

A construção da identidade norte-americana no exame de Toefl

Regina Aurea Leão de Castro *

For Gramsci, as for Foucault, power also involves knowledge, representation, ideas, cultural leadership and authority (...); power also seduces, solicits, induces, wins consent. (...)

(Hall, S.1997:261)

Abstract: *This article aims at investigating the prevailing presence of important North American themes in Toefl exams. Through the analysis of the foundation discourse present in the pedagogical material, I intend to call the attention to the instability between the cultures in this textual space, which privileges and thus, delineates the North American identity.*

Keywords: *culture, identity, discourse, representation, exams*

* Universidade de São Paulo

1. Introdução

Os exames de Língua Inglesa internacionalmente oficializados representam o critério de avaliação do domínio do idioma, considerado fundamental para o aprimoramento acadêmico e profissional dos tempos atuais. Dentre os vários exames oferecidos, destacam-se os exames de Toefl (Test of English as a Foreign Language), como requisito para a obtenção de bolsas de estudo ao exterior, o que faz com que esse exame seja específico do meio acadêmico, particularmente do programa de pós-graduação, pelo fato de servir os alunos que migram para as universidades em busca de dados para suas pesquisas. Por esse motivo, os assuntos abordados são aqueles pertencentes ao mundo dos estudos com referências a palestras, conferências, autores, situações de provas, enfim, tudo o que cerca a vida dos estudantes de universidades. A avaliação é feita através da pontuação obtida na soma das seções do exame que cobrem as habilidades de leitura, audição e escrita por meio da leitura – o aluno lê as questões no então chamado “paper exam”, ou pela tela do computador – dentro de um tempo predeterminado seguindo um rígido cronômetro.

Este trabalho surgiu da análise do material de exame, quer seja de testes ou de exercícios, durante os cursos de Toefl que ministrei na Universidade de São Paulo, proveniente de duas editoras responsáveis pelas publicações das editoras Cambridge e Longman, tendo desta última me utilizado de dois livros didáticos, o pre-preparatório e o preparatório especificamente. O presente trabalho não teve a preocupação de analisar os exames na íntegra, o que o tornaria longo e disperso mas sim, a de analisar a predominância dos temas que contemplam a América do Norte através de seus feitos, vistos sob o recorte da construção da identidade norte-americana representada nos exercícios. A referência internacional desses exames legitima os assuntos abordados como fatos reais e inquestionáveis resultando na aceitação universal de todo o discurso

presente. Spurr comenta que, para Hegel, o repertório de informações escritas estabelece a credibilidade das mesmas, situação que atinge também os exames.

(...) Hegel sees writing not just as historical record but as a condition of the possibility of history in the teleological sense: writing fixes reality and imparts consistency to laws, manners, customs, and deeds, thereby treating the objective self-image of a people necessary for the creation of new institutions. To be incapable of writing is to have no historical destiny (Spurr, 1994:99).

A extrema difusão dos assuntos que envolvem a América do Norte nestes exames mencionados não seria notada se os mesmos contivessem a presença histórica de tantas culturas quantos fossem pelo menos os países onde os exames são aplicados. No entanto, o que acontece é a supremacia da presença norte-americana nos textos através de feitos históricos, informações geográficas ou conquistas científicas, contrastando com o espaço oferecido aos feitos de outras culturas. É a partir dessa reflexão que este trabalho se originou.

2. A missão da língua

A finalidade da avaliação da língua inglesa nos exames de Toefl é de caráter utilitário: ao resolver as questões, o candidato faz uso do resultado para atingir um objetivo acadêmico/ profissional. Contudo, há a imposição da língua para tal, visto que o mesmo exame não é oferecido em línguas como japonês, hebraico, espanhol, português, para enumerar algumas poucas. Essa restrição revela a função da língua não ape-

nas como instrumento de trabalho, mas principalmente como elemento mantenedor universal da língua do poder, ou como denomina Orlandi, “(basic English), a língua-de-base”, ao lidar com os vários modos de produção e seus diferentes produtos (Orlandi, 1990:75). Esse simples fato, apesar da praticidade da língua inglesa, privilegia poucas pessoas, o que de certa forma invalida o caráter prático e instala, em seu lugar, o aspecto erudito da aplicação do exame. Em outras palavras, a escolha da Língua Inglesa como critério geral, neutro, objeto avaliador de medição de candidatos é o divisor de águas entre os que tiveram acesso ao ensino do idioma em nível proficiente e, portanto serão aprovados, ou seja, escolhidos, e aqueles cujo nível econômico, social e acadêmico não lhes permitiu o domínio do idioma e, portanto, serão excluídos. Como diz Silva, (2000:85), “a história da imposição das línguas modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum”.

No caso da língua inglesa, por razões econômicas, a persuasão para seu aprendizado se dá em nível internacional.

Tendo estabelecido uma prévia seleção do perfil do público – o acadêmico superior que domine a língua inglesa – os elaboradores do material de Toefl contemplam esse público com informações abundantes sobre a cultura norte-americana, o que não se justifica devido ao caráter internacional de tal exame ao se dirigir às diversas nacionalidades. Contudo, os dados colhidos para este trabalho revelam o desequilíbrio entre a quantidade de assuntos que interessa ao povo norte-americano e os que abordam outras culturas. Isso não suscitaria a suspeita da neutralidade ou imparcialidade na elaboração do material publicado? Vejamos o material da Longman que traz repetidamente um trecho que serve de exemplo nos seus testes – parte C Listening –, analisados neste trabalho, tanto no livro pré-preparatório como no preparatório:

Artist Grant Wood was a guiding force in the school of painting as American regionalist, a style (...)

(Phillips, 1996:229) – Pre

(Phillips, 1996:255) – Prep,

seguido de 4 alternativas de múltipla escolha, todas contendo US ou América nas frases. Em outro exemplo, na primeira parte da seção C do Listening no teste de seleção para o curso (diagnostic test), o assunto tratado (meio ambiente) menciona os USA e um americano como representantes da causa:

Welcome to this introductory meeting for new members of the Sierra Club. (...) is an organization whose goals are centered on the protection of the environment. It was founded in 1892 in San Francisco by naturalist John Muir who was intent on preserving the natural beauty and harmony of the Sierra Nevada in eastern California. (...) Today the Sierra Club boasts almost 200,000 members in all 50 states of the United States. (...) the organization works to continue the effort begun by J. Muir.

(Phillips, 1996:19).

O tema, merecedor de elogios por se tratar de preservação ecológica, não seria passível de crítica, não fosse pelas perguntas que induzem à repetição de “Califórnia” e “50 estados americanos” carregadas de efeitos de sentido pelo tom enobrecedor das palavras “effort”, “harmony”, “beauty”, “protection”, “preserving”, “boasts”, associadas a um americano – John Muir. Ao se ter em mente o perfil do candidato

exposto a essas informações, inseridos na situação da avaliação da língua inglesa, é como se estivesse “garantindo um modo comum de leitura responsável pela produção de sentido” (Orlandi, 1998:191). Ignora-se a diversidade dos leitores¹ (candidatos) na situação de exame, confluindo as suas várias leituras a uma mesma imagem dos fatos pertencentes aos americanos – uma imagem positiva exacerbada pelo caráter prodigioso em tudo o que os americanos se propõem a fazer; numa situação comum que atinge um grande número de pessoas, como a citada acima na preservação ambiental, não parece ter havido ao longo de todo o material a preocupação de se citar predominantemente uma entidade com os mesmos fins bem intencionados em outra parte do planeta. É isso que o exame omite. Vejamos a seguir, os testes 1 e 2 na publicação da Longman (1996:47), que tratam de assuntos americanos em duas das três partes – “talks” – contidas nessa seção:

– parte 1

For those of you taking part in the trip to Hawaii next week (...),

– parte 2

The topic of today’s lecture is Walt Whitman, an American poet and author of the renowned collection of poems *Leaves of Grass* (...)

(Phillips, 1996:48)

Ainda na página 53 desse material, portanto logo a seguir, a seção C do Listening com três partes (“talks”), volta a trazer, em duas dessas partes, assuntos norte-americanos:

¹ O desempenho dos candidatos nos exames de Toefl é medido através da leitura mesmo nas seções de Listening e estrutura gramatical.

Today we're going to be taking a tram tour through part of the Everglades National Park (...) – parte 1

(...) Clipper ships first came into use in the United States in the 1840's. They were...(...) – parte 2

Além dos diálogos tratarem, na sua maior parte, de assuntos inseridos na história e geografia norte-americana, um outro problema presente nesta seção é a identificação de nomes próprios pelo aluno: por ser uma seção de audição, os alunos estão totalmente concentrados para distinguir o que ouvem e, portanto, palavras como Muir (nome próprio), muitas vezes são confundidas com parte do vocabulário vital para o entendimento, o que faz com que o aluno perca toda a informação necessária para o exercício. Muitas vezes o aluno queixa-se de ter ouvido e se concentrado em palavras irreconhecíveis – geralmente nomes próprios desconhecidos. Segue-se um trecho que apresenta essa dificuldade no mesmo material, numa situação em que duas pessoas conversam sobre o que fizeram nas temporadas das férias:

(...) – Really what did you do?

– I went kayaking on the Klamath River.

– Kayaking? (...)

(Phillips, 1996:37)

Em outro fragmento:

– How was your trip to Wyoming last summer?

– Fantastic. We drove by Devil's Tower National Monument (...)

a few days in Laramie.(...) our vacation in Yellowstone National Park.

– (...) I've heard Yellowstone is just magnificent.

– It is the oldest and largest national park in the United States. And it's got spectacular waterfalls, hot springs and geysers.

– Did you see Old Faithful? It's the best known (...)

(Phillips, 1996:39)

Percebe-se também o uso de adjetivos extremos (*magnificent, spectacular, fantastic*) já abordados em exemplos anteriores e do superlativo absoluto que descrevem de maneira eloqüente as paisagens como santuários e os personagens como heróis. Além disso, porque há a referência a aspectos geográficos desconhecidos pela maioria dos candidatos que prestam esse exame? Não seria mais justo que o mesmo diálogo usando a língua inglesa, cujo domínio é a preocupação do exame, contivesse nomes próprios conhecidos mundialmente? Não seria mais descontraído, para o candidato que está sob a tensão do exame, a referência a nomes de lugares facilmente reconhecíveis para que a sua concentração estivesse voltada para o entendimento do diálogo na língua inglesa, cuja proficiência não deve ser medida pelo grau de domínio geográfico do candidato?

As respostas para essas perguntas estariam na constituição discursiva norte-americana fundamentada em evocações patrióticas ou aquelas que primam pela presença constante da cultura nacional, que estabelece a diferença entre o que é da América e o que não é. A menção aos atributos de sua civilização norteia a sua inscrição na história, segundo Hegel (ver acima), pois, na cultura norte-americana, a ausência disto representaria o fracasso do registro nacional,

(...) which provide the measure of civilization. This lack of inscription becomes the sign of another failure – the failure to mark the difference between nature and its others, between present and past, between presence and absence. (Spurr, 1994:99)

Para Hegel, a escrita se apresenta com um sentido ideológico, porque, ao fornecer consistência às leis, imposições sociais, costumes, etc, ela cria a auto-imagem de um povo, o que possibilita o surgimento das instituições (ib, 98). Nos textos escritos, a presença histórica da colonização marca o caráter ideológico da cultura. Isso não exclui os exames de Toefl.

3. A presença da diferença

Dentro das situações de exame que este trabalho enfoca, a questão da diferença permite o decorrer da aplicação de um exame de importância internacional. Não se trata aqui da diferença na representação binária explícita entre preto e branco/ civilizado e primitivo/ homem e mulher para a construção das identidades. Na avaliação da língua inglesa, por meio de exames cujos assuntos apontam a predominância do mundo “americano” narrado – aqui me aproprio do conceito de *mundo narrado* em Brandão (1998:146), por conter relatos ou narrações de eventos distantes – a pequena presença relativa de outras culturas deixa clara a questão da diferença; a exclusão de histórias de alguns povos, a quase não referência a outros, aliadas à veiculação da língua testada levam a essa conclusão. Vejamos alguns exemplos da editora Cambridge, 1996:

Some people were nervous about the restoration of Michelangelo's frescoes on the ceiling of the Sistine Chapel.

Painted there at the height of the Renaissance, they are Italian national treasures which could have been damaged as other treasures have been in the past due to restorer's blunders.

(Gear & Gear, 1996:527)

Onde estão os adjetivos absolutos dignos da menção a Michelangelo, tão fartamente atribuídos a outros fatos norte-americanos como mostrado nas páginas anteriores? Neste caso, a informação transmitida é destituída dos recursos lingüísticos utilizados para surtir os efeitos de sentido no contexto histórico norte-americano. Comparemos o texto acima com outro na página seguinte desse material:

The Boston Tea Party of 1773 was not a tea party at all, but the first *major* act of *defiance* on the part of the American colonists against their British rulers. (...) This incident was a prelude to the *American War of Independence* and perhaps the beginning of a nation of coffee drinkers.

(Gear & Gear, 1996:528)

As palavras destacadas (meu sublinhado) compelem os americanos a um sentimento heróico, ao orgulho de seus antepassados, porém é válido lembrar que o exame se dirige aos estrangeiros, os quais, nos exames de Toefl, não se defrontam com narrações desse tipo sobre seus países, simplesmente porque a escolha de textos que os livros fazem privilegia os norte-americanos. De acordo com Hall, uma das explicações teóricas para a questão da diferença vem da Lingüística: "(...) difference matters because it is essential to meaning; without it, meaning could not exist." (Hall, 1997:234), e atua com conceitos mais abrangentes

como no caso das características nacionais. Sabe-se o que é ser Americano porque isso se diferencia do não-Britânico, não-Japonês, não-Brasileiro, não-Indiano e outros. Apesar de não se fazer uso do clássico binarismo para significar a presença do “Outro”, a predominância da representação da identidade americana na narração dos feitos e conquistas nos exames de Toefl marca a diferença das outras identidades pouco ou nada mencionadas. No *quase* silenciamento do “Outro” pela insignificativa presença, há o reforço da identidade norte-americana construída na maciça ocupação do espaço textual. A referência ao outro “é sempre o suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância.” (Silva, 2000:99) A editora Longman, na publicação do *Introductory Book*, inclui alguns exemplos de assuntos gerais:

Romantic music of the nineteenth century differed greatly from the classical music of the eighteenth century. Classical music was primarily concerned with strict form and style.

(Phillips, 1996:239),

na qual a descrição se restringe aos fatos numa aparente neutralidade ou seleciona exemplos que testemunham as desgraças da humanidade distantes da América do Norte, como a publicação da Cambridge:

Hygiene was almost unheard of in Europe during the Middle Ages. Consequently, millions of people died during various epidemics, which raged through Europe. The worst plague, called the Black Death, struck between 1347 and 1351.

(Gear & Gear, 1996:526)

Por mais verídicos que esses fatos possam ser, nota-se a diferença no critério de escolha de assuntos enaltecedores da nação americana:

I hope you've enjoyed your visit so far in Washington, D.C. Today, we're going on a tour of the Smithsonian. The Smithsonian is actually several museums (...), showing the life-styles of early American Indians and Eskimos. (...) In this museum you can see the airplane that Orville Wright used to make his first flight (...) After our trip to the Smithsonian today, we'll go on to the White House and Capitol Building tomorrow.

(Phillips, 1996:42),

que, na política da identidade, subverte as imagens que constroem as oposições, geralmente favorecendo o lado norte-americano. A imposição do critério da língua às expensas da profusão dos temas ligados aos norte-americanos desequilibra o conteúdo do material do Toefl até a exaustão: na publicação do *Introductory book* (Longman), na parte de compreensão de textos do teste 2, após o exemplo que é sempre citado nessa seção:

John Quincy Adams, who served as the sixth president of the United States from 1825 to 1829, is today recognized for his masterful statesmanship and diplomacy.

(Phillips, 1996:265),

dos cinco textos de leitura, três deles falam dos USA:

texto 1 - "The Hollywood sign in the hills (...)";

texto 2 - "For hundreds of years in the early history of America, pirates (...);"

texto 3 - "It is a characteristic of human nature that people like (...) and people living during America's frontier days (...)."

Sem dúvida, quer seja pela forma ou pela abundância, os enunciados remetem ao triunfo e glória da América, sede catalisadora dos exames de Toefl.

4. Memória e perpetuação

Esses enunciados, produzidos a partir de fatos que fazem parte do domínio da memória americana, carregam no ato da enunciação a reatualização ou a rememoração dos mesmos, os quais passam a ser legitimados pelo próprio lugar do discurso que ocupam – conceituadas editoras de alcance internacional que se dirigem a um público acadêmico superior (no sentido de cursar a universidade). Por essa razão, não só os temas buscados remetem a tradições das quais os norte-americanos se orgulham:

– How are you going to spend this year's Thanksgiving vacation?

(...)

– We don't think how Thanksgiving Day developed, how new colonists in Massachussets had a three-day feast to give thanks for surviving...(…) It wasn't until 1863 that Abraham Lincoln declared the last Thursday in November (...)

(Phillips, 1996:39),

mas também a fatos concretos que se referem aos norte-americanos, como se pode ver num exercício estrutural no livro Pré-preparatório da Longman, seguindo uma ordem *não alfabética* (o destaque é meu):

The Arctic Circle..... through northern North America,
Europe and Asia.

- a) the pass b) passing c) it passes d) passes

(Phillips, 1996: 232),

In today's class, we will be discussing the nineteenth century
crash of the gold market. When the U.S. gold market crashed on
September 24, 1869, the day became known as Black Friday.

(Phillips, 1996:43)

Ao se enunciar os fatos presentes na memória americana, há a atualização e lembrança dos mesmos, que causará o redimensionamento deles pelo cruzamento com outra variável: a formação discursiva na qual o material para os exames está inserida. Os sujeitos que falam deixam transparecer um indisfarçável civismo, partindo de locais institucionais ou referências históricas e as recordando pela divulgação da própria publicação. No centro desta formação não se trabalha apenas com o conceito de cultura, “mas se faz intervir o de ‘história’”, segundo Orlandi. Isso permite “pode[r]-se apreciar o processo de constituição daquilo que, enquanto *produto*, se apresenta como ‘cultura’, atestando assim o seu caráter ideológico.” (Orlandi, 1990:77) Vejamos alguns destes sinais nos exemplos abaixo:

It was during his search for a new route to India that Columbus reached America. Although he made his discovery in 1492, it took a little over a hundred years for people to finally settle in the New World. Some settlers hoped to escape from the problems of the Old World by emigrating to the New. Reports that *excellent* crops could be produced in Virginia induced many more people to make the long journey. America was not the searched-for-India, but it offered its settlers a *new* and *potentially rich* life.

(Gear & Gear, 1996:526)

O *locus* de enunciação do trecho citado legitima não só o discurso, o qual traduz uma cultura, mas também o caráter ideológico do material, ao evocar a história enaltecida das origens da formação do povo norte-americano como o da terra das oportunidades. O encaixe perfeito de palavras cuidadosamente bem escolhidas (meu sublinhado) colabora com a construção da identidade norte-americana, pelo fato de que a nação usufrui do mérito de ter sido o paraíso para os que fugiram do Velho Mundo, permitindo-lhes uma vida farta. Se considerarmos que a representação da identidade está ligada a questões de poder através da língua, inevitavelmente os exames institucionalizados que avaliam o domínio do Inglês, através da materialidade textual, instauram uma leitura pré-determinada – aquela imbuída de aspectos ideológicos pelo canal da língua, parte preponderante nesse processo. O trecho abaixo revela a consciência dessa postura:

Even though snatches of Spanish, French, Russian, Chinese, and a dozen other languages besides English can be heard on the streets of major cities in America, the vast majority of people living in the United States communicate in English. Therefore,

the United States is considered an English-speaking country. (...)

(Gear & Gear, ib.)

Sendo o discurso o espaço que privilegia a construção das identidades, estas são entendidas como um produto da história e fruto das instituições dentro de formações discursivas próprias. No exemplo a seguir, ainda na mesma página do material acima:

Just before the turn of the twentieth century, a new musical form captivated America: ragtime. Although ragtime had its start in 1897 with William Krell's "Mississippi Rag", it was Scott Joplin who popularized the form with his "Maple Leaf Rag." John Philip Sousa began to feature rags in his band concerts in America and Europe. By the early 1900s, ragtime was the most popular musical art form in America.

(Gear & Gear, ib.),

a representação da identidade norte-americana emerge através de personagens e influências específicas de uma época. Nota-se a quantidade de nomes próprios pertencentes à cultura americana contida num pequeno trecho de Listening no material do Toefl, aliada ao fato de que em *sete* trechos, *quatro* referem-se aos norte-americanos em apenas dois exercícios sequenciais. O caráter ideológico (Orlandi, 1990:77) manifesta-se através dos enunciados que buscam, recolocam e reforçam a identidade cultural. Segue abaixo outro trecho da mesma página do material:

William Cody, more widely known as Buffalo Bill, was an American showman who founded the great "Wild West Show" in 1883. He traveled around Europe with other famous people

such as the sharpshooter Annie Oakley and the Indian “Chief Sitting Bull” to perform for many heads of state, like the Czar of Russia and the king of England.

(Gear & Gear, ib.),

que ilustra a indisfarçável exaltação patriótica acerca de mais uma entre as inúmeras glórias que a América² amecallhou na sua história. Os símbolos, as tradições, os feitos épicos da nação que construíram a identidade nacional enaltecem os heróis (Lincoln), evocam datas importantes (Thanksgiving), remetem a acontecimentos heróicos (The Boston Tea Party), sendo, por isso chamados de “mitos fundadores” (Silva, 2000:85). O mérito desses mitos para a nação é indiscutível porque remetem a um momento histórico do passado, quando um personagem instaurou aquilo que viria a representar a identidade nacional.

5. Conclusão

Se, como diz Foucault, “o discurso está na ordem das leis” (Foucault, 1996:7), e, por isso, as palavras são ritualizadas, o material analisado neste trabalho não escapa desta constatação. As publicações dos livros didáticos, em geral, subjugam-se às instituições que, por sua vez, são legitimadas pela sociedade, o que faz com que os sistemas de educação sejam “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (Foucault, 1996:44)

A proposta deste estudo foi a de revelar a desestabilização textual entre as culturas, através dos dados colhidos nas publicações para os

² Sempre citada dessa maneira pelo material analisado. A América Central e a América do Sul, quando surgem, são especificadas.

exames de Toefl. Digo desestabilização pelo fato de haver a visível presença de referências a ícones da história norte-americana, em comparação com a quantidade dedicada a outras culturas. Mesmo nas questões em que outras culturas afloram – sobre Michelangelo, Hadrian's Walls –, o discurso não é o mesmo. Nestes casos, a descrição se atém a fatos, restringindo-se a informar sobre assuntos geralmente de conhecimento mundial. Nota-se o uso insignificativo de adjetivos extremos – no caso, enobrecedores –, bem como o caso de superlativos, presentes no discurso que descreve os feitos norte-americanos, no qual os mitos fundadores são revisitados. Dessa forma, os exames de Toefl, critério avaliador do domínio da língua inglesa para fins acadêmicos ou profissionais, colaboram para a construção da identidade norte-americana que “emerge no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica (...)” (Hall, 2000:109)

Pela *ritualização* da palavra, termo cunhado por Foucault (1996:44), os exames de Toefl, por pertencerem a um sistema de ensino, qualificam os sujeitos que se apropriam do discurso pelo saber, o qual é legitimado pelo poder. Na corrida pela obtenção do “score” (número de pontos), alcançado pelos acertos no entendimento da língua, a maneira como isso é feito passa despercebida: através da evocação, “em Inglês” de símbolos, heróis e gestos instaurados na história.

Com base no jogo discursivo do mesmo/diferente, através do qual a identidade se constitui, “baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois pólos resultantes (...)”, como mostrou Derrida (apud Hall, 2000:110), as publicações didáticas para aplicação dos exames de Toefl aqui analisadas privilegiam essa relação – entre o que é da América e o que não é. Portanto, a escolha do material textual, contido nessas publicações, implica num civismo trans-

bordante que promove, com nitidez, a construção da identidade norte-americana em âmbito internacional.

Referências bibliográficas

- BHABHA, Homi K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- BRANDÃO, Helena H.N. (1998). *Subjetividade, argumentação, polifonia*. São Paulo: Unesp.
- CAZARIN, Ercília Ana. (1999). "Relações entre o político e o religioso no discurso político de Luís Ignácio Lula da Silva". In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto.
- FOUCAULT, Michel. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- GEAR, J. & GEAR, R. (1996). *Cambridge Preparation for the Toefl Test*. New York: Cambridge.
- HALL, Stuart. (ed). (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. New York: Sage Publications.
- HALL, Stuart. (2000) "Quem precisa da identidade?" In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- INDURSKY, F. (1998). "A Prática Discursiva da Leitura". In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes.
- ORLANDI, Eni P. (1990). *Terra à vista*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp.
- _____. (Org.). (1994). *Discurso Fundador*. Campinas: Pontes.
- PHILLIPS, D. (1996). *Introductory Course for the Toefl Test*. New York: Longman.
- _____. (1996). *Preparation Course for the Toefl Test*. 2nd. edition. New York: Longman.

SILVA, Tomaz T. (Org.). (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

SPURR, David. (1993) *The Rhetoric of Empire: Colonial Discourse in Journalism, Travel Writing and Imperial Administration*. Durham & London: Duke University Press.

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar a presença predominante de temas que contemplam fatos importantes norte-americanos nos exames de Toefl. Através da análise do discurso fundador contido no material didático apresentado, pretendo chamar a atenção para a desestabilização entre as culturas nesse espaço textual, o qual privilegia e, portanto, constrói a identidade norte-americana.

Palavras-chave: cultura, identidade, discurso, representação, exames

Processos de identificação, mídia e discurso didático-pedagógico

Anna Maria G. Carmagnani*

Abstract: *The objective of this paper is the analysis of the inclusion of media texts in foreign language textbooks and the functioning and meaning production of those texts. The discussion is based on Lacan's concept of identification and on a conception of text and subject derived from the French School of Discourse Analysis. From this theoretical basis we defend that identity is a continuous process of recognition of alterity through which we construct and affirm our own identity. In addition, we defend that the inclusion of media texts in textbooks helps to produce a discourse that reinforces the sense of truthfulness and objectivity that constitutes both pedagogic discourse and journalistic discourse.*

Keywords: *identification, media, textbooks*

* Docente do Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

0. Introdução

Partimos neste trabalho do pressuposto de que o discurso didático-pedagógico é atravessado por outros discursos, com destaque para o discurso da mídia, e que a análise dos sentidos produzidos por esse discurso na escola contribui para uma reflexão sobre os processos de identificação possivelmente experimentados por professores e alunos nesse contexto.

Assim, o objetivo deste texto é analisar a inserção de textos da mídia em livros didáticos de língua estrangeira, buscando refletir sobre os modos utilizados para fazer essa transposição e os efeitos produzidos.

Como base teórica utilizamos os conceitos advindos da psicanálise laciana e da Análise do Discurso de linha francesa que concebem o sujeito como inacabado, descentrado e constitutivamente heterogêneo. Dessa base teórica decorre o conceito de identidade defendido – um processo contínuo de reconhecimento da alteridade, em relação ao qual constituímos e afirmamos nossa própria identidade – que se contrapõe a uma visão estática e determinista dos processos identitários.

Defendemos no trabalho que a transposição dos textos da mídia para os livros didáticos faz aflorar um outro tipo de discurso que atualiza os sentidos de verdade e objetividade que permeiam o discurso didático-pedagógico e o discurso jornalístico. Ao mesmo tempo, os resultados atestam que as representações construídas através do discurso da mídia (re)produzem sentidos consensuais, mantendo a ilusão da homogeneidade/ harmonia entre grupos e/ ou culturas diferentes.

1. Interdiscursividade e identidade

Uma das premissas fundamentais deste trabalho é a de que os sentidos produzidos no e pelo discurso são constituídos no interdiscurso, entendido por Courtine e Marandin (1981: 23) como

um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida, em função das posições ideológicas daqueles que ela representa numa conjuntura determinada, a incorporar os elementos preconstituídos produzidos no seu exterior, a produzir sua redefinição ou retorno, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, a organizar sua repetição, mas também a provocar eventualmente seu apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação.

Maingueneau (1989:113) reforça essa posição e afirma que toda formulação situa-se, de alguma forma, na interseção de dois eixos: um, o vertical (do pré-construído) e, o outro, o horizontal (da linearidade do discurso). Este último oculta o primeiro, “já que o sujeito enunciativo é produzido como se interiorizasse, de forma ilusória, o pré-construído que sua formação discursiva impõe” (Maingueneau, op.cit.: 115).

Dessa forma, um discurso jamais se completa em si próprio; ele sempre remeterá a outros discursos, apresentando-se como essencial para a própria definição das formações discursivas e, ao mesmo tempo, para a “eficácia do discurso”.

Disso decorre que um discurso, no presente caso o didático-pedagógico, mesmo que se apresente enquanto homogeneidade, é constituído por enunciados de outros discursos, não havendo isolamento possível, apenas dissimulação, como apontam Pêcheux e Fuchs (1975). Para os autores, “o próprio de toda formação discursiva é o de dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso determinante desta formação discursiva como tal, objetividade material que reside no fato de que ‘isso fala’ (*ça parle*) sempre, antes, alhures e independentemente”. Em outras palavras, o interdiscurso é o domínio do dizível, é o exterior que constitui o

formulável em toda formação discursiva, constituindo-se na memória do dizer.

Com relação ao objeto de nossa pesquisa – livros didáticos, entendemos que a inclusão de textos da mídia, reproduzidos ou adaptados, altera os sentidos produzidos por este último, mantendo, em contrapartida, sentidos desejáveis para o discurso didático-pedagógico: o de ser depositário de *verdades* que devem ser apreendidas por alunos (e também professores); todos com a finalidade de apoderar-se de conhecimentos, apresentados como objetivos, já que selecionados por aqueles que o detêm (no caso, autores de livros didáticos e jornalistas). Diríamos, inclusive, que no caso em questão os textos acabam cumprindo a função de textos de cunho científico: tanto o texto didático quanto o texto científico buscam veicular e, ao mesmo tempo, consolidar o estatuto de “veracidade” de suas formações discursivas, dissimulando na materialidade lingüística sua relação com o interdiscurso e, conseqüentemente, a heterogeneidade que o constitui.

Adotamos também uma visão de identidade advinda da psicanálise, segundo a qual o termo “identificação” apresenta-se como mais apropriado pois implica que o sujeito não possui uma identidade fixa, estável mas constrói “matrizes identificatórias” ao longo de um processo incessante no qual suas relações com o Outro são internalizadas.

Nazio (1989:101) discute o conceito e o explica apontando que

enquanto Freud transplanta o esquema tradicional, deslocando-o do espaço psicológico e tridimensional para o espaço inconsciente, Lacan efetua, além disso, um duplo reviramento: não apenas a identificação é inconsciente, não apenas significa engendramento, mas ainda e sobretudo, o sentido do processo é

invertido. Em vez de A se transformar em B – como era o caso em Freud – é B que produz A. A identificação significa que a coisa com a qual o eu se identifica é a causa do eu, ou seja, o papel ativo anteriormente desempenhado pelo eu é, no momento, garantido pelo objeto.

E é a partir dessas concepções que entendemos o que seja identidade: um processo de construção ininterrupto, heterogêneo, contraditório, fragmentado e, baseando-nos na psicanálise, um processo inconsciente, recuperado através dos atos falhos e de manifestações indiretas que podem ser indicativas de sua constituição.

Levando isso em conta e considerando-se que o discurso didático-pedagógico colabora na constituição de identidades dos alunos, ou melhor, na construção das matrizes identificatórias de que falamos anteriormente, não poderíamos deixar de mencionar o modo de funcionamento desse discurso e do discurso da mídia (funcionamento este que está diretamente ligado aos processos identificatórios) e a construção de verdades em ambos.

2. A questão da verdade e sua relação com o discurso da mídia e o discurso didático-pedagógico

O livro didático é parte de um dizer institucionalizado e enquanto parte desse dizer é legitimado pela escola, ao mesmo tempo em que reforça esse dizer por reunir, enquanto objeto, todas as informações consideradas verdadeiras naquele contexto.

E o que seria a verdade? Para Kerbrat-Orecchioni (1977:53), o problema da verdade de um enunciado encontra-se no centro de um funcionamento lingüístico: “Um enunciado não é verdadeiro em si (...).

A verdade de um enunciado não é uma propriedade que lhe é intrínseca, imanente, constitutiva: ela é uma propriedade que o enunciado adquire no curso de sua atualização discursiva”.

Assim, utilizando a proposição de que “um enunciado não é jamais verdadeiro em si, mas apenas em relação a um sujeito que o avalia”, a autora entende que: a) o problema da fonte de asserção é o da verdade de L, isto é, a verdade não está no enunciado; está no enunciador; b) o problema do destinatário depende das estratégias de credibilidade que o locutor pode colocar em jogo; c) a questão reside na existência de um fantasma positivista da verdade em si.

Nesse sentido, o livro didático é um documento legitimado pela escola e o autor, o especialista que conhece o conteúdo daquela disciplina e que no imaginário de professores e de alunos possui a credibilidade necessária para tornar o conteúdo que apresenta em verdade, isto é, ele enuncia do lugar da verdade.

A transposição de textos da mídia para os livros didáticos, por sua vez, aumenta o efeito de verdade já produzido pelo discurso do livro didático. Segundo Geneviève Zarate (1993), essa verdade é construída através da atualidade presumida do texto. Ao lidarmos com textos ditos “autênticos”, como é o caso de textos jornalísticos, utilizados pelos autores dos livros, sugerimos ao leitor (no caso, o aluno) que aquilo que se fala é verdadeiro também porque ele pode verificar sua veracidade: o fato relatado é uma amostra da realidade que ele também vive. A verdade é apresentada a esse aluno como a sua verdade também, já que está baseada em um consenso pressuposto pelo discurso jornalístico.

Ao mesmo tempo, Zarate (op.cit.) aponta a transitoriedade do material didático em nossos dias, transitoriedade peculiar ao discurso jornalístico. E essa transitoriedade também colabora para criar o efeito de verdade do livro didático que é rapidamente substituído por novas

edições que supostamente atualizam os exemplos das verdades construídas, através da inclusão de fatos mais recentes.

Observa-se aí o funcionamento de um sistema simples, utilizado na escola como um mecanismo de imposição da “evidência” que é sempre renovada. Em outras palavras, os fatos falam por si. O livro didático apenas organiza esses fatos “verdadeiros” didaticamente.

No material analisado¹, observamos diversos exemplos desse tipo de evidência: atores famosos, atletas, jogadores de futebol, artistas conhecidos internacionalmente, enfim, sujeitos representativos de nossos desejos e com os quais convivemos diariamente pela exposição inevitável ao discurso da mídia, que apresenta matérias nas quais se defendem valores, definem-se comportamentos desejáveis, apagam-se diferenças.

Selecionamos três exemplos de textos que ilustram as questões em discussão: um sobre a tenista Jennifer Capriati (anexos 1-A e 1-B), outro sobre um livro a ser publicado (anexo 2) e um terceiro, que apresenta uma pesquisa sobre o que é típico nos Estados Unidos (anexo 3); todos servindo de base para exercícios de compreensão de leitura e/ou discussão.

O texto 1 é supostamente apresentado em seu formato original – texto retirado de jornal – com indicação do jornalista (Mark McDonald) e localidade (Miami), mas sem nenhuma indicação da fonte utilizada. O texto é exemplar com relação ao gênero pois inclui manchete em caixa alta e negrito, foto que mostra a imagem da tenista durante um jogo, legenda, lide que responde às questões básicas (O quê? Quem? Onde? Quando?), corpo do texto que fornece detalhes do caso (Como? Por quê?) e uma conclusão ou fechamento.

¹ Vários livros didáticos foram analisados, mas utilizaremos exemplos retirados de dois deles, tendo em vista os limites deste texto.

Assim, a omissão da fonte passa despercebida pelo leitor devido ao formato do texto e à função que exerce na unidade: a diagramação e a forma, como já dissemos, segue as normas de textos jornalísticos; a unidade está totalmente voltada para sua exploração em termos lingüísticos e, ao mesmo tempo, destaca-se o objetivo de propor um discurso moralizante sobre a utilização de drogas. Desse modo, o texto exerce duas funções: ensinar um conteúdo lingüístico e um conteúdo moral.

Com relação ao conteúdo lingüístico, a unidade tem como proposta apresentar e praticar a estrutura do condicional em inglês, cuja função é a de criticar, lastimar ou arrepender-se. Isso por si só já dirige a interpretação do conteúdo moral.

No entanto, é nas atividades que esse direcionamento se mostra claramente. Nas de vocabulário, solicita-se que o aluno forneça palavras que conhece sobre crime e tribunal; nas de compreensão, as perguntas conduzem a apenas um tipo de resposta que funciona como julgamento da tenista e nas de redação, a proposta é a de aconselhar, sugerir um outro tipo de comportamento (mais aceito socialmente).

É clara em todas as atividades a preocupação com o didatismo de apresentação dos conteúdos (lingüístico e moral) e o diálogo deste texto com outros do mesmo livro com relação a questões morais.

Mesmo não sendo o foco deste trabalho, diríamos que essas funções acabam sendo melhor cumpridas através do discurso jornalístico pois não se discute a moral partindo de conceitos abstratos e o uso da língua também não é feito a partir de fatos hipotéticos. É a objetividade factual que o texto jornalístico traz para o livro didático. Não há menção de fonte, mas sabemos que a tenista existe e várias pessoas tomaram conhecimento dos problemas que enfrentou com drogas. Em outras palavras, não se questiona aqui a veracidade do fato e, a partir de um consenso estabelecido (as verdades socialmente aceitas), não se questio-

nam os problemas advindos dessa utilização. Todos os elementos colaboram para a manutenção do consenso: o título da unidade (*Too much, too Young*), a manchete do artigo (*Capriati runs back home*, fazendo possivelmente uma alusão ao retorno do filho pródigo), as atividades e, sobretudo, o texto e seus componentes visuais e verbais.

No mesmo livro didático, temos uma outra unidade que explora um texto retirado do jornal *Daily Mail*, 19 October, sem menção de ano, que segue a mesma estrutura (anexo 2). Neste caso, o objetivo é mostrar como os valores de nossa sociedade estão mudando com relação aos papéis desempenhados por homens e mulheres.

É interessante notar que a veracidade do texto e sua origem são apresentadas visualmente: o texto foi rasgado da página original do jornal. Ao mesmo tempo, o texto pretende divulgar o livro escrito pelo personagem objeto do texto, supostamente entrevistado por um jornalista, cujo nome é mencionado (Danny Danziger). O título do livro, editora, bem como seu preço são mencionados. Os créditos da foto são também fornecidos. Mais uma vez, todos os elementos colaboram para a construção da veracidade do texto e o todo da unidade para a constituição das identidades de alunos e de professores.

Assim, a inserção de textos de cunho jornalístico busca reforçar a idéia de atualidade e de modernidade do livro didático. Uma outra consequência dessa utilização é que o jornalista, nessa transposição, acaba ocupando o lugar do especialista: é ele o responsável pela veracidade do texto apresentado; é ele quem colhe as informações. O professor funciona como um mediador que não está autorizado a questionar os fatos, pois se foi publicado por jornais e/ou revistas é porque é verdadeiro e a indicação da fonte busca legitimar essa veiculação. O autor do livro aumenta essa credibilidade ao formular perguntas e desenvolver atividades para aquele texto. Contudo, é o jornalista que é responsável pelo que é dito, como o cientista que relata suas descobertas.

Observe-se o texto sobre o que é típico nos Estados Unidos (anexo 3). O autor do livro didático insere textos de fontes confiáveis e as trata como informações comprovadas e isentas, sem nenhum cunho político-ideológico. O efeito de verdade criado é incontestável porque o autor apresenta, entre outras coisas, percentagens baseadas em pesquisas retiradas de fontes confiáveis.

Para o aluno estrangeiro, e até mesmo para o americano, essas informações representam a verdade, isto é, o americano típico é aquele descrito pelo livro pois está estatisticamente comprovado. Ligado a isso, vejamos as aproximações entre os objetivos dos discursos implicados neste trabalho: o discurso científico, o discurso jornalístico e o discurso didático-pedagógico.

O objetivo do discurso científico é o de persuadir o interlocutor da validade da pesquisa e do rigor científico da mesma, isto é, a verdade científica na qual se baseia e a verdade que esta, a partir dos dados observáveis, acaba produzindo.

O discurso jornalístico, por sua vez, visa a persuadir o leitor de que aquela, a visão do jornal, é a versão que retrata a realidade e a verdade.

Por fim, o discurso didático-pedagógico, representado pelo livro didático, tem por objetivo persuadir o professor de que aqueles textos e atividades são os mais atuais e eficientes e persuadir o aluno de que aquele material é crucial para sua aprendizagem por ser bom e moderno. Visa, desse modo, produzir em ambos, professor e aluno, o efeito de verdade.

Assim, a apresentação de resultados de pesquisa quantificados numericamente apresenta-se como um valor cientificamente incontestável e, a nosso ver, esse critério serve mais a fins comerciais do que aos educativos. Em outras palavras, a inserção desse tipo de texto colabora na venda do livro ao mercado consumidor, que vê retratado no livro as

verdades que conhece, apresentadas a partir de fontes confiáveis e através de um gênero conhecido por sua objetividade.

Por outro lado, os textos que não mencionam a fonte (como o que se refere a Capriati) podem ser um pastiche, textos simplificados, mas também criam um efeito de verdade pela forma utilizada – a de jornais.

Ao mesmo tempo, um dos aspectos mais importantes é que o texto jornalístico, heterogêneo em sua constituição, apesar de todos os mecanismos utilizados para sua homogeneização, ao ser retirado de sua fonte original, acaba por estabelecer outro tipo de relação no contexto onde é inserido. Isto porque o diálogo que inevitavelmente mantém com os outros textos e discursos deixa de ser o mesmo; por exemplo, o diálogo que um texto mantém com os outros no mesmo jornal, ou o diálogo que mantém com outros textos da mídia no momento em que é publicado.

No caso do livro didático de línguas, ele passa a conviver com exercícios ou atividades que o homogeneizam de maneira diversa e, do ponto de vista desta análise, de um modo mais eficiente com relação à objetividade pretendida.

Não se trata mais de uma linha editorial pela qual sempre vazam sentidos não previstos. Trata-se de um discurso que se pretende objetivo (o da mídia) articulado junto a outro – o didático-pedagógico – que historicamente apresenta-se como discurso da(s) “verdade(s)” científica(s).

Partindo dessas reflexões, reafirmamos nossa hipótese inicial, constatando que a transposição de textos da mídia para o livro didático faz aflorar um outro tipo de discurso que atualiza os sentidos de verdade e objetividade do discurso didático-pedagógico, criando um efeito de eficiência, qualidade e modernidade.

Entendemos, também, que essa transposição colabora para a constituição de identidades de professores e de alunos, tendo em vista a exacerbação do efeito de verdade já constitutivo do livro didático.

Estar atentos a essas questões mostra-nos, por fim, que a inserção explícita de um discurso em outro afeta ambos, além de afetar significativamente os interlocutores, no caso, os produtores e usuários de livros didáticos.

Referências bibliográficas

- AXBHEY, S. (1997). *Real Time. Student's Book*. Londres: Richmond Publishing.
- COURTINE, J.J. e MARANDIN, J.M. (1981). "Quel objet pour l'analyse du discours? In: CONEIN, B. et al. *Matérialités Discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille, p. 21-33.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1977). "Déambulation en territoire aléthique", In: *Stratégies discursives – Actes du Colloque du Centre de Recherches Linguistiques et Sémiologiques de Lyon*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- MAINGUENEAU, D. (1989). *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes/Ed. da Unicamp.
- NAZIO, J.D. (1989). *Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. (1975). "Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours". *Langages* 37. Paris: Didier-Larousse.
- RICHARDS, J. C. & SANDY, C. (2000). *Passages. Student's Book 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar a inclusão de textos da mídia em livros didáticos de língua estrangeira e o funcionamento e produção de sentidos desses textos. A discussão baseia-se no conceito de identificação proposto por Lacan e nos conceitos de texto e sujeito advindos da escola francesa de Análise do Discurso. Partindo dessa base teórica, defendemos que a identidade é um processo contínuo de reconhecimento da alteridade através do qual construímos e afirmamos nossa própria identidade. Defendemos, também, que a inclusão de textos da mídia em livros didáticos colabora na produção de um discurso que reforça os sentidos de verdade e objetividade que constituem o discurso pedagógico e o discurso jornalístico.

Palavras-chave: identificação, mídia, livros didáticos

Anexo 1-A

9 LESSON D

Too much, too young

1 Vocabulary

- a How many words do you know about crime and courts? Make a list.
- b Talk about people who have been involved in criminal cases.
- ... was arrested by the police for stealing/killing/possessing drugs ...
 He/She was charged with theft/murder/possession of drugs ...
 It was alleged that he/she ...
 A witness said in evidence that ...
 He/She was found guilty/not guilty.
 ... was fined ...
 ... was sentenced to ... years in prison.

2 Reading and Speaking

- a What do you know about the tennis player, Jennifer Capriati?
- b Capriati has been arrested by the police twice. Read the first column of the newspaper report and make notes.
- | | 1st arrest | 2nd arrest |
|---------------|------------|------------|
| place | ... | ... |
| city | ... | ... |
| alleged crime | ... | ... |
| age | ... | ... |
- c Why was her age at the time of her arrests important?
- d Find words in the first column with these meanings.
- types of drug 1 ... 2 ... 3 ...
 person addicted to drugs 4 ...
 person who chooses to be alone 5 ...
- e Read the second column of the report. Give your opinions. Ask and answer.
- Do you think she should have finished high school? Why?/Why not?
 - Do you think she was right to move into her own apartment away from her parents? Why?/Why not?
 - Should her father have pushed her so hard at such a young age? Why do you think he did this?
- f What would you do if your child was a very talented tennis player?

3 Grammar and Speaking

- a Read the examples. Practise saying the sentences. Pay attention to the short form of *have*.

should + have + past participle

We use *should + have + past participle* to criticise past actions or situations.
 Her parents shouldn't have pushed her so hard.
 They should have helped her make friends.

Conditional sentences 3

We use these conditionals to express regret or criticism.
 If she hadn't left home, she wouldn't have met people using drugs.
 If she'd finished high school, she could have gone to university.

- b Give your opinions about Jennifer Capriati. She should/shouldn't have ... Her parents/father should/shouldn't have ... If she'd/they'd ... If she/they hadn't ...
- c Do you think your life or your parents' lives could or should have been different? Talk about the things you regret.

4 Writing

- a Imagine that you were a friend of Jennifer Capriati at high school. You haven't seen her for a long time and you have just read the newspaper report about her. Think about these questions.
- Would you criticise her past actions?
 - What advice would you give her?
 - How could you help her?
- b Write a letter to her about some of these topics.
- family friends home education drugs tennis other career opportunities

Anexo 1-B

Capriati runs back home

TROUBLED former tennis ace Jennifer Capriati was back home with her parents, consulting lawyers today after being arrested for possessing drugs at a Miami motel.

Police say the 18-year-old millionaire's had a small quantity of marijuana in her possession.

The arrest is proof, if proof were needed, that "too much, too young" tennis success has led defendant Jennifer M. Capriati into sharing her life with alleged heroin and crack junkies. Acting on a tip-off that a runaway teenager was staying at the 230-a-night Gates Inn, police swooped and found the girl, 17, her boyfriend, 19-year-old Tom Winehand, and Miss Capriati.

The runaway girl, from New York, had been charged with possessing heroin and her boyfriend with possessing crack cocaine.

Miss Capriati, an overweight red-head since quitting the international tennis circuit in January, was last in trouble with the law in December after allegedly stealing a \$15 ring from a shopping mall in Tampa.

Then, aged 17, her identity was protected as a juvenile under Florida law. But after turning 18 on March 29, every detail about her arrest at the motel, including her driving license number and exact home address in Wesley Chapel, Florida, have been made public.

from MARK McDONALD
in Miami

Jennifer Capriati burst onto the tennis scene as a 13-year-old sensation and rose to prominence with a string of victories on the US women's tennis tour and a gold medal at the 1992 Olympics in Barcelona.

She left the women's tour last year, saying she wanted to finish high school, and has not yet set a date for a return. When she was arrested for the ring theft in Tampa last year, a witness said she looked far from the clean-cut tennis star - more like a "street rebel".

America's tennis sweetheart lived then with her parents in Saddlewood, a luxury tennis and leisure resort. Later it was reported she had moved into her own Miami apartment closer to the centre of town to try to live a normal life.

As soon as she was strong enough to hold a racket the child champion ate and slept the game - some say at the cost of a normal childhood.

She was urged on by her father, which paid off in dollars and cents and fame on the international tennis stage, but at a personal price, critics suggest.



CAPRIATI: Teenage tennis star who made millions

Anexo 2

DAILY MAIL 19 OCTOBER

Confessions of a househusband

JAMES LEITH is married to author and television presenter Penny Junor. He is also one of Britain's growing band of househusbands. Here he talks to Danny Danziger about his experiences.

THESE WERE HARD. My restaurant in South London wasn't making any money. Penny was earning far more than me so I said, "OK, you can be the breadwinner, I'll do the rest."

In becoming a househusband, I had to change my whole way of thinking. Generally, men like to be in control of situations, while women adapt to them. I had to learn to deal with situations by being flexible, because you're not in control. Looking after a household, you can't control a child who has a temperature of 103 degrees, or a dog who has been sick in the laundry basket.

At first, I tried to clean every corner of the house thoroughly. But by the time I had finished the second room, the first one was dirty again. I quickly decided that life's too short to clean the bath every day.

Even after cutting down on cleaning, the work load is endless. I always thought that laundry day was Monday. Forget it. With four children every day is laundry day. Men who refer to their wives as "sitting at home doing nothing all day" don't know what they are talking about. I'm absolutely shattered by four o'clock in the afternoon.

I used to enjoy cooking dinner parties for eight, because it was an opportunity to show off. But I'd never done the routine cooking, breakfast, lunch and supper seven days a week for unappreciative children who say yuk if it isn't topped with baked beans.

For a long time my male friends enjoyed pulling my leg: "How's the laundry getting on? Have you done the ironing yet?"

But after a couple of drinks in the pub, they start telling you about how they hardly ever see their children, because the children aren't up when they leave in the morning, and they're asleep when they get home at night.

There's no doubt in my mind that spending a lot more time with my children than a normal career father is a fantastic privilege, and I am extremely happy with my new situation.

■ James Leith's book about life as a househusband, *Ironing John*, is to be published by Doubleday, price £14.99



James Leith: Chairman of the board
Picture: Photo Express

Anexo 3



An American profile

reading **A Pair work** Can you guess the answers to these questions? Read the article to check your answers.

1. What is the largest ethnic group in the United States?
2. How many Americans were not born in the United States?
3. What is the average number of people in an American family?
4. What percentage of Americans do you think own their homes?
5. Do you think the majority of Americans are religious?
6. Do you think most people in the U.S. would favor a ban on smoking in public?

Statistically Speaking

The United States is composed of many racial and ethnic groups. Currently, almost 26 million (9.9%) are of Hispanic origin, and more than 9 million (3.5%) identify themselves as Asian or Pacific Islanders. African-Americans number 32.5 million, or 12.5% of the population, and the Native American/Eskimo/Aleut populations make up about 2.2 million (0.8%). An estimated 192.5 million people (74.1%) consider themselves to be white non-Hispanic. According to the Census Bureau, nearly 20 million Americans were not born in the U.S. Americans speak many languages – more than 31 million people speak a language other than English at home; more than half this number speak Spanish.

Living Arrangements Typical Americans live in a household with others. The average number of people living in a household in the U.S. is 2.63. There are a total of about 105 million housing units nationwide. Almost two-thirds (64%) of Americans are homeowners. Of the 60 million owner units, nearly 35 million are mortgaged.

Quality of Life – Education America has more high school graduates than at any other time in U.S. history: more than 80.2% of all Americans age 25 and older. About 21.9% of the people in this same group have a bachelor's degree or higher. Educational attainment has a direct impact on many aspects of life, but most directly on earnings. Average annual earnings for persons without a high school diploma are \$14,391; with a diploma, \$20,036; with a bachelor's degree, \$34,096; and with a doctorate, \$54,982.

What They Believe Over 80% of Americans say that they believe in God. Over two-thirds of the people in the U.S. claim that UFOs probably exist. About 74% believe that it's hard to be successful without a college degree. Approximately 57% of the population think that people are basically honest. Over half of all Americans believe that there should be a complete ban on smoking in public places. Nearly 47% believe the death penalty helps prevent crime. About 39% think that an honest person is not necessarily a good person.

Source: 1997 Information Please® Almanac, © 1997

B Group work Discuss these questions. Then share your answers with the class.

1. What information in the article did you find most surprising?
2. Does the information in the article change your perception of the average American? Why or why not?

Humor e identidade no livro didático de língua inglesa

Karin Betim Paes Leme Rufino*

Abstract: *This article presents some of the results of a comparative study of English as a foreign language coursebooks. These books are widely used by English teachers and can highly influence students, creating identities and concepts about the nationalities that they represent. We have investigated the discourses constructed of different cultures and the positioning attributed to students who learn English through the exercises suggested in these materials. Based on the theoretical framework of the French perspective to Discourse Analysis, which postulates that language is constituted by social-historical relations and that the meaning of discourse is related to other discourses which constitute it, the mechanism by which English language books work has been analyzed. The aim of this article is to show how certain nationalities are represented in a negative way through humour in English language coursebooks and the implications for Brazilian students.*

Keywords: *coursebooks, English language, identity, humour, Discourse Analysis*

* Mestre em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana – FFLCH/USP.

Em um estudo comparativo entre livros didáticos de língua inglesa como língua estrangeira editados no exterior e no Brasil, que resultou em uma dissertação de mestrado, foram analisados os discursos que são construídos sobre diferentes nacionalidades e culturas e as posições atribuídas para os alunos que aprendem a língua inglesa por meio dos exercícios propostos nesses materiais. Neste artigo, será descrita brevemente a forma como o estudo foi realizado e, em seguida, serão discutidos alguns dos resultados obtidos.

O *corpus* da dissertação foi montado através de um recorte de livros didáticos de língua inglesa de origens americana, britânica e brasileira publicados a partir de 1993. Os livros estrangeiros são utilizados em escolas de ensino médio e em institutos de língua. Já os livros nacionais são utilizados em escolas de ensino médio.

Como foco desse corpus, foram observadas as representações de identidades de povos de países centrais de língua inglesa, Estados Unidos e Inglaterra, e de povos de outras nacionalidades.

Para a análise do funcionamento do livro didático empregamos a abordagem da Análise de Discurso de Linha Francesa (Pêcheux, 1975), que postula que a linguagem é constituída sociohistoricamente e que os sentidos de um discurso se constituem no seu exterior. Partindo dessa visão, discutimos as formas como os significados sobre diferentes identidades de povos e culturas são produzidos em um dado momento histórico.

Também adotamos uma visão pós-estruturalista de identidade apoiada em Hall (1992) e Silva (1999). Silva entende a representação como aquelas formas de inscrição através das quais o outro é representado e como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social. O autor salienta que é através da representação que construímos a identidade do outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria

identidade. Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como um campo cultural, sujeito à disputa e à interpretação, no qual diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Assim, a cultura é entendida como “um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.” (Silva, 1999, p.133-4).

A importância de se questionar os sistemas de representação que constituem a identidade e a diferença nos livros didáticos de língua inglesa se deve ao fato de que livros didáticos são abordados na sala de aula como um discurso de verdade, ou seja, como um material inquestionável. Grigoletto (1999) ressalta que o discurso didático ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude de sentidos, no qual os sentidos já estão estabelecidos pelo autor, para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários. Segundo Souza (1995), o conteúdo do livro didático é visto como um lugar do saber definido, acabado, correto, e como fonte de referência. Ao levar estas observações em consideração, é possível perceber a importância de se analisar a forma como diferentes grupos sociais são representados nesses materiais. É de fundamental importância estar atento à maneira como as representações e práticas desses livros nomeiam, legitimam, excluem e marginalizam diferentes culturas.

Apesar de muitos livros proporem um conteúdo internacional que mostre uma diversidade cultural, isso nem sempre favorece as identidades retratadas. Observou-se, no corpus analisado, que o contexto no qual as identidades estão inseridas é ignorado. Em outras palavras, sugere-se uma imagem de como o outro é a partir de construções simplificadas que desconsideram o contexto histórico do povo. Geralmente predominam visões essencialistas de identidade que classificam diferentes nacionalidades baseadas nos conceitos de raça e gênero. Na visão de Silva (1999), quando o currículo escolar representa a diversidade cultu-

ral em termos essencialistas, apagando o processo histórico, ou seja, não problematizando o que é dito e apagando conflitos, determinadas identidades podem ser legitimadas e outras marginalizadas. Em sua opinião a abordagem da diversidade cultural não deve separar questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação.

Para ilustrar como determinadas identidades são marginalizadas e representadas de forma essencialista discutimos a seguir duas atividades de livros didáticos brasileiros. Conforme será mostrado, através do humor e da ironia, os livros didáticos em questão propiciam a criação de estereótipos de diferentes culturas.

Ao analisar diversos livros, percebe-se que o humor está bastante presente, principalmente nos livros de origens britânica e brasileira. Este parece funcionar como uma forma de despertar o interesse do aluno e de envolvê-lo na aula. No entanto, em alguns casos, por trás de representações que fazem o interlocutor rir, formulam-se críticas a determinados povos.

De acordo com Leite (2001, p.116):

o humor pode ser considerado uma *voz de resistência*, na medida em que ele faz a crítica social nas entrelinhas, seja através da caricatura, da piada, da charge, do cartum, etc. Portanto, o humor nunca é apolítico. Ao divertir também denuncia, alerta, contesta, faz refletir sobre uma dada situação social. Assim, ele é constitutivamente polifônico, invadido por vozes entrecruzadas, estrategicamente ambíguo. O impacto desse discurso está na sua capacidade de provocar o riso, de tornar o leitor cúmplice dessa ambigüidade, que multiplica sentidos, pela compreensão das astúcias dessa prática discursiva, permeada por implícitos e suben-

tendidos, em que se representam o trágico, o bizarro, o grotesco, o ridículo por meio de um olhar bem-humorado, instaurando o cômico.

Como visto acima, o humor nunca é apolítico, e isso se evidencia no livro didático de língua inglesa, no qual se observa uma luta de poderes pela legitimação de determinadas identidades.

Algumas atividades de livros didáticos, através do humor, marginalizam a imagem de determinados povos. Vale ressaltar que, em alguns livros britânicos, pudemos observar diversas representações negativas de nacionalidades não-inglesas através do humor. A seguir, mostramos como isso se repete em duas atividades de livros nacionais.

Em uma atividade de um livro brasileiro, atividade A (Marques, 1996), a representação do povo escocês é efetuada através de um conto humorístico. Trata-se de um exercício de leitura e compreensão de um texto didatizado que relata a história de um escocês. O objetivo da unidade na qual o texto está inserido é o de ensinar a diferença entre o verbo “steal” e “rob” e o uso dos possessivos e expressões formadas por dois substantivos. O uso dessas estruturas lingüísticas é ilustrado pelo texto intitulado *Archie's Mistake*.

A apresentação do texto é feita através de uma ilustração na qual um homem vestido com cachecol e um boné listado de padrão escocês faz um comentário afirmando que os escoceses amam o dinheiro e que são generosos e simpáticos; porém, como há pessoas avarentas e más em todos os lugares, isso também ocorre na Escócia. Para retratar o comentário, o enunciador sugere a leitura da história de Archie MacDonald.

O texto de leitura representa o personagem Archie como um típico escocês, como vemos no excerto do início do relato:

Archie MacDonald is a typical Scotsman. Archie's favorite drink is whisky, on special occasions he wears a kilt, and he likes to play the bagpipes.[...]

Essa representação dos escoceses apaga as diferenças entre as pessoas dessa nacionalidade, produzindo um efeito de sentido que constitui todos os membros desse país com essas características. Outras identidades dos escoceses são silenciadas e, para o interlocutor, naturalizam-se esses traços, como se todos os escoceses os compartilhassem. O uso da palavra "típico" é comum em representações de diferentes nacionalidades em livros didáticos e pode ter o efeito de homogeneizar sentidos sobre diversas identidades.

Em um dos exercícios que acompanham o texto de leitura, essa naturalização é reforçada. O aluno deve completar a seguinte frase:

Word Study: 6. People in Scotland wear a(kilt), drink(whisky), and like to hear the (bagpipes).

Ao fazer com que o aluno repita a asserção de que as pessoas na Escócia têm esses hábitos, o exercício estimula uma visão estereotipada da identidade escocesa, o que é ainda repetido em outros exercícios de compreensão:

Comprehension questions:

- 1.What is Archie's favorite drink? (It is whisky.)
- 2.What does Archie wear on special occasions?(He wears a kilt.)
- 3.What does Archie like to play? (He likes to play the bagpipes.)

Como Archie é representado como um escocês típico, conforme visto na afirmação da primeira frase do texto de leitura, essas perguntas reforçam a caracterização do estereótipo.

Além de provocar a homogeneização da identidade escocesa, a atividade também pode provocar uma visão negativa dessa nacionalidade. Em um tom humorístico, após a caracterização do personagem como um escocês típico, o conto relata a história de Archie:

Archie MacDonald hates to spend his money. In Archie's case this love of money is something very special, as Archie's money is never exactly his. You see, Archie's occupation is rather unusual – he is a thief. One day, Archie decided to rob Asprey's, a famous jeweler's in Edinburgh. Archie's plan was very simple: he just threw a brick at the shopwindow one rainy night and stole all the jewels in it: gold watches, pearl necklaces, silver coins, everything. The police immediately started to look for the thief. They didn't have to go very far. They caught Archie the next morning, in front of the jeweler's, when he came back to recover his brick.

Como podemos perceber, Archie é desqualificado. Além de ser caracterizado como ladrão, também é representado como avaro e burro, já que decidiu recuperar o tijolo que havia utilizado. A ironia do texto, nas formulações *Archie's occupation is rather unusual* e *They didn't have to go very far* (referindo-se à polícia), confere um tom humorístico ao relato. Ao provocar o riso no interlocutor, esse humor torna o interlocutor um cúmplice dessa caracterização negativa.

Os exercícios que acompanham o texto apenas reforçam a caracterização negativa, já que exigem que o aluno repita, de forma categórica, tais representações, como nesta questão:

10. Does Archie love to spend his money? (No, he doesn't. He hates to spend it.) (Resposta sugerida pelo livro)

O verbo *hates* confere à asserção sugerida como resposta a idéia de que é um fato que o personagem é avaro. Por ser denominado um escocês típico pelo texto, tal caracterização pode ser percebida pelo interlocutor como uma verdade. Caso o aluno não tenha outras fontes de informações sobre os escoceses, a representação poderá fazer com que este associe a identidade dos escoceses a essa caracterização. Ainda é possível que se produza o efeito de sentido de associar os escoceses ao ato de roubar. Na apresentação do conto, o enunciador afirma que há pessoas más em todos os lugares; no entanto, por meio do processo que faz o aluno repetir o que está sendo representado no texto, pode haver um efeito de fixação das identidades dos escoceses a essas características negativas.

É importante salientar que, nesse livro, essa é a única representação dos escoceses. Características positivas deste povo ficam silenciadas. Não são propostas questões que discutam o caráter humorístico do conto e as implicações das representações negativas sobre o personagem de origem escocesa. Assim, um dos efeitos de sentidos possíveis da atividade é o de gerar um preconceito contra essa nacionalidade.

Ainda podemos dizer que a nacionalidade inglesa é categoricamente diferenciada da escocesa no primeiro exercício de compreensão:

1. Is Archie MacDonald an Englishman? (No, he isn't. He is a typical Scotsman (Scot).)

A resposta sugerida pelo livro nos revela uma clara diferenciação entre ser inglês e escocês. A oposição tem como efeito de sentido

explicitar que os ingleses não compartilham das características dos escoceses. Como resultado, as características negativas do personagem são explicitamente associadas à identidade escocesa.

Através de um conto aparentemente engraçado, surge uma representação cujo efeito de sentido é o de marginalizar a identidade escocesa. É possível verificar que o livro brasileiro assimila o humor que corresponde ao humor que os ingleses produzem sobre os escoceses. O enunciador brasileiro não questiona o que está sendo representado no conto e reforça no aluno essa visão negativa.

Esta não é a única atividade em um livro nacional que representa identidades de forma negativa a partir de um modo de dizer humorístico.

Em outro livro da mesma série, na atividade B (Marques, 1995), semelhante representação é feita através de um texto de leitura que conta uma piada sobre personagens irlandeses.

Como no conto dos escoceses, o enunciador faz uma apresentação do texto, dizendo que:

Some people have a prejudice against the Irish. The stereotype of the stupid Irishman who drinks too much and loves to fight is, of course, foolish and unfair. After all, George Bernard Shaw and James Joyce, among many other great men, were born in Ireland. However, one can hear a lot of jokes about the Irish. "From Ireland, with Love" is one of them.

Na análise desse texto, notamos que o enunciador levanta um estereótipo do povo irlandês e a idéia de preconceito. Seria importante que a questão fosse trabalhada de forma crítica após a leitura do texto; contudo, isso não ocorre. Como resultado, o efeito de sentido da representação do estereótipo pode ser o de reforço do mesmo.

d. the doctor told him his wife needed it.

e. he thought his wife talked too much.

6. It _____ rains in Ireland.

a. very often

b. seldom

c. never

d. twice

e. rarely

O exercício apenas faz o aluno reproduzir o conteúdo da piada. Dessa forma, um possível efeito de sentido produzido por esse tipo de exercício é o de reforçar essa representação estereotipada dos irlandeses.

Esta é a única atividade que fala dos irlandeses nesta série, causando assim um silenciamento de outras representações sobre esse povo. Ao ridicularizar a identidade irlandesa, o livro didático marginaliza pessoas dessa origem.

Procuramos mostrar que estereótipos e preconceitos podem surgir a partir de representações aparentemente divertidas, já que os exercícios propostos não questionam os efeitos de sentidos das representações e as condições de produção das mesmas. A atividade anula a possibilidade do desenvolvimento de uma discussão sobre os contextos sociais que geram diversas representações culturais.

A diversidade cultural nas atividades discutidas aqui é apresentada de forma negativa por meio de uma visão essencialista de identidade. As identidades são representadas de forma fixa através de estereótipos e são posicionadas em uma escala de inferioridade.

Observamos que o autor brasileiro ignora as condições de recepção do aluno. Este é incentivado a reproduzir as representações do livro. O aluno brasileiro não é estimulado a participar do processo de construção de sentidos, sendo assim posicionado como um sujeito apolítico. Podemos dizer que a discussão das condições sociohistóricas que produzem diversas formas de representação cultural não é abordada nos livros analisados, o que implica uma restrição das possibilidades interpretativas do interlocutor.

Como resultado, as representações nesses livros nacionais sugerem uma assimilação do discurso que vê o mundo do ponto de vista do enunciador anglocêntrico. Uma das possíveis razões para tal atitude poderia ser a de que escritores brasileiros foram formados a partir de livros estrangeiros e têm como modelo ideal o discurso do livro estrangeiro. A assimilação desse discurso pode limitar a voz do aluno brasileiro, que é assim posicionado como um sujeito que apenas reproduz o discurso do outro. Nos casos citados, não há incentivo para o livre exame; ao contrário, os exercícios propostos fecham sentidos e impedem a reflexão, legitimando determinadas identidades e marginalizando outras.

Referências bibliográficas

GUIMARÃES, E. (1987). *Texto e Argumentação: Um Estudo de Conjunções do Português*. Campinas, S.P.: Pontes.

GRIGOLETTO, M. (1999). "Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático". In: Coracini, M.J.F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, S.P.: Pontes, p. 67-77.

HALL, S. (1992). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A (edição 1998).

LEITE, M.R.B. (2001). "Bombril e Ratinho: as vozes da sedução". In: Gregolin, M.R.; Baronas, R. (Orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, S.P.: Claraluz, p. 108-124.

PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e Discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Tradução Eni P. Orlandi, Lourenço Jurado Filho, Manoel Luiz G. Corrêa, Silvana M. Serrani. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp, (edição 1997).

RUFINO, K.B.PL. (2003). *Livros didáticos de língua inglesa: uma análise discursiva das representações da diversidade cultural*. Dissertação. (Mestrado em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana). São Paulo: USP.

SOUZA, D.M. (1995). "Do monumento ao documento". In: Coracini, M.J.F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, S.P.: Pontes, p. 113-118.

SILVA, T.T. (1999). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Livros analisados:

MARQUES, A. (1995). *English 3*. 10. ed. São Paulo: Ática.

MARQUES, A. (1996). *English 1*. 13. ed. São Paulo: Ática.

Resumo: Neste artigo são discutidos alguns resultados obtidos a partir de um estudo comparativo entre livros didáticos de língua inglesa como língua estrangeira. Livros didáticos são adotados em grande escala por professores de língua inglesa e podem exercer forte influência na formação do aluno, criando identidades e conceitos sobre os povos ali representados. Em face dessa

constatação, foram investigados os discursos que são construídos sobre diferentes nacionalidades e culturas e as posições atribuídas para os alunos que aprendem a língua inglesa por meio dos exercícios propostos nesses materiais. Como embasamento teórico, foi utilizada a abordagem da Análise de Discurso de Linha Francesa, que postula que a linguagem é constituída sociohistoricamente e que os sentidos de um discurso se constituem no seu exterior. Este artigo tem como objetivo mostrar como determinadas nacionalidades são representadas de forma negativa através do humor em livros didáticos de língua inglesa e as implicações para os alunos brasileiros.

Palavras-chave: livros didáticos, língua inglesa, identidade, humor, análise de discurso

Memória, funcionamento discursivo e lugar de escuta em editoriais jornalísticos

Marisa Grigoletto*

A crença sustenta a fantasia que regula a realidade social.

(Zizek, S., "Como Marx inventou o sintoma?")

Abstract: *This article presents an analysis of elements of heterogeneity and some modality features in a corpus of newspaper editorials on the subject of education. The objective of the analysis is to understand how other discourses are specifically represented and signified in this genre of journalistic discourse. A reflection about the role of discursive memory and the effects of three distinct modes of inscription of this memory in the enunciative event is also included. It is argued that editorials alternate three modes of representation of other discourses: the voice of other specific speakers, the voice of an apparently shared and generalized point of view (i.e.,*

* Docente do Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

¹ In: Zizek, S. (org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 317.

“everybody knows that”) and, thirdly, the perspective of an apparent universally shared knowledge (i.e., “it is a fact that”). The role of journalistic media in the circulation and reinforcement of true discourses and the implications of this mode of discursive configuration for the construction of subject positions of identification for the real reader are discussed.

Keywords: *journalistic discourse, editorials, enunciation, heterogeneity, identification*

0. Introdução

O discurso jornalístico caracteriza-se por ser sempre um discurso sobre outros discursos, que são retomados, recortados e, dessa forma, ressignificados. Mariani (1998) defende a posição de que o discurso jornalístico se apresenta como uma modalidade do *discurso sobre*, no qual fatos e acontecimentos são relatados, comentados, explicados e analisados para o leitor; ou ainda, no qual se organizam filiações de sentido possíveis para os acontecimentos, inserindo-os em uma rede de enunciados que ligam uma memória a desdobramentos futuros. Segundo a autora, “um efeito imediato do *falar sobre* é tornar objeto aquilo sobre o que se fala.” (Mariani, *op. cit.*: 60) Outra característica de um *discurso sobre* é o de se erigir como discurso intermediário entre o locutor e o interlocutor de forma tal que, ao mesmo tempo que provoca, para o locutor, um efeito de distanciamento sobre o que narra ou descreve (um locutor ‘imparcial’), justamente por isso lhe confere um papel de lugar de autoridade que pode transmitir conhecimento ao estabelecer relações entre o acontecimento e “um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor.” (*idem, ibidem*: 60).

Pode-se dizer, por conseguinte, que o discurso jornalístico como modalidade de *discurso sobre* provoca, entre outros movimentos de senti-

do, a re-apresentação de outros discursos e saberes, juntamente com a reconfiguração de saberes já instituídos ou o efeito de que se trata de saberes já instituídos. É por essa via de retomada e de 'diálogo' com outros discursos que o discurso jornalístico se abre para a análise de formas de heterogeneidade de um modo bastante próprio. Conforme Orlandi (1990: 37), "os 'discursos sobre' são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. É no 'discurso sobre' que se trabalha o conceito da polifonia. Ou seja, o 'discurso sobre' é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos de)."

Nessa operação de re-apresentação de discursos e práticas discursivas, parto do pressuposto de que os editoriais de jornais têm um funcionamento específico de articulação com outros discursos e de resgate de outros dizeres e saberes, já que o fato de serem textos eminentemente argumentativos privilegia o efeito de construção de um diálogo com outros textos. A partir desse pressuposto, neste texto analiso marcas de heterogeneidade e alguns aspectos da modalidade em editoriais de jornais que abordam o tópico "educação", com o objetivo de compreender o modo específico de re-apresentação de outros discursos e saberes nesse gênero de discurso jornalístico. Os textos foram coletados em dois jornais de grande circulação no Brasil – *O Estado de São Paulo* e *Folha de S. Paulo* – em edições de 2002 e 2003. Inserido em um projeto de pesquisa que objetiva analisar a interdiscursividade que perpassa e constitui o discurso didático-pedagógico, cujo atravessamento pelo discurso da mídia é pressuposto, a opção feita neste recorte de análise tem o propósito de investigar o modo de funcionamento de um gênero do discurso jornalístico e suas possíveis semelhanças com o discurso didático-pedagógico.

Antes, porém, da análise propriamente dita, há uma questão que me parece necessária considerar a respeito do funcionamento do gênero discursivo que abarca os editoriais e outros textos de opinião nos

jornais. De que forma os textos opinativos se apresentam como elo entre as reportagens do próprio jornal na mesma edição ou em edições anteriores, o leitor e a realidade social? Eles funcionam como catalisadores dos enunciados que já circularam no próprio jornal, que, por sua vez, são re-apresentações de discursos circulantes na realidade social, mas também no próprio jornal, na forma de uma intrincada rede de sentidos que comparece com a aparência de simples relato. Os textos opinativos, diferentemente dos textos informativos do jornal, têm legitimidade para discutir medidas, tendências e tomar partido sobre essas medidas e tendências a partir dos acontecimentos. Entretanto, nos editoriais, o ato de tomar partido é o que se apaga da cena enunciativa, para dar lugar à construção de aparentes verdades absolutas ou consensuais. Ou seja, aquilo que são, de fato, opiniões e pontos de vista se apresentam ora como um lugar universal de dizer e de saber submetido ao regime do verdadeiro e do falso, ora como a repetição de um saber compartilhado e consensual.

Gomes (2003) argumenta que as matérias ditas informativas dos jornais funcionam, na verdade, como discursos disciplinares. Creio poder afirmar que também – e talvez em maior grau – os textos opinativos são discursos disciplinares que “constroem” ao mesmo tempo a realidade social e determinadas posições discursivas para o leitor. O funcionamento lingüístico-discursivo de textos desse gênero aponta para a transformação de opiniões e pontos de vista em “verdades consensuais” e universais.

1. Editoriais: heterogeneidade enunciativa X homogeneização

Para compreender o funcionamento discursivo desse gênero jornalístico, optei pelo recorte e análise de duas formas de heterogeneidade presentes na materialidade lingüística, assim como a análise de for-

mas assertivas ou imperativas que representam casos de modalidade de alta afinidade, segundo Fairclough (1992)², conforme apresentadas e discutidas a seguir:

1) marcas explícitas de heterogeneidade mostrada, sobretudo o uso de aspas e as formas de discurso relatado (direto e indireto), que remetem a um discurso-outro determinado (i.e., ‘x disse que’);

2) uma forma implícita de heterogeneidade, a negação, que remete a um discurso-outro indeterminado (i.e., ‘sabe-se que’);

3) e marcas de modalidade de alta afinidade do tipo “na verdade”, “é preciso que” ou “é lamentável que”, que instituem um discurso universalizante – um discurso da verdade.

Vejamos alguns excertos em que aparecem essas marcas:

(1)

Otaviano Helene, como presidente do Inep, **apressou-se em fazer declarações** defendendo o fim do Provão. [...]

É preciso aferir qualidades e defeitos dos cursos, em nome dos interesses dos próprios estudantes e da sociedade, por um nível de ensino

² Fairclough retoma a teorização sobre modalidade proposta por Hodge e Kress (1988). Para os autores, a modalidade ocorre numa graduação que começa em um nível de baixíssima afinidade até atingir o nível oposto, de altíssima afinidade. Nos níveis mais baixos, de baixa afinidade, o enunciador mostra um grau de distanciamento mais ou menos elevado em relação à proposição (por exemplo, “talvez”, “pode parecer que”), enquanto nos níveis de alta afinidade o enunciador demonstra um engajamento com o que enuncia, engajamento esse que atinge o seu nível máximo nas asserções categóricas por meio das quais se enuncia a veracidade do dito.

melhor. **Não se deve aceitar** a cultura que determinados professores e alunos espalharam, de boicote ao Provão. (OESP, 05/07/2003)

(2)

A proposta de um **“provão dos professores”** demonstra que a **“cultura de avaliação”** no MEC tem outros defensores, além do próprio ministro Cristovam Buarque. No instante em que essa **“cultura”** está sendo ameaçada por atitudes, como a do presidente do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais, **que rejeita publicamente o “Provão”** para os formandos das universidades, apesar de o órgão que dirige ser o responsável pela aplicação do exame, **é confortador saber que outras áreas do ministério** dispensam atitudes corporativas e **têm a exata noção de que a primeira coisa a se fazer** para melhorar a qualidade da educação é avaliar corretamente o desempenho de quem aprende e de quem ensina. (OESP, 16/06/2003)

(3)

A análise do ministro da Educação, Paulo Renato Souza, sobre o desempenho merece consideração. **Para Paulo Renato, o aumento da participação** de estudantes cujos pais têm baixa escolaridade e renda **seria a causa** da queda da nota média. Infelizmente, essa é uma triste realidade. [...]

Mas, sejam quais forem as razões que justifiquem o fenômeno, **o fato, insofismável, é que** a qualidade do ensino no Brasil ainda deixa muito a desejar. A sina familiar pode tornar o aprendizado mais difícil, **mas não o inviabiliza.** (FSP, 14/11/2002)

(4)

Causa apreensão a notícia de que o **Ministério da Educação homologou parecer** que dispensará 773 mil professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental da obrigatoriedade de concluir curso superior até 2007.

Em um de seus artigos, a LDB estabelece que os professores de turmas até a quarta série já atuando na rede precisam apenas do curso normal, de nível médio. **Outro artigo afirma** que novos professores só seriam admitidos com diploma de graduação.[...]

Sem dúvida, **não são poucas as dificuldades** para implantar, especialmente nas regiões mais carentes, a obrigatoriedade do curso superior para professores. **Mas é lamentável** que a solução encontrada para o impasse tenha sido a de simplesmente abandonar um mecanismo [...] indutor de progressos [...] (FSP, 02/08/2003)

(5)

O deputado federal Sérgio Miranda (PC do B-MG), autor da ação na Justiça que suspendeu a compra dos computadores para as escolas, **defende uma demora ainda maior, alegando necessidade de “mexer na lei”**.

Deputados disputam, no Congresso e na Justiça, o tipo de computadores a serem comprados. Enquanto esse equipamento permanecer, injustificadamente, fora do alcance dos estudantes **“excluídos”, serão inúteis** os debates na SBPC sobre o melhor **“modelo”** econômico para **“incluir-los”**. (OESP, 16/07/2003)

Vê-se nos textos uma alternância entre dois modos de enunciação: o primeiro pode ser sintetizado por ‘x disse que’ ou ‘x fez ou pensa

y' (por exemplo, 'Otaviano Helene apressou-se em fazer declarações', 'a LDB estabelece', 'para Paulo Renato'), assim como pelo uso de aspas (em (2) e (5)), que remetem o dito ao discurso de um outro do qual o locutor se distancia ('são as palavras de x'); o segundo pode ser expresso esquematicamente por 'é x' ou 'deve-se fazer x' (por exemplo, 'é preciso', 'é confortador', 'o fato é que', 'é lamentável', 'serão inúteis'). Há ainda a enunciação por meio da negação, modo que será analisado adiante.

1.1 O jogo entre heterogeneidade explícita e efeito de verdade

O primeiro modo ('x disse que' ou 'é o dizer de x') opera sobre os níveis tanto intradiscursivo quanto interdiscursivo de forma a marcar explicitamente a heterogeneidade do discurso, já que imputa as palavras ou as ações a um outro que não o sujeito da enunciação. Trata-se, portanto, de um modo de enunciação que produz como efeito discursivo a construção de um diálogo com outros textos e discursos, inserindo-se na produção de discursos como um entre outros. Dessa maneira, dizeres já produzidos são re-apresentados na forma de delimitação de territórios entre o sujeito da enunciação e os outros sujeitos (quem disse x, quem pensa x etc.).

Por meio do recurso de reprodução explícita dos dizeres de outros, o texto de opinião se contamina de um modo enunciativo do discurso jornalístico em geral, o recurso ao discurso relatado, que confere a esse discurso o efeito de reprodução de outros dizeres e ao enunciador, o efeito de uma posição de escuta. Gomes discorre sobre esse modo de construção do discurso jornalístico da seguinte forma: "Os *shifters* testimoniais (os verbos dicendi) [...] são as estradas na língua de que o narrador dispõe para colocar-se numa posição de escuta como mero reprodutor das palavras proferidas por outrem." (Gomes, 2003: 95)

O primeiro modo de funcionamento do discurso jornalístico em geral contribui fortemente para a aparência de objetividade do discurso do jornal. Ressalve-se, no entanto, que, em se tratando de editoriais, a função desses *shifters* é um tanto diversa; eles introduzem as palavras de outrem que serão seja contestadas seja reiteradas pelo sujeito enunciador e esse movimento é esperado, por se tratar de textos argumentativos. Contudo, o que são pontos de vista reveste-se de um manto de aparente consenso e unidade, como efeito do segundo modo de enunciação. Os editoriais acabam por encobrir seu caráter parcial e subjetivo (nas palavras de Gomes, promove-se o “apagamento do viés interpretativo”), características esperadas em textos desse tipo, para se apresentarem sob a aparência de consenso ou de “discurso de autoridade incontestada” (Gomes, 2003: 97).

Embora os editoriais sejam textos cujas condições de produção legitimam o emprego do modo retórico argumentativo, o recurso ao discurso relatado provoca pelo menos dois efeitos: primeiro, o de inserção do editorial no conjunto de textos do jornal que veiculam relatos de fatos, ao fazer referência a esses textos (por exemplo, o excerto (4) remete a um relato anterior – “o Ministério da Educação homologou parecer”; assim também o excerto (1) – “Otaviano Helene, como presidente do Inep, fez declarações”) e, segundo, o de apresentação de pontos de vista e opiniões de diferentes segmentos do espectro sociopolítico, incluindo-se aí o jornal. Entretanto, ao apresentar o ponto de vista do jornal por intermédio de um modo de enunciação que se pauta por marcas de modalidade de alta afinidade, expressas em asserções categóricas ou imperativos (por exemplo, “é preciso”, “a primeira coisa a se fazer”, “é lamentável”, “o fato, insofismável, é que”), os editoriais produzem um efeito contrário ao do primeiro modo: o que na verdade é um ponto de vista, parcial como qualquer outro, remete o leitor a um saber indeterminado (pela introdução de um enunciador-universal, que

diz algo verdadeiro do tipo ‘o fato é que’) que, conseqüentemente, se apresenta sob a forma de verdade consensual partilhada por todos. Indo além, essas marcas de modalidade produzem o efeito de verdadeiras *palavras de ordem*, conforme apontado por Deleuze e Guattari:

Os jornais, as notícias, procedem por redundância, pelo fato de nos dizerem o que é ‘necessário’ pensar, reter, esperar, etc. A linguagem não é informativa nem comunicativa, não é comunicação de informação, mas – o que é bastante diferente – transmissão de palavras de ordem, seja de um enunciado a um outro, seja no interior de cada enunciado, uma vez que o enunciado realiza um ato e que o ato se realiza no enunciado. (Deleuze e Guattari, 1995: 16-17)

1.2. O funcionamento da negação

Uma forma implícita de heterogeneidade que se destaca no corpus analisado é a enunciação por meio da negação. Além dos exemplos contidos nas seqüências (1), (3) e (4) acima, vejamos mais dois excertos:

(6)

Essas ponderações **não significam que não se deva utilizar** universitários como alfabetizadores, como “iniciadores” de um processo de alfabetização. Apenas, **é preciso**, primeiro, capacitá-los bem para a tarefa, que é mais complexa do que parece. Depois, **não é aceitável** que se reduza a formação específica do educador profissional, em nome da redução de custos nos cursos de licenciatura. (OESP, 08/06/2003)

(7)

Os indicadores quantitativos da educação brasileira **não deixam dúvida** de que o objetivo de massificar o acesso ao ensino básico foi atingido durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso. (FSP, 22/10/2002)

Por remeter a um discurso outro, anteriormente formulado e presente na memória discursiva, a negação é uma das marcas de heterogeneidade representada no discurso. No caso das negações presentes nos editoriais do tipo das que estão exemplificadas nos excertos acima, as formulações, ao mesmo tempo que incidem sobre o acontecimento enunciativo ligando-o a uma memória de discursos já ditos, apagam as circunstâncias de enunciação (isto é, onde/quem afirmou aquilo que a negação traz à tona para apagar) desses outros discursos. A consequência é um efeito de indeterminação semelhante ao funcionamento da modalidade de alta afinidade ('sabe-se que' ou 'pensa-se que').

Ademais, é de se notar que grande parte das frases negativas nada mais são que as mesmas *palavras de ordem* presentes nas asserções categóricas e nos imperativos e que, desse modo, operam no acontecimento sob a forma de um dizer não circunscrito a nenhum campo discursivo. O efeito produzido é ora a indeterminação de algo que 'se sabe' (por exemplo, "não se deve aceitar", na seqüência (1)), ora o caráter de verdade universalizante de algo que 'é' (por exemplo, "não deixam dúvida", em (7)).

Voltemos à questão da enunciação. De que lugar de dizer se enunciam as *palavras de ordem* dos editoriais? Para responder a essa questão, recorro a um postulado da teoria polifônica da enunciação de Ducrot (1987) conforme relida por Guimarães (2002), na sua proposta de uma semântica histórica da enunciação.

Na *cena enunciativa*, as posições enunciativas dividem-se em duas mais gerais, que, por sua vez, também são subdivididas: um Locutor, sujeito do discurso responsável pelo dizer, e um enunciador, que introduz a perspectiva da qual se fala. No caso da escrita de editoriais jornalísticos, o Locutor, que só pode falar enquanto predicado por um lugar social, fala do lugar social de locutor-jornalista. Nessa cena enunciativa, o locutor-jornalista produz seu discurso de um lugar institucionalizado, como representante da “voz” do jornal. Trata-se, portanto, de uma posição discursiva que se coloca dentro das condições sociohistóricas de produção de discursos. No que se refere à perspectiva da qual se fala, ou *lugar de dizer*, na definição de Guimarães (*op. cit.*), o locutor-jornalista enuncia de pelo menos duas perspectivas distintas: a primeira, da perspectiva de um enunciador que apreende o discurso como parte de uma rede discursiva (isto é, reconhecendo, por referência, que há textos já veiculados que falaram sobre o assunto e que o seu texto se insere nessa rede e aponta para textos futuros), apresentando-se, assim, como parte dessa história de produção de discursos; a segunda, na verdade se divide em duas perspectivas que se alternam: um enunciador-genérico que “se mostra como dizendo com todos os outros” (Guimarães, 2002: 25) e um enunciador-universal que enuncia do lugar da verdade e faz crer que seu dizer está submetido ao regime do verdadeiro e do falso. Ambas as posições representam o lugar do dizer como independente da história – ‘todos dizem que’ ou ‘é verdadeiro que’.

O que essa divisão de posição discursiva e lugares de dizer produz como efeito é o recobrimento – ou enfraquecimento ao menos – de uma posição que manifesta pontos de vista de um segmento (o locutor-jornalista e, em última instância, o jornal que ele representa) por outra posição, que se coloca como enunciando do lugar da verdade absoluta (‘é fato’) ou da verdade partilhada, consensual (‘todos sabem que’).

2. Memória e funcionamento discursivo

Resta tentar compreender o papel da memória discursiva e os efeitos de sentido provocados por três modos distintos de inscrição dessa memória no acontecimento enunciativo. Nas formas explícitas de heterogeneidade mostrada a memória trabalha o acontecimento sob o modo de circunscrição do saber a um sujeito representado como responsável pelo dizer, um saber individual, portanto. Já na forma implícita de heterogeneidade e na enunciação de um discurso da verdade a memória opera, no registro imaginário, sob dois modos:

1) o modo de (re)construção de um saber geral não circunscrito a nenhum campo discursivo (seja jornalístico, educacional, político ou outros), cujo efeito de sentido é o de ancoragem de um pré-construído à base de um imaginário que o representa como memorizado e sabido por todos;

2) o modo de reiteração de um saber universal submetido ao regime do verdadeiro e do falso, cujo efeito de sentido é o de apagamento de um lugar social do dizer determinado, em prol de um lugar fora da história – universal – que representa o saber como um dado do mundo.

Pode-se dizer que o jornal funciona, por conseguinte, como uma instância não só de resgate de uma memória discursiva, na forma como explícita o já-dito do acontecimento (os discursos já existentes), mas também de reapropriação ou mesmo construção de uma memória que vem incidir sobre o acontecimento para encobri-lo (pela sobreposição de um saber geral) ou apagá-lo (pela sobreposição de um saber universal). Assim, nas formas como essa mídia trabalha sobre a memória, ela “cria” acontecimentos e instaura uma *memória de futuro*, a partir da qual são circunscritos os caminhos da interpretação.

3. Considerações finais

Gomes (2003:103) conclui seu texto sobre poder no jornalismo afirmando que “ficará fácil compreender que onde quer que haja discurso há *palavras de ordem*, a *disciplina* e o *controle* com que ele alimenta e dos quais se alimenta.” E Bucci, no prefácio ao livro de Gomes, diz: “[Ao discurso jornalístico] cabe hierarquizar os sentidos e os valores. A ele cabe preconizar as condutas. Cabe preconizar modos de falar e, ainda mais, cabe-lhe separar o que é dizível e o que é indizível.” (p. 12) Com essas afirmações em mente e a partir da análise exposta neste trabalho, é possível concluir que a mídia jornalística (e possivelmente também as outras mídias) tem um papel preponderante na circulação e reafirmação de *discursos de verdade*; que não são discursos verdadeiros no sentido absoluto, como nenhum discurso o é, mas discursos que se legitimam como verdadeiros dentro de um certo *regime de verdade* estabelecido em uma determinada conjuntura histórico-social.

Na construção e reafirmação de discursos de verdade, o jornal se aproxima do lugar próprio ao discurso científico, embora não só deste, e também do discurso didático-pedagógico. O discurso científico opera predominantemente pela enunciação de um lugar de dizer universal, independente da história e submetido ao regime do verdadeiro e do falso (os fatos do mundo); já o discurso didático-pedagógico enuncia com frequência de dois lugares de dizer: o lugar de construção de um saber geral, no que se aproxima do discurso jornalístico do gênero de textos opinativos, mas também de um saber que se apresenta como universalizante, no que revela seu atravessamento tanto pelo discurso científico quanto jornalístico.

Quanto ao reflexo do funcionamento discursivo desses domínios na construção de lugares de identificação para o leitor/interlocutor, pode-se afirmar que se trata de domínios – discurso jornalístico, pedagógico e científico – em que o sujeito locutor é legitimado para enunciar de um

lugar de dizer de enunciador genérico ou universal e em que, por decorrência, o sujeito interlocutor é interpelado a ocupar um *lugar de escuta* – termo que proponho por analogia a lugar de dizer – de quem aceita que há verdades incontestes que alguns discursos podem formular e que alguns sujeitos têm a legitimidade de enunciar. No caso específico da mídia, esse lugar implica a aceitação de uma instância de construção de uma memória de futuro. Para o leitor/interlocutor virtual abre-se uma posição subjetiva (como possibilidade de identificação) de aceitação e reforço da legitimidade dos lugares da mídia jornalística, da escola e da academia como esferas de produção não só de saber, mas também de verdades. O leitor/interlocutor real pode vir a ocupar ou não a posição subjetiva que lhe é proposta, embora se possa prever que, submetidos à ordem do discurso (cf. Foucault, 1971), muitos a ocuparão.

Referências bibliográficas

- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1995). *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, vol. 1.
- DUCROT, O. (1987). *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- FOUCAULT, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Editions Gallimard.
- GOMES, M. R. (2003). *Poder no jornalismo*. São Paulo: Edusp e Hacker Editores.
- GUIMARÃES, E. (2002). *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes.
- HODGE, R. & KRESS, G. (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press; Ithaca: Cornell University Press.
- MARIANI, B. (1998). *O PCB e a imprensa – Os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da Unicamp.

ORLANDI, E.P. (1990). *Terra à vista* – discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp.

Resumo: Este artigo apresenta uma análise das marcas de heterogeneidade e de alguns aspectos da modalidade em editoriais de jornais que abordam o tópico “educação”, com o objetivo de compreender o modo específico de re-apresentação de outros discursos e saberes nesse gênero de discurso jornalístico. A análise destaca também o papel da memória discursiva e os efeitos de sentido provocados por três modos distintos de inscrição dessa memória no acontecimento enunciativo. Argumenta-se que os editoriais alternam três modos de re-apresentação de outros discursos: a voz de um outro sujeito específico e determinado, a voz de um saber geral e partilhado (i.e., “todos sabem que”) e uma terceira perspectiva, que é a de um saber universal (i.e., “é fato que”). Discutem-se o papel da mídia jornalística na circulação e reafirmação de *discursos de verdade* e as implicações desse tipo de funcionamento discursivo na construção de lugares de identificação para o leitor real.

Palavras-chave: discurso jornalístico, editoriais, enunciação, heterogeneidade, identificação

A instituição do ensino de inglês no Brasil: estabelecendo a fase inicial (1809-1831)

Luiz Eduardo Oliveira *

Abstract: *This article intends to establish the initial phase of the process of institutionalization of the teaching of English in Brazil. To attain that purpose, it attempts to situate historically the decree which creates the first chairs of modern foreign languages in the country, in 1809, trying to analyze and interpret its terms and track its implications and development until 1831, when English becomes a compulsory topic in the entrance examination of the Faculties of Law of the Empire.*

Keywords: *the teaching of English, History of Education – Brazil (1809-1831), the teaching of Humanities*

* Professor de Literatura Inglesa da Universidade Federal de Sergipe, Mestre em Teoria Literária pela Unicamp e doutorando em História da Educação na PUC-SP.

Introdução

Para se fazer o mapa dos caminhos e percursos através dos quais se deu o processo de institucionalização do ensino de inglês no Brasil, o ponto de partida talvez mais acessível seja o documento legal que, pelo menos oficialmente, “cria” as primeiras cadeiras de línguas vivas estrangeiras no país – mais precisamente na cidade do Rio de Janeiro¹. Trata-se da Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, com a rubrica de Sua Alteza Real D. João VI. A Decisão, por sua vez, é decorrente duma “Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço” datada de 22 de junho do mesmo ano (Cf. Moacyr, 1936: 61, e Celani, 2000: 220-222). Tal documento, ou “decreto”, como chama Primitivo Moacyr na obra acima referida, pode nos fornecer vários indícios do contexto político-educacional do período, assim como nos ajudar a perceber um pouco o modo como o inglês se inscreve no plano geral de instrução que se buscava estabelecer na colônia que quase de um dia para o outro passava à condição de sede do governo português.

Situando a Decisão n. 29

A Decisão n. 29 é sancionada cinquenta anos depois da célebre reforma dos estudos impetrada pelo Conde de Oeiras, futuro Marquês de Pombal, através do Alvará de 28 de junho de 1759, que ficou conhecido como um instrumento legal de expulsão dos discípulos de Inácio

¹ O documento está ainda mais acessível agora, que ganhou uma reprodução fac-similada nas primeiras páginas de “O ensino da língua estrangeira no Império: o que mudou?”, artigo de Maria Antonieta Alba Celani. Na opinião da autora, com a qual concordo, “se considerarmos o ensino de português aos índios, esta língua foi talvez a primeira língua estrangeira ensinada no Brasil, junto com o tupi, presumivelmente ensinada aos portugueses” (2000:225).

de Loiola de Portugal e seus domínios². Desde sua chegada, em 1549, os missionários da Companhia de Jesus haviam exercido o monopólio da instrução de meninos ou rapazes brancos e de índios no Brasil (Azevedo, 1971: 509)³.

Muito embora possamos ter uma idéia do tipo de ensino promovido pelos jesuítas a partir da **Ratio Studiorum**⁴, programa de estudos e lições no qual são classificados, divididos e seriados “os autores a serem estudados, as partes da gramática a serem aprendidas e os exercícios a serem feitos” (Julia, 2001: 20), ainda não sabemos, ou não compreendemos exatamente, o modo como se desenvolviam suas práticas, por um lado tão distantes e estranhas às “nossas” – a não compartimentação das matérias em disciplinas diversas; a presença e a permanência de apenas um professor; a importância da oralidade, dadas as dificuldades materiais da época, tais como a ausência de papel ou a caneta de pena de ganso, de difícil manuseio –, e por outro ainda tão próximas, pela permanência de termos, métodos e até de certas atividades, tais como “ditado” ou “tradução e versão” (Chervel, Compère, 1999). Ademais, a própria **Ratio** teve um lento processo de elaboração, e nasceu da contribuição conjunta das várias missões, que com seus relatórios e correspondências – sem falar nas inspeções regulares dos padres visitantes – concorreram para a unificação de suas práticas (Julia, 2001: 20-23).

² Para Laerte Ramos de Carvalho, autor brasileiro que mais se debruçou sobre a questão das reformas pombalinas, “em substância, o Alvará de 28 de junho de 1759 não tem outro sentido que não este: o de manter a continuidade de um trabalho pedagógico que a expulsão dos jesuítas ameaçava comprometer” (1952: 60-61).

³ Não posso citar nenhuma pesquisa ou estudo que busque verificar o tratamento pedagógico, ou educativo, dado à infância, ao negro ou à mulher no Brasil dessa época.

⁴ Sua edição definitiva saiu em 1599, tendo duas outras versões sucessivas, de 1586 e 1591, circulado na Europa anteriormente.

Com as chamadas “reformas pombalinas dos estudos menores”⁵, o Estado passou a ter a responsabilidade da instrução, organizando um sistema centralizado na figura do “diretor de estudos”, cargo então criado com a atribuição de executar as determinações do alvará de 28 de junho de 1759. Todos os professores e mestres estavam a ele subordinados, e de sua aprovação dependia poder alguém exercer o magistério, depois do exame de suas qualidades morais e intelectuais.⁶

Talvez uma das contribuições mais significativas das reformas pombalinas dos estudos menores tenha sido a criação do Colégio dos Nobres, fundado em Lisboa no dia 7 de março de 1761. Inspirado pelas *Cartas sobre a educação da mocidade*, publicadas em 1760 e de autoria de Antonio Nunes Ribeiro Sanches, nas quais o autor advoga que “o verdadeiro guerreiro é hoje um misto de homem de letras e de soldado” (apud Carvalho, 1952: 117), o governo português, representado pelo seu gabinete, especialmente pela figura do seu ministro plenipotenciário, o Conde de Oeiras, organizou uma instituição na qual intentava formar os tipos ideais de seu absolutismo iluminista: “o perfeito negociante e o perfeito nobre” (Carvalho, 1952: 30-31), ligado este à constituição de uma elite militar.

⁵ Os Estudos Menores, primeiramente reformados pelo alvará de 28 de junho de 1759, eram divididos em dois níveis, o primeiro abrangendo as “aulas régias” de ler, escrever e contar; o segundo as de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética. Anacronicamente, poderíamos encontrar termos equivalentes em “primeiro e segundo graus”, mas optamos por não fazê-lo, uma vez que estes implicam a idéia de seriação. Refiro-me acima às aulas menores do segundo nível.

⁶ O texto do Alvará, assim como das “Instruções para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rhetorica”, foi publicado no “apêndice documental” de *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*, obra do autor português Antonio Alberto Banha de Andrade (1978: 157-182). Alguns excertos estão disponíveis também em Cardoso (2002: 292-301).

O plano de estudos do Colégio trazia novidades, pois além das matérias usuais do ensino de humanidades (latim, grego, hebraico, retórica, filosofia, teologia), estudavam-se algumas das línguas vivas estrangeiras (francesa, italiana e inglesa), assim como alguns elementos das matemáticas, da astronomia e da física. Para Laerte Ramos de Carvalho, “o ensino das línguas vivas e das ciências físico-matemáticas correspondia à necessidade de uma formação despojada do formalismo da pedagogia escolástica, que procurasse traduzir os reclamos das novas condições históricas” (1952: 118).

Tais novidades, ou inovações, no entanto, não teriam afetado a situação do ensino no Brasil, pelo menos de acordo com a interpretação que tem prevalecido na historiografia da educação brasileira, e que tem seu maior representante em Fernando de Azevedo⁷, para quem a reforma de Pombal só teria desarranjado a sólida estrutura da educação jesuítica, baseada que era num sistema mais ou menos unificado, com seriação dos estudos, para dar lugar a um ensino disperso e fragmentário de aulas isoladas, dadas por professores leigos e mal preparados.⁸

Na opinião de Azevedo, a base da pedagogia jesuítica, após a expulsão dos discípulos de Inácio de Loyola de Portugal e de seus domínios, teria permanecido a mesma, uma vez que os padres missionários, além de terem cuidado da manutenção dos colégios destinados à formação de seus sacerdotes, criaram seminários para um clero secular, cons-

⁷ Sobre a crítica da “matriz azevediana” na historiografia educacional brasileira, consultar Carvalho (1998); Warde (1984) e Carvalho e Warde (2000).

⁸ Segundo Azevedo, “no momento de sua expulsão, possuíam os jesuítas só no Reino 24 colégios, além de 17 casas de residência, e na Colônia, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia” (1971: 547).

tituído por “tios-padres” e “capelães de engenho”. Estes, dando continuidade à sua ação pedagógica, mantiveram sua “metodologia” e seu programa de estudos, que deixava de fora, segundo o autor, além das ciências naturais, as “línguas e literaturas modernas”:

No fundo, e através das formas mais variadas da paisagem escolar, recorta-se ainda nitidamente, com seus traços característicos, a tradição pedagógica e cultural deixada pelos jesuítas e continuada pelos padres-mestres, e resultante de uma educação exclusivamente literária, baseada nos estudos de gramática, retórica e latim e em cujos planos não figuravam nem as ciências naturais nem as línguas e literaturas modernas (1971: 556).

Geraldo Bastos Silva, num diálogo direto com a interpretação azevediana das conseqüências das reformas pombalinas no Brasil, reconhece que, apesar de ser legítimo falar em fragmentação do ensino, em razão da expulsão dos jesuítas, tal fragmentação, do ponto de vista do “currículo”, é um progresso, uma vez que a paisagem educacional do país se altera com a chegada de novas matérias:

[...], entre as aulas criadas, posteriormente, para suprir a falta dos colégios jesuítas, há algumas que exprimem a tendência à modificação da tradição pedagógica, pelo aparecimento de novas matérias, em resposta a novas exigências de ordem prática ou de natureza cultural. Assim, desde os fins do século XVIII, ao lado das matérias do ensino literário e religioso – o latim, a retórica, o grego, o hebraico, a filosofia, a teologia – a paisagem escolar do

Brasil inclui as matemáticas e outras disciplinas, como o desenho, o francês, o inglês (1969: 189).

A afirmação de Geraldo Bastos Silva, embora não apresente ou faça referência a qualquer documento que comprove ou sugira a prática do ensino de francês ou inglês no Brasil de “fins do século XVIII”, é pertinente quando se leva em conta que, com a reforma dos “estudos maiores”, em 1772⁹, o francês e o inglês passaram a ser matérias recomendadas pelos Estatutos para ingresso no Curso Médico (Carvalho, 1952: 145)¹⁰. Isso significa dizer que os filhos de famílias abastadas brasileiras ou residentes no Brasil poderiam ter freqüentado “aulas”¹¹ de inglês ou francês antes de cruzar o atlântico para ingressar na Universidade de Coimbra.¹²

⁹ Segundo Laerte Ramos de Carvalho, em 1772 se dá a consagração do programa pedagógico iluminista, através da reforma da Universidade: “Os estatutos exigem, como condição indispensável de ingresso às Faculdades o estudo da Lógica, entre outras disciplinas como a Ética, a Física Experimental, a Metafísica, a Pneumatologia, a Teologia Natural, etc, de acordo com as necessidades de cada curso em particular” (1952: 36).

¹⁰ Para a admissão na Faculdade de Matemática, o inglês e o francês não eram obrigatórios, apesar de fazerem parte da lista de matérias.

¹¹ De acordo com o *Dicionário* de Moraes Silva (2. ed., 1813), aula é “casa onde se dá lição de alguma ciência e algumas artes”. Já o *Dicionário da Língua Portuguesa* de Eduardo Faria (1859) assim define o vocábulo: “classe, casa onde se ajuntam, para darem lição, os estudantes que aprendem com um mesmo mestre” (apud Silva, 1969: 188).

¹² Tereza Cardoso também ratifica tal hipótese, embora também não apresente documentos: “Além das Aulas de Primeiras Letras, Gramática Latina, Retórica, Língua Grega e Hebraica, introduzidas em 1759 e que permaneceram até 1834, foram sendo incluídas no currículo escolar das *Aulas Régias*, que após 1822, chamaram-se *Aulas Públicas*, outras cadeiras, a partir da segunda fase da reforma dos estudos, em 1772, como Filosofia Moral e Racional, Economia Política, Desenho e Figura, Língua Inglesa, Língua Francesa e Aulas de Comércio” (2002: 206).

Infelizmente, e correndo o risco de estar sendo injusto, não posso citar mais nenhum artigo recente, estudo ou pesquisa em andamento que busque analisar mais detidamente a situação da educação brasileira do período, isto é, no intervalo entre a reforma de Pombal, de 1759, e a chegada da família real no Brasil, em 1808.¹³

Analisando a Decisão n. 29

Pela leitura da Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, percebemos que o documento é motivado por um requerimento do padre João Baptista, bacharel formado pela Universidade de Coimbra, que havia pedido à Mesa do Desembargo do Paço para ser provido na cadeira de geometria do Rio de Janeiro¹⁴. O desembargador do paço, encarregado da “direção dos estudos” e das “escolas menores” pelo decreto de 17 de janeiro do mesmo ano, informa que, enquanto não se tomassem providências nesta matéria, vigoraria ainda o disposto na Carta Régia de 19 de agosto de 1799, que mandava criar uma cadeira de “aritmética, álgebra e trigonometria”, assim justificando seu provimento:

¹³ Há que se reverenciar, portanto, a recente tese de doutorado de Tereza Cardoso, transformada no livro *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Anlas Régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*, que é um bom preâmbulo para o trato da questão, embora se concentre mais nas primeiras décadas do século XIX, e a já referida obra de Banha de Andrade, sem dúvida pioneira no gênero, por analisar correspondências entre o Diretor Geral dos Estudos, D. Tomás de Almeida, e seus comissários, distribuídos pelas várias capitanias da colônia, mas que só compreende o período que vai de 1759 até 1771, ano em que as atribuições da Diretoria Geral dos Estudos são transferidas para a Real Mesa Censória.

¹⁴ Como já foi dito, há uma reprodução fac-similada do documento em Celani (2000: 220-222).

[...] e sendo o estudo da Mathematica o mais necessario a todas as classes de pessoas que desejarem distinguir-se nas differentes occupações, e empregos da sociedade, ou scientifico, ou mecanico; convem pelo menos que os seus elementos, ou primeiros ramos, como são a Arithmetica, a Algebra, a Geometria theorica e pratica, se tornem vulgares, e constituam uma das primeiras instrucções da mocidade; [...].

O documento dispõe minuciosamente o conteúdo da cadeira em questão, assim como a seqüência em que seus elementos devem ser estudados, passando em seguida, e de forma estranhamente apendicular, a tratar da criação das cadeiras de francês e inglês:

E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das linguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao estado, para augmento, e prosperidade da instrucção publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de ingleza.

É muito difícil estabelecer o sentido exato de “cadeira”, em relação a “matéria”, “classe”, “aula”, “curso” ou “disciplina”, termos que, longe de serem sinônimos, apareceram em função de condições históricas precisas, apresentando distinções conceituais importantes em seus usos e aplicações¹⁵. Segundo André Chervel (1990: 178-179), na França,

¹⁵ Sobre as origens dos termos “classe” e “currículo”, consultar David Hamilton, em “On the origins of the educational terms class and curriculum” (1989).

o conceito moderno de “disciplina escolar” aparece somente depois da Primeira Guerra Mundial, no contexto das reformulações do ensino primário e secundário:

Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ela faz par com o verbo *disciplinar*, e se propaga primeiro como um sinônimo de *ginástica intelectual*, novo conceito recentemente introduzido no debate.

Não vou tentar aqui traçar a genealogia do termo “cadeira”, não dispondo de condições ou espaço para tanto, mas posso destacar pelo menos três particularidades que ele implica: seu caráter isolado, fora do conjunto de conteúdos que se apresentam no formato moderno do currículo escolar; sua desvinculação com um espaço determinado – a escola –, uma vez que sua prática se desenvolve segundo o conhecido – e pouquíssimo compreendido – sistema de “aulas régias”; seu aspecto “literário”, no sentido de sua relação ainda muito íntima com o antigo ensino de humanidades, num momento em que as matérias hoje consideradas escolares estão em fase de configuração, e não já compartimentadas em “disciplinas” – o exemplo de “aritmética, álgebra e trigonometria”, três “matérias” reunidas numa só “cadeira”, é bastante ilustrativo. Com efeito, diz o legislador de 1809, referindo-se às cadeiras recém-criadas, aparentemente tão díspares, para nossa mentalidade contemporânea: “com o estabelecimento destas tres cadeiras, e com as que ha já estabelecidas, está interinamente providenciado quanto por hora basta para a educação litteraria, e instrução publica”.

Notamos aqui uma outra distinção importante: entre “instrução” e “educação”. A primeira relaciona-se com o ensino, e vai ser usada nesse sentido estrito no decorrer de todo o século XIX, como podemos observar na legislação ou nos títulos dos ensaios e livros, inclusive nos do final do século, como “Notas sobre a instrução pública”, de Sílvio Romero, ensaio preparado para o congresso de 1883 no Rio de Janeiro e publicado em 1901, ou *História da Instrução Pública no Brasil*, de José Ricardo Pires de Almeida, livro escrito e publicado em francês para representar o Brasil na exposição internacional de Paris, em 1889. José Veríssimo, em 1890, vai tratar diretamente dessa distinção em *A educação nacional*: “Não basta instruir; cumpre que a instrução se torne por si mesma uma educação, um processo de seleção refletida e metódica entre as idéias que tendem a realizar-se em atos” (Veríssimo, 1985: 38).

O termo “educação”, portanto, é algo mais amplo do que “instrução”, que se restringe à prática do ensino. É a grande finalidade da instrução, pois está relacionado à constituição intelectual e moral do aluno, isto é, à formação do homem. Chegamos aqui ao coração do ensino das humanidades: seu caráter “desinteressado”. Tal expressão, que é sinônima de “gratuito”, tem um significado moral, pois não está associada a nenhuma preocupação imediatista. O latim, nesse sentido, além de ser matéria fundamental exigida para o ingresso nos “estudos maiores”, tem uma função simbólica, pois é um tipo de formação que confere um grau de nobreza ao indivíduo, representando assim um passaporte social relevante, uma vez que seu portador pertence a uma elite intelectual, seja pelo diletante gosto das letras antigas, seja pela familiaridade com citações latinas: “No século passado, acrescentava-se, igualmente, que as humanidades clássicas apresentam-se não somente como *estudos*, como uma *instrução*, mas como uma *educação* do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma” (Chervel, Compère, 1999: 152).