

Anita de G.

Os jovens da família, ao ler a carta, entenderam-na literalmente. Já os mais velhos, contemporâneos de tia Anita e da carta, sabem que esta é cópia de um modelo disponível em um livro muito difundido na época: *O Secretário Moderno ou Guia indispensável para cada um se dirigir na vida sem auxílio de outrem*, de J. Queiroz (Ed. do Povo Ltda., Rio de Janeiro, 1948). Sabem também que a leitura da carta não pode ser literal, mas tem que ser feita à luz de uma série de acontecimentos.

Invente uma história narrando os acontecimentos que tornam inadequada a leitura literal da carta.

UFMG

PROPOSTA 2

Os saberes de cada um

O galinheiro estava em polvorosa. Cocorocós de galos, cacarejos de galinhas, tofracos de angolinhas, pios de pintinhos – tudo se misturava num barulho infernal. Todos haviam sido convocados a uma assembleia pelo Chantecler, o galo prefeito do galinheiro, para tratar de um assunto de grande importância: o fato de vários ovos chocados pela Cocota terem sido comidos por um ladrão num breve momento em que ela abandonara o ninho para comer milho e beber água.

As pegadas eram inconfundíveis: o ladrão era uma raposa. Raposas são animais muito perigosos. Comem não somente ovos como também pintinhos e mesmo galinhas mais crescidas. Com um sonoro cocoricó, Chantecler pediu silêncio, expôs o problema e franqueou a palavra.

Mundico, um galinho garnizé que adorava discursar, começou: “Companheiros, peço a atenção de vocês para as ponderações que vou fazer acerca da crise conjuntural em que nos encontramos. A história dos bichos é marcada pela luta em que os mais fortes devoram os mais fracos. Os mais aptos sobrevivem, os outros morrem.”

“Assim, a crise conjuntural em que nos encontramos nada mais é do que uma manifestação da realidade estrutural que rege a história dos bichos. E o que é que faz com que as raposas sejam mais aptas do que nós? As raposas são mais aptas e nos devoram porque elas detêm um monopólio do saber que nós não temos. Somente nos libertaremos do jugo das raposas quando nos apropriarmos dos saberes que elas têm.”

“Como se transmitem os saberes? Por meio da educação. Sugiro então que empreendamos uma reforma em nossos currículos e programas. Se, até hoje, nossos currículos e programas ensinavam a nossos filhos saberes galináceos, de hoje em diante, eles ensinarão saberes de raposa.”

ALVES, Rubem, *Folha de S. Paulo*, 28 jan. 2003. Sinapse. (Adaptado)

REDIJA uma continuação para essa narrativa, introduzindo uma ideia oposta às ideias de Mundico.

ANEXO 08 - Proposta 08 (Proposta 06, Coleção 02, Livro 02, Capítulo 39)

CAPÍTULO

39

Neste capítulo

- Como identificar e produzir um artigo de opinião.
- Estratégias argumentativas: as citações e o argumento de autoridade.
- Orações adverbiais na argumentação.

Artigo de opinião

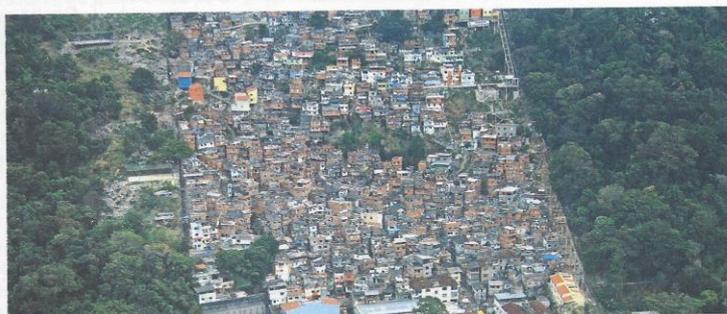
O artigo de opinião é um espaço nos meios jornalísticos aberto à participação de especialistas pertencentes à comunidade. Cidadãos defendem suas ideias sobre temas variados em jornais, revistas e *blogs*. O artigo expressa uma opinião (entre outras) com o fim de contribuir para o debate público. Depois de conhecer melhor o **artigo de opinião**, será a sua vez de produzir um texto desse gênero.

Leitura

- O texto abaixo foi retirado de uma revista mensal em uma seção chamada “Novas ideias: outras maneiras de ver o mundo”, que publica lado a lado artigos de opinião diversos. Leia com atenção o texto e responda às questões propostas.



Favela não é problema, é solução



Vista aérea do Morro Dona Marta, Rio de Janeiro (RJ), em 2007. Lerner propõe que as escadarias das favelas situadas em terrenos íngremes tenham importantes funções na infraestrutura local.

Favela integrada com a cidade. Essa é a solução. Claro, isso não soluciona tudo, até porque há novos desafios, como o tráfico de drogas. Mas alguns dos grandes problemas que temos nas favelas – lixo, infraestrutura, empregos e segurança – nós podemos resolver.

O primeiro é o lixo. Quantas pessoas têm morrido soterradas nos morros e em inúmeras favelas no mundo inteiro? Por que as pessoas são obrigadas a jogar tanto lixo perto das próprias casas? Porque o acesso dos caminhões que fazem a coleta não é fácil, já que as favelas estão geralmente em morros ou em fundos de vale. Em 1989, na Prefeitura de Curitiba, criamos um programa que comprava o lixo da favela. O que aconteceu? Em vez de jogar fora, os moradores coletavam o lixo, que era trocado por vale-transporte. Não se tratava de um ato paternalista, já que, se não fizessemos isso, teríamos de pagar pela coleta de qualquer maneira. Em poucos meses, todas as favelas estavam limpas, e as famílias tinham uma renda a mais. Problema resolvido.

A segunda questão é a infraestrutura: levar água, esgoto e energia. Pelo menos em se tratando de energia e água, a tendência é mexer no terreno. Sempre fui contrário a essa solução porque pode haver deslizamento. Defendo a ideia de levar água e energia através do corrimão das escadarias. Dessa maneira, é possível realizar o abastecimento de água da maneira mais prática para cada casa: pela janela, pelo teto, por onde for mais fácil. Idem em relação à energia elétrica: leva-se a estrutura básica pelo corrimão. E o esgoto nós podemos coletar da mesma maneira, pelo canto das escadarias.

Terceiro problema: como gerar empregos? Zonas francas. Ou seja, quem montasse uma pequena fábrica ou serviço e contratasse moradores locais não pagaria impostos. Assim faríamos com que o tráfico deixasse de ser a única alternativa de boa parte das pessoas. Com isso, aumentam as chances de, pouco a pouco, levar escolas e creches de qualidade até lá. Motivados pelas melhorias em volta, os moradores acabam investindo em >

reformas nas próprias casas. E aí entra a necessidade de outras soluções: financiar material de construção e dar suporte legal para que as pessoas regularizem a área em que vivem.

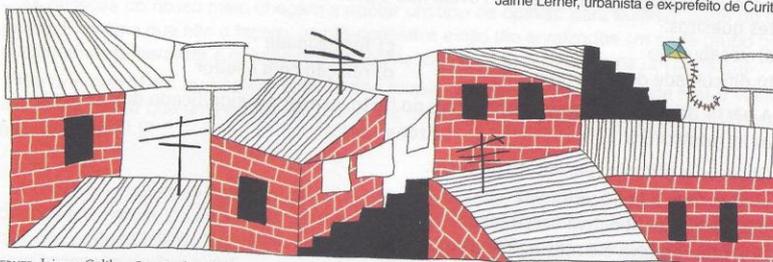
A melhora das condições diminui a sensação de "gueto", que torna a coexistência muito difícil porque o seu vizinho acaba virando inimigo. E a atual tendência é justamente criar "guetos" – tanto de gente muito rica quanto de gente muito pobre – cada vez mais afastados da malha urbana. E há vazios urbanos que podem ser perfeitamente ocupados por uma vizinhança diversificada. Uma das coisas de que eu mais gosto na minha cidade, Curitiba, é que 80% da população vive em vizinhanças diversificadas, gente de toda faixa de renda. Não no mesmo prédio, mas próximas. Isso é uma coisa sadia, que acontece nas boas cidades do mundo. Prefiro a favela mais

integrada à cidade que o conjunto habitacional muito afastado. O custo de melhorar a qualidade de vida passa a ser menor do que levar a 40 km, 50 km de distância a infraestrutura para que um conjunto habitacional enorme se estabeleça em uma determinada região metropolitana.

Por outro lado, é preciso conter o avanço das favelas. Para isso devemos oferecer alternativas mais rápidas. Terra acessível, financiamento para construção, autoconstrução. A favela é inevitável no momento em que não há alternativa. O governo tem de oferecer transporte público, saúde e educação de qualidade. Atendidas essas demandas, a tendência é melhorar.

A criatividade começa quando se corta um zero do orçamento. A sustentabilidade, quando se cortam dois zeros. E a qualidade de vida começa quando você é rápido em achar soluções.

Jaime Lerner, urbanista e ex-prefeito de Curitiba.



LERNER, Jaime. *Galileu*. São Paulo, Globo, jun. 2009. p. 92-93.

Situação de produção

O artigo de opinião é uma forma de participação social

O artigo de opinião permite tanto ao autor quanto ao leitor participar de uma comunidade maior do que aquela composta pelas amizades e relações pessoais. Com a escrita, o discurso ganha a possibilidade de alcançar outras pessoas, distantes, proporcionando a troca de opiniões, informações e ideias.

Comunicar não é apenas informar, não é um **fazer saber** puro e desinteressado, mas implica relações entre as pessoas, **fazê-las crer e fazer** coisas. A linguagem é um instrumento de ação entre pessoas, e a argumentação mostra essa face ativa ao procurar convencer seu público. O artigo de opinião argumenta para transmitir a outras pessoas uma visão de mundo particular.

Para conseguir isso, usa **estratégias de argumentação** eficientes e atraentes e **argumentos** fortes, nos quais o leitor possa se fiar. O autor do artigo, geralmente um especialista no assunto sobre o qual escreve, busca construir sua imagem e credibilidade diante do leitor. Simultaneamente, **desenvolve uma argumentação** que prove o seu ponto de vista.

Em jornais e revistas o artigo oferece espaço para pessoas de diferentes áreas participarem do debate social, defendendo seu ponto de vista, contestando outros e

contribuindo com suas ideias. Nem sempre esse ponto de vista coincide com o do veículo em que foi publicado.

Com a internet, além da esfera jornalística, o artigo de opinião ampliou sua circulação, ganhando as páginas dos *blogs* e *sites*. Como circulam nas comunidades virtuais ou em publicações especializadas, os artigos de opinião tendem a moldar-se aos assuntos e áreas de interesse de seu público-alvo. Por exemplo, se o artigo for direcionado ao público jovem, eventualmente usará gírias e referências do universo pop. Se direcionado ao mundo acadêmico, é de regra que empregue linguagem formal e raciocínios complexos pertencentes ao domínio científico.

"Favela não é problema, é solução", nosso exemplo, é um texto que interessa ao cidadão porque diz respeito a políticas públicas; ao arquiteto, por defender uma ideia sobre a cidade e o urbanismo; ao morador das comunidades envolvidas; e ao estudante que pesquisa o artigo de opinião.



39

Ler um artigo de opinião

1. Quem é o autor do texto?

ANOTE

O artigo de opinião é assinado e traz uma opinião pessoal no meio de um debate público. Por isso, costuma oferecer uma **ficha biográfica**: o nome do autor, acompanhado de dados que o identificam e o tornam reconhecível ao público leitor. Idade, profissão, experiência, estilo e foto podem compor esse perfil biográfico mínimo.

2. Os dados do autor são importantes na compreensão desse texto.
- Quais são as características do autor?
 - Como seus dados pessoais se relacionam com o tema do texto?

ANOTE

A credibilidade do artigo de opinião depende da forma como o autor se apresenta. Não apenas com seus dados, mas por meio de sua **linguagem**. A linguagem do artigo **define seu público** (informal, formal, amplo, restrito, com mesmos gostos ou história cultural etc.).

3. Descreva a **linguagem** do texto "Favela não é problema, é solução" em relação aos seguintes quesitos:
- vocabulário
 - dificuldade de compreensão
 - formalidade
 - relação com o leitor
4. A partir do contexto em que aparecem no texto, explique o significado das palavras:
- infraestrutura
 - zona franca
 - gueto
5. Observe o primeiro parágrafo do texto.
- Que **tese** o texto defende?
 - Qual é a justificativa dessa tese?
 - E que ressalva ele mesmo faz à sua tese?

ANOTE

O artigo de opinião é um texto argumentativo que **defende uma tese** ou proposição. Muitas vezes o autor faz uma análise de sua proposição, apontando os limites e as qualidades de seu ponto de vista.

6. Observe, do segundo ao quarto parágrafos, como o autor organiza seus argumentos. Para preencher o quadro ao lado (no caderno), dê título aos parágrafos e resuma-os em poucas palavras.

Parágrafo	Título	Resumo
2º	//////	//////
3º	//////	//////
4º	//////	//////

7. O quinto parágrafo do texto desenvolve uma justificativa para as propostas apresentadas.
- O que justificaria, segundo o autor, as medidas propostas?
 - Você concorda com o argumento do autor? Justifique sua resposta.
8. Releia.

Mas alguns dos grandes problemas que temos nas favelas – lixo, infraestrutura, empregos e segurança – nós podemos resolver.

- Para quais desses problemas o texto aponta soluções e em que momento?
- Onde e como o texto aborda a "segurança"? Por quê?

ANOTE

O artigo de opinião deve ser **crível**, **coerente** e **consistente**. Para isso, os argumentos não podem entrar em contradição; ao contrário, devem fortalecer o raciocínio com dados contundentes, experiências generalizáveis e discursos valorizados.



▲ Apesar de apresentar tensões sociais semelhantes a muitas outras grandes cidades brasileiras, Curitiba (PR) é considerada uma referência de urbanismo. Fotografia de 2006.

9. Releia.

Uma das coisas de que eu mais gosto na minha cidade, Curitiba, é que 80% da população vive em vizinhanças diversificadas, gente de toda faixa de renda.

- Explique o significado da expressão "minha cidade".
- Em sua opinião, Jaime Lerner refere-se a Curitiba nesse trecho como morador, político ou arquiteto urbanista? Explique.

10. Leia o texto abaixo, publicado em um *blog* de publicidade, numa seção intitulada Artigo de Opinião Jovem.

O não artigo: sem opinião definida
6 março de 2008, por Bruna Rocha

Que dádiva e que cruz é a chamada opinião. Este será o meu não artigo, isso mesmo, assim como a Revista TPM tem na seção Badulaque a Não Entrevista, eu resolvi escrever um não artigo, pois ele vai contra a proposta das colunas da Casa, ao não defender uma opinião.

As pessoas do nosso meio chegam a adotar um tipo de opinião para fazerem parte de um grupo. E mesmo que não o façam, os pré-conceitos estão tão enraizados em cada grupo que costumamos generalizar a opinião predominante, como se fizesse parte de um perfil [...].

Em um mundo em que opinar através das roupas, cortes de cabelo, atitude real e virtual, etc., virou quase que uma obrigação, cada vez menos encontramos profundidade e verdade nas opiniões.

[...]

Além disso, mudar de opinião é saudável, faz as pessoas renovarem suas 'cascas' a ponto de alçarem marcas do anonimato para a fama de uma hora para outra. É como Raul dizia (e que não poderia faltar), "Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo".

ROCHA, Bruna. Blog *Casa do galo*. São Paulo, 6 mar. 2008. Disponível em: <<http://casadogalo.com/o-no-artigo-sem-opinio-definida/>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

▼ Caricatura de Raul Seixas (1945-1989), assinada por Baptistão. O cantor e compositor de rock brasileiro, com obra marcada pela irreverência, é o autor dos versos "Eu prefiro ser / essa metamorfose ambulante, / do que ter aquela velha opinião / formada sobre tudo".

- No primeiro parágrafo, o texto propõe-se a "não defender uma opinião". Ele atinge esse objetivo? Justifique com elementos do texto.
 - Observe a fotografia que ilustra o artigo no *blog*. Qual é a relação da imagem representada com o tema "opinião"?
 - Destaque passagens do texto relacionadas às seguintes afirmações sobre o tema "opinião".
 - Em vez de expressar opinião própria, muitos preferem repetir aquelas padronizadas pelo grupo social.
 - Mesmo sem palavras é possível ter pistas sobre a opinião de certas pessoas.
 - Reavaliar as próprias opiniões não é necessariamente um defeito.
 - O texto é encerrado com uma citação do compositor de rock Raul Seixas. Qual o efeito desse recurso?
11. Releia os dois últimos parágrafos do texto "Favela não é problema, é solução".
- Como o autor conclui o seu raciocínio (sexto parágrafo)?
 - Como o autor conclui o texto (sétimo parágrafo)?



ANOTE

A conclusão de um artigo de opinião tem dupla função: ela encerra o raciocínio argumentativo desenvolvido ao longo do texto e encerra o texto. É comum artigos de opinião terminarem com reflexões mais abrangentes, citações e frases de efeito.

Entre o texto e o discurso – Estratégias argumentativas

O artigo de opinião utiliza uma série de **estratégias argumentativas** para convencer o leitor. Leia o artigo abaixo, escrito por José Miguel Wisnik, professor de Literatura e compositor paulista. Os boxes laterais ressaltam algumas estratégias presentes no texto.

As aspas indicam o caráter **metalinguístico** do texto, que trata do seu assunto a partir da palavra que o identifica: *adolescente*.

Pergunta retórica, que remete à linguagem professoral, prepara a apresentação da tese.

No meio da análise, o texto antecipa um “resultado” provisório. Soa como um **recado** ao leitor impaciente: a dissecação da palavra não é estéril, não se resume a si mesma

Quando o leitor toma para si a referência à “sua época”, atualiza a **metáfora** que remete à cultura da Roma Antiga, origem da palavra.

A ênfase exclamativa quebra o tom objetivo da análise e convida o leitor a prestar atenção especial à informação que será apresentada.

Referências do universo científico (DNA, fórmula, volatilidade) realçam a intenção de análise (de uma palavra) em busca de uma descoberta (a atualidade dos significados que ela contém).

A **citação** de uma música popular reafirma a estratégia de aproximar referências da cultura erudita do repertório mais próximo ao leitor.

O olor fugaz do sexo das meninas

“Adolescente” é um substantivo no particípio presente: um ser que está acontecendo. De corpo e espírito, o adolescente é um estado. Estado de quê? O segredo do adolescente está guardado, há séculos, no DNA da palavra “adolescente”, para só revelar-se agora, no nosso tempo. O radical vem do verbo latino *oleo*, *-es*, *-ere*, *olui*, que quer dizer exalar um perfume, um cheiro, recender – bem ou mal. É a mesma raiz da palavra “olor”, significando aroma sutil, fragrância. Com a preposição *ad* como prefixo formou-se o verbo latino *adoleo*, que quer dizer queimar, fazer queimar, consumir pelo fogo em honra de um deus. Entende-se: as ervas queimadas no altar do sacrifício exalam cheiros, perfumam, reendem – estão aí para isso. Podemos adiantar uma fórmula: o adolescente será aquele que arde, que queima, que se consome no seu próprio fogo, sacrificado aos deuses de sua idade, de sua época.

O terceiro elemento da fórmula, o *esc*, só acentua a ideia de processo temporal, de algo que vai acontecendo, como na palavra *evanescer* – o que se esvai aos poucos. Assim, *adoleo*, extensão de *adoleo*, é o verbo latino de duplo sentido que significa transformar-se em vapor, em fumaça, e também passar de um estado a outro – crescer, desenvolver-se, tornar-se maior.

O elemento *ent* só vem acentuar mais uma vez o acontecimento temporal: adolescente é aquele mutante que está sendo posto para estar se consumindo ardentemente, enquanto cresce. O particípio passado do mesmo verbo é (pasmem!) adulto. Assim, diante do adolescente, o adulto se arrisca sempre a ser o fósforo queimado, aquele que não fede nem cheira.

Duas consequências. Na sociedade de consumo o adolescente, que se consome em consumir-se, tornou-se, por definição, o alvo principal, o modelo de consumidor ideal e sua realização mais plena. A sociedade de consumo quer converter todo mundo, adultos e crianças, ao estado adolescente, queimando-os no altar de seus deuses voláteis. Ser adulto tornou-se um ato heroico. Ser criança, quase impossível.

Ao mesmo tempo, ser **adulto** é um estado poético e utópico, desejável, de quem concluiu os processos da maturidade sem deixar de arder. Caetano Veloso fez desse desejo o estribilho da sua canção “O homem velho”: “a carne / a arte arde / a tarde cai / no abismo das esquinas / a brisa leve traz o olor fugaz / do sexo das meninas”. Só mesmo o faro de um poeta para captar nas palavras a fragrância imperceptível – o olor fugaz –, a essência da adolescência.

WISNIK, José Miguel. *Sem receita*. São Paulo: Publifolha, 2004. p. 381-384.

O título, **citação** de versos de Caetano Veloso, já remete à juventude com a palavra *meninas*.

Começa a **análise** da palavra, que será dissecada elemento por elemento: *ad* + *oleo* + *esc* + *ent*.

A utilização de uma **expressão coloquial** ameniza o tom “acadêmico” e aproxima o texto do público jovem.

Formulação com palavras que reforçam o sentido de ação que se desenvolve no momento presente, como os **gerúndios**, para enfatizar esse aspecto da palavra *adolescente* e seu significado.

O **neologismo**, embora soe erudito, também pode ter o efeito inverso: lembra que a língua está viva e que o leitor pode participar de sua constante recriação.

Fecho de ouro, que reafirma e reforça o olhar cuidadoso sobre as palavras que caracteriza todo o texto. A frase aproveita a polissemia das palavras *faro* e *essência* (e a presença sonora desta palavra em *adolescência*).

■ O argumento de autoridade no artigo de opinião

O texto “O olor fugaz do sexo das meninas” analisa a palavra *adolescente* e extrai dessa análise relações com a sociedade de consumo. A **estratégia argumentativa** utilizada nesse processo é a leitura dos significados presentes na origem da própria palavra *adolescente* e em outras palavras com as quais ela estabelece algum tipo de conexão.

O currículo de professor universitário de Letras de José Miguel Wisnik o investe de **autoridade** para falar de etimologia, radicais latinos e palavras polissêmicas, especialmente num contexto não especializado nesses assuntos, como é o caso do veículo a que se destina o texto (publicado originalmente na *Revista MTV*, da emissora de televisão MTV, voltada a consumidores de música popular “jovem”). Só estudiosos de Latim e Linguística, que não compõem o perfil do leitor médio dessa revista, poderiam eventualmente contestar essas informações.

Assim, conhecimentos especializados, não compartilhados pela maioria dos leitores, funcionam como **argumentos de autoridade**: conferem credibilidade ou aceitação das opiniões que sustentam. Têm a função de **autorizar** determinadas afirmações ou **desqualificar** ideias opostas.

No texto “Favela não é problema, é solução”, Jaime Lerner também sabe do que está falando:

Em 1989, na Prefeitura de Curitiba, criamos um programa que comprava o lixo da favela.

É como ex-prefeito que já testou na prática a sua ideia que Jaime Lerner escreve, o que contribui para a credibilidade do seu argumento. A experiência política e a especialidade profissional de urbanista (arquiteto que projeta a cidade), declarada pelo próprio texto na ficha biográfica, conferem peso à opinião e ao opinador.

Embora, em geral, o argumento de autoridade esteja mais presente em **citações** (“Segundo Freud”, “de acordo com a definição de Aristóteles”, etc.), em artigos de opinião é comum que a autoridade seja o próprio autor. Isso se deve ao fato de que, no espaço destinado a esse gênero, os veículos de imprensa costumam convidar especialistas sobre os temas em questão.

Reescreva os seguintes argumentos de autoridade, transformando-os em **citações** do respectivo autor.

- “Adolescente” tem a mesma raiz da palavra “olor”.
- 80% da população de Curitiba vive em vizinhanças diversificadas.
- Adolesco é um verbo latino de duplo sentido, que significa transformar-se em vapor e também passar de um estado a outro.
- É possível coletar o esgoto pelo canto das escadarias das favelas.



MODIGLIANI, Amedeo. *Rapaz com cabelo ruivo*, 1906. Óleo sobre tela, 101 cm × 63 cm. Coleção particular.

Observatório da língua

As orações adverbiais

O advérbio oferece circunstância à ação expressa pelo verbo. Como foi? Com que instrumento? Com que intenção? Quando? Onde? Por quê? Ele dá respostas a essas questões, raramente em apenas uma palavra.

Em dissertações e artigos de opinião, os advérbios apresentam-se frequentemente sob a forma de **orações adverbiais**, que são importantes elementos de coesão textual. Observe.

[...] financiar material de construção e dar suporte legal **para** que as pessoas regularizem a área em que vivem.

A conjunção adverbial **para** indica que a oração que a segue trará a **finalidade** da oração que a antecede.

- Encontre outras conjunções adverbiais nos textos deste capítulo. Identifique que circunstâncias elas informam ao leitor.
- Escreva frases usando as seguintes conjunções adverbiais:
 - comparativa: ... assim como ...
 - causal: ... porque ...
 - condicional: caso... ...
 - concessiva: ainda que... ...
 - proporcional: quanto mais... mais...
 - conformativa: segundo... ... / de acordo com...
 - final: ... para que ...
 - consecutiva: tão... que...
 - temporal: quando... ..

■ Hipertexto ■

Nos gêneros textuais argumentativos, as orações adverbiais contribuem para delimitar o ponto de vista defendido e construir a argumentação. Veja como isso ocorre lendo o editorial “O fator obesidade” (parte de *Linguagem*, página 328).

Produzir um artigo de opinião

Proposta

Escolha um dos textos abaixo como ponto de partida para produzir um **artigo de opinião**, supondo que será publicado no seu *blog* na internet. O que esse tema leva você a pensar? Participe do debate social que ele propõe, desenvolvendo a sua opinião. Informe-se, crie argumentos consistentes. Use algumas estratégias argumentativas abordadas neste capítulo. Procure dar credibilidade ao texto e convencer o leitor a pensar no que você escreveu.

TEXTO A. Editorial da *Folha de S.Paulo* em 6 de julho 2009 (trechos):

Uma questão de justiça

A PROCURADORIA-Geral da República pediu ao Supremo Tribunal Federal que reconheça a união estável entre homossexuais [...]

De fato, chegou a hora de o país equalizar os direitos de casais homossexuais aos de casais heterossexuais na chamada união estável – dispositivo previsto no Código Civil, mas apenas para uniões entre homem e mulher. [...]

Se ainda cabe esperar do Legislativo uma resposta definitiva a esse respeito, como a

aprovação da união civil entre homossexuais, faz sentido que o Supremo também interceda no tema.

Está em foco, afinal, um assunto constitucional, que diz respeito às garantias fundamentais dos cidadãos. Estender a casais homossexuais o reconhecimento, pelo Estado, da união estável é apenas uma questão de justiça. De justiça que tarda.

Folha de S.Paulo, Opinião, 6 jul. 2009.

TEXTO B (foto ao lado). Em junho de 2009, estudantes da USP ocupam alguns prédios do *campus*, e a polícia é chamada para desalojá-los. Veja na foto ao lado a reação dos estudantes.

TEXTO C. Frase atribuída a Ernesto “Che” Guevara:

“O conhecimento nos faz responsáveis.”

Planejamento

1. Observe no quadro abaixo as propriedades do texto a ser produzido.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
artigo de opinião	comunidade virtual	produzir um texto argumentativo que defenda uma opinião pessoal	<i>blog</i> na internet	intimidade, estratégias argumentativas, conjunções adverbiais	contradição nas ideias, confusão na forma, ausência de conteúdo	argumentos consistentes, citações, ficha biográfica

- Defina o **tema** de seu texto, a partir do item que você escolheu (A, B ou C).
- Qual será a sua **posição**? (Escreva a **tese** de seu artigo de opinião.)
- Defina seus principais **argumentos**, que podem constituir: propostas de solução, críticas a atitudes dos envolvidos, reflexões sobre as causas e/ou consequências da situação, associações com outros problemas ou uma combinação desses elementos.
- Organize seus argumentos em uma **sequência** lógica.
- Fortaleça o **conteúdo** com fatos, dados, exemplos, testemunhos.
- Defina em linhas gerais como será sua **conclusão**. Você pode escrevê-la em duas etapas:
 - conclusão do raciocínio argumentativo
 - conclusão do texto (com frases de efeito e reflexões mais gerais)
- Se ao longo do planejamento você já definiu possíveis **citações** ou **argumentos de autoridade**, anote os momentos do texto em que serão utilizados. Se não apareceram, crie duas ou três citações para conferir credibilidade ao texto e se aproximar do leitor.
- Escreva uma **ficha biográfica** que apresente você como autor do artigo de opinião.

■ Elaboração

10. Agora você já pode escrever o artigo de opinião.

11. Ao escrever, use **estratégias discursivas** que promovam credibilidade, contribuam com a imagem do eu *discursivo* e estabeleçam uma relação consciente com o leitor. São estratégias: *citações, interrogações retóricas, pontuação expressiva, humor, ironia, intimidade, argumentos de autoridade, imagem cultural, clareza, objetividade, uso das variedades urbanas de prestígio, responder antecipadamente a argumentos adversários, etc.*

■ Avaliação

12. Forme uma dupla e troque seu artigo de opinião.

13. Copie e complete, em uma folha separada, o quadro abaixo, a partir da leitura do artigo de opinião de seu colega. Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto, apontando qualidades e sugerindo mudanças.

	Sim	Não
O artigo de opinião tem uma tese clara?	////	////
Os argumentos são consistentes?	////	////
As citações foram bem utilizadas?	////	////
Há outras estratégias argumentativas usadas adequadamente?	////	////
As conjunções adverbiais foram usadas com propriedade?	////	////
O artigo de opinião é convincente?	////	////
A ficha biográfica e a imagem do eu discursivo contribuem para a aceitação do texto?	////	////
Comentário geral sobre o texto	////	////

■ Reescrita

14. Troque novamente o texto com seu colega.

- Leia com atenção o quadro de seu colega.
- Agora, releia o seu texto, buscando compreender as intervenções realizadas por seu colega.

DICA: Se estiver com um lápis na mão, vá anotando no seu texto as possíveis modificações. Caso tenha alguma dúvida, peça ajuda ao professor.

15. Reescreva o artigo de opinião.

- Faça todas as alterações que julgar necessárias para adequar seu texto às variedades urbanas de prestígio ou ao estilo de linguagem do público a quem você se dirige. Diferenças na ortografia, pontuação e sintaxe em relação à norma devem ser intencionais.
- Faça alterações no texto para aumentar sua credibilidade e torná-lo mais acessível e interessante ao público a quem se dirige.

Foco da reescrita

Ao reescrever o artigo, observe o uso das conjunções adverbiais. Elas podem colaborar na coesão textual, ligando termos com maior propriedade. Cuide bem das sequências e ligações de conteúdos no seu texto: elas são responsáveis pelo desenvolvimento da argumentação.

Atenção

- ▶ À linguagem do texto. Intimidade e informalidade podem favorecê-lo. Se utilizadas em excesso, porém, podem minar a credibilidade da opinião defendida.
- ▶ Ao conteúdo do texto. O autor deve estar seguro das informações e dados apresentados. Sua opinião deve ser consistente, para que alcance relevância no debate social.

Repertório

O ensaio

A palavra remete aos ensaios teatrais e de orquestra. De fato, como texto, o ensaio é um esboço, uma tentativa, uma experimentação de ideias e discursos. O gênero textual nasceu com Montaigne (1533-1592), filósofo francês do século XVI que publicou uma grande coletânea de pequenos textos e nomeou-a *Ensaíos*.

O ensaio é uma espécie de artigo de opinião em que a argumentação cede espaço para o *livre pensar*. O autor do ensaio não apenas argumenta, mas deixa-se levar ao sabor de seus pensamentos e associação de ideias. Com isso, garante uma relação livre com o tema e criatividade na formação do ponto de vista.



José Saramago, escritor português, deu o nome de "ensaio" a dois romances, *Ensaio sobre a cegueira* (1995) e *Ensaio sobre a lucidez* (2004), aproximando a literatura da filosofia. Fotografia de 2003.

ANEXO 09 – Proposta 09 (Proposta 05, Coleção 01, Livro 01, Capítulo 26)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Produção de notícia

1. Pesquisa e análise de dados

As notícias apresentadas neste capítulo resgatam um momento histórico para os seres humanos: a conquista do espaço, simbolizada pela descida do astronauta Neil Armstrong na Lua.

Muitos outros acontecimentos marcaram a face do século XX como uma era de grandes transformações e incertezas. Escolhemos alguns deles para que seja montado, em sala de aula, um jornal-mural intitulado *O século XX em notícia*.

- ▶ Alexander Fleming descobre a penicilina (1929)
- ▶ Libertação das vítimas do campo de concentração de Buchenwald (11 de abril de 1945)
- ▶ Desembarque das tropas aliadas na costa da Normandia (6 de junho de 1944)
- ▶ Proclamação do estado de Israel (14 de maio de 1945)
- ▶ Lançamento da primeira bomba atômica (8 de agosto de 1945)
- ▶ Descoberta da dupla hélice (DNA) por James Watson e Francis Crick (28 de fevereiro de 1953)
- ▶ Gregory Goodwin Pincus desenvolve a pílula anticoncepcional (1953-1954)
- ▶ Yuri Gagarin é o primeiro homem a orbitar a Lua (12 de abril de 1961)
- ▶ Martin Luther King realiza a marcha em Washington e faz o famoso discurso “Eu tenho um sonho” (28 de agosto de 1963)
- ▶ Festival de rock de Woodstock, nos Estados Unidos (15 a 17 de agosto de 1969)
- ▶ Nascimento de Louise Brown, o primeiro bebê concebido por meio da fertilização “in-vitro” (25 de julho de 1978)
- ▶ Queda do muro de Berlim (9 de novembro de 1989)
- ▶ O presidente da África do Sul, Frederik Willen De Klerk, revoga as últimas leis que sustentavam o sistema do *apartheid* (17 de junho de 1991)
- ▶ Morte da Princesa Diana (31 de agosto de 1997)



MARGARET BOURNE/WHITNEY LIFE PICTURESGETTY IMAGES



ARQUIVO APF/GETTY IMAGES



GERARDO NALLE/AF/GETTY IMAGES



DUSAN VUKIĆ/POD/PH/AGENCEFELUS

De olho na internet

Como se trata de obter informações sobre importantes acontecimentos da história do século XX, sugerimos que seja consultado o *site* da Wikipédia (enciclopédia eletrônica) como ponto de partida para a obtenção de dados sobre os fatos a serem noticiados. Também pode ser utilizado um mecanismo de busca, como o Google.

- <http://pt.wikipedia.org/wiki/>
- <http://www.google.com.br/>

ANEXO 10 – Proposta 10 (Proposta 04, Coleção 01, Livro 01, Cap. 29)

O anúncio deseja vender hambúrgueres de uma marca específica e decide fazer uma brincadeira tendo como mote a preservação ambiental, tão característica do momento presente.

A expressão “preserve o verde” (e a imagem do talo de brócolis “serrado”) ganha, nesse contexto, um sentido completamente inusitado: a associação do consumo (saudável) de verduras com a derrubada (injustificável) de florestas. Trata-se de uma brincadeira que oferece ao leitor, pela via do humor, uma “desculpa” ecologicamente correta para justificar escolhas alimentares não muito “corretas”.

O que os exemplos apresentados ao longo deste capítulo devem deixar claro é a importância do uso consciente dos recursos da linguagem no texto publicitário. Não é possível persuadir sem um bom texto. Para criar um bom texto, deve-se levar em consideração o perfil do público-alvo e do produto/campanha a ser anunciado(a), porque essas serão as referências norteadoras não só para a seleção de argumentos, mas também para a busca dos melhores efeitos de sentido que convencerão o leitor a agir da maneira desejada.

Produção de texto publicitário

1. Pesquisa e análise de dados

A hora do intervalo das aulas deixou de ser um momento de brincadeiras, conversa e descontração para muitos alunos. Eles são vítimas de um comportamento agressivo de seus colegas, o *bullying*. Da vida real, o *bullying* passou para o mundo virtual. O *cyberbullying* já é um problema que afeta muitas crianças e adolescentes.

O que você sabe sobre esse tema? Apresentamos, abaixo, algumas informações iniciais que devem ser complementadas por uma pesquisa mais extensa que você fará sobre a prática do *bullying* e do *cyberbullying*. O resultado dessa pesquisa deverá servir de base para a elaboração de uma campanha publicitária de combate ao *bullying* ou ao *cyberbullying* entre os alunos do seu colégio.

► Uma definição

Bullying

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Bullying é um termo de origem inglesa utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully*) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz de se defender. A palavra *bully* significa “valentão”, o autor das agressões. A vítima, ou alvo, é a que sofre os efeitos delas.

Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>>. Acesso em: 7 maio 2007.

► Locais preferidos para as provocações

• Escola privada

Pátio 38%

Corredor 31%

Classe sem professor 30%

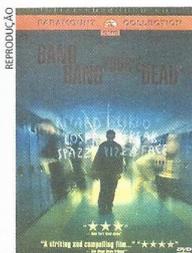
Sites de relacionamento e blogs 10%

Disponível em: <<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/Fantastico/0,,AA1528489-4005,00.html>>.

Acesso em: 7 maio 2007.

De olho no filme

A difícil travessia dos corredores escolares



▲ Cartaz do filme *Bang bang! Você morreu*, de Guy Ferland. EUA, 2003.

Imagine o horror de acordar diariamente e se perguntar qual será a humilhação preparada para você por seus colegas de escola. O que faria alguém que enfrentasse uma "rotina" como essa durante três anos? É essa a vida de Trevor, protagonista do filme *Bang bang! Você morreu*.

Produção oral

Após assistir ao filme *Bang bang! Você morreu*, é hora de debater com seus colegas. Comecem o debate considerando as seguintes questões:

- Algum aluno da sua escola já passou por situação semelhante à de Trevor?
- Você tomou algum partido durante o episódio? Qual? Por quê?
- Quando você vê um colega sendo humilhado por outro(s), qual costuma ser a sua reação?
Lembre-se de que, em um debate, é importante ouvir de modo atento as opiniões dos colegas, para depois apresentar a sua. Procure fundamentar sua opinião em fatos concretos e argumentos que possam convencer seus colegas.

► Cyberbullying

Nas teias da internet, o drama mexicano pode também dar lugar a uma tragédia grega. É o caso do *cyberbullying*, versão informatizada do *bullying*. Este é o nome técnico para a agressão física ou psicológica feita entre crianças e adolescentes nas salas de aula – como os ataques de bolinhas de papel e as surras no recreio. Já o *cyberbullying* ocorre num ambiente irrestrito: por MSN, mensagens de celular ou e-mail, Orkut, blogs ou qualquer novidade cibernética que agrupe a garotada. A prática abrange desde a mensagem ofensiva até a publicação de difamações *online*. Uma pesquisa da Clemson University, nos Estados Unidos, apurou que 21% dos alunos de 8ª série passavam pelo problema. Não há dados no Brasil, mas muitos adolescentes estão expostos às ofensas *online*.

BERNARDES, Jefferson. Rede de intrigas. *Época*, n. 392, 21 nov. 2005. Disponível em: <<http://www.epoca.com.br>>. Acesso em: 7 maio 2007.

► Os participantes do bullying

Normalmente existem três tipos de pessoas envolvidas nessa situação de violência: o espectador, a vítima e o agressor. O *espectador* é aquele que presencia as situações de *bullying* e não interfere. [...]

A *vítima*, por outro lado, costuma ser a pessoa mais frágil, com algum traço ligeiramente destoante do modelinho culturalmente imposto ao grupo etário em questão, traço este que pode ser físico (uso de óculos, alguma deficiência, não ser tão bonitinho...) ou emocional, como é o caso da timidez, do retraimento... [...]

Os *agressores* no *bullying* são, comumente, pessoas antipáticas, arrogantes e desagradáveis. Alguns trabalhos sugerem que essas pessoas vêm de famílias pouco estruturadas, com pobre relacionamento afetivo entre seus membros, que são debilmente supervisionados pelos pais e vivem em ambientes onde o modelo para solucionar problemas recomenda o uso de comportamento agressivo ou explosivo.

BALLONE, G. J. *Maldade da infância e adolescência: bullying*. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=372&sec=20>>. Acesso em: 7 maio 2007. (Fragmento adaptado).

► Perseguição virtual

14 mar. 2005

ARQUIVOS
 maio 2007
 abril 2007
 março 2007
 fevereiro 2007
 janeiro 2007
 dezembro 2006
 novembro 2006
 outubro 2006
 setembro 2006
 agosto 2006
 julho 2006
 junho 2006
 mais >

Não mais confinados à escola ou aos horários diurnos, "cybervalentões" estão caçando suas presas nos próprios quartos. Ferramentas como mensagens de *e-mail* e *blogs* permitem que o *bullying* seja menos óbvio para os adultos e mais humilhante publicamente, já que fofocas, gozações e fotos embaraçosas passam a circular entre um público maior, pela internet. [...]

As novas armas no arsenal adolescente de crueldade incluem roubar os apelidos *online* dos outros e enviar mensagens provocativas para amigos ou objetos de paixão, passar material particular para muitas pessoas e deixar anonimamente comentários pejorativos sobre colegas em *blogs*.

HARMON, Amy. "Cybervalentões" difamam colegas pela internet. *The New York Times*. Disponível em: <http://www.link.estadao.com.br/index.cfm?id_conteudo=3098>. Acesso em: 7 maio 2007.

► Um pouco de humor



▲ WATTERSON, Bill. *Os dez anos de Calvin e Haroldo*. São Paulo: Best News, 1996. p. 21. v. 1.

► Consequências legais

Só porque não ia com a cara de um colega de turma, o estudante mineiro Lucas Campos achou que tinha o direito de criar uma página em um *site* de relacionamentos na internet com todo tipo de ofensa e xingamentos, inventando apelidos. O estudante ofendido não gostou e resolveu processar.

O Tribunal de Justiça do Estado de Minas condenou o autor da zombaria a pagar R\$ 3.500 de indenização em danos morais por crime de difamação.

Disponível em: <<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/Fantastico/0,,AA1528489-4005,00.html>>. Acesso em: 7 maio 2007.

De olho na *internet*

É possível encontrar bastante informação na internet sobre o *bullying* e o *cyberbullying*. Para isso, basta fazer uma pesquisa com os termos em algum site de busca, como o Google. Há também alguns sites e blogs que tratam especificamente do tema.

- <http://www.bullying.com.br/>
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>
- <http://nomorebullying.blug.ig.com.br/>

Uma das condições para criar uma boa campanha publicitária é conhecer a fundo o “produto” a ser vendido. No caso desta proposta, você precisa vender uma ideia: o *bullying* (ou o *cyberbullying*) deve ser combatido. Portanto, você precisa saber quais são as principais características desse comportamento, qual o perfil das pessoas envolvidas, com que frequência costuma acontecer nos ambientes escolares e, muito importante, qual o perfil do público-alvo da sua campanha.

Como se trata de combater essa prática entre crianças e adolescentes do colégio onde você estuda, o perfil desse público pode variar um pouco. Escolha, antes de começar a criar, se o seu anúncio será destinado a crianças de 6 a 10 anos, de 11 a 14 anos ou adolescentes de 15 a 17 anos.

Feita a escolha do público-alvo, crie um anúncio publicitário para persuadi-lo a combater o *bullying* (ou o *cyberbullying*) entre seus amigos e conhecidos.

2. Elaboração

- ▶ Organize as informações obtidas na pesquisa. Decida quais delas são pertinentes para o público-alvo escolhido por você.
- ▶ Faça algumas entrevistas com alunos da mesma faixa etária do seu público-alvo e procure descobrir:
 - se já foram vítimas de alguma forma de *bullying* (qual?);
 - se já praticaram algum tipo de *bullying* (qual? por quê?);
 - se já presenciaram algum episódio de *bullying* (como reagiram na hora?);
 - que opinião têm sobre o *bullying*.
- ▶ Seu anúncio deverá ter algum tipo de imagem. Escolha a(s) imagem(ns) que ajude(m) a provocar uma reação no seu público-alvo.
- ▶ Decida qual será o título do seu anúncio. Lembre-se de que o título já define o perfil do público-alvo e procura conquistar a sua atenção.
- ▶ Como o seu anúncio faz parte de uma campanha para divulgar uma ideia, ele será fechado por um *slogan*. Crie um *slogan* que tenha apelo e possa ser repetido pela escola, como reforço da campanha.

3. Reescrita do texto

“Teste” a eficácia do seu anúncio com algumas pessoas da mesma faixa etária do seu público-alvo. Faça uma breve pesquisa para verificar se o título e o texto foram bem entendidos, se o *slogan* final traduz bem a ideia a ser divulgada, se a(s) imagem(ns) ajuda(m) a seduzir o leitor.

Com base no resultado dessa pesquisa, faça as alterações necessárias para garantir que o anúncio tenha o maior poder de persuasão possível.

ANEXO 11 - Proposta 11 (Proposta 04, Coleção 01, Livro 02, Capítulo 27)

Capítulo 27 Carta argumentativa

OBJETIVOS

O que você deverá saber ao final deste estudo.

- ▶ O que é uma carta argumentativa.
 - Quais são as suas características estruturais.
 - Qual é a sua finalidade.
 - Em que contextos a carta argumentativa circula e qual é o perfil de seus leitores.
 - De que modo o perfil do interlocutor influencia a seleção dos argumentos.
 - Como é a linguagem utilizada na sua elaboração.
 - Por que as marcas de interlocução podem contribuir para a estratégia argumentativa.

A invasão americana ao Iraque



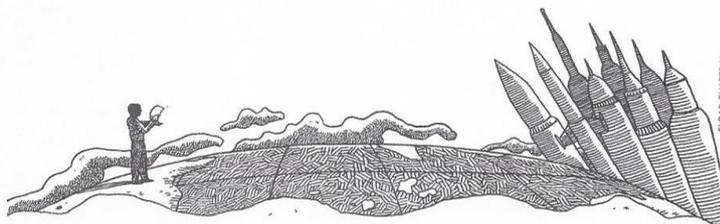
▲ Soldados britânicos no Iraque durante tempestade de areia, 25 mar. 2003.

Em março de 2003, sem a aprovação do Conselho de Segurança da ONU, o presidente americano George W. Bush ordenou a invasão do Iraque, apoiado por uma coalizão formada por Reino Unido, Itália, Espanha e Portugal, com o pretexto de eliminar supostas armas de destruição em massa acumuladas pelo presidente iraquiano Saddam Hussein. A invasão ocorreu sob protestos da comunidade internacional, que alegava falta de provas da existência de tais armas. Saddam Hussein, deposto em maio de 2003, foi capturado no ano seguinte. Julgado e condenado à morte por enforcamento, foi executado em 30 de dezembro de 2006. As armas de destruição em massa nunca foram encontradas.

Leitura

Muitas vezes o gênero carta é utilizado com uma função claramente argumentativa. Nesses casos, a carta não costuma ser pessoal, e seu autor dirige-se a um interlocutor específico com o objetivo de defender um determinado ponto de vista. Leia, a seguir, uma carta argumentativa.

Carta ao presidente Bush



Senhor Presidente:

Sou um escritor de uma nação pobre, um país que já esteve na vossa lista negra. Milhões de moçambicanos desconheciam que mal vos tínhamos feito. Éramos pequenos e pobres: que ameaça poderíamos constituir? Uma arma de destruição em massa estava, afinal, virada contra nós: era a fome e a miséria.

Alguns de nós estranharam o critério que levava a que o nosso nome fosse manchado enquanto outras nações beneficiavam da vossa simpatia. Por exemplo, o nosso vizinho — a África do Sul do *apartheid* — violava de forma flagrante os direitos humanos.



Durante décadas fomos vítimas da agressão desse regime. Mas o *apartheid* mereceu da vossa parte uma atitude mais branda: o chamado “envolvimento positivo”. O ANC esteve também na lista negra como uma “organização terrorista”! Estranho critério que levaria a que, anos mais tarde, os talibãs e o próprio Bin Laden fossem chamados de *freedom fighters* por estrategistas norte-americanos.

Pois eu, pobre escritor de um pobre país, tive um sonho. Como Martin Luther King certa vez sonhou que a América era uma nação de todos os americanos. Pois sonhei que eu era não apenas um homem, mas um país. Sim, um país que não conseguia dormir. Porque vivia sobressaltado por terríveis fatos. E esse temor fez com que proclamasse uma exigência. Uma exigência que tinha a ver consigo, Caro Presidente. E eu exigia que os Estados Unidos da América procedessem à eliminação do seu armamento de destruição em massa. Motivado por fundadas inquietações eu exigia mais: que inspetores das Nações Unidas fossem enviados para o vosso país. Que terríveis perigos me alertavam? Que receios o vosso país me inspirava? Não eram produtos de sonhos, infelizmente. Eram fatos que alimentavam a minha desconfiança. A lista é tão grande que escolherei apenas alguns:

- os Estados Unidos foram a única nação do mundo que lançou bombas atômicas sobre outras nações;
- o seu país foi a única nação a ser condenada por “uso ilegítimo da força” pelo Tribunal Internacional de Justiça;
- forças americanas treinaram e armaram fundamentalistas islâmicos mais extremistas (incluindo o terrorista Bin Laden) a pretexto de derrubarem os invasores russos no Afeganistão;
- o regime de Saddam Hussein foi apoiado pelos EUA enquanto praticava as piores atrocidades contra os iraquianos (incluindo o gaseamento dos curdos em 1988);
- como tantos outros dirigentes legítimos, o africano Patrice Lumumba foi assassinado com ajuda da CIA. Depois de preso e torturado e baleado na cabeça o seu corpo foi dissolvido em ácido clorídrico;
- como tantos outros fantoches, Mobutu Sese Seko foi por vossos agentes conduzido ao poder e concedeu facilidades especiais à espionagem americana: o quartel-general da CIA no Zaire tornou-se o maior na África. A ditadura brutal deste zairense não mereceu nenhum reparo dos EUA até que ele deixou de ser conveniente, em 1992;
- a invasão de Timor Leste pelos militares indonésios mereceu o apoio dos EUA. Quando as atrocidades foram conhecidas, a resposta da administração Clinton foi “o assunto é da responsabilidade do governo indonésio e não queremos retirar-lhe essa responsabilidade”; [...]
- em dezembro de 1987, os Estados Unidos foram o único país (junto com Israel) a votar contra uma moção de condenação ao terrorismo internacional. Mesmo assim, a moção foi aprovada pelo voto de cento e cinquenta e três países;

- em 1953, a CIA ajudou a preparar o golpe de Estado contra o Irã na sequência do qual milhares de comunistas do Tudeh foram massacrados. A lista de golpes preparados pela CIA é bem longa [...];
- ações de terrorismo biológico e químico foram postas em prática pelos EUA: o agente laranja e os desfolhantes no Vietnã, o vírus da peste contra Cuba que durante anos devastou a produção suína naquele país;
- o Wall Street Journal publicou um relatório que anunciava que 500 000 crianças vietnamitas nasceram deformadas em consequência da guerra química das forças norte-americanas.

Acordei do pesadelo do sono para o pesadelo da realidade. A guerra que o Senhor Presidente teimou em iniciar poderá libertar-nos de um ditador. Mas ficaremos todos mais pobres. Enfrentaremos maiores dificuldades nas nossas já precárias economias e teremos menos esperança num futuro governado pela razão e pela moral. Teremos menos fé na força reguladora das Nações Unidas e das convenções do direito internacional. Estaremos, enfim, mais sós e mais desamparados.

Senhor Presidente, o Iraque não é Saddam. São 22 milhões de mães e filhos, e de homens que trabalham e sonham como fazem os comuns norte-americanos. Preocupamo-nos com os males do regime de Saddam Hussein que são reais. Mas esquecem-se os horrores da primeira guerra do Golfo em que perderam a vida mais de 150 000 homens.

O que está destruindo em massa os iraquianos não são as armas de Saddam. São as sanções que conduziram a uma situação humanitária tão grave que dois coordenadores das Nações Unidas para apoio ao Iraque (Dennis Halliday e Hans Von Sponeck) pediram demissão em protesto contra essas mesmas sanções. Explicando a razão da sua renúncia, Halliday escreveu: "Estamos destruindo toda uma sociedade. É tão simples e terrível como isso. E isso é ilegal e imoral". Esse sistema de sanções já levou à morte meio milhão de crianças iraquianas.

Mas a guerra contra o Iraque não está para começar. Já começou há muito tempo. Nas zonas de restrição aérea a Norte e a Sul do Iraque acontecem continuamente bombardeios há 12 anos. [...]

Livrar-nos-emos de Saddam. Mas continuaremos prisioneiros da lógica da guerra e da arrogância. Não quero que os meus filhos (nem os vossos) vivam dominados pelo fantasma do medo. E que pensem que, para viverem tranquilos, precisam construir uma fortaleza. E que só estarão seguros quando se tiver que gastar fortunas em armas.

Como o vosso país, que despence duzentos e setenta bilhões de dólares por ano para manter o arsenal de guerra. O senhor bem sabe o quanto essa soma poderia ajudar a mudar o destino miserável de milhões de seres. O bispo americano Monsenhor Robert Bowman escreveu-lhe no final do ano passado uma carta intitulada "Por que é que o mundo odeia os EUA?".

O bispo da Igreja Católica da Flórida é um ex-combatente na guerra do Vietnã. Ele sabe o que é a guerra e escreveu: "O senhor reclama que os EUA são alvo do terrorismo porque defendemos a democracia, a liberdade e os direitos humanos. Que absurdo, Senhor Presidente! Somos alvos dos terroristas porque, na maior parte do mundo, o nosso governo defendeu a ditadura, a escravidão e a exploração humana... Somos alvos dos terroristas porque somos odiados. E somos odiados porque o nosso governo fez coisas odiosas. Em quantos países agentes do

Estratégias argumentativas

Pergunta retórica

Em textos argumentativos, muitas vezes uma pergunta é feita não porque o autor do texto não saiba a resposta, mas para chamar a atenção do leitor para um determinado aspecto da argumentação. Trata-se, portanto, de uma **pergunta retórica**, cuja "resposta" é dada, na sequência, pelo próprio autor do texto. Um exemplo é o título da carta que o Monsenhor Bowman enviou ao presidente americano: "Por que é que o mundo odeia os EUA?". Neste caso, a carta apresenta as respostas para essa pergunta retórica. As perguntas retóricas ajudam a manter o foco do leitor na argumentação que está sendo construída.

nosso governo depuseram líderes popularmente eleitos substituindo-os por ditadores militares, fantoches desejosos de vender o seu próprio povo às corporações norte-americanas multinacionais?”. E o bispo conclui: “O povo do Canadá desfruta de democracia, de liberdade e de direitos humanos, assim como o povo da Noruega e da Suécia. Alguma vez o senhor ouviu falar de ataques a embaixadas canadenses, norueguesas ou suecas? Nós somos odiados não porque praticamos a democracia, a liberdade ou os direitos humanos. Somos odiados porque o nosso governo nega essas coisas aos povos dos países do Terceiro Mundo, cujos recursos são cobiçados pelas nossas multinacionais”.

Senhor Presidente, Sua Excelência parece não necessitar que uma instituição internacional legitime o seu direito de intervenção militar. Ao menos, que possamos nós encontrar moral e verdade na sua argumentação. Eu e mais milhões de cidadãos não ficamos convencidos quando o vimos justificar a guerra. Nós preferíamos vê-lo assinar a Convenção de Kyoto para conter o efeito estufa. Preferíamos tê-lo visto em Durban na Conferência Internacional contra o Racismo.

Não se preocupe, senhor Presidente. A nós, nações pequenas deste mundo, não nos passa pela cabeça exigir a vossa demissão por causa desse apoio que as vossas sucessivas administrações concederam a não menos sucessivos ditadores. A maior ameaça que pesa sobre a América não são armamentos de outros. É o universo de mentira que se criou em redor dos vossos cidadãos.

O maior perigo não é o regime de Saddam, nem nenhum outro regime. Mas o sentimento de superioridade que parece animar o vosso governo. O vosso inimigo principal não está fora. Está dentro dos EUA. Essa guerra só pode ser vencida pelos próprios americanos.

Eu gostaria de poder festejar a derrubada de Saddam Hussein. E festejar com todos os americanos. Mas sem hipocrisia, sem argumentação para consumo de diminuídos mentais. Porque nós, caro Presidente Bush, nós, os povos dos países pequenos, temos uma arma de construção em massa: a capacidade de pensar.

Mia Couto.

COUTO, Mia. *Pensatempos: textos de opinião*.
Lisboa: Caminho, 2005. p. 33-39.
(Fragmento adaptado).

Apartheid: “vida separada”, em africâner (língua falada na África do Sul). Política segregacionista que esteve em vigor na África do Sul entre 1948 e 1990. A segregação racial promovida pelo regime do *apartheid* fazia com que os brancos fossem os únicos a ascender ao poder, enquanto todos os outros povos eram obrigados a viver separadamente, sem direito à verdadeira cidadania.

ANC: African National Congress, ou seja, Congresso Nacional Africano. O ANC foi um dos movimentos a lutar, na África do Sul, contra o regime do *apartheid*. Desde 1994, quando se realizaram as primeiras eleições multirraciais no país, o ANC é o partido político que detém o poder.

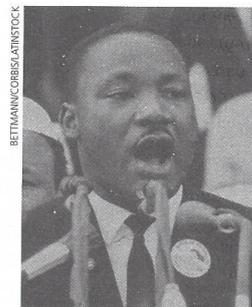
Freedom fighters: “defensores da liberdade”, em inglês.

Gaseamento: ato de expor a gases tóxicos ou asfixiantes.

» Análise

1. Para compreendermos a carta de Mia Couto, precisamos identificar o contexto que o levou a escrever ao presidente dos Estados Unidos. Que contexto é esse?
 - ▶ Por que esse contexto é importante para a compreensão da carta?
2. Que função o 1º parágrafo desempenha em relação à estrutura da carta?
 - ▶ Por que um parágrafo como esse é essencial em uma carta argumentativa?
3. Em que termos Mia Couto se apresenta ao presidente americano?
 - ▶ Por que, no contexto da carta, a imagem de seu autor e do país em que nasceu são importantes para o início de uma argumentação contra a invasão americana ao Iraque? (Lembre-se de que a justificativa dos Estados Unidos para tal invasão era a afirmação da existência de armas de destruição em massa no Iraque.)

- » No início do 4º parágrafo, Mia Couto faz uma referência a um famoso discurso do reverendo americano Martin Luther King. Leia um trecho desse discurso.



▲ Martin Luther King discursando, 28 ago. 1965.

Eu tenho um sonho!

Eu tenho um sonho no qual um dia esta nação se erguerá e viverá o verdadeiro princípio do seu credo: Nós acreditamos que esta verdade é autoevidente, que todos os homens são criados iguais.

Eu tenho um sonho de que algum dia, nas colinas vermelhas da Geórgia, os filhos dos escravos e os filhos dos senhores de escravos se sentarão juntos na mesa da fraternidade. Esta é a nossa esperança. [...]

LUTHER KING, Martin. In: FIGUEIREDO, Carlos (Org.). *100 discursos históricos*. 3. ed. Belo Horizonte: Leitura, 2002. p. 417. (Fragmento).

Um país dividido pelo racismo



▲ McLautin, 54, afro-americano, assiste às aulas na Universidade de Oklahoma fora do espaço ocupado por seus colegas brancos, 1948.

Mesmo com a emancipação dos escravos, em 1863, a segregação racial continuou a ocorrer em muitos estados americanos, principalmente no sul, ao longo do século XX. Neles, havia a separação de espaços públicos para brancos e negros, que também frequentavam escolas diferentes. Os protestos da década de 1960 denunciaram a dramática situação e, em 1963, a Suprema Corte ordenou que as escolas do sul fossem “dessegregadas”. A aprovação da lei de direitos civis, em 1964, e da lei eleitoral, em 1965, obrigou os estados conservadores a reconhecerem a igualdade de direitos entre brancos e negros.

4. Qual é o sentido da referência intertextual feita por Mia Couto ao “sonho” de Luther King?
5. Podemos afirmar que o sonho de Mia Couto tem uma função argumentativa clara. Qual é ela?
- Os muitos fatos listados para justificar as exigências que, em sonho, seriam feitas aos Estados Unidos também têm uma função argumentativa. Explique.
6. Os fatos enumerados constroem uma imagem dos Estados Unidos diferente daquela que o governo americano costuma divulgar. Por que isso é relevante para a defesa da posição de Mia Couto?

» Releia.

“Acordei do pesadelo do sono para o pesadelo da realidade. A guerra que o Senhor Presidente teimou em iniciar poderá libertar-nos de um ditador. Mas ficaremos todos mais pobres. Enfrentaremos maiores dificuldades nas nossas já precárias economias e teremos menos esperança num futuro governado pela razão e pela moral. Teremos menos fé na força reguladora das Nações Unidas e das convenções do direito internacional. Estaremos, enfim, mais sós e mais desamparados.”

7. Por que o autor afirma, no trecho acima, que a guerra contra o Iraque nos tornará a todos “mais pobres [...]”, mais sós e mais desamparados?”
8. Uma leitura pouco atenta da carta pode levar o leitor a concluir que o escritor moçambicano simpatiza com o governo de Saddam Hussein. Isto não ocorre no texto. Transcreva no caderno uma passagem que deixe clara a opinião do autor sobre o ditador iraquiano.
- Com base nessa passagem, explique por que a opinião de Mia Couto é diferente da do presidente americano.
- » Em uma importante passagem do texto, Mia Couto cita uma carta enviada por um religioso americano ao presidente dos EUA. Releia o trecho.

“O bispo americano Monsenhor Robert Bowman escreveu-lhe no final do ano passado uma carta intitulada ‘Por que é que o mundo odeia os EUA?’. [...]