

 *Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS ó UFAL  
FACULDADE DE LETRAS ó FALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA ó PPGLL

Fabrisa Leite B. da Silva

**DA DIVERSIDADE À DESIGUALDADE: OS (DES)CAMINHOS DE UM DISCURSO**

Uma análise discursiva dos PCNs e do LD de Geografia

Maceió

2011

FABRISA LEITE B. DA SILVA

**DA DIVERSIDADE À DESIGUALDADE: OS (DES)CAMINHOS DE UM DISCURSO**

Uma análise discursiva dos PCNs e do LD de Geografia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho

Maceió

2011

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale**

S586d Silva, Fabrisa Leite Barros da.  
Da diversidade à desigualdade: os (des)caminhos de um discurso : uma análise discursiva dos PCNs e do LD de geografia / Fabrisa Leite Barros da Silva. – 2011. 104 f.

Orientador: Helson Flávio da Silva Sobrinho.

Dissertação (mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 90-95.

Anexos: f. 96-104.

1. Linguística. 2. Análise do discurso. 3. Livro Didático. Diversidade regional – Brasil. I. Título.

CDU: 801



## TERMO DE APROVAÇÃO

**FABRISA LEITE BARROS DA SILVA**

Título do trabalho: "DA DIVERSIDADE À DESIGUALDADE: OS (DES) CAMINHOS DE UM DISCURSO Uma análise dos PCNs e do LD de Geografia"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (PPGLL/UFAL)

Profa. Dra. Fabiele Stockmans de Nardi (UFPE)

Maceió, 16 de junho de 2011.

A meus pais, Gerson e Kelma,  
por terem me preparado para esta “louca” viagem chamada vida.

A Fábio,  
que me tem sido um grande companheiro nesta viagem.

## AGRADECIMENTOS

Assim como a teoria à qual me filio, a consolidação desta pesquisa se faz nos entremeios. Dessa forma, vida pessoal, profissional e acadêmica se entrelaçam em uma teia que resulta em um trabalho o qual, constituído por mim, se concretiza pela contribuição de tantos outros, aos quais quero, agora, oferecer meus sinceros agradecimentos.

De início, agradeço a meus pais, Gerson e Kelma, e meu companheiro, Fábio Henrique, aos quais dedico este trabalho. A eles agradeço a confiança, o incentivo e a paciência nos momentos de ausência.

Agradeço imensamente a meu orientador, professor Helson Flávio da Silva Sobrinho, por ter sido efetivamente o guia, o mestre e o conselheiro ao qual recorri em tantos momentos, sem deixar nunca de fazer-se amigo.

Estendo o agradecimento aos demais professores do programa de pós-graduação em Letras e Linguística da Ufal, especialmente aos professores com os quais compartilhei a teoria da Análise do Discurso: Belmira Magalhães, Virgínia Borges Amaral e Socorro Aguiar. Às duas últimas agradeço ainda por terem participado, com enriquecedoras contribuições, de minha banca de qualificação. E, juntamente à professora Socorro Aguiar, agradeço à professora Fabiele Stockmans de Nardi por terem, ambas, aceitado participar da banca examinadora desta dissertação.

Agradeço aos funcionários e estagiários do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Ufal, tanto da secretaria quanto da biblioteca, por terem se mostrado sempre disponíveis para atender minhas solicitações.

Agradeço aos colegas de mestrado, a alegria dos momentos divididos ficará guardada para sempre em minha memória. Agradeço especialmente a Selma Bezerra por oferecer, além de tudo, sua própria casa e a Mercia Pimentel e Luciano Araújo, companheiros de Análise do Discurso, amigos para uma vida inteira.

Agradeço a minha coordenadora, Ildenice Nogueira, pelo incentivo, apoio e por ter, enquanto professora de Geografia, contribuído muitíssimo com esta pesquisa.

Por fim, agradeço à Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal), pelo financiamento dos estudos nesses pouco mais de dois anos de mestrado.

A cada um que, direta ou indiretamente, dividiu este momento comigo, compartilhando anseios, dúvidas, angústias, questionamentos, a cada um de vocês, sinceramente, obrigada.

*“Canto o que minha arma sente  
E o meu coração incerra,  
As coisa de minha terra  
E a vida de minha gente...”  
(Patativa do Assaré)*

## RESUMO

Filiada à linha de pesquisa Discurso: Sujeito, História e Ideologia, esta dissertação apresenta os resultados de uma investigação que, a partir da Análise do Discurso de linha francesa, busca compreender a forma pela qual o discurso acerca da diversidade regional do Brasil, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, deriva e produz, no livro didático, o efeito de sentido de desigualdade, quer nas informações referentes aos aspectos físicos das regiões brasileiras, quer nas referências a seus aspectos culturais. O que se pretende com esta análise é observar a maneira como a formação ideológica do capitalismo constrói discursos que produzem efeitos de sentido pautados por uma concepção de escola voltada para o mercado de trabalho e para o que as obras didáticas consideram como desenvolvimento econômico da nação. Para desenvolver a pesquisa, foram constituídos como *corpora* de análise os documentos oficiais referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais e os livros didáticos correspondentes à disciplina de Geografia, relativos ao 7º ano do ensino fundamental, cuja escolha deveu-se ao posicionamento desta pesquisa de que este é, atualmente, um dos principais instrumentos de apoio ao professor, utilizado como fonte de pesquisa em sala de aula mediando o processo de ensino-aprendizagem. É a partir deles, de seus textos e de suas ilustrações, que serão descritas as marcas da deriva do discurso para, com isso, analisar como se dá a relação entre escola e ideologia a partir do funcionamento do discurso pedagógico, buscando refletir sobre as condições de produção do discurso enquanto parte constitutiva da relação sujeito/linguagem na produção e circulação de sentidos. O trabalho será desenvolvido através da perspectiva teórica e metodológica da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux, que compreende o discurso como um objeto sócio-histórico. Para que se fundamente a reflexão, haverá um diálogo com os trabalhos de Marx e Althusser a respeito do materialismo histórico e do funcionamento da Ideologia. Ainda em Althusser, servirá de apoio sua reflexão sobre Aparelho Ideológico de Estado – tomando a escola como o lugar de luta de classes. O que se espera com esta pesquisa é que, através da análise do discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos livros didáticos de Geografia, e a divulgação de seus resultados, se desenvolvam críticas que possam contribuir para o debate sobre o caráter ideológico dos livros didáticos e da escola de modo geral.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Escola. PCN. Livro didático. Diversidade regional - Brasil

## ABSTRACT

Affiliated to the line of research Discourse: Subject, History and Ideology, this paper presents the results of an investigation, from the Discourse Analysis of the French line, seeks to understand the way the discourse about the regional diversity of Brazil, present in National Curricular Parameters, drift and produces in the textbook the effect of sense of inequality, either in the information regarding physical aspects of the Brazilian regions, or in its references to cultural aspects. The aim of this analysis is to observe how the ideological formation of capitalism constructs discourses that produce meaning effects guided by a conception of school directed to the labor market and to what the textbooks consider as the nation's economic development. To be developed the research, it had as corpora of analysis official documents concerning the National Curricular Parameters and textbooks related to the discipline of geography, for the 7th year of elementary school, the choice was due to the positioning of this research that this is currently, it is the main instrument to support the teacher, used as a research resource in the classroom mediating the process of teaching and learning. It is from them, their texts and their illustrations, which are described marks of drift of discourse to analyze how is the relationship between school and ideology from the operation of the pedagogic discourse, trying to reflect on the conditions of production discourse as constitutive part of the subject / language production and circulation of meanings. The work will be developed through the theoretical and methodological perspective of Discourse Analysis by Michel Pêcheux, which comprises the speech as a socio-historical object. To base this discussion, there will be a dialogue with the works of Marx and Althusser about historical materialism and the operation of Ideology. Also in Althusser, his reflection will support about the Ideological Apparatus of State - taking the school as the place of class struggle. What is expected of this research is that, through discourse analysis of the National Curricular Parameters and textbooks in Geography, and disclosure of their results, develop criticisms that may contribute to the debate about the ideological character of textbook and school in general.

**Keywords:** Discourse Analysis. School. NCP. Textbook. Regional diversity of Brazil

## LISTA DE SIGLAS

<b>AD</b>	Análise do Discurso
<b>AIE</b>	Aparelhos Ideológicos de Estado
<b>ARE</b>	Aparelhos Repressivos de Estado
<b>CG</b>	Construindo a Geografia
<b>CP</b>	Condições de Produção
<b>FD</b>	Formação Discursiva
<b>FI</b>	Formação Ideológica
<b>G-PA</b>	Geografia-Projeto Araribá
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>SD</b>	Sequência Discursiva

## SUMÁRIO

	<b>O TRAJETO: Algumas considerações para o ponto de partida</b> .....	11
<b>1</b>	<b>MAPEANDO CAMINHOS</b> .....	16
<b>1.1</b>	<b>Delimitações de uma disciplina de entremeios</b> .....	16
1.1.1	Ideologia, discurso e efeito de sentido .....	20
1.1.2	O sujeito e sua constituição ideológica .....	24
<b>2</b>	<b>TRILHANDO ROTAS</b> .....	26
<b>2.1</b>	<b>Educação no modo de produção capitalista</b> .....	27
<b>2.2</b>	<b>Escola: aparelho ideológico de estado</b> .....	29
<b>2.3</b>	<b>A educação nas leis</b> .....	31
2.3.1	O discurso dos PCNs: iniciando análises .....	33
<b>2.4</b>	<b>PNLD: o livro didático em análise</b> .....	41
<b>3</b>	<b>GEOGRAFANDO DISCURSOS</b> .....	49
<b>3.1</b>	<b>Percorrendo materialidades, refletindo sobre os efeitos de sentido</b> .....	52
3.1.1	Que país é esse? .....	55
3.1.2	Coordenadas geográficas: entre paralelos e meridianos um país se .....	60
	significa .....	
3.1.3	Todos tão diversos. Tudo tão desigual? .....	80
	<b>PONTO DE PARADA</b> .....	86
	<b>Considerações finais: Uma pequena pausa na caminhada</b> .....	86
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90
	<b>ANEXOS</b> .....	96

**O TRAJETO:  
Algumas considerações para o ponto de partida**

*“Intervir filosoficamente  
Obriga a tomar partido:  
Eu tomo partido  
Pelo fogo de  
Um trabalho crítico.”  
(Michel Pêcheux)*

Gosto de livros, gosto muito, quero-os sempre por perto. Para mim, percorrer as linhas de um livro pela primeira vez é como descobrir as particularidades de um novo amigo, ou o encantamento de um lugar, visitado pela primeira vez. Ao passo que reler uma obra é, para mim, como que reencontrar um amigo distante, querido, que há muito não via, ou mesmo como retornar àquele lugar pitoresco que, guardado na memória, volta a ser visitado em uma página qualquer.

Mas tenho percebido que de todos os livros que estão sempre ao meu redor, um – específico – tem tido mais presença que os demais: o LIVRO DIDÁTICO<sup>1</sup>. E não sei mesmo dizer se neste momento cabe o termo felizmente ou se a ele adiciono um prefixo e o torno pesado, pedante: a obrigação do convívio não me permite percebê-lo “amigo”.

Se nos “conhecemos” quando eu, ainda menina, tinha-o como material escolar, hoje – professora que me tornei – tenho-o como instrumento de trabalho. E essa relação, íntima pela necessidade imposta a mim, fez com que surgissem questionamentos acerca dos discursos reproduzidos pelo livro didático que puderam ser colocados em prática durante o desenvolvimento de minha pesquisa de dissertação de mestrado.

Este texto que por hora se apresenta é, portanto, o resultado desses questionamentos e, na incumbência de oferecer nesta introdução as informações necessárias ao trajeto a ser percorrido pelo leitor durante toda esta caminhada, realizada em forma de pesquisa acadêmica, obrigo-me a refletir, eu mesma, acerca de meus próprios passos e buscar, assim, as motivações que originaram tal pesquisa.

Acontece que, capixaba por nascimento – mineira por parte de pai, baiana por parte de mãe – tornei-me nordestina por coração. E as andanças que tenho realizado fizeram-me perceber que, assim como já haviam observado Drummond e Rosa, o mundo é vasto e a

---

<sup>1</sup> Tomo aqui a categoria Livro Didático como uma obra específica.

travessia é longa. Mas, acima de tudo, fizeram-me perceber que a distância entre o mangue e o sertão, entre os pampas, a caatinga, o cerrado e a Amazônia é bem mais que geográfica: é econômica. Dessa forma, nascer no norte ou no sul, no litoral ou no interior já produz sentido acerca do indivíduo, acerca do ser social.

E isso fez com que surgisse em mim a necessidade de empreender uma discussão acerca dos efeitos de sentido produzidos pelo livro didático naquilo que se refere à diversidade regional e à pluralidade cultural do Brasil, afinal o que tenho presenciado nestas andanças por este diverso país não se relaciona com o Brasil que me foi apresentado, na escola, por esse material didático.

Esta atividade que, sem deixar de ser prazerosa – na medida em que se debruçar sobre a diversidade cultural do país, ainda que teoricamente, é um exercício de muita satisfação – provoca/ou, em mim, certa consternação; visto que, inserida no sistema educacional, ocupo a posição-sujeito professor e deparo-me, assim, com os efeitos de sentido que minha própria prática habitual pode acarretar.

Tendo definido, então, que o tema da pesquisa seria a diversidade geográfica brasileira tomada sob o enfoque de uma formação ideológica do capitalismo, restava tão somente definir o corpus. Foi então que, em leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebi a desconexão que existia entre o discurso desses documentos a respeito da prática que deveria ser tomada em sala de aula, e o discurso dos livros didáticos, em que a prática se realiza efetivamente.

Dessa maneira, as materialidades se apresentaram, constituindo não um *corpus*, mas um *corpora*<sup>2</sup>, em que as sequências discursivas de um e de outro seriam tomadas para que se pudesse analisar os efeitos de sentido produzidos por seus discursos.

Os *corpora* da pesquisa constituem-se, então de sequências extraídas dos:

1) *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS*

e dos

2) *LIVROS DIDÁTICOS:*<sup>3</sup>

- *GEOGRAFIA – PROJETO ARARIBÁ*
- *CONSTRUINDO A GEOGRAFIA – O Brasil e os brasileiros*

---

<sup>2</sup> Para Courtine, “os corpora discursivos são, em geral, constituídos de várias sequências discursivas, produzidas por vários locutores (individuais ou coletivos) a partir, mais frequentemente, de posições ideológicas heterogêneas ou contrastadas.” (COURTINE, 2009, p. 58)

<sup>3</sup> Ambos da editora Moderna.

Para definir quais os livros que fariam parte da pesquisa, julguei necessário estabelecer certos critérios de escolha. O primeiro deles é que os livros didáticos deveriam, antes de tudo, terem sido aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático<sup>4</sup>; além disso, compreendi que seria interessante a escolha de livros referentes à disciplina de Geografia, especificamente do 7º ano<sup>5</sup> do ensino fundamental já que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, estas são matéria e série responsáveis por tratar diretamente das questões alusivas à diversidade brasileira<sup>6</sup>; e, por fim, mas extremamente significativa, que fossem obras de grande circulação, adotadas de forma igualitária em escolas de todas as regiões do país.

Durante as análises, guiei-me pela fundamentação teórica e metodológica da Análise do Discurso de vertente pecheutiana. A referida disciplina que tendo o discurso como seu objeto de estudo, o toma como um elemento sócio-histórico, e busca compreender os efeitos de sentido que suas práticas podem acarretar; afinal, como afirma Orlandi (2007, p. 15) a palavra discurso tem, etimologicamente, “a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2007, p. 15).

Esta pesquisa dialoga, ainda, com os trabalhos de Marx acerca da ideologia como função das relações de dominação de classe; e, com os trabalhos de Althusser a respeito do funcionamento da Escola como Aparelho Ideológico de Estado enquanto mecanismo de perpetuação e reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração, tomando a escola também como o lugar/arena de luta de classes.

Neste ponto de partida faz-se necessário, então, organizar o trajeto, planejar o caminho, traçar as rotas que serão trilhadas neste percurso acadêmico, que contará com três paradas. Cada parada – em forma de capítulo – procurará compreender os aspectos que se referem à pesquisa.

O primeiro capítulo, intitulado **Mapeando Caminhos**, apresentará as delimitações da Análise do Discurso, sua constituição como uma disciplina de entremeios, em especial naquilo que se refere a Marx e a seu enfoque no materialismo histórico-dialético, além de sua contribuição para se compreender que a ideologia, materializada em discursos, produz efeitos de sentido entre interlocutores; e, ainda, para compreender como se dá a constituição ideológica do sujeito.

---

<sup>4</sup> Tratarei deste programa no 2º capítulo.

<sup>5</sup> Anteriormente, denominada 6ª série.

<sup>6</sup> Julgo necessário informar que a escolha do livro de Geografia, especificamente, deveu-se unicamente ao fato citado (ser esta a disciplina responsável por tratar, diretamente, das questões relacionadas à diversidade regional do país), e não ao fato de ser a disciplina que tenho maior ligação, já que sou professora de Língua Portuguesa.

Procuro, neste capítulo, construir o arcabouço teórico que me permitirá compreender a forma pela qual o discurso do livro didático de Geografia, ancorado no discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, funciona e produz sentido em uma sociedade que, capitalista, busca no ambiente escolar a formação necessária a sua mão de obra.

O segundo capítulo, com o título de **Trilhando Rotas**, tratará dos pontos relacionados diretamente com a educação. Especificamente, a educação constituída no modo de produção capitalista, e a educação como um Aparelho Ideológico de Estado; além das leis e dos programas governamentais que tratam especificamente da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que já darão início às análises, e o Programa Nacional do Livro Didático.

Iniciar a análise neste capítulo, e tomar os Parâmetros como materialidade discursiva, permite que se observe o movimento do discurso e os (des)caminhos percorridos por ele até o livro didático.

E, no terceiro capítulo, **Geografando discursos**, constará a análise dos livros didáticos. Neste capítulo serão apresentadas as sequências discursivas que contrapostas às análises do capítulo anterior, possibilitarão o estudo acerca das práticas discriminatórias presentes nos livros didáticos e, por consequência, na escola.

Tomando como materialidades discursivas os recortes dos livros citados, procurei perceber o funcionamento do discurso nestas obras e a maneira com a qual os discursos discriminatórios estão sendo (re)produzidos na escola.

Essas análises possibilitam a compreensão da forma com a qual o discurso da diversidade, presente nos parâmetros, deriva para o discurso da desigualdade, nos livros didáticos, como se pode perceber nas sequências que adianto

1. *“Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.”* (BRASIL, 1998a, p. 7)

2. *“O Nordeste caracterizou-se como a principal região brasileira de repulsão de população, enquanto o Sudeste foi caracterizado como região de atração de população.”* (G-PA, p. 25)

O primeiro recorte, extraído do tópico OBJETIVOS, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta a importância de se valorizar a diversidade do patrimônio brasileiro. No

entanto, este discurso desliza e surge no livro didático produzindo o efeito de sentido da desigualdade, e a diversidade vista como que gradativa, ou seja, a diferença entre as regiões faz com que uma seja superior à outra, como encontrei neste recorte 2, retirado de um livro didático, e em vários outros recortes, dos quais tratarei no 3º capítulo.

E, finalizando o trabalho, mas não a discussão, apresento o **Ponto de Parada** de minha pesquisa, e o faço consciente de que o “fim deste percurso não é (jamais) o fim da caminhada”, ao contrário. O que espero é, justamente, que os resultados obtidos na pesquisa possibilitem a reflexão e por consequência contribuam com os estudiosos que se dedicam à linguagem enquanto prática social, institucionalizada tanto historicamente quanto sobre uma forma de ação sobre o outro e sobre o mundo; espero, ainda, poder contribuir para a discussão de como a escola está reproduzindo os discursos discriminatórios presentes na sociedade brasileira, por meio dos discursos da diversidade e da pluralidade presentes no livro didático, atrelados aos discursos referentes ao trabalho e ao crescimento econômico do país.

## 1 MAPEANDO CAMINHOS

*“Assim mesmo,  
 Naquele estado exaltado em que andei,  
 Concebi fundamento para um conselho:  
 Na jornada por diante,  
 A gente tinha de deixar duma bando o rio,  
 Ir passar a Serra-da-Onça e entestar com a travessia do Jequitai,  
 Por onde podia ter tropa de soldados;  
 Mais ajuizado não seria se enviar só um, até lá,  
 Espiar o que se desse e colher outras informações?”  
 (Guimarães Rosas)*

Os estudos do campo disciplinar da Geografia tomam como orientação que mapear uma área consiste efetivamente no ato de representar as características naturais e artificiais da superfície desta área tomando-se, assim, conhecimento das dimensões, das constituições, dos aspectos gerais de onde se pretende transcorrer.

A aproximação natural que se firmou entre esta pesquisa e a disciplina em questão fez com que se estabelecessem vínculos, amarrações, conexões entre as teorias e práticas de uma e de outra.

Adotando, assim, esta aproximação como procedimento de estudo, pretendemos aqui “mapear o caminho” a ser transposto por esta pesquisa para que, dessa forma, se possa apreciar a área que fornecerá a fundamentação teórica e metodológica deste estudo: a Análise do Discurso.

Para tanto, buscamos estruturar este primeiro capítulo em três momentos – o primeiro, composto pela constituição da Análise do Discurso como uma disciplina de entremeios, será seguido por uma breve apreciação de como se configuram, nesta disciplina, os conceitos de ideologia e discurso, bem como a noção de efeito de sentido para que, posteriormente, possamos compreender como é constituído ideologicamente o sujeito nos estudos discursivos da linha de Michel Pêcheux.

### 1.1 Delimitações de uma disciplina de entremeios

Fundada na França, no final da década de 60, a AD tem por objetivo buscar a compreensão acerca das muitas maneiras que um discurso tem de produzir efeitos de sentido,

de significar. Para que se concretize este objetivo, a AD considera os sujeitos produtores deste discurso, suas inscrições na história, e suas condições de produção e toma a língua<sup>7</sup> como o lugar em que a ideologia materializada, em forma de discursos, produzirá sentidos. Ou seja, na AD “são convocadas as relações do texto com sua exterioridade, essenciais para refletir sobre as relações do sujeito com a linguagem e, por conseguinte, com sua prática discursiva de autoria” (INDURSKY, 2009, p. 117).

Seu fundador, Michel Pêcheux, apresentou-nos suas primeiras publicações sob o pseudônimo de Thomas Herbert. E, em 1969 publicou o livro *Análise Automática do Discurso* (AAD-69), tido como a obra de fundação desta disciplina. Suas obras seguintes, incluindo *Semântica e Discurso*, fizeram consolidar esse novo viés de análise. Surgindo, assim, uma nova corrente de pensamento que, toma o discurso como objeto de estudo<sup>8</sup>.

Na nota à edição brasileira de *Semântica e Discurso*, Eni Orlandi afirma que foi com Pêcheux que ela aprendeu um modo de pensar a linguagem que lhe permitiu compreender que “a reflexão não é nunca fria: lugar de emoção, de debate, de opressão, mas também de resistência” (ORLANDI, 1988, p. 05). E dessa maneira, também, vem trabalhando a autora, difundindo a AD no Brasil, desde os anos 80, de forma que, como afirma no prefácio de sua obra intitulada *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, o esperado pela AD é

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político, não temos como não interpretar. (ORLANDI, 2007, p.09)

<sup>7</sup> A Língua, como objeto de estudo da Linguística Moderna, surgiu a partir de Saussure e de sua obra “Curso de Linguística Geral”. Nela, o autor genebrino toma a Língua (Langue) como um conjunto de hábitos linguísticos (acervo linguístico) que permite a uma pessoa compreender e fazer-se compreender, guardando consigo toda a experiência histórica acumulada por um povo durante a sua existência, tida como uma instituição social (SAUSSURE, 2004).

Em *Semântica e Discurso* (2007), Pêcheux inicia a primeira parte (Língua e Ideologia) do capítulo 2 (Da filosofia da linguagem à teoria do discurso) discutindo o real papel da Linguística e questionando em que uma teoria materialista poderia contribuir para os estudos da linguagem. Ao iniciar a análise a respeito da língua, o autor a apresenta como um elemento idêntico a qualquer um (materialista ou não) diferente do que ocorre com o discurso, e a esse respeito afirma: “[...] todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da linguística. É, pois, sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos, e não enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva, etc, que utilizaria ‘acidentalmente’ os sistemas linguísticos” (Pêcheux, 2007, p. 91)

<sup>8</sup> A obra de Pêcheux foi (re)pensada, (re)construída e retificada em um percurso teórico chamado por ele de “três épocas da análise do discurso”. Isso mostra quão emaranhada era a teia que estava sendo tecida nos anos de 60, na França.

E, assim, para que pudesse se estruturar em busca desta compreensão, a AD configurou-se, desde sua composição inicial, como uma disciplina de entremeios. E foi nestes entremeios que procurou constituir-se de modo que o analista do Discurso tivesse ciência de que tomar partido pela AD seria tomar partido por um trabalho que vai muito além da forma, um trabalho que ultrapassa as fronteiras da estrutura e busca, para além dela, os efeitos de sentido de seu dizer, constituídos historicamente, processo que, no entanto, não exclui a estrutura; ao contrário, como dissemos anteriormente é justamente da estrutura linguística que o analista vai partir para chegar ao Discurso. Tendo sido, então, assim consolidada, a AD apresenta-se estabelecida pela relação entre 3 domínios<sup>9</sup>: a linguística, o marxismo e a psicanálise<sup>10</sup>.

Apresentada aos estudos da linguagem como uma “teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação”, a *Linguística* foi tomada pela AD como a disciplina cujo objeto de estudo, a língua, seria o responsável por ter em si materializadas as ideologias. Salientemos, efetivamente, que a língua tomada pela AD não se apresenta da mesma maneira que o fazem os estudos linguísticos. Nos estudos discursivos, a linguística precisou ser vista com um olhar consciente de que a linguagem não é transparente e de que a língua é encarnada na história<sup>11</sup>; sustentado pelo fato de os interlocutores presentes em uma situação de produção enunciativa, situados num aqui e num agora, utilizarem-se da língua posta em funcionamento para atribuir identidade a si e ao outro, num jogo ideológico permitido justamente por esta sua inscrição da língua na história. E é, certamente, isso que encontramos nos escritos de Pêcheux: uma reflexão que vai além do linguístico – frio, estanque, racional.

Já a *psicanálise*, buscando o deslocamento da noção de homem para a de sujeito, constituído na relação com o simbólico e a história, contribuiu para que se fundamentassem na AD os processos de desconhecimento, ilusão e esquecimento, indispensáveis para a constituição do sujeito, fazendo com que este se definisse, simultaneamente, a partir da ideologia e do inconsciente<sup>12</sup>.

O terceiro domínio destes entremeios, o *Materialismo Histórico*, tido como a “teoria das formações sociais e de suas transformações”, forneceu à AD a sustentação para as

---

<sup>9</sup> Importante lembrar que tais regiões abarcam conceitos fundamentais como o de formação social, o de Língua e o de Discurso, todos eles atravessados por uma teoria da subjetividade (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 163).

<sup>10</sup> Segundo Orlandi (2001) o marxismo afirma a não-transparência da história; a psicanálise mostra a não-transparência do sujeito; e a linguística se constitui da não-transparência da língua.

<sup>11</sup> Eni Orlandi afirmou que “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2007, p.25).

<sup>12</sup> A psicanálise e a linguística foram vinculadas por Lacan ao tomar o inconsciente como estruturado em linguagem.

explicações sobre situações das quais o sujeito participa como membro de uma sociedade dividida por classes sociais, e ainda que, é nesta sociedade, que ele se assume e assume diferentes posições. Reconhecendo, acima de tudo, que a história tem seu real afetado pelo simbólico (BRANDÃO, 1994), e “o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente” (ORLANDI, 2007, p. 19). Enfim,

Os discursos estabelecem uma história. A história, em nossa perspectiva discursiva, não se define pela cronologia, nem por seus acidentes, nem é tampouco evolução mas produção de sentidos (Paul Henry, 1985). Ela é algo da ordem do discurso. Não há história sem discurso. É, aliás, pelo discurso que a história não é só evolução mas sentido, ou melhor, é pelo discurso que não se está na evolução mas na história. (ORLANDI, 1990, p. 14)

O materialismo histórico, pretendendo, então, a explicação da história das sociedades humanas através de fatos materiais, compara a sociedade a um edifício no qual a infraestrutura é representada pelas forças econômicas e a superestrutura pelas instituições, suas ideias e seus costumes. Juntamente às teorias da mais-valia e da luta de classes, o materialismo histórico forma os princípios que fundamentam o socialismo marxista<sup>13</sup>.

A imensa obra constituída por Marx por meio de suas pesquisas realizou-se com o objetivo de levar a uma compreensão da dinâmica da sociedade burguesa e, a partir desta compreensão, prover o proletariado de “armas” capazes de garantir o êxito a uma ação revolucionária. Ou seja, como afirma Netto (2006), “a teoria social de Marx [...] tem como objetivo a sociedade burguesa e como objetivo a sua ultrapassagem revolucionária”, dessa forma, ela “é uma teoria da sociedade burguesa sob a ótica do proletariado, buscando dar conta da dinâmica constitutiva do ser social que assenta na dominância do modo de produção capitalista” (NETTO, 2006, p. 19).

Há que compreender, entretanto, que o materialismo histórico que se entremeou à AD é fruto de uma abordagem dialética e, portanto, não maquinal, não automática. Sendo assim, compartilhamos do posicionamento de Silva Sobrinho (2010) que ao tratar do tema, afirma que daí

---

<sup>13</sup> A teoria da Mais-valia demonstra a maneira pela qual o trabalhador é explorado na produção capitalista; e a teoria da Luta de classes afirma que a história da sociedade humana é a história da luta das classes ou do conflito permanente entre exploradores e explorados.

Segue nossa ancoragem filosófica sobre a relação entre ser e pensamento na Análise do Discurso, pois, se há na AD uma posição materialista, não se trata de compreender o materialismo como se fosse um ato mecânico em que a base material determinaria “mecanicamente” o pensamento. Para uma perspectiva materialista que leva em conta a história e o movimento dialético, há uma relação dialética entre as práticas sociais e o pensar e o dizer sobre elas. Não se trata, pois de um nexo “mecânico-economicista”, mas de constatar que essa articulação tem sua gênese no ato do trabalho (fundante do ser social). (SILVA SOBRINHO, 2010, p. 252)

Temos, assim, a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico proporcionando à AD constituir-se de forma que os discursos não fossem tomados como neutros, mas compreendidos a partir do momento e do lugar em que se materializaram, estabelecidos a partir das relações sociais.

E toda essa composição fez com que pudéssemos entender que a constituição sócio-histórica do sujeito permite a compreensão da ideologia dominante que está se materializando neste discurso presente no livro didático e, por conseguinte, a compreensão dos efeitos de sentidos que esta prática discursiva acarretará no aluno/leitor que, na escola, terá acesso ao discurso do referido material.

### 1.1.1 Ideologia, discurso e efeitos de sentido

Ao tomarmos a AD pecheutiana como teoria encaminhadora de nossa pesquisa, adotamos, com isso, sua metodologia, seus dispositivos de análise, seus posicionamentos e, conseqüentemente, todos os embates conceituais que a constituem/constituíram durante os anos em que se vem consolidando como uma disciplina que, tomando o discurso como objeto de análise, procura compreender os efeitos de sentido entre os interlocutores presentes em uma situação discursiva.

Acreditamos, cabe ressaltar, que estes embates, longe de causarem fissuras na disciplina em questão – ao contrário –, proporcionaram a experiência necessária para que a AD, pelo princípio da alteridade, compreendesse as relações existentes entre os sujeitos produtores do discurso. Ou seja, para que a AD adotasse, em suas análises, o sujeito reconhecido em sua relação com o outro, o sujeito como aquele que é o que é em função de um outro com o qual dialoga, concordando ou discordando.

Assim, julgamos necessário antes de iniciarmos qualquer processo de análise, compreender a forma pela qual são trabalhados em AD os conceitos de ideologia, sujeito e efeitos de sentido. Justamente por ser esta uma disciplina constituída, como já dissemos, a

partir de entremeios, a partir de posicionamentos diferentes que foram fundamentais em sua consolidação.

O próprio termo *ideologia*, fundamental para os estudos em AD, se apresenta de forma que o analista faz-se consciente do fato de que trabalhar com os possíveis sentidos que este termo pode abarcar é algo muito complexo, senão arriscado, devido às muitas acepções que o vocábulo adquiriu ao longo dos tempos, fato tratado por Eagleton em *Ideologia*

O termo “ideologia” tem toda uma série de significados convenientes, nem todos eles compatíveis entre si. Tentar comprimir essa riqueza de significado em uma única definição abrangente seria, portanto, inútil, se é que possível. A palavra “ideologia” é, por assim dizer, um texto, tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais; é traçado por divergentes histórias, e mais importante, provavelmente, do que forçar essas linhagens a reunir-se em alguma Grande Teoria Global é determinar o que há de valioso em cada uma delas e o que pode ser descartado. (EAGLETON, 1997, p. 15)

Partilhando do ponto de vista de Eagleton de se determinar o que há de mais valioso em cada teoria acerca da ideologia, buscaremos tratar, neste momento, de alguns posicionamentos que julgamos necessários para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Não pretendemos, contudo, ao apresentar esses julgamentos polemizar acerca de conceitos já tão polemizados a respeito deste termo; ao contrário, o que buscamos nada mais é do que revisitar alguns posicionamentos que contribuem fundamentalmente para os estudos da AD.

E, assim, trazemos inicialmente a essa pesquisa um autor que, embora seja um filósofo da linguagem e não um analista do discurso, muito contribuiu para os princípios desta disciplina.

Para o russo Mikhail Bakhtin todo signo<sup>14</sup> é ideológico, “em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.” afirmou ele em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1986, p. 31), e para exemplificar cita um corpo físico e afirma que este, por si só, não significa nada, não sendo, pois, ideologia; porém, este mesmo corpo físico pode ser tomado como símbolo, passando então a refletir e refratar uma outra realidade. Ou seja, um corpo físico qualquer assume um posicionamento ideológico dado, a partir das condições de produção<sup>15</sup> em que se apresenta.

<sup>14</sup> Os estudos a respeito do Signo se constituíram a partir de Saussure quando este estabeleceu que o Signo Linguístico seria constituído pela imagem acústica (significante) e o conceito (significado), unidos de forma que um “reclama o outro”, interdependentes e inseparáveis. (SAUSSURE, 2004)

<sup>15</sup> Trataremos das condições de produção do discurso ao iniciarmos os procedimentos de análise das sequências discursivas.

Louis Althusser, em seus estudos, apresentou os Aparelhos Ideológicos de Estado<sup>16</sup> (1985) como os elementos responsáveis por reproduzir a submissão à ideologia dominante. Para isso, o autor formula três teses<sup>17</sup>, das quais conclui que a ideologia está relacionada com a forma pela qual o ser humano se relaciona com as condições materiais de sua existência. E, assim, determinou que a ideologia deveria ser estudada, não enquanto ideia, mas como uma prática social, que fundamentada no materialismo histórico, considerava a determinação que a infra-estrutura tem sobre a superestrutura no modo de produção capitalista.

Sua referência a Marx é significativa, especificamente ao tratar da ideologia<sup>18</sup>. Para o autor a produção de ideias não poderia ser tomada separadamente das condições sociais e históricas nas quais foram produzidas, sendo então a ideologia determinada pelas condições de produção, pelas relações de dominação entre as classes sociais<sup>19</sup>.

Michel Pêcheux, no processo de constituição da AD, afirmou que a ideologia representa um importante papel no processo de apreensão dos sentidos; e nos estudos que realizou quando da constituição desta disciplina, tomou a ideologia como o elemento que

Fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1988, p. 160)

Eni Orlandi, ao trazer os estudos da AD para o Brasil, tratou a Ideologia como aquela que

Não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique (Orlandi, 1998, p. 48).

De uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, os autores citados contribuem/iram com os estudos discursivos ao longo de todos estes anos em que esta disciplina vem sendo trabalhada. Cada um deles, a sua maneira, faz com que possamos compreender, hoje, que ao

<sup>16</sup> Dos quais trataremos no próximo capítulo.

<sup>17</sup> Tese 1: “A ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas reais condições de existência”; Tese 2: “A ideologia tem uma existência material”; Tese 3: “A ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (ALTHUSSER, 1985)

<sup>18</sup> Possivelmente, a obra *Ideologia Alemã* seja a mais significativa de Marx a respeito da Ideologia.

<sup>19</sup> Para Marx, as ideias predominantes em uma sociedade capitalista são resultado da dominação de uma classe sobre outra (da classe burguesa sobre o proletariado) (MARX, 2007).

trabalharmos com a AD, devemos estar cientes de que a ideologia, produzindo evidências, materializa-se no discurso, “colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2007, p. 46); e este discurso instituí-se nas relações sociais, como uma práxis humana que se compreende a partir das relações e contradições sociais, possibilitando a compreensão de Eni Orlandi de discurso como “efeito de sentido entre interlocutores” (ORLANDI, 2005, p. 21).

Os efeitos de sentido são apreendidos, então, a partir da compreensão de que o sentido não está atrelado a um significante, e é no dizer que ele se faz, na relação entre um e outro. Ou, como afirma Fernandes,

No discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam (FERNANDES, 2008, p. 15).

Dessa maneira, *diversidade e desigualdade* são tomadas, não por seus significados prescritos no dicionário, mas pelos efeitos de sentido que promovem ao estarem, dentro de uma condição de produção específica, decorrendo da ideologia dos sujeitos em questão.

É deste posicionamento que partilhamos para observar os efeitos de sentido produzidos pela deriva destes termos. Sabendo que

Falar de efeito de sentido é falar de discurso, do caráter material do sentido e de formação discursiva como lugar da constituição dos sentidos; é falar da língua como base comum de processos discursivos diferenciados e como lugar material onde os efeitos se realizam; é falar da não evidência e da não transparência do sentido; é falar da questão da constituição do sentido vinculada à questão do sujeito; é falar da metáfora constitutiva do efeito-sentido determinada por uma região do interdiscurso e da presença-ausência ou do primado do discurso outro no discurso do mesmo e dos universos discursivos não estabilizados. (FONSECA-SILVA, 2007, p. 207)

Afinal, compreendemos que as regiões são desiguais devido mesmo a sua constituição geográfica, mas o que procuramos analisar nos discursos é o fato de esta desigualdade ser tomada como algo pejorativo, em que uma região é tomada como que superior a outra.

### 1.1.2 O sujeito e sua constituição ideológica

Compreender então que, em AD, a ideologia se materializa em discursos e produz efeitos de sentido sobre os sujeitos, é, do mesmo modo, compreender que estes sujeitos, afetados pela ideologia, constroem história mas são também, por ela, afetados.

Sabendo que, em AD, tratar da questão do sujeito (muito devido às vertentes deste campo de estudo) é sempre um trabalho que provoca discussões, contestações, controvérsias, julgamos necessário apresentar aqui os posicionamentos dos quais compartilhamos para que se possa compreender o lugar teórico de onde fala a pesquisa.

O sujeito em AD é um sujeito histórico e social<sup>20</sup>.

E, por estarem “socialmente organizados” estes indivíduos são sujeitos construídos através da ideologia, através de suas práticas sócio-históricas, e através das relações de classe de seu tempo; em especial o sujeito da sociedade capitalista. É ele que, fruto das contradições de seu tempo, possibilitou a Pêcheux compreender que ao contrário de considerar a ideologia como ideias, dever-se-ia considerá-la como força material e conceber que, ao contrário de ter origem no sujeito, “na verdade elas ‘constituem os indivíduos’ em sujeitos” (PÊCHEUX, 2007, p. 129).

Netto (2006) reforça este posicionamento. Ao retomar Marx, o autor afirma que

É somente quando se instaura a sociedade burguesa que o ser social pode surgir à consciência humana como um ser que, condicionado pela natureza, é *diferente* dela. Como Marx assinalou, a sociedade burguesa (o capitalismo “socializa” as relações sociais: estas podem ser apreendidas pelos homens não como resultantes de desígnios e vontades estranhos a eles, mas como um produto de sua interação, de seus interesses, de seus conflitos e de seus objetivos.” (NETTO, 2006, p. 16)

Essa citação dialoga com as demais colocações apresentadas e juntas nos fundamentam a compreender a forma como o sujeito é tratado em AD.

Para contribuir com estas colocações, julgamos interessante que se apresente neste momento algumas considerações a respeito das questões referentes ao trabalho<sup>21</sup>. E para fazê-

---

<sup>20</sup> E voltamos aqui a citar Bakhtin para que possamos compartilhar daquilo que o autor afirma a respeito do ser construído socialmente; para ele, o homem constrói sua existência dentro das condições socioeconômicas objetivas, de uma sociedade, ou seja, somente como membro de um grupo social, de uma classe social é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural. Sendo assim, o nascimento físico de um indivíduo não é uma condição suficiente para que ele ingresse na história, pois o animal também nasce fisicamente e não entra na história; sendo, portanto, ‘necessário, um segundo nascimento, um nascimento social.’; um nascimento que promova ao ‘organismo biológico abstrato’ ser reconhecido como camponês ou aristocrata, proletário ou burguês (BAKHTIN, 1992). Dessa forma, a ligação do homem à vida e à cultura se dá por meio da realidade social e histórica.

lo remetemo-nos a Engels (2004) e seus posicionamentos de que o ser vai, ao longo do tempo, se adaptando às condições oferecidas pelo ambiente em que se encontra. Ou, de acordo com Netto,

O homem como um ser prático e social, produzindo-se a si mesmo através das suas objetivações (a práxis, de que o processo do trabalho é o momento privilegiado) e organizando as suas relações com os outros homens e com a natureza conforme o nível de desenvolvimento dos meios pelos quais se mantém e reproduz enquanto homem. (NETTO, 2006, p. 28)

Tomado, então, como fundante do ser social é pelo trabalho que o homem ao modificar a natureza modifica a si mesmo: trabalho é a “condição básica e fundamental de toda a vida humana, e em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p. 13), afinal, “primeiro o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano” (ENGELS, 2004, p. 19-20).

A parte disso, precisamos ter consciência de que este ser social, constituído a partir de sua relação com a natureza não exclui a possibilidade de ser este sujeito um ser ativo, ou seja, um ser que responde<sup>22</sup>.

Compartilhamos, dessa forma, com o posicionamento de Cavalcante ao afirmar que

Defendemos um sujeito constituído nas práticas sociais concretas, por elas condicionado, mas também capaz de intervir, de provocar mudanças, uma vez que sendo a realidade social heterogênea e conflitiva, portanto descontínua, o processo de determinação nunca é linear, homogêneo, contínuo. Por isso, o sujeito enquanto consciência constituída na heterogeneidade e no conflito ideológico, sempre encontra espaço na contraditoriedade social, para individuar-se. (CAVALCANTE, 2007, p. 47)

Dessa forma, procuraremos estabelecer em seguida as análises que se seguirão de forma a compreender que o sujeito do qual trataremos não é o indivíduo/homem/biológico mas sim o sujeito em uma posição histórica, constituída socialmente.

---

<sup>21</sup> Trabalho como fundante do ser social.

<sup>22</sup> Até mesmo quando silencia.

## 2 TRILHANDO ROTAS

*“E saímos simples com a tropa,  
Sem menos dessorsego nem mais receio,  
Serra para cima,  
Pelos caminhos tencionados.  
Daí, hora grave me veio,  
Com três léguas de marcha.  
Mazelas de mais pesares.  
E donde menos temi, no pior me vi.”  
(Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas)*

Tendo definido, então, que os caminhos a serem seguidos neste trabalho adotam a orientação teórica e metodológica da AD e especificamente as orientações da AD da linha de Michel Pêcheux, com suas tomadas de posição acerca da ideologia, do sujeito, do discurso e de seus efeitos de sentido, buscaremos, neste segundo capítulo, apresentar algumas informações de como se constitui a educação capitalista brasileira.

Para isso, apresentaremos as concepções dos documentos oficiais relacionados à educação, abordando-os de forma a buscar uma compreensão de como ela é pensada pelo governo nacional.

Será apresentada, de início, a estruturação da educação e sua constituição em um modo de produção capitalista, para que, em seguida, se observe a escola enquanto um Aparelho Ideológico de Estado.

Em um segundo momento, o estudo focará as leis relacionadas às Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – dando certa ênfase, e já iniciando a análise, aos PCNs específico da disciplina Geografia – e ainda, no Programa Nacional do livro didático (PNLD), responsável pela avaliação deste material.

Como dito anteriormente, é a apresentação destes documentos e a análise, especificamente, dos PCNs que possibilitará, no próximo capítulo, compreendermos a forma pela qual os discursos do livro didático estão derivando e produzindo efeitos de sentido relacionados às desigualdades e ao preconceito com que algumas regiões brasileiras são tratadas.

## 2.1 Educação no modo de produção capitalista

A partir do momento em que estabelecemos nossa compreensão de que é o sujeito um ser que se constitui socialmente, necessitamos ampliar nossa abordagem para compreendermos, ainda, que essa sociabilidade se configurará de diversas formas como, por exemplo, por meio da educação.

A educação – transmitindo conhecimento de uma geração a outra – é, portanto, juntamente a outras instituições, responsável por esse processo de sociabilidade.

Dessa forma, desde uma sociedade primitiva em que a educação é vista como uma atividade cotidiana, presente nas cerimônias e nos rituais, passando pelas sociedades escravistas e feudais até chegar à atualidade, a educação constitui-se como o processo pelo qual se transmite aos indivíduos os conhecimentos necessários para que ele possa se integrar à sociedade<sup>23</sup>.

Esta atitude de visualizar a educação como uma prática social faz com que ela seja tomada como um processo longo e complexo cuja ausência traria dificuldades ao ser humano, sobretudo numa sociedade em que as condições e os instintos naturais não são suficientes para garantir a sobrevivência da espécie humana.

A parte disso, a educação que buscamos tratar nesta pesquisa é a educação da sociedade atual capitalista. No modo de produção capitalista, a educação irá se transformar na medida em que necessita se adequar às transformações dessa sociedade. A esse respeito István Mészáros afirmou que “o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Afirmar ainda, o autor, que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

É no interior desta educação, constituída no modo de produção capitalista, que se confrontam as duas classes antagônicas desta mesma sociedade: a classe operária e a classe

---

<sup>23</sup> Retornaremos a este posicionamento quando do momento das análises dos livros didáticos.

burguesa; cada uma delas almejando que a escola represente a sua visão de mundo e defenda o seu interesse.

No entanto, podemos entender que, destas duas classes antagônicas, é a classe burguesa que tem as características de sua cultura difundidas na e pela educação escolar. Tonet exemplifica isso ao mostrar que até a década de 70, a produção da sociedade se caracterizava por um modelo fordista-taylorista em que o “trabalhador era considerado uma simples peça de uma imensa engrenagem, devendo executar praticamente a mesma tarefa durante todo o seu tempo de trabalho” (TONET, 2007, p.09). E afirma, em seguida, que a mudança para uma produção voltada para o atendimento de uma demanda mais individualizada, fez com que o trabalhador precisasse “aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos” (idem), fazendo com que a educação formal se moldasse a esse novo sistema. O que permite nosso questionamento a respeito de alguns posicionamentos que afirmam ser a educação responsável pelas mudanças que poderiam/deveriam ocorrer na sociedade.

A princípio, nosso questionamento se justifica por ter sido a escola que, até hoje, se moldou ao sistema, e não o contrário. Assim, indagamos: baseado em quais fundamentações podemos hoje inferir que a sociedade só mudará quando se der o “devido valor” à educação?

Essa indagação foi uma das “molas propulsoras” de nossa pesquisa, ou seja, ao trazermos as análises, tanto dos PCNs quanto dos LDs, o que procuramos é a compreensão da forma com a qual a educação se relaciona com a sociedade.

Podemos, aqui, adiantar uma breve sequência dos PCNs para que possamos observar a forma como a abordagem da educação voltada para o mercado de trabalho, em uma sociedade capitalista, se apresenta e produz sentido nos documentos oficiais

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1998a, p. 05)

Esta sequência se encontra em um trecho da carta que, assinada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, é endereçada aos professores e se localiza no início de cada PCN, de cada disciplina. Nela, a educação é apresentada como tendo um “papel fundamental” no “despertar do novo milênio”. Sem especificar o que seria este “despertar”, o discurso

produz no professor, a quem a carta se destina, o efeito de sentido de que serão as atividades realizadas e a postura tomada por ele em sala de aula voltadas para o mundo do trabalho.

Esta proposta do PCN de “construir uma sociedade voltada para a formação de cidadãos<sup>24</sup>”, faz pensar no que se focava tal instituição anteriormente. Mas, faz pensar, sobretudo, que este cidadão, “formado” pela escola, nada mais é do que um indivíduo que, constituído socialmente, “precisa” se adequar às novas exigências da sociedade capitalista, e conseqüentemente, às novas exigências do mercado de trabalho, tudo isto oferecido por, como afirma o ministro, este novo modelo educacional proposto pelo PCN, já indicando que a educação capitalista constitui-se em seu objetivo de “preparar” o indivíduo para satisfazer as necessidades desta mesma sociedade capitalista.

## 2.2 Escola: aparelho ideológico de estado

O que pudemos apreender ao observar o discurso do Ministro da Educação Paulo Renato é que, como afirmou Althusser, diferentemente daquilo que ocorria/ocorre em algumas sociedades escravistas e servis (ao longo da história) e em algumas sociedades atuais cuja constituição não é capitalista, a qualificação da força de trabalho tende a ocorrer fora do local de trabalho: “a reprodução da força de trabalho se dá, no essencial, fora da empresa” (ALTHUSSER, 1985, p. 56). Pudemos compreender ainda que a qualificação da força de trabalho tende a ocorrer principalmente, através do sistema escolar capitalista<sup>25</sup>. Ou seja,

O sistema escolar moderno não surgiu por acaso e muito menos foi pensado e iniciado a partir de baixo, dos interesses dos dominados ou excluídos. Ele foi construído por cima, pelo Estado instrumentalizado pela burguesia que se tornava a classe hegemônica, seja na forma clássica do empresariado, seja na forma das burocracias de Estados centralizadores. O sistema escolar, portanto, foi e ainda é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista ou moderna. (CARLOS, 2009, p. 16)

É na escola que o operário terá reproduzida não somente sua qualificação, mas, será neste ambiente, também, que o trabalhador terá reproduzida “sua submissão às normas da ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo a que eles assegurem também “pela

---

<sup>24</sup> O texto não deixa claro, entretanto, qual é o posicionamento do governo a respeito do conceito de cidadão.

<sup>25</sup> Somos cientes de que outras instituições são responsáveis também por esta qualificação, porém, este trabalho pretende focar a instituição escolar capitalista.

palavra” o predomínio da classe dominante” (ALTHUSSER, 1985, p 58). A escola se configura assim como um Aparelho Ideológico de Estado.

Para Althusser é por meio dos AIE que a classe dominante tem suas condições materiais, ideológicas e políticas de exploração reproduzidas e perpetuadas. De acordo com este filósofo, é através destes aparelhos que a ideologia é transmitida ao indivíduo de modo que, “assujeitando-o”, possa convertê-lo em sujeito ideológico para que assim ele passe a colaborar na reprodução das relações já pré-estabelecidas na sociedade – ainda que acredite estar agindo por si e para si mesmo.

Estes aparelhos funcionam, segundo o autor, por meio de duas abordagens, a saber:

- pela repressão (Aparelhos de Repressão do Estado, ARE), que se utiliza, prioritariamente, da força, fazendo uso da violência para ter a ideologia dominante perpetuada;
- pela ideologia (Aparelho Ideológico de Estado, AIE), que funciona por meio da interpelação do indivíduo para que ele cumpra uma determinada função na estrutura de classes da sociedade, e engloba o AIE escolar<sup>26</sup>, que por hora interessa a este trabalho, bem como os aparelhos Religioso (igrejas), Familiar, Jurídico (também ARE), Político, Sindical, de Informação (imprensa, rádio, televisão...), e Cultural (letras, artes, esportes...).

---

<sup>26</sup> No passado, reunindo numerosas e diferenciadas funções (religiosas, escolares, de informação e cultura), o AIE Religioso ocupava ao lado do AIE Familiar um importante papel no processo de formação do indivíduo. Com o passar dos anos, porém, este quadro foi-se alterando. Um primeiro fator é que a Igreja perdeu muitas de suas atribuições para outros AIE, principalmente para o AIE Escolar, fazendo com que a dupla Igreja/Família fosse substituída pela dupla Escola/Família. Outro fator relevante da participação dos AIE é que as famílias também diminuiram sensivelmente seu papel na educação de crianças e adolescentes. Dessa maneira, tem-se hoje que a escola divide com a mídia o papel de ocupar um espaço bastante significativo na formação do indivíduo, principalmente se for levado em consideração o fato de que as crianças entram, hoje, cada vez mais novas na escola, e é neste ambiente que passam boa parte do tempo que corresponde à sua formação – muitas horas por dia, durante vários anos, recebendo saberes gramaticais, matemáticos, históricos..., aprendendo como falar e comportar-se adequadamente, assimilando conhecimentos já prontos – Althusser afirmou que Aprende-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a “falar bem o idioma”, a “redigir bem”, o que na verdade significa (para os futuros capitalistas e seus servidores) saber “dar ordens”, isto é, “solução ideal) dirigir-se adequadamente aos operários etc... (ALTHUSSER, 1985, p. 58) – e, ainda, que o indivíduo tem hoje um grande acesso aos diversos meio de comunicação e mídia.

Este estudo se foca não somente na constituição da escola como um aparelho ideológico responsável pela reprodução e perpetuação da classe dominante, mas também, adotamos o posicionamento de Althusser de que é a escola um lugar, um espaço de luta de classes: “os Aparelhos ideológicos do Estado podem não apenas ser os meios mas também o lugar da luta de classes.” (ALTHUSSER, 1985, p. 71).

E, assim, buscamos a afirmação de Vesentini de que

O ensino é funcional para o capitalismo moderno, mas, contraditoriamente, ele é também um agente de mudanças sociais e uma conquista democrática. Aliás, pode-se dizer o mesmo de outras instituições similares, como por exemplo, a indústria cultural (obras de arte como mercadorias, livros, filmes, meios de comunicação, etc.): ela foi criada pela reprodução capitalista e é parte inerente da mesma, mas ao mesmo tempo é igualmente uma possibilidade de se alargarem as fronteiras do possível, de se pensar o novo, de subverter a ordem das coisas [...] Não é possível estabelecer uma fronteira nítida entre o papel da escola como reprodutora do sistema e como agente de mudanças sociais. (VESENTINI, 2001, p. 17)

Importante destacar que este trabalho se pauta pela proposta althusseriana retomada por Pêcheux trabalhando o fato de que os aparelhos ideológicos não só reproduzem, mas também transformam as relações de produção. Afinal, “a história de todas as sociedades até nossos dias é a história de lutas de classes [...] uma luta que terminava sempre com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com a destruição das duas classes em luta.” (MARX, ENGELS, 1998, p. 47). É, portanto, na constituição da escola como um AIE, mas também, e talvez principalmente, em sua constituição como um lugar de luta de classes que se apoiará este trabalho nas análises que serão realizadas.

### **2.3 A educação nas leis**

Responsável pela elaboração e execução de planos relacionados à educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC) constrói e põe em circulação leis, decretos, diretrizes, parâmetros e programas, com o intuito de “adequar” a escola às necessidades impostas por uma sociedade capitalista.

Um importante documento oficial que trata da educação é a LDB. Promulgada, após tramitar por 8 anos no Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – ou LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 – apresenta os princípios que, segundo afirma, regem a educação nacional, tais como o funcionamento das redes escolares, a

formação de docentes, as condições de matrícula, o aproveitamento da aprendizagem e promoção de alunos, e os recursos financeiros, materiais, técnicos e humanos envolvidos no processo de ensino.

Alguns pontos da LDB referem-se a aspectos mencionados anteriormente nesta pesquisa; como por exemplo, a correlação entre os elementos família, escola e trabalho. Como o que se observa, por exemplo, em seu artigo primeiro

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho (grifo nosso), nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

São vários os momentos em que a LDB faz referência à questão do trabalho ao tratar da educação. Entre eles, o segundo parágrafo deste primeiro artigo, já citado. Nele, o governo afirma categoricamente que

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho<sup>27</sup> e à prática social.

Essa questão do trabalho é retomada em outros momentos da LDB, como nos artigos 2º e 27

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (grifo nosso)

---

<sup>27</sup> O documento, no entanto, não deixa claro o que pra ele vem a ser o “mundo do trabalho”. Para orientar nossa pesquisa adotamos o que afirma Cavalcante em seu estudo acerca dos PCNs. Nele, a autora afirma que “as mudanças no mundo do trabalho caracterizam-se pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos e pela aceleração de novas tecnologias concentradas principalmente na informática, na robotização e no incremento dos meios de comunicação, beneficiando produtos e consumidores, tornando homens e mercadorias descartáveis, num processo cada vez maior” (CAVALCANTE, 2007, p. 58)

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

III - orientação para o trabalho;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (grifo nosso)

O artigo 27 está inserido no tema “princípios e fins da educação nacional”. Seu discurso dialoga com a carta do ministro Paulo Renato Souza, presente nos PCNs, ao afirmar que as questões relacionadas ao trabalho estão sofrendo modificações e a escola necessita estar preparada para formar pessoas capazes de saber lidar e adequar-se a essas novas necessidades.

No entanto, são especificamente os PCNs que mais nos interessam neste momento de pesquisa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, datados do ano de 1998, começaram a ser implantados gradativamente em território nacional tendo como critério o nível de formação dos docentes. Trouxe com ele as propostas teórico-metodológicas que, segundo afirma, garantiriam uma prática pedagógica para além de uma visão tradicionalista, trabalhada até então.

E, é exatamente com o discurso dos PCNs que damos início a nossas análises.

### 2.3.1 O discurso dos PCNs: análises iniciais

Como já dissemos, anteriormente, tomar a decisão de iniciar nossa análise pelos PCNs nos possibilita perceber, quando das análises dos LDs, as derivas do discurso e a forma como o discurso da diversidade torna-se o discurso da desigualdade.

Afinal

De um lado, temos um texto empírico dotado de uma superfície linguística que tem começo, meio e fim, fechado em si mesmo. De outro lado, temos um texto tomado como uma materialidade discursiva, aberto à exterioridade, ao interdiscurso e afetado por suas condições de produção (INDURSKY, 2009, p. 117 – 118)

Para que se inicie efetivamente, então, o processo metodológico de análise, é preciso que se busque compreender neste momento as condições de produção deste discurso.

Sabendo que na AD

A ideologia, em sua relação com o inconsciente, determina o dizer, a forma de dizer e o jogo do imaginário neste dizer, o sentido, por sua vez, é produzido no processo de interlocução, tornando o que na AD se convencionou como as **condições de produção do discurso** – o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do referente – essenciais para a compreensão de um outro conceito próprio dessa teoria, os **efeitos de sentido**. Tais efeitos se estabelecem no ato de enunciação; não há um sentido preexistente que afloraria na linguagem, como se em algum lugar ele fosse puro. O que há, nessa perspectiva, é um sentido que se constrói nas condições materiais da existência. (MARTINS, 2008, p. 220)

Assim, tomaremos os PCNs enquanto um discurso que produz sentido no processo de interlocução: produzido e lançado em uma época em que o discurso capitalista se volta para as questões de um país que busca se consolidar no bloco de países em desenvolvimento, e que procura na educação suprir o mercado da “mão de obra” necessária para sua consolidação.

Suas condições de produção conduzem nossa análise a uma metodologia que toma os discursos produzidos por estes documentos como discursos que, inseridos na formação ideológica do capitalismo, direcionam-se a um público específico: o professor.

É, inclusive, a Formação Ideológica – ou seja, o conjunto complexo de atitudes e de representações, não individuais nem universais, que se relacionam às posições de classes em conflito umas com as outras – a força capaz de intervir em um confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social (PECHEUX, 2007).

Pêcheux (1975) afirma que as palavras, expressões, proposições, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, sentidos esses que são determinados, então, em referência às formações ideológicas nas quais se inscrevem estas posições. Dessa forma, compreendemos o discurso dos PCNs como um discurso cujas palavras e proposições direcionam-se ao professor, com o objetivo de estabelecer os “parâmetros” pelos quais a educação brasileira deva se moldar.

A Formação Discursiva – tomada pela AD como uma manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica em uma situação de enunciação específica – define-se a partir de seu interdiscurso e, entre formações discursivas distintas; podendo ser estabelecida tanto relações de conflito quanto de aliança. Adotando, então, a FD como aquela que permite ao analista compreender o processo de produção dos sentidos e que dá a ele a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso, definindo-se como “aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2007, p. 43) apresenta-se o

iniciar desta análise que toma a educação como aquela que, tendo em si constituídas as relações sociais, se estabelece no fato de estar inserida na formação ideológica do capital.

Neste sentido, considera-se, as Condições de Produção como aquelas “responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e [que] mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto” (FERREIRA, 2001, p.13), compreendendo essencialmente os sujeitos envolvidos na produção bem como a situação de produção do discurso. Sendo assim, é possível, analisando os discursos dos PCNs, compreender que eles, assim como a LDB, foram construídos de forma que, relacionando frequentemente escola e trabalho, produzem efeitos de sentido que levam ao público leitor compreender que a escola no modo de produção capitalista constrói-se e atua a favor da manutenção deste sistema.

Da mesma forma que as demais disciplinas, os PCNs da disciplina de Geografia são iniciados pela já citada carta do Ministro Paulo Renato Souza, na qual daremos início em nossas análises.

Em um primeiro recorte, temos a fala do ministro que ao apresentar o programa aos professores afirma que

**SD1:** “[...] é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro .” (BRASIL, 1998a, p. 05)

Aqui, a fala do ministro retoma a LDB ao vincular pais, professores e governo como responsáveis pelo bom encaminhamento da educação no Brasil e vai além quando afirma que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade, depositando na sociedade a responsabilidade pela educação e nesta a responsabilidade pela sociedade.

Ao afirmar que o esperado pelos PCNs é que estes deem “origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiros”, o discurso do ministro nos possibilita a compreensão do efeito de sentido de que as transformações que surgiram na economia nacional a partir dos discursos acerca da globalização foram as responsáveis por que se construísse tal documento. E que, é dado a cada um de nós, alunos, pais, professores, a responsabilidade pelo “sucesso” desse modelo de produção.

Se compreendermos, então, que cabe à escola contribuir com o sistema de produção capitalista, estruturando-se, para isso, de forma a voltar-se para as necessidades do mercado de trabalho, partiremos neste momento para as questões relacionadas especificamente à diversidade cultural do Brasil, tentando assim compreender a forma pela qual o discurso do livro didático, com o intuito de satisfazer a uma sociedade capitalista, produz discursos que deslizam para os efeitos de sentido da desigualdade.

A respeito da diversidade, os PCNs afirmam que

**SD2:** Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998a, p. 05)

Alguns pontos chamam a atenção neste discurso: em primeiro lugar a associação criada entre *respeitar diversidades regionais, culturais e políticas* e *a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo*, faz pensar a respeito da intenção mesma de se conhecer/compreender a diversidade do país, ao que parece esse “conhecimento” visa tão somente à possibilidade de se, construindo conceitos, escolher aquele que melhor se “adapta” às necessidades da sociedade, e faz com que se questione a forma pela qual se vai, em sala de aula, a partir dos conhecimentos oferecidos, construir essas referências; outro elemento que chama a atenção é o fato de a educação possibilitar o acesso a conjuntos de *conhecimentos socialmente elaborados e necessários* ao exercício da cidadania.

De acordo com a Constituição de 1988, (chamada inclusive de Constituição “cidadã”) o preparo para o exercício da cidadania é um dos objetivos fundamentais da educação. Segundo ela “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF 1988, artigo 205).

O termo *cidadania* tem presença constante nos PCNs e seus discursos dialogam com outros discursos a respeito das diversidades, e da valorização destas diversidades. Vejamos:

**SD3:** as políticas educacionais devem ser suficientemente diversificadas e concebidas, de modo a que a educação não seja um fator suplementar da exclusão social. (BRASIL, 1998a, p. 17)

Ao afirmar que a educação não deverá ser *um fator suplementar da exclusão* o discurso revela nesta sequência a existências de outros agentes produtores de exclusão social.

A educação tem, portanto, segundo o documento oficial a responsabilidade de – para que não se torne um fator de exclusão – ao construir-se de forma a apresentar as diversidades existentes do país, o faça de forma a criar no aluno o sentimento de respeito por estas diversidades. Para isso, segundo os PCNs, a educação deve estruturar-se sobre pilares que reforcem o respeito ao diferente:

**SD4:** essa educação, ao longo da vida está fundada em quatro pilares:

- aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;

- aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;

- aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;

- aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais. (BRASIL, 1998a, p. 17)

Vemos com estes recortes que os discursos dos PCNs se moldam de forma a produzir o efeito de sentido de que é preciso conhecer para respeitar. O conhecimento transmitido pela escola seria, então, o responsável por institucionalizar na sociedade o sentimento de respeito ao outro, ao diferente.

Estes posicionamentos surgem em outros momentos do texto, como mostram os recortes a seguir

**SD5:** compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia,

atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998a, p. 56)

**SD6:** conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país. (BRASIL, 1998a, p. 56)

**SD7:** conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998a, p. 56)

Todas estas sequências revelam, por meio de discursos, o posicionamento do governo federal de que é por meio da educação que o indivíduo tem acesso às diversidades existentes, naturalmente, em qualquer país e é também, ou principalmente, por meio da educação que este mesmo indivíduo se reconhece e reconhece o outro como cidadão, desenvolvendo o respeito pelo diferente.

Todos os pontos apresentados até o momento correspondem ao PCN dirigido aos docentes de todas as disciplinas, como um “programa único” a ser seguido. Mas este documento se estrutura também ao dividir-se por disciplinas, e é ao PCN da disciplina Geografia que direcionaremos, agora, nossas análises.

Como já foi explicitado, a disciplina Geografia foi tomada pela pesquisa por apresentar, segundo o próprio PCN, um trabalho mais direcionado ao que se refere à diversidade cultural do Brasil. E é exatamente a apresentação do PCN desta disciplina que afirma que a

**SD8:** Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente. (BRASIL, 1998a, p. 05)

E, afirma ainda que o “documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos” (BRASIL, 1998b, p. 15).

De acordo com estes discursos, o governo afirma esperar que ao longo dos oito anos do ensino fundamental<sup>28</sup>, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia, que lhes permita serem capazes de:

**SD9:** conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem. (BRASIL, 1998b, p. 35)

**SD10:** compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las. (BRASIL, 1998b, p. 35)

**SD11:** valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1998b, p. 35)

Estes discursos provocam o efeito de sentido de estima em relação ao diferente, tomando-o como um “direito dos povos” e como um elemento de “fortalecimento da democracia” – conforme reafirma o documento em vários outros momentos. Mas coloca, também, nos professores, a quem os PCNs se destinam, a responsabilidade por “fortalecer a democracia” fazendo com que as “conquistas não usufruídas por todos os seres humanos” sejam “democratizadas”; caberia então, ao professor, ser o elemento “responsável” pela democratização de tudo aquilo que ainda não é democrático, pelo esforço por tornar minimizadas, ou até zeradas, as diversidades que o “democrático” sistema capitalista provocou.

Os PCNs trazem ainda os chamados Temas Transversais. Estes documentos se fundamentam no posicionamento de que a educação deve estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, fazendo com que a escola tratasse de questões que, presentes no cotidiano dos alunos, sejam responsáveis por interferir em suas vidas. Estas abordagens

---

<sup>28</sup> Ou aos 9 anos do novo currículo.

não devem configurar áreas a parte, mas sim um conjunto de temas que, transversalizados, permeiem os programas das disciplinas.

Outro fator relacionado aos temas transversais e que chama a atenção é que o PCN propõe que estes não devem ser tratados de forma igualitária em todos os lugares. Ao contrário, sua abordagem deveria seguir as necessidades de cada região ou até mesmo de cada escola<sup>29</sup>, de forma que, por exemplo, as questões ambientais seriam tratadas de forma diferenciada de acordo com as características da região: campos de seringais, interior da Amazônia, periferia de uma grande cidade.

Observamos, no entanto, que o discurso dos PCNs relacionados aos temas transversais, produzem sentido acerca da forma como devem ser trabalhadas as características das regiões, mas o fato de que tratar de maneira diferente não significa tratar mais (ou menos), melhor (ou pior), já que os problemas ambientais presentes nos campos dos seringais podem ser diferentes mas serão tão preocupantes quanto a poluição presente em grandes centros urbanos do país, e vice versa.

Destes temas, a pluralidade cultural é a que se faz mais presente neste trabalho. Por isso, faz-se necessário neste momento entender como se concretiza o ensino da Geografia, relacionado ao tema transversal da pluralidade cultural.

De todos os temas transversais<sup>30</sup>, o da pluralidade é aquele que compartilha mais semelhanças com os conteúdos propostos pela Geografia. Isto pode ser percebido a partir mesmo de alguns objetivos mais gerais, que são comuns à Geografia, desde a caracterização dos espaços dos diferentes segmentos culturais que marcam a população brasileira, até os estudos de como as paisagens, lugares e regiões brasileiras expressam essas diferenças. Em relação aos conteúdos, pode-se dizer que a pluralidade cultural está praticamente contemplada em todos os eixos propostos pela Geografia. No entanto, os eixos que tratam da formação socioespacial do campo e da cidade são aqueles em que o professor poderá com maior profundidade tratar dos conteúdos propostos no documento de Pluralidade, tais como o espaço e pluralidade, tempo e pluralidade. No terceiro ciclo, o eixo temático de Geografia que trata da conquista do lugar como conquista da cidadania permite o tratamento da Pluralidade Cultural na formação do Brasil, assim como o eixo Direitos Universais de Cidadania e Pluralidade. Essas são algumas sugestões dos muitos cruzamentos possíveis entre os dois documentos.

---

<sup>29</sup> Vale lembrar que isto não ocorre com o LD, elemento que efetivamente está nas mãos dos alunos, construído da mesma forma em qualquer região a que se destina.

<sup>30</sup> Ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade cultural.

Compreender os efeitos de sentidos destes discursos dos PCNs, em especial da disciplina Geografia, será de grande utilidade no desenvolver deste projeto, já que o que se propõe é justamente perceber, nos livros didáticos utilizados em sala de aula, como se constitui o “papel” da escola em relação à discussão acerca destas diversidades; possibilitando, ainda, a reflexão sobre a manifestação das várias formas de reprodução da desigualdade materializadas no discurso deste material. Ou seja, perceber os deslizes entre os discursos de um e de outro.

#### **2.4 PNLD: o livro didático em análise**

Ao tomarmos como procedimento de escolha do LD como materialidade de análise o fato de que deveriam ter sido, as obras escolhidas, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, julgamos necessário neste momento apresentar algumas informações acerca deste programa para que possamos iniciar uma compreensão a respeito das condições de produção dos discursos presentes no LD.

Antes de tudo, compreendamos que o LD é tido como um importante material de sociabilização na escola, para ele foi criada até uma data comemorativa, o dia 27 de janeiro é o dia nacional do livro didático. Criado em 1938, pelo governo Vargas<sup>31</sup>, o programa do LD tinha como objetivo proposto pelo governo o de “levar conhecimento ao aluno”.

Com o passar dos anos, e paralelamente a outros eventos, como o fato de o livro ter tomado para si uma responsabilidade maior na organização dos conteúdos e da forma de se proceder em sala de aula, ocorreu um desenvolvimento do mercado editorial ligado ao LD, e este material passou a ser, então, tomado como uma mercadoria (inclusive de valor considerável).

O LD, foi assim ocupando um espaço significativo na constituição da escola inserida no modo de produção capitalista. Ou seja, ao mesmo tempo em que é considerado fundamental para as necessidades em sala de aula, o livro é ainda um objeto de valor. Assim, pensar no LD, aqui, como materialidade, é pensá-lo tanto como um discurso, ou conjuntos de discursos, mas pensá-lo também como uma mercadoria.

---

<sup>31</sup> Até então a produção de LD no Brasil era pequena e muitos dos livros utilizados nas escolas vinham de outros países e eram traduzidos sem levar em consideração a realidade nacional

Foi, então, em nome dessa crescente importância que o LD adquiriu na escola, que o governo federal decidiu lançar um programa que avaliasse o livro de forma a observar se estava ele, ou não, de acordo com os objetivos estipulados pela LDB e pelos PCNs.

O LD que chega durante a aula às mãos do aluno passa por um longo período de construção: em um primeiro momento, seus autores passaram certo tempo julgando e escolhendo textos, figuras e exercícios que, segundo eles, fariam de seu material o mais adequado; pronto, o livro passa por uma avaliação do PNLD que segue uma série de critérios para aprová-lo ou não, por fim, os livros aptos a serem adotados chegam às escolas de todo país para serem avaliados e, um deles, escolhido pelo professor da área para ser usado em sala.

No universo escolar, o livro didático é, atualmente, um dos principais instrumentos de apoio ao professor<sup>32</sup>, utilizado como fonte de pesquisa em sala de aula mediando o processo de ensino-aprendizagem. Este material,

Provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado em função da escola, sendo que esse tipo de recurso didático vai ter sua importância ampliada em países como o Brasil, nos quais as condições precárias da educação fazem com que ele acabe determinando conteúdos e decidindo estratégias de ensino. (LAJOLO, 1996, p. 3)

Apple (1995) observa que “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo”.

O PNLD promove, desde 1996, a avaliação do livro didático a ser adotado pelo sistema educacional. Tem por finalidade, segundo apresenta, assegurar, à escola pública de educação básica, obras com qualidade editorial, científica e pedagógica. E como objetivos:

1. contribuir para socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o País, cadastrados no Censo Escolar;

---

<sup>32</sup> Se não o principal.

2. diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do País;
3. possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa;
4. promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos.

Segundo o que apresenta o MEC a respeito do PNLD, o processo de avaliação dos LD, que ocorre há mais de uma década, possui como aspecto positivo o fato de ter auxiliado de forma muito significativa para a melhoria generalizada da qualidade técnica, teórica e didática das coleções.

Foi observado pelo programa que, ao longo do período em que se desenvolveram os processos de avaliação, alguns fatores, como a precisão nas informações básicas e na localização dos fenômenos geográficos melhorou significativamente<sup>33</sup>.

De acordo com a avaliação estabelecida, fatores como as imprecisões, as lacunas e as simplificações foram sendo superadas de forma que, em geral, a qualidade e a atualidade das informações nos LD apresentam-se mais adequadas.

Segundo o PNLD (Geografia) o cuidado verificado na elaboração das representações cartográficas demonstra a preocupação dos autores com a localização mais correta dos fenômenos geográficos e com o tratamento da informação espacial, além da qualidade editorial da maioria dos elementos gráficos. No entanto, desenvolver mais a correlação e a síntese dos fenômenos representados e efetuar a atualização dos mapas que focalizam questões importantes, são aspectos que necessitam, ainda, de melhorias, segundo o programa.

Cada processo de avaliação ocorre de três em três anos, alternando-se entre os LDs destinados de 1ª. a 4ª (agora 1º ao 5º ano – séries iniciais do ensino fundamental) e de 5ª. a 8ª séries (6º ao 9º ano – séries finais do ensino fundamental), como também aos LDs destinados ao ensino médio, e mais recentemente ao EJA<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup>Esta não é uma conclusão desta pesquisa, mas sim do próprio programa, conforme apresenta em seu texto.

<sup>34</sup> Para fins desta pesquisa, apresentamos os resultados a que se chegou o PNLD de 2011, retornando, em alguns momentos à título de comparação, ao PNLD de 2008, ambos destinados às séries finais do ensino fundamental.

Acreditamos que o processo educacional compreende um todo complexo que não deva basear-se/concentrar-se apenas no LD, este material, não deve se constituir no único material de ensino em sala de aula, mas pode ser uma referência nos processos de ensino e aprendizagem que estimule a curiosidade e o interesse para a discussão, a análise e a crítica dos conhecimentos geográficos.

Assim sendo, as coleções precisam atender às necessidades do professor, do aluno e da escola, com diversidade de teorias educacionais e pedagógicas, além de levar em consideração as diretrizes dos órgãos nacionais, estaduais e municipais de educação.

Segundo o PNLD, o livro deve ser escolhido de forma que:

- propicie o entendimento das relações sociedade e natureza, de suas dinâmicas e processos;
- possibilite o estabelecimento de relações entre o que acontece no seu cotidiano e os fenômenos estudados, considerando os conceitos básicos da Geografia e as linguagens que lhe são próprias;
- contribua para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que favoreçam a construção da cidadania, por meio do estímulo à compreensão e à aceitação da diversidade cultural e étnica. (BRASIL, 2008, p. 09)

Com o intuito de encaminhar o processo de escolha dos livros selecionados pelos professores, o PNLD se divide em áreas que apresentam, primeiramente, a caracterização geral das obras, baseada na análise global da avaliação, com as informações básicas, comparando-as por recortes temáticos, recortes teóricos, teorias de ensino e aprendizagem e projeto gráfico das obras; em seguida, apresenta uma descrição sucinta de cada uma das coleções com o sumário e a estruturação da obra; e por fim, apresenta a análise global da avaliação contendo as informações básicas: princípios gerais e critérios de avaliação (eliminatórios e classificatórios). Ao final do PNLD (BRASIL, 2008), pode-se encontrar anexos com as fichas que nortearam a “leitura, análise e avaliação das coleções e uma bibliografia cujas obras contêm os conhecimentos geográficos, didáticos e pedagógicos que embasaram a avaliação”.

A avaliação do LD parte do princípio de que um livro contendo textos adequados, ilustrações pertinentes e informações atualizadas, auxilia o professor no planejamento de ensino, oferece sugestões de atividades e amplia a quantidade de informações disponíveis. Por outro lado, se não estiver adequado às necessidades da escola, do aluno e do professor, o LD perde sua função. Para tanto, o conteúdo apresentado deve estar atualizado e coerente com

o estágio do conhecimento científico em geral e na ciência geográfica, com os métodos e as teorias educacionais em vigor, além de levar em conta as diretrizes curriculares nacionais.

Julgam ser importante que as obras avaliadas devem possibilitar aos alunos:

- Analisar a realidade, percebendo suas semelhanças, diferenças e desigualdades sociais, e apresentar propostas para sua transformação;
  - Compreender as interações da sociedade com a natureza, para explicar como as sociedades produzem o espaço;
  - Compreender o espaço geográfico como resultado de um processo de construção social, e não como uma enumeração de fatos e fenômenos desarticulados;
    - Saber utilizar os conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar, para analisar e refletir;
    - Compreender seu espaço imediato, assim como as escalas mais amplas.
    - Utilizar variáveis básicas como distância, localização, semelhanças, diferenças, hierarquias, atividades e sistemas de relações, para identificar e inter-relacionar formas, conteúdos, processos e funções;
    - Permitir a discussão e a crítica, estimulando atitudes para o exercício da cidadania;
      - Favorecer a apropriação da linguagem cartográfica para estabelecer correlações e desenvolver as habilidades de representar e interpretar o mundo. (BRASIL, 2011, p. 09)<sup>35</sup>

Decidir sobre as obras que devem fazer parte do PNLD é uma responsabilidade que envolve tanto o domínio do conhecimento teórico como o da prática docente em Geografia. Este pressuposto é, segundo os responsáveis pela avaliação, o que orientou a constituição da equipe avaliadora e a organização da metodologia adotada no trabalho. A equipe é composta segundo parâmetros de “qualificação, isenção e imparcialidade”. A esse respeito, o documento informa que

Para tanto, selecionou avaliadores com formação nas áreas de Geografia e Ensino de Geografia, isentos de relações comerciais e profissionais com editoras ou empresas ligadas à produção de livros didáticos nos últimos dois anos. Outro requisito foi selecionar professores de diferentes estados brasileiros, com visões e experiências diversificadas sobre o ensino da geografia no país.” (BRASIL, 2011, p. 11)

Tais critérios foram importantes para que os professores que participaram da avaliação dos livros de geografia, inscritos no PNLD 2011, apresentassem:

<sup>35</sup> Destacamos alguns pontos os quais julgamos importantes para que se possa mais a frente observá-los quando da análise dos LD.

- Vínculo com o ensino e a pesquisa na área de Geografia;
- Conhecimento da realidade do ensino fundamental e da rede pública de ensino;
- Formação acadêmica na área de Geografia;
- Experiência comprovada em atividades de avaliação de material didático;
- Conhecimento e experiência em metodologias de ensino-aprendizagem de Geografia. (BRASIL, 2011, p. 11)

Constituída a equipe de trabalho, a avaliação das obras foi realizada, tendo por base um conjunto de critérios que, definidos em edital, foram observados durante a análise, tais como:

- respeitar a legislação brasileira e as diretrizes e normas oficiais do ensino fundamental;
- observar os princípios éticos necessários à construção da cidadania e o convívio social;
- ter coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica proposta;
- apresentar conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados;
- conter manual do professor adequado e compatível à linha pedagógica adotada;
- apresentar estrutura editorial e do projeto gráfico adequados aos objetivos didático-pedagógicos. (BRASIL, 2011, p. 11)

Além disso, dois procedimentos básicos foram seguidos, segundo o documento, em busca da imparcialidade e isenção: em primeiro lugar, o cuidado para que não se identificasse as obras durante o processo de avaliação por autores, editoras ou títulos; e em segundo lugar, que se atribuísse à avaliação de cada obra não identificada a, no mínimo, dois pareceristas, subordinados a uma coordenação de avaliação. Esses procedimentos foram detalhados na equipe, da seguinte maneira:

- Cada obra, não identificada por autores, editoras e títulos, deve ser analisada por dois avaliadores, que desconhecem, previamente, seu parceiro de avaliação;
- Os avaliadores devem analisar exaustivamente cada coleção, considerando os critérios exigidos em edital, preenchendo uma ficha, a ser remetida a um coordenador de grupo, discutida, re-elaborada nos itens necessários para, depois disso, ser re-enviada ao coordenador;
- Cada ficha deve ser supervisionada por um coordenador geral;

- Após a supervisão do coordenador geral, há a necessidade de realização de uma reunião de consolidação, em que se discute e se compatibiliza o trabalho feito pelos dois avaliadores;
- Decidido se a obra atende aos requisitos do edital, elabora-se uma resenha para fazer parte do Guia do Livro Didático de Geografia;
- Decidido se a obra não atende aos requisitos do edital, elabora-se um parecer consubstanciado pelas razões da sua exclusão, o qual será divulgado aos autores e editoras;
- Após as reuniões de consolidação, as resenhas são submetidas a leitores críticos, geralmente professores de rede pública, que, após a leitura, elaboram críticas e sugestões, no sentido de uma maior adequação do GUIA ao trabalho cotidiano do professor do ensino fundamental. (BRASIL, 2011, p. 12)

A finalização desse processo consiste no envolvimento na instituição responsável a coordenação da área, a equipe de coordenadores adjuntos e a representante da comissão técnica do MEC.

Na sequência, o Guia é enviado ao MEC, para que seus integrantes e coordenadores o revisem e o encaminhem ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as providências finais: ser publicado na internet, impresso e enviado às escolas cadastradas no censo escolar.

Assim, foram realizadas as avaliações realizadas pelo PNLD e divulgadas pelo MEC nos anos de 2008 e 2011 – ambos referentes à avaliação dos LD destinados às séries finais do ensino fundamental<sup>36</sup>.

Segundo o PNLD, o LD da disciplina de Geografia, para o 7º ano deverá apresentar o Brasil, a partir da abordagem de temas ligados aos aspectos econômicos, sociais, históricos, políticos, culturais, naturais e ambientais, considerando-se, inicialmente, o território nacional e, na sequência os mesmos aspectos devem ser abordados na escala das regiões do país com base nas cinco regiões brasileiras.

Utilizar o PNLD como um dos procedimentos para escolha dos LDs a serem analisados fez com que os *corpora* da pesquisa fossem alterados neste processo. O fator

---

<sup>36</sup> O PNLD que guiará tanto a escolha dos livros a serem tomados como materialidades, quanto a constituição destes livros será o último divulgado pelo MEC, o referente ao ano de 2011. Porém, a título de comparação, acredita-se necessária a apresentação neste ponto do resultado referente ao ano de 2008, no qual, de um conjunto de 26 coleções inscritas e analisadas, apenas 19 foram recomendadas para os professores das séries finais do Ensino Fundamental, como mostra o gráfico em anexo nesta pesquisa. O PNLD 2011 apresenta as coleções já adaptadas à ampliação para nove anos do ensino fundamental. Nesta avaliação, de um total de 18 coleções de livros didáticos de Geografia avaliadas no PNLD 2011, 10 foram aprovadas, como mostra, também, o gráfico em anexo.

principal de desencadeamento para este fato foi o de que os livros estabelecidos para análise eram o Geografia – Projeto Araribá e o Trilhas da Geografia.

Este segundo livro era até o momento de constituição inicial do corpus, o livro mais citado e um dos mais adotados para o ensino de Geografia. Porém, a obra não foi aprovada pelo PNLD 2011, e como este era um dos critérios para constituição das materialidades de análise, foi substituído pela obra Construindo a Geografia, também de adoção significativa em todo o território.

No entanto, um fator relevante fez com que a pesquisa viesse a ter novamente contato com, se não a obra por completo, ao menos o seu autor: em um evento ocorrido na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, o XI Encontro Nacional de Geógrafos<sup>37</sup>, estavam presentes, entre outros, na mesa-redonda “Educação e Ensino: cultura ou ideologia?” o professor doutor do Dpto. De Geografia da USP José William Vesentini, autor da obra Trilhas da Geografia.

Ao final da mesa-redonda foi aberto espaço para perguntas dos ouvintes e, entre outros questionamentos, Vesentini foi perguntado a respeito do que teria achado “*da recente avaliação dos livros didáticos de 5ª a 8ª série, feita pelo MEC*”<sup>38</sup> e a este respeito proferiu a resposta que apresentamos em anexo.

O autor, reafirmando a importância da utilização do LD, questiona neste discurso a forma como a avaliação deste material é feita; segundo ele, um processo não transparente que sem a fundamentação científica e pedagógica “julga, ditatoriamente”, os materiais didáticos.

Sua resposta dialoga com o presente trabalho em diversos pontos. Ao tratar do fato de que o livro deva ser avaliado, o autor reproduz o discurso do governo materializado nas leis e nos programas referentes à educação. Porém, em seguida, o autor estabelece um questionamento – e não será tratado aqui das questões que levaram a tal atitude – acerca da lisura com que teria sido feita a avaliação dos LDs.

A resposta do autor confirma o posicionamento deste trabalho de, tratando o LD como materialidade discursiva, não ignorar o seu caráter mercadológico. E inserido que está em uma FI do capitalismo, não ignorar que este fator contribui para a constituição dos discursos que surgem a respeito deste material, a respeito de sua escolha e utilização em sala de aula e, fundamentalmente, a respeito das informações que apresenta.

---

<sup>37</sup> As informações acerca deste evento foram retiradas do livro **A geografia na sala de aula. (São Paulo, Contexto, 2001)**, que configura-se como um registro do evento citado.

<sup>38</sup> Tanto a fala do professor quanto as perguntas dos ouvintes estão transcritos na obra “A Geografia na sala de aula”.

### 3 GEOGRAFANDO DISCURSOS

*“Digo:  
 O real não está na saída nem na chegada:  
 Ele se dispõe para a gente é  
 No meio da travessia.”  
 (Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas)*

Não neguemos que sejam imensamente “férteis” os solos que sustentam a AD, muito menos os que embasam as teorias relacionadas à educação. Por isso, não podemos negar também quão importantes foram os passos iniciais dessa pesquisa: mapear caminhos e trilhar rotas forneceu a fundamentação teórica e, conseqüentemente, a possibilidade de conhecendo melhor o terreno no qual a pesquisa estaria “pisando” pudéssemos compreender a questão colocada pela AD: de que forma o texto significa?

E, assim, iniciarmos as análises dos livros didáticos sabendo que

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, 2007, p. 30)

Salienta-se, dessa maneira, o fato de que será justamente a relação entre os *ditos* e os *não-ditos* que orientarão esta análise.

Ou seja, o que procuramos ao observar as sequências discursivas retiradas dos LD é perceber os *dizeres* do discurso, perceber sua constituição, seus efeitos de sentido; mas, o que procuramos principalmente é perceber os efeitos produzidos pelos *não-ditos*, perceber como se significam todos aqueles “não dizeres” que produzem sentido no discurso.

O que nos interessa observar é aquilo que poderia, ou deveria, ter sido dito mas não foi ou, ainda, aquilo que poderia ser dito de outra maneira. Levando-se em consideração as condições de produção destes discursos.

Para tanto, procuraremos observar em cada recorte dos LDs não somente o que ele diz, mas o que não diz, por quem e em que circunstância, além de tudo o que deveria ser dito e

não foi. Remetemos com isso ao esquecimento nº 2, “desfazendo assim a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira” (ORLANDI, 2007, p. 77).

A esse respeito, Pêcheux afirma que

Concordamos em chamar *esquecimento nº 2* ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia formulá-lo na formação discursiva considerada.* (Pêcheux, 2007, p.173- itálico do autor)

Essa “seleção” a que se refere Pêcheux<sup>39</sup> surge na forma de “escolha” de determinados enunciados e conseqüentemente no “apagamento” de outros, não “escolhidos”, não selecionados. Esse “apagamento” cria, então, um efeito na formulação do discurso, como se aquilo que foi dito daquela maneira só pudesse ser dito daquela maneira.

No que se refere ao livro didático, procurar-se-á observar se o que se diz nestas materialidades acerca da diversidade cultural do Brasil, só poderia, então, ser dito das maneiras que o foram. Afinal,

O movimento desse discurso, que engloba regularidades e instabilidades, concretiza-se em diversas materialidades; acontecimentos em que os sentidos se efetivam, formando consensos e também dissensos, ancorando e se deslocando, expondo, desse modo, a existência de duelos entre ditos, não-ditos e silenciamentos. (SILVA SOBRINHO, 2007, p.13)

E assim, estabelecido nosso “plano de viagem” – mapas, trilhas e roteiros prontos – chega o momento de, colocando os “pés na estrada”, percorrermos o Brasil através do LD de Geografia, buscando compreender neste material a forma pela qual os discursos acerca do Brasil, das suas regiões e de seu povo, estão produzindo sentidos e de que forma estes sentidos contribuem para que cada brasileiro se constitua e se signifique como tal.

Uma das obras escolhidas para análise é o livro **GEOGRAFIA – PROJETO ARARIBÁ** (doravante G-PA)<sup>40</sup>, cujo mapa de conteúdo apresenta-se da seguinte forma:

<sup>39</sup> Para o mesmo autor o “*esquecimento nº 1* remete, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão” (PÊCHEUX, 1988, p. 173)

<sup>40</sup> Por tratar-se de um projeto, a obra não apresenta seus autores, mas sim a editora responsável: Aparecida Mazão. “Araribá”, segundo o próprio livro, é o nome dado a várias espécies de árvores que possuem grande porte e são nativas do Brasil. O projeto conta com livros de todas as disciplinas.

Unidade 1	O Brasil e sua população
Unidade 2	Brasil: urbanização e trabalho
Unidade 3	A regionalização do Brasil
Unidade 4	Região Norte
Unidade 5	Região Nordeste
Unidade 6	Região Centro-Oeste
Unidade 7	Região Sudeste
Unidade 8	Região Sul <sup>41</sup>

O segundo livro a ser analisado é a obra **CONSTRUINDO A GEOGRAFIA – O Brasil e os brasileiros** (doravante CG) dos autores Regina Araújo, Raul Borges Guimarães e Wagner Costa Ribeiro, que contem em seu mapa de conteúdo:

Unidade 1	O território brasileiro
Unidade 2	Brasil: um país urbano e industrial
Unidade 3	O povo brasileiro
Unidade 4	Geografia econômica do Brasil

Conforme citado anteriormente, as questões referentes ao trabalho são também constantes nas obras didáticas. Nas materialidades aqui analisadas, as regiões são descritas de acordo com as possibilidades de trabalho que oferecem.

Daremos início, enfim, à análise das sequências discursivas a partir das regiões brasileiras, observando a forma como os discursos de ambas as obras produzem sentidos sobre cada uma delas e suas populações.

---

<sup>41</sup> É interessante observar que na obra G-PA, cada região ocupa exatamente o mesmo número de páginas (um total de 20 páginas para cada região); dessa forma, a região nordeste que possui 9 estados é tratada no mesmo espaço de páginas da região sul que possui apenas 3 estados.

### 3.1 Percorrendo materialidades, refletindo sobre os efeitos de sentido

A expressão “livro didático” é aplicada para compreender, basicamente, o livro adotado na escola, destinado ao ensino. A definição desse termo se deu pela primeira vez no Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – Art 2, da seguinte maneira, como apresenta Oliveira

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares (...) 12 livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p.12 apud OLIVEIRA et al. 1984, p.22)

Este material será, aqui, tomado como materialidade discursiva para que possamos, a partir das sequências estabelecidas, analisar a forma como a ideologia do diverso e do desigual está se materializando, partilhando do posicionamento de Orlandi (1987) de que

Do ponto de vista da análise do discurso, o que importa é destacar o modo de funcionamento da linguagem, sem esquecer que esse funcionamento não é integralmente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas (ORLANDI, 1987, p.117).

Instituir este contato com o LD foi-nos extremamente desafiador – afinal, como dissemos na introdução deste trabalho, estabelecer uma análise a respeito dos efeitos de sentido produzidos pelo discurso do referido material é estabelecer, antes de tudo, uma análise a respeito de nossa própria prática – mas foi um contato, também, extremamente enriquecedor – olharmos o outro não por nossos olhos, mas pelos “olhos” do LD fez com que questionássemos o quanto podemos ver de nós mesmos em cada ser com o qual nos deparamos.

Cada região brasileira, cada povo de cada região, surgiu nas análises não por nossos olhos, mas pelos olhos de um material cuja responsabilidade é a de, em sala de aula, mediar o processo de ensino/aprendizagem, estabelecendo o contato entre professor e aluno.

Foi por meio deste material, que tivemos acesso aos discursos que circulam na escola e isso nos possibilitou a reflexão acerca dos efeitos de sentido produzidos por esses discursos e, com isso, pudemos compreender a forma como se processa, no ambiente escolar, o discurso dominante em relação às diversidades e pluralidades do país, tanto no que se refere a aspectos físicos quanto a aspectos culturais de cada região.

Temos, assim, relacionados às CP destes discursos, que em sentido estrito, correspondendo à circunstância da enunciação, ao contexto imediato, o discurso aqui analisado se materializa em um livro didático usado em ambiente de sala de aula, sob a orientação de um professor; e em sentido amplo tem-se toda a correspondência ao contexto sócio-histórico e ideológico a que esse discurso está inserido. Constituindo, dessa forma, as CP do discurso, sendo “as condições de produção do texto que facultam a ultrapassagem de suas fronteiras. Um texto marcado por suas condições de produção está aberto à exterioridade, ao interdiscurso, à ideologia” (INDURSKY, 2009, p. 118).

Ao estabelecermos a análise desta materialidade, observamos inicialmente o quanto seus discursos dialogam com os discursos da LDB e dos PCNs acerca de estar a educação voltada para a satisfação de um mercado em desenvolvimento. Observamos, com isso, o quanto o LD se constrói apresentando o país e suas regiões de acordo com a possibilidade de emprego e/ou de um crescimento econômico.

Como podemos perceber nas sequências:

**SD12:** “O relevo de baixas altitudes e os climas quentes, com alternância de períodos secos e úmidos, favorecem a ocupação das terras e o desenvolvimento de atividades econômicas, como a agricultura, por exemplo.” (G-PA, p. 04)

**SD13:** Ao contrário de outros países em que o relevo é muito montanhoso e o clima muito frio, o Brasil apresenta condições naturais favoráveis à ocupação humana. (G-PA, p. 04)

O uso dos vocábulos *ocupação* e *desenvolvimento* em um mesmo discurso fez com que surgisse para nos o questionamento acerca do fato de que o mesmo termo *ocupação*, ao tratar dos trabalhadores rurais Sem-terra, ser tomada como *invasão* e não ser ela associada ao desenvolvimento do país.

Estes termos tiveram seus lugares marcados na história após o surgimento de grupos dos movimentos dos trabalhadores rurais Sem-Terra. Seus usos definem embates relacionados a grupos de posicionamentos ideológicos distintos e demarcados. A classe dominante, que detém os meios de comunicação, utiliza-se constantemente do termo *invasão* ao fazer referências a ações praticadas pelo movimento dos Sem-terra. E, esta mesma classe dominante, utiliza-se do termo *ocupação* ao fazer referência ao processo de “colonização” de algumas regiões brasileiras.

Compreende-se, inicialmente, com este exemplo que “O *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em “si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). – as *palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*”. (PÊCHEUX, 1988, p 160).

Esse discurso acerca da ocupação dialoga, de modo geral, com o discurso de um Brasil apresentado como um país economicamente em crescimento que tem na natureza as condições ideais para “progredir”. Inclusive no próprio livro ao tratar em outras partes das questões relacionadas a terras no Brasil. Ao se trabalhar com as questões da propriedade rural no Brasil, o livro didático *Construindo a Geografia* traz um tópico cujo título é “Os donos da terra e os sem-terra” (CG, p. 156). Um ponto principal chama a atenção nesta materialidade: a oposição entre “donos da terra” e “sem-terra”. Estes não são, segundo qualquer dicionário de Língua Portuguesa, termos que em seu sentido primeiro remetem a elementos antagônicos. A relação que se estabelece entre eles torna-se de oposição no momento em que, visto pela ótica da classe dominante, o proprietário vem apresentado como o dono e aqueles que não possuem a terra como os sem-terra, unificados agora em um mesmo termo que vem carregado de marcas ideológicas e de preconceitos.

Vamos percebendo, com estas sequências, que no LD o país vai se “construindo” a partir de uma visão capitalista de que cada elemento se constitui a partir dos lucros que ele pode oferecer. Assim, a grandiosidade do Brasil, tanto ao que se refere a sua extensão quanto ao que se refere à riqueza natural são muito presentes no LD em discursos que revelam o sentido de que o país é caracterizado a partir das riquezas que tem/pode oferecer.

Temos, assim, a compreensão de que os discursos do livro didático apontam para as questões econômicas do país, relacionadas principalmente ao desenvolvimento, “produzido em um determinado momento histórico-social para responder às necessidades de produção e reprodução da existência do ser humano” (CAVALCATE, 2007, p. 38). Dessa maneira: climas e relevos são interessantes ou não de acordo com as possibilidades agrícolas que oferecem; rios são importantes de acordo com a possibilidade de navegação e/ou de construção de hidrelétricas, regiões são admiráveis a partir das condições de vida que oferecem.

Os discursos então materializados nos LDs de Geografia produzem, acerca do Brasil, o efeito de sentido do país que estando em “processo de desenvolvimento” encontra em sua própria constituição os meios para que se desenvolva, meios estes que serão associados a cada brasileiro que tem sua formação para o trabalho estabelecida da escola.

Produzindo o efeito de que sendo as condições favoráveis à ocupação e ao desenvolvimento econômico, basta somente que se trabalhe, retomando o “em se plantando tudo dá”.

Em uma análise sobre este discurso, Orlandi (1993, p. 14) afirmou que “esse enunciado ressoa [...] em muitos outros, repercutindo sentidos variados no sentimento de brasilidade. Terra pródiga. Gigante pela própria natureza. *Mas* mal administrada, pilhada há séculos e que embora seja explorada continuamente não se esgota. Aí já se produziu um discurso sobre o Brasil, a partir de um enunciado fundador”

Para o livro didático

Além de muito bela, a Pátria tem de ser também grandiosa, para poder transformar-se no orgulho de seu povo. A enorme extensão territorial do Brasil e alguns elementos geográficos naturais lhe conferem uma abstrata noção de ‘grandeza’, que os textos de leitura insinuam como grandeza econômica e política (NOSELLA, [19--?] p. 79).

Estes discursos do LD prosseguem, assim, (re)produzindo outros discursos que remetem a uma memória de um país que “gigante pela própria natureza” só precisa dos “filhos desse solo” para se tornar uma “grande pátria”.

### 3.1.1 Que país é esse?

Em diversos momentos de nossas análises, pudemos encontrar o discurso acerca das diversidades referentes às regiões brasileiras produzindo efeitos de sentido que remetem a um Brasil desenvolvido, industrial. Discurso este que dialoga com vários outros que circulam em meios de comunicação referentes ao Brasil tido como um país em desenvolvimento<sup>42</sup>.

A obra *Construindo a Geografia* apresenta em sua primeira unidade – no capítulo 2, intitulado “A dinâmica da natureza no território brasileiro” – a sequência discursiva

---

<sup>42</sup> Nos últimos anos, o Brasil deixou de pertencer ao grupo dos países sub-desenvolvidos para ocupar uma posição no grupo dos países em desenvolvimento.

**SD14:** “Ao planejar o futuro econômico de um país, é importante conhecer bem as características naturais de seu território.” (CG, p. 21)

Nela, o planejamento econômico do país surge como a única importância para se conhecer as características do território brasileiro. Em momento algum, conhecimento acerca das características naturais e sociais do Brasil se apresenta para que cada um de nós possa, conhecendo o outro, se reconhecer como um indivíduo que fazendo parte de uma sociedade tão diversificada seja capaz de olhar o outro como alguém cujas diferenças colaboram com a constituição do país; olhando o outro e suas diversidades somos capazes de nos reconhecermos como integrantes de uma sociedade diversa.

Ao relacionar em um mesmo discurso os vocábulos *planejar* e *futuro* a obra remete a sentidos que revelam ser a economia brasileira algo a ser, ainda, almejado. Produzindo o efeito de sentido de que a economia brasileira tem seu futuro determinado pelo conhecimento adquirido pelo aluno em sua formação, fazendo com que a escola seja responsável pelo crescimento econômico do país; afinal, como afirma o discurso, é preciso mais que conhecer, é preciso “conhecer bem”.

Observamos que este discurso do “é preciso conhecer” dialoga com o discurso do PCN que apresentamos na SD6

**SD6:** conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país. (BRASIL, 1998a, p. 56)

Mas, percebemos também que este “conhecer” é tomado a partir de objetivos distintos, se no documento oficial do governo o estudo da Geografia surge para que através dela possamos conhecer as características do Brasil e assim criarmos uma identidade própria, nossa e do país como um todo, no LD o ensino desta disciplina surge relacionando o conhecimento do país às necessidades econômicas. Ou seja, a partir do conhecimento é que iremos “prosperar” economicamente.

O que se pode questionar é se o livro didático, e por consequência a escola, possibilita realmente este conhecimento; além, claro, se ele é suficiente para se planejar o futuro econômico do país, e mais ainda: em que consiste, especificamente, o “futuro econômico”.

A SD2 nos mostrou que o conhecimento pretendido pelos PCNs tem um objetivo mais amplo

**SD2:** Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998a, p. 05)

Assim, percebemos que o dialogo existente entre estes dois documentos não se configura como um diálogo comum. O discurso acerca da necessidade de se conhecer as características regionais e sociais do Brasil, no PCN, produz o efeito de sentido da diversidade, ou seja, as regiões e as sociedades são diferentes e precisamos conhecer estas diferenças para nos conhecermos e para nos respeitarmos, com vimos sequências 8 e 9 apresentadas no capítulo 2

**SD8:** Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente. (BRASIL, 1998a, p. 05)

**SD9:** conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem. (BRASIL, 1998a, p. 35)

No LD, entretanto, este discurso produz o efeito de sentido de que necessitamos conhecer para compreendermos em que aspecto cada grupo ou cada região poderá contribuir economicamente com o país, usando o povo a favor da economia e não o contrário, como poderíamos compreender a partir da SD10 apresentada também no capítulo 2

**SD10:** compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las. (BRASIL, 1998a, p. 35)

A obra *Construindo a Geografia* apresenta sua segunda unidade construída a partir desta relação entre a descrição do país e os contornos econômicos que este país adquiriu a partir de seu *status* de desenvolvido.

O início desta unidade apresenta em suas primeiras páginas diversas fotos que, segundo a obra, revelam um Brasil urbano e industrial (como expõe o título da unidade):

**SD15:**



As imagens em questão contrastam duas visões de um mesmo país: o BRASIL urbano e industrial, citado, somente se configura como tal ao ser oposto a um país rural e agrícola, como revelam algumas das imagens, mostrando que um determinado elemento se constitui a partir da oposição a outro elemento: somos o que somos em oposição ao outro.

Este país rural, no entanto, se apresenta ao ser, no texto verbal da obra, silenciado a favor de uma industrialização que revela o crescimento econômico e tecnológico do Brasil. E mesmo ao apresentar imagens das roças de milho e de feijão, no estado do Piauí, e da colheita de soja, no estado do Paraná, o fazem para relacioná-las às organizações das produções agrícolas. Mostrando que, independente da região em que o aluno se encontre sua educação estará voltada para o trabalho, e este para o “crescimento econômico” do país, produzindo o efeito de sentido de que as áreas rurais do país existem e sobrevivem em função das necessidades das áreas urbanas.

Posteriormente a estas imagens, uma atividade para os alunos traz um pequeno texto que, servindo ainda de introdução, revela os posicionamentos que serão tomados no desenrolar da unidade. No texto se afirma que:

**SD16:** “O Brasil é um país urbano e industrial. A maior parte de seus habitantes vive nas cidades e a economia funciona no ritmo das fábricas. No capítulo “Indústria e produção de energia”, veremos como o país se industrializou e de onde vem a energia necessária para mover sua economia. Em “A urbanização do Brasil”, estudaremos como e por que tantos brasileiros saíram do campo em direção às cidades, e abordaremos as condições da vida urbana no país. “Trabalhar e viver no campo” discute como está organizada a produção agrícola, bem como os conflitos de hoje no campo. Em “Ciência e tecnologia no Brasil”, investigaremos a importância da pesquisa para o desenvolvimento de um país. Veremos, ainda, exemplos bem-sucedidos de investimentos em ciência e tecnologia no Brasil.” (CG, p. 97)

Os pontos destacados corroboram com as imagens ao revelar que o posicionamento do LD é de que o país se caracteriza, se constitui, de acordo com as necessidades das indústrias brasileiras, localizadas todas elas em áreas urbanas.

Observamos que a cada capítulo da unidade a obra vai se construindo, desde a industrialização do país, até o desenvolvimento de áreas ligadas à ciência e tecnologia, passando pelas regiões urbanas e rurais, colocando a primeira como o foco, a busca de muitos brasileiros, e a segunda como o lugar de conflitos. Fazendo com que o aluno venha a refletir acerca do seu lugar na sociedade a partir do lugar em que mora.

A partir deste posicionamento, os livros prosseguem apresentando as características do país, percorrendo sobre clima, regiões, relevos, sempre os relacionando com as possibilidades econômicas que oferecem.

### 3.1.2 Coordenadas geográficas: entre paralelos e meridianos um país se significa

Um dos fatores que fizeram com que escolhêssemos os livros didáticos do 7º ano como objeto de análise foi o fato de que nestas obras tínhamos acesso ao modo como o Brasil e suas regiões são apresentados nos livros. Sabíamos de antemão que a forma como cada região é apresentada pelo LD é extremamente significativa, mas pudemos observar o quanto os discursos vêm carregados de sentidos, de discursos outros que tomados em diálogos com o discurso dos PCNs revelam, o deslize, revelam os sentidos outros que surgem no processo de constituição de cada região que faz com que o discurso da diversidade, apresentado pelos PCNs, surja aqui, no LD, como um discurso da desigualdade. Discursos estes que, sob a forma de pré-construídos revelam sentidos sobre cada região.

Os pré-construídos se constituem na forma de

Enunciado simples proveniente de discursos outros, anteriores, "como se esse elemento já se encontrasse sempre-aí por efeito da interpelação ideológica" (Pêcheux, 1975). Essa formulação de um já-dito assertado em outro lugar permite a incorporação de pré-construídos à FD, concebida como um domínio de saber fechado, fazendo-a relacionar-se com seu exterior. (FERREIRA, 2001, p. 21)

Percorrendo, então, os espaços discursivos do LD, tomaremos como análise neste momento os recortes que tratam especificamente das regiões brasileiras.

Na obra *Geografia – Projeto Araribá*, em parte que trata das apresentações gerais de cada região, há um mosaico de fotos que revelam já os posicionamentos que serão tomados a respeito de cada região.

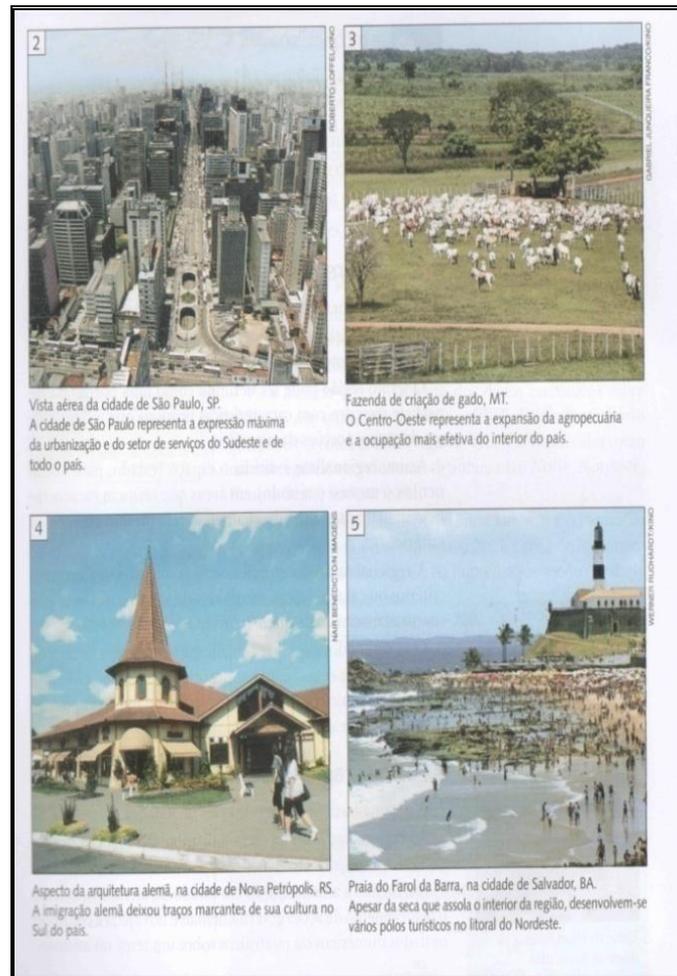
Observamos, por exemplo – e encontramos este posicionamento em outros livros – ser extremamente comum nas obras didáticas a referência à região Norte como a uma área tomada quase que exclusivamente por mata. A presença da floresta Amazônica é fundamentalmente significativa. Como se todos os estados que compõem a região fossem constituídos na/pela floresta, como ilustra a imagem da sequência seguinte, utilizada com o intuito de apresentar ao aluno/leitor a região norte.

**SD 17:**

(G-PA, p. 42)

As imagens que retratam as demais regiões são também muito significativas e já revelam a forma como cada região será tratada. Ou seja, as imagens revelam, materializam no LD os discursos que circulam referentes à região sudeste tida como a região do desenvolvimento, representada quase que exclusivamente por altos prédios e longas avenidas, e suas vias cheias de carro; ou ainda pelo discurso que produz o efeito de ser a região centro-oeste tida como a região do cerrado; ou a região sul, dos imigrantes; ou, ainda, do nordeste, a região das praias (e das secas, como se verá mais a frente).

## SD18:



(G-PA, p.43)

E assim, cada capítulo da obra vai se apresentando de forma a levar-nos de região a região, apresentando-nos, entretanto, os pré-construídos que, sob a forma de discursos, materializam ideologias constituídas historicamente.

Como dissemos – e de acordo com o objetivo geral deste trabalho que é compreender a forma como as regiões brasileiras são apresentadas nos LDs – apresentaremos neste momento os discursos referentes a cada região brasileira, por meio dos recortes retirados das obras analisadas.

Antes, porém, uma informação se faz pertinente, ou seja, é interessante que notemos a diferença de abordagem que apresentam ambos os LDs: a obra *Projeto Araribá* trata das 5 regiões brasileiras, já institucionalizadas, abordando cada uma em uma unidade específica; já o livro didático *Construindo a Geografia* propõe uma divisão diferente, chamada por ele de

“complexos regionais”. Esses complexos são divididos em 3: a Amazônia, o Nordeste e Centro-Sul<sup>43</sup>. O argumento utilizado para se usar esta divisão é de que como o Brasil apresenta um território de extensão continental, a sua divisão em regiões geoeconômicas facilita o trabalho de reconhecimento e de compreensão da ação humana na organização do espaço geográfico. Esta não foi, inclusive, a única proposta de regionalização, ao longo da história e do desenvolvimento do país outras surgiram relacionadas também ao desenvolvimento da geografia.

Entretanto, esse fator não interfere nos posicionamentos que as obras adotam a respeito das regiões. As imagens das regiões brasileiras trazem constantemente aos leitores os efeitos de sentido que constituem formas previamente reconhecidas sócio-historicamente de cada região bem como em uma mesma região formas que remetem a pré-construídos do que se refere a regiões litorâneas ou do interior. Independente da nomenclatura utilizada para esta região. Estas materialidades discursivas trazem a tona discursos construídos ao longo dos anos pela classe dominante. Como afirma Orlandi (2002) “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro” - no ponto em questão, o discurso do diferente, ou do menos favorecido, ou do desconhecido - mostrará como a ideologia que está no interdiscurso das sequências analisadas, configura imagens que podem se materializar em discursos preconceituosos.

O *Projeto Araribá* inicia a região Norte mostrando um grupo frequentemente citado quando se trata desta região: os indígenas.

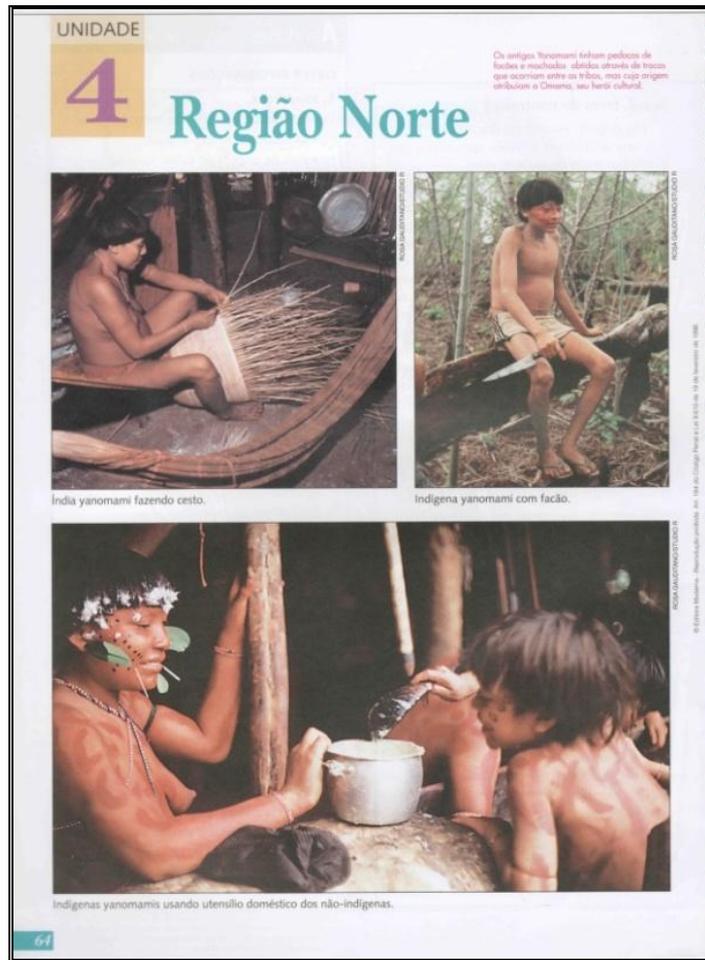
Também o livro *Construindo a Geografia* inicia a parte referente ao complexo regional da Amazônia apresentando os povos indígenas.

Temos, então, que a região Norte é tomada como a região da população indígena, e observaremos que todos os discursos que circulam na sociedade a respeito do índio, se amplia para o discurso a respeito da região. Vejamos:

---

<sup>43</sup> Esta divisão (por regiões econômicas) foi proposta pelo geógrafo Pedro Pinchas Geiger e aparece em outras obras didáticas.

## SD 19:



(G- PA, p. 64)

O homem indígena tem uma presença extremamente forte na região Norte. Mas, nem por isso, tem-se como um ser respeitado, quer por sua história, quer por seus hábitos e costumes.

Os livros não apresentam as informações necessárias para que o aluno compreenda o real motivo de estar o índio associado somente à região Norte, já que na época do início da colonização portuguesa este elemento ocupava quase que todas as regiões brasileiras. Suas terras foram invadidas e expropriadas desde o início da colonização brasileira; e hoje, juntamente a seringueiros, forma o chamado “povo da floresta”, e a seu respeito os LD afirmam que

**SD20:** “A Amazônia é, antes de tudo, uma região marcada pela existência da floresta, onde se encontra a maior concentração de povos indígenas do país.

Muitos desses povos, em conjunto com os seringueiros, formaram a aliança dos chamados “povos da floresta”. (CG, p. 85)

**SD21:** A Amazônia: O principal aspecto natural que define esse complexo regional é a presença da floresta Amazônica, que se estende além das fronteiras da região Norte proposta pelo IBGE, avançando pelos estados do Maranhão e de Mato Grosso e outros países vizinhos. (G-PA, p. 55)

Foi interessante observar que apesar de citados ao se tratar da região norte os “povos da floresta” são na verdade “invisíveis” no que se refere às suas necessidades cotidianas.

O índio não é, como mostra a SD 19, o elemento que passa os dias em meio a natureza fazendo seu artesanato. Esse é o índio dos livros, das lendas. O índio real sofre pela escassez de comida imposta pelo desmatamento, sofre pelas constantes guerras que tem de enfrentar contra outros índios e contra o homem branco, sofre pelas doenças que estes brancos fizeram chegar até eles e por terem de viver, hoje, em áreas demarcadas.

Não pretendemos, de forma alguma, questionar a importância que a floresta Amazônica tem, não só para a região Norte, como para todo o Brasil. Mas questionamos a necessidade de que o livro apresente as características da região de forma mais ampla. E de forma a não silenciar o restante da população da região.

**SD22:** A exploração dos recursos naturais, como a mineração, em Roraima e em toda a região Amazônica, tem provocado a devastação ambiental, sem melhorar a qualidade de vida da população. (G-PA, p. 55)

Se tomamos que na AD o discurso significa por si e em oposição ao outro, entendemos que o complemento do discurso “sem melhorar a qualidade de vida da população” se contrapõe ao discurso não-dito que produz o sentido de que “melhorando a qualidade de vida da população”, a devastação ambiental seria aceita.

**SD23:** Todos os bens que a natureza nos oferece podem ser considerados recursos naturais. Nesse aspecto, a região Norte foi privilegiada: concentra grande quantidade e variedade de recursos naturais usados tanto para o sustento da população local como para a exploração econômica de grandes empresas. (G-PA, p. 72)

A região norte é, assim como em estes recortes, tomada – especialmente por aquelas pessoas que nunca estiveram na região e a conhecem somente pelo que apresentam os meios de comunicação e os LD – a partir de estereótipos.

Estes estereótipos<sup>44</sup> remetem a região constituída exclusivamente pelas densas florestas, pelos rios caudalosos, pelas chuvas intensas, altas temperaturas e tribos indígenas. Pouco se divulga sobre sua produção econômica, suas cidades, a exploração mineral, a indústria, a sociedade e sua cultura.

O Norte é uma região apagada, silenciada, quando se pretende abranger representantes do Brasil por inteiro, na mídia, em telenovelas, etc. Silenciado por discursos que dão voz a outras regiões. Discursos que historicamente foram se construindo e produzindo o efeito de sentido do Brasil que aparece e o Brasil que não aparece. De forma que, “essa disjunção entre um Brasil que aparece e outro que é calado, silenciado, emudecido, apagado, ignorado tem suas raízes não claramente definidas nas relações que historicamente se estabeleceram entre a província do Grão-Pará, a Corte e a colônia brasileira.” (MARTINS, 2008, p.219)

Ao contrário da região Norte, a região Nordeste é sempre muito falada. No entanto, o que percebemos é que parece que a seu respeito muito se diz e pouco se sabe.

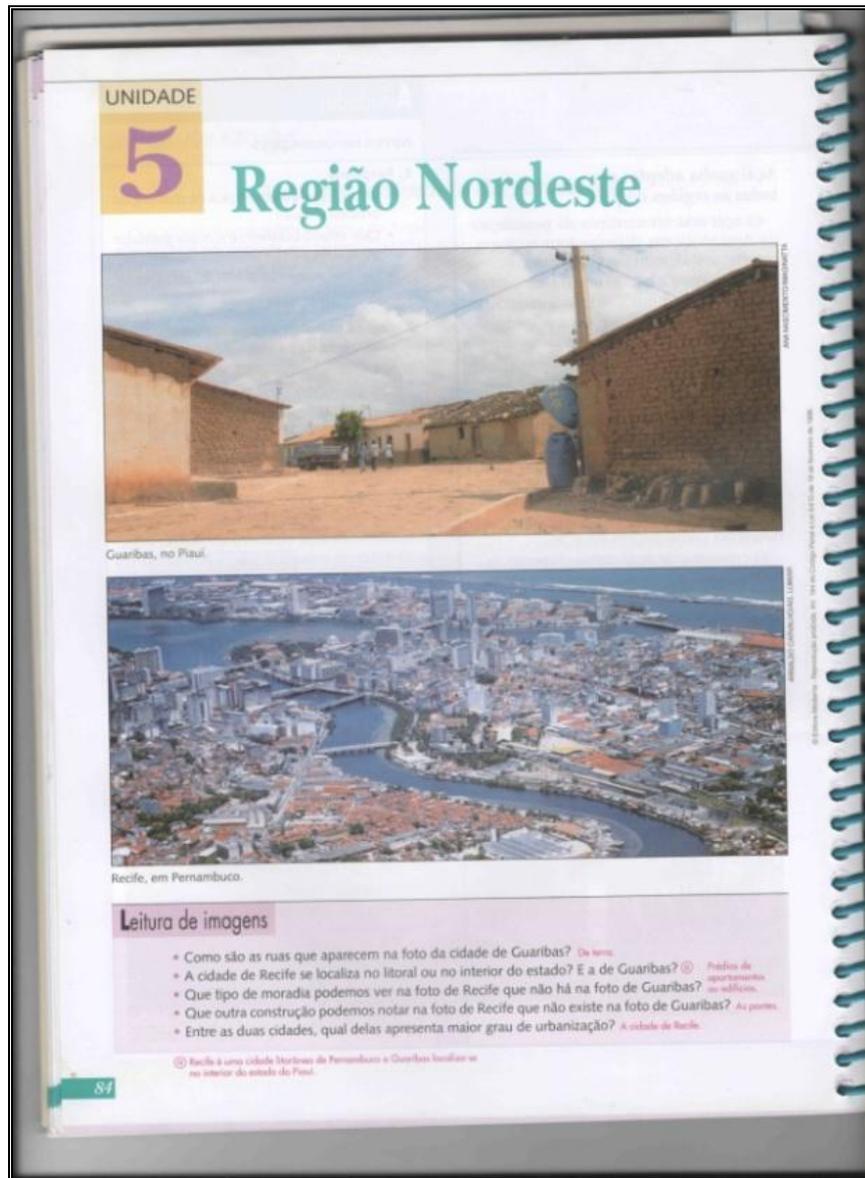
Ocupando grande parte do território nacional, a região nordeste apresenta características comuns ao restante do país, mas também apresenta alguns aspectos que a particularizam. Está não é uma região homogênea.

A região nordeste é aquela que, segundo ambas as obras, apresenta o maior grau de diversidade, tanto em relação a outras regiões do país, quanto em relação a diversidades existentes dentro da própria região. Essas diversidades surgem, no entanto, apresentadas em discursos preconceituosos que ora revelam um posicionamento que remete à inferioridade da região Nordeste em relação a outras regiões, ora revelam posicionamentos que remetem à inferioridade dentro da região Nordeste, no que concerne às diferenças entre litoral e interior.

---

<sup>44</sup> Não consideramos, de forma alguma, que os estereótipos sejam “ruins”, o que questionamos é o fato de as informações acerca da região norte se limitarem a eles.

SD 24:



(G-PA, p. 84)

O livro apresenta que os indivíduos da região nordeste se reconhecem a partir de dois grupos relacionados ao espaço que ocupam na região: interior e litoral.

Nesta materialidade, retirada da obra Geografia-Projeto Araribá, o interior nordestino é representado pela cidade de Guaribas, no Piauí, e o litoral é representado pela cidade de Recife, em Pernambuco.

As perguntas propostas na leitura de imagens revelam ainda mais, o caráter nada reflexivo da atividade, que se apresenta aparentemente para reforçar as desigualdades das duas regiões.

**Leitura de imagens**

- Como são as ruas que aparecem na foto da cidade de Guaribas? *De terra.*
- A cidade de Recife se localiza no litoral ou no interior do estado? E a de Guaribas?  *Prédios de apartamentos ou edifícios.*
- Que tipo de moradia podemos ver na foto de Recife que não há na foto de Guaribas? *As pontes.*
- Que outra construção podemos notar na foto de Recife que não existe na foto de Guaribas? *A cidade de Recife.*
- Entre as duas cidades, qual delas apresenta maior grau de urbanização? *A cidade de Recife.*

Recife é uma cidade litorânea de Pernambuco e Guaribas localiza-se no interior do estado do Piauí.

4

Ao construir as regiões a partir daquilo que “presente no litoral”, “falta no interior”, o discurso delimita os sujeitos e produz sentidos positivos para as regiões litorâneas, e negativos para as regiões do interior. Vale lembrar que, como afirma Foucault (1997), “O sujeito é uma função vazia, um espaço a ser preenchido por diferentes indivíduos que o ocuparão ao formularem o enunciado”. Assim, podemos questionar, a partir dos efeitos de sentido produzidos por este enunciado, quais as formas de preenchimento que se fazem, a partir desta materialidade, em alunos do litoral e do interior do país. O enunciado citado confronta os discursos apresentados pelos PCNs de Geografia que afirmam ser necessário “identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais (BRASIL, 1998, p. 35).

E assim, vão se materializando discursos que produzem o efeito de sentido da desigualdade, e especificamente em relação à região Nordeste, de inferioridade: uma região é inferior a outra porque suas ruas são de terra, ou porque não possui pontes ou tantos prédios como a outra região.

Do mesmo modo que a região Norte é tomada pela localização da Floresta Amazônica, a região Nordeste é tomada pelo seu “potencial turístico”.

**SD25:** “Uma das principais atividades desenvolvidas na região Nordeste é o turismo. O patrimônio histórico-cultural e as belezas naturais da região são atrativos para os turistas, procedentes principalmente das regiões Sul e Sudeste do Brasil e também do exterior. (G-PA, p. 97)

No entanto, para a obra em análise, este mesmo patrimônio histórico-cultural e natural que atrai turistas de outras regiões e até de outros países não é suficiente para manter em suas

terras o nativo, o nordestino que “em busca de melhores condições de vida” abandona sua região:

**SD26:** O Nordeste caracterizou-se como a principal região brasileira de repulsão de população, enquanto o Sudeste foi caracterizado como região de atração de população. (G-PA, p. 25)<sup>45</sup>

As migrações não são recentes na história da sociedade mundial, desde a antiguidade até os dias atuais, grupos populacionais se deslocam. Diversos são os motivos que causam essas migrações: a luta pelo domínio de territórios, as perseguições étnicas, políticas ou religiosas, a busca por um trabalho ou a escassez de comida. O ato de migrar é complexo e envolve um conjunto de necessidades, desejos, sofrimentos e esperanças.

Ao que se refere especificamente à SD26, questionamos o efeito de sentido produzido em um aluno de uma escola no Nordeste o discurso acerca da “repulsão” provocada por sua região.

**SD27:** O Nordeste configura-se como a região de maiores desequilíbrios econômicos e sociais do país.

**SD28:** As condições de vida da maioria da população nordestina são precárias e há, ainda, os problemas causados pela seca na região.

**SD29:** Apesar da recente ampliação de pólos industriais, turísticos e de fruticultura irrigada, não houve grande melhoria no quadro social de pobreza da maioria da população nordestina. (G-PA, p. 54)

Em nenhum momento o LD reflete, questiona a respeito de como se deu efetivamente essa “recente ampliação de pólos industriais, turísticos e de fruticultura irrigada”. Em nenhum momento o LD busca demonstrar serem exatamente essas ampliações que, se não são a causa maior, têm contribuído hoje para que se confirme o estado de desigualdade existente na região

---

<sup>4545</sup> Durante nossa pesquisa, tivemos contatos com discursos outros que, dialogando com o discurso do preconceito em relação ao nordestino que se encontra nos LD, apresentaram formas inclusive agressivas de se tratar as pessoas nascidas na região nordeste. E, fundamentados em nossos posicionamentos que os discursos se constroem socialmente, dialogando entre si, e que um discurso se produz a partir de outros, julgamos conveniente trazer aqui estes discursos que circularam na internet durante o ano de 2010, para que possamos perceber a forma como o LD está reproduzindo discursos e está, ainda, devolvendo à sociedades os discursos preconceituosos que dela surgem. Apresentamos em anexo a este trabalho, alguns recortes destes exemplos de discursos.

nordeste. Já que os incentivos para os desenvolvimentos destes pólos é dado a empresas de fora da região, ou fora do país, tendo o nordestino somente o lugar de empregado assalariado. E os reais interesses são apresentados pelo LD em segmentos como a SD 30 e 31

**SD30:** As frutas produzidas com a irrigação, em Petrolina, no estado de Pernambuco, atendem ao mercado externo, enquanto a seca produz fome nas áreas não-irrigadas do Nordeste. (G-PA, p. 54)

**SD31:** Tendo sua nascente no estado de Minas Gerais, na serra da Canastra, o rio São Francisco é o principal curso de água do Nordeste. Suas águas são de vital importância para a população ribeirinha e ainda permitem a execução de projetos de irrigação e de produção de energia elétrica.

Esses projetos de irrigação surgem (no LD) como a tábua de salvação do nordestino que, vivendo no sertão, não tinha “outra alternativa” a não ser a de largar sua terra, sua família e ir em busca de trabalho nas outras regiões do país. O que se cala, entretanto, é o preço que se tem pagado por isso, os projetos de irrigação do sertão nordestino não atendem ao sertanejo, utilizam apenas seu trabalho, sua mão de obra em favor de uma produção que será exportada e a qual o trabalhador dificilmente terá acesso, tudo resultado de uma sociedade capitalista, cujas “contradições são fundadas na propriedade privada, na divisão social e técnica do trabalho, na exploração dos homens pelos homens, na transformação de tudo em mercadoria, visando à reprodução do capital.” (SILVA SOBRINHO, 2010, p. 255)

Em nenhum momento o Rio São Francisco é apresentado somente em sua condição natural. Nem mesmo se apresenta nos LDs a gama de riqueza cultural que constitui as populações ribeirinhas.

**SD32:** No rio São Francisco, de elevado potencial hidráulico, foram construídas várias usinas hidrelétricas. (G-PA, p. 86)

Assim como o sertão, outras regiões nordestinas são tomadas, não por suas características físicas, mas pelo seu “potencial econômico”.

**SD33:** Justamente por ser a mais desenvolvida e industrializada, a Zona da Mata é a mais populosa e conta com a mais elevada densidade demográfica do Nordeste. (G-PA, p. 88)

E quando o fazem, como na sequência a seguir, é de uma forma extremamente sucinta.

**SD34:** A vegetação típica do Meio-Norte é a mata dos cocais, uma formação vegetal de transição entre a floresta amazônica e a caatinga, composta, principalmente, de palmeiras de carnaúba e de babaçu. (G-PA, p. 91)

O interesse maior não é outro senão o de apresentar as regiões de acordo com os seus “atrativos econômicos”.

**SD35:** Áreas industriais tradicionais do Sudeste deixam de ser atrativas para a produção industrial devido aos custos elevados. Assim, os empresários buscam áreas que ofereçam vantagens econômicas para a atividade industrial. (G-PA, p. 91)

A sequência anterior revela o fato de indústrias que, tradicionalmente, estariam na região Sudeste migram para o Nordeste já que este oferece alguns “atrativos”, demonstrando, com isso, o funcionamento, em nossa sociedade, da lógica do capital, que visa sempre o lucro.

**SD36:** O principal atrativo oferecido pelos estados nordestinos aos investidores é a isenção de impostos, ou o incentivo fiscal, além de outras vantagens.

- - governos de estados e de municípios doam terrenos e promovem investimentos em infra-estrutura, além de conceder descontos nos pagamentos de alguns produtos e serviços como, por exemplo, no fornecimento de energia elétrica;
- - mão-de-obra barata, pois os salários pagos nas indústrias instaladas no Nordeste são inferiores aos praticados no Sudeste, onde também há maior atuação dos movimentos sindicais;
- proximidade em relação a importantes fornecedores e compradores internacionais. (G-PA, p. 96)

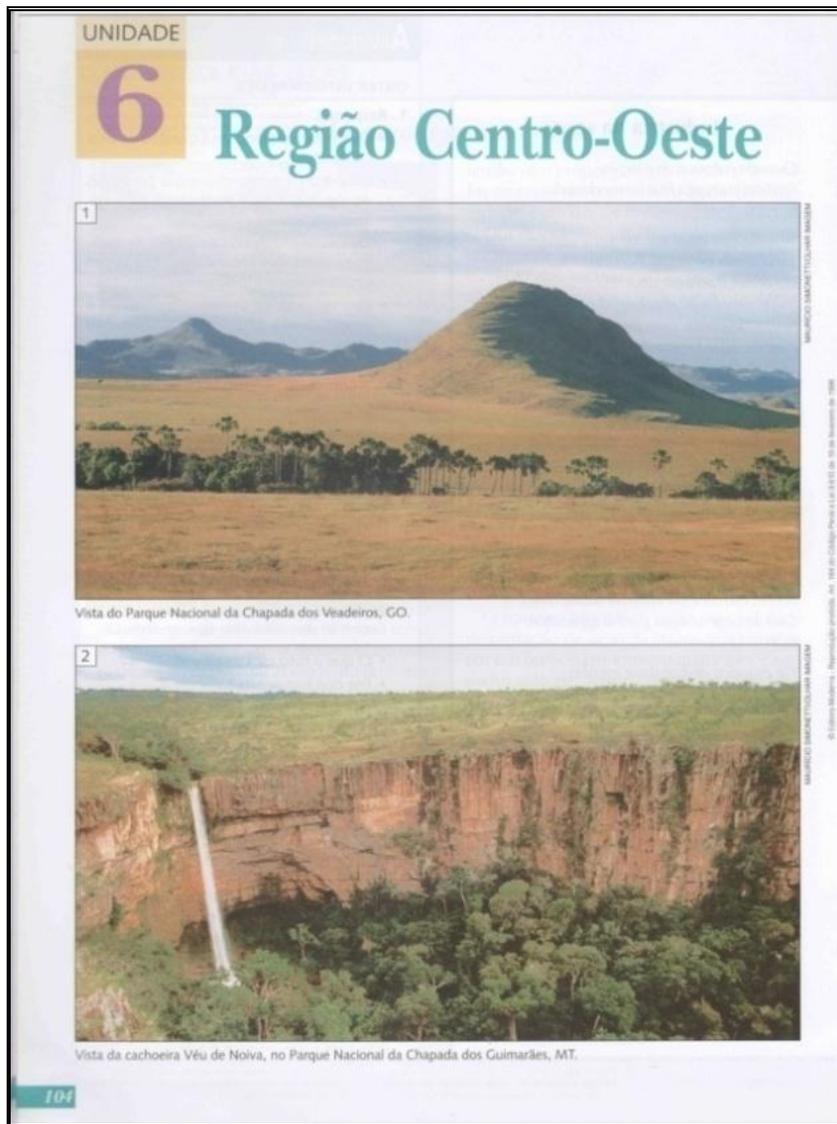
Enfim, o que observamos nestes recortes é um discurso que muito mais do que discriminatório é capaz de revelar-se até mesmo escravocrata. O que vemos é uma região tomada como aquela que, de grande diversidade, é capaz tanto de expulsar seus moradores para que possam ter em outras regiões a “boa qualidade de vida” que não terão em sua terra. Mas que, ao contrário, “conformados” com sua situação de “inferioridade” são capazes de vender a sua mão de obra a preços mais baixos do que venderia, por exemplo, os

trabalhadores da região sudeste podendo assim ser admitido em uma empresa que, aproveitando-se do seu trabalho quase que escravo, se apresenta como aquela “boa samaritana” que trará o progresso para a região e seus moradores.

Ao contrário da região Nordeste, sempre muito discutida, e assim como a região Norte, o Centro-Oeste tem pouquíssimas de suas características descritas no LD.

Normalmente associada ao cerrado, surge em imagens como

**SD37:**



**(G-PA, 104)**

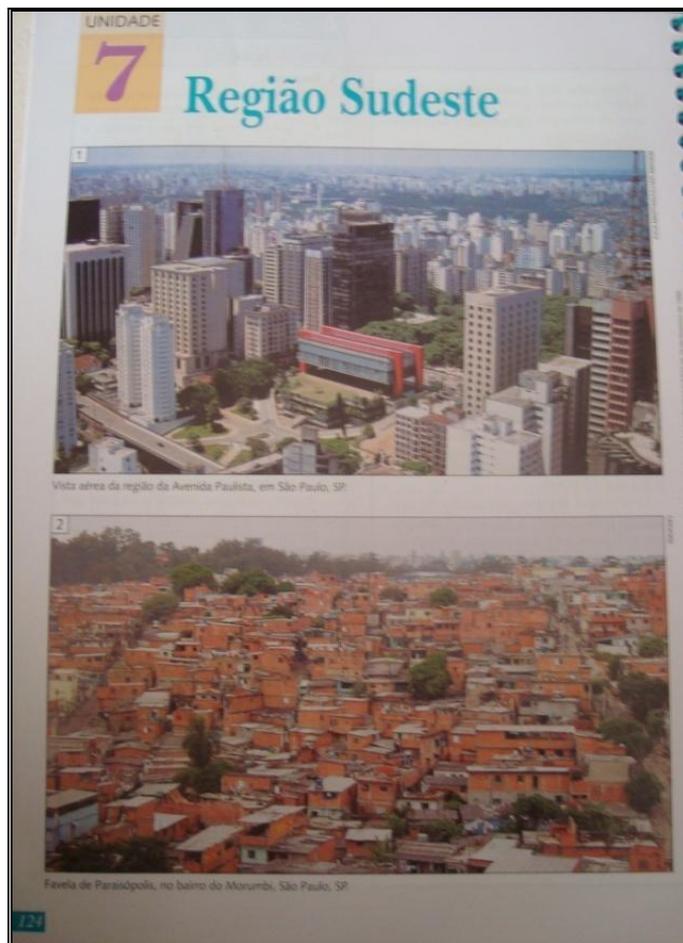
A obra *Construindo a Geografia*, como já mencionado, trabalha a região Centro-Oeste juntamente com as regiões Sul e Sudeste, no que ela denomina de “complexo regional Centro-Sul”. Acerca deste complexo, o livro afirma que esta é a região que “comanda o país”.

E este discurso produz um efeito de sentido que leva ao questionamento relacionado ao verbo “comandar”. Assim, se há o que comanda, é justo pensar que há o comandado, discurso silenciado. E, ainda, se o Centro-Sul é a região que comanda, são então os complexos regionais da Amazônia e do Nordeste os comandados. O dito aqui significa em contraposição ao não-dito.

Em contrapartida a região Sudeste é fortemente trabalhada nos LDs, especificamente naquilo que diz respeito ao desenvolvimento industrial, e ao fato de ser a região “desejada” por moradores de outras regiões.

Interessante observar que ela é tomada como a região do contraste, normalmente relacionado ao enorme fluxo migratório.

### SD38:



### (G-PA, 124)

A imagem apresentada pela obra para apresentar a região Sudeste faz emergir dois “mundos” dentro de uma mesma região, mundos que a própria obra irá distinguir como sendo o retrato de uma região que por ser desenvolvida atraí pessoas de outras regiões em busca de

“melhores condições de vida”, mas é justamente essa enorme migração que torna as “boas condições de vida” difíceis de se realizar.

Interessante observar que a região Sudeste, inserida no grupo que, segundo o livro *Construindo a Geografia*, está entre os que comandam, surge nos livros como uma região de fortes contrastes. Porém, uma análise mais cuidadosa revela a relação com outras partes da obra e passam então a produzir os efeitos de sentido de que esta variedade existente na região Sudeste provoca muita desigualdade, e isso existe em função de um crescimento desordenado da região, fruto de migrações de outras regiões, de pessoas em busca de “melhores condições de vida”.

E faz-se frequente a associação de imagens que, como foi apresentado com a SD37, apresenta a diversidade da região ao contrapor imagens que contenham prédios e favelas.

A primeira imagem apresentada no recorte anterior apresenta a cidade de São Paulo. A seu respeito o LD afirma que

**SD39:** “Foi no Sudeste, especialmente na cidade de São Paulo, que o processo de industrialização encontrou condições favoráveis à sua implantação: disponibilidade de capital e de mão-de-obra, existência de um mercado consumidor interno e infra-estrutura adequada à industrialização.” (G-PA, p. 132)

Todas essas características fizeram com que a região fosse tomada como que a principal responsável por todo o crescimento econômico do país, do qual os textos oficiais da educação tanto falam.

**SD40:** “O Sudeste, assim, tornou-se o elo fundamental na integração econômica e social do país.” (G-PA, p. 133)

O Sudeste é, também, no *Projeto Araribá*, assim como na obra *Construindo a Geografia*, apresentado como a região economicamente desenvolvida e que, por isso, “comanda” a economia brasileira. Associa-se, normalmente, à região sul neste posto de “comando”. Apesar de que a região Sul, assim como a Centro-Oeste não tem suas características amplamente trabalhadas, mas o pouco que se diz sobre esta região está ligado à “qualidade de vida” que ela pode oferecer, principalmente ao se contrapor a outras regiões.

**SD41:** “Podemos perceber, ao analisar os dados da tabela, que os indicadores da qualidade de vida dos estados que compõem a região Sul estão entre os mais elevados do país. Os mais baixos concentram-se na região Nordeste.” (G-PA, p. 153)

Em discursos como o apresentado na sequência anterior é que percebemos como o discurso da diversidade presente no PCN derivou e REproduziu no LD o discurso da desigualdade.

**SD42:** “3 A população e a qualidade de vida no Sul.” (G-PA, p. 152)

**SD43:** O Centro-Sul: É o complexo economicamente mais importante do país. Nele estão localizados o centro político do país (Brasília) e o centro econômico (o eixo formado pelas duas maiores metrópoles brasileiras: São Paulo e Rio de Janeiro). Nesse complexo concentram-se a maior parte da população, da produção industrial e da agropecuária nacionais. O Centro-Sul também concentra a maior parte da renda do país, tornando ainda mais evidentes as desigualdades regionais em relação ao Nordeste e à Amazônia. A grande importância política e econômica do Centro-Sul traduz-se na presença de importantes portos, aeroportos, malha viária, sedes de importantes empresas, além de um diversificado setor de serviços. Mas, ao mesmo tempo, apresenta grande violência urbana, elevados índices de trabalhadores na economia informal e bolsões de pobreza nas periferias dos grandes centros urbanos. (G-PA, p. 54)

A região sul tida normalmente como a região das colonizações (italianas e alemãs) é apresentada a partir daquilo que foi trazido ou construídos por estes povos, como a arquitetura.

**SD44:**



**(G-PA, p. 144)**

O que pudemos perceber com os recortes retirados dos LDs e apresentados até o momento é que nas obras didáticas o discurso acerca das regiões se constroem por oposição: uma região é por aquilo que a outra não é; uma tem em oposição a outra que não tem.

E assim vão sendo configuradas as regiões brasileiras nos LDs, a partir de materialidades discursivas que trazem a tona discursos construídos ao longo dos anos pela classe dominante. Como afirma Orlandi (2002) “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro” - no ponto em questão, o discurso do diferente, do menos favorecido, do desconhecido - e mostra como a ideologia que está no interdiscurso das sequências analisadas, configura imagens que podem se materializar em discursos preconceituosos e revelam posicionamentos que produzem sentido acerca de um país que naturalmente diverso torna-se “NATURALMENTE” desigual. E a desigualdade se reproduz:

**SD45:** Embora o Brasil seja pouco povoado, a população brasileira apresenta-se distribuída de maneira desigual pelo território. Isso significa que há regiões onde se concentram muitas pessoas e outras em que o número de habitantes é muito pequeno. (G-PA, p. 11)

O que seria natural a partir da ciência de que o Brasil é definitivamente um país cuja constituição geográfica é diversa. Diversidade esta que no livro didático surge sempre relacionada a questões econômicas. Assim, o LD pergunta:

**SD46:** Mas, por que, no Brasil algumas regiões são mais populosas que outras? (G-PA, p. 11)

E ele mesmo responde:

**SD47:** Um dos fatores que respondem a essa questão é o maior desenvolvimento econômico e social que existe em algumas regiões do Brasil. As pessoas procuram se estabelecer em regiões que possam lhes oferecer boas condições de vida. (G-PA, p. 11)

Esses posicionamentos são bastante frequentes na obra G-PA. Até a página 41 o livro trata praticamente de questões relacionadas à economia e ao trabalho. E retoma também a questão dos fluxos migratórios como consequências das más condições de vida em algumas regiões, e busca de melhores condições em outras regiões.

Ao dizer que o deslocamento do campo para a cidade ocorre pela busca de melhores condições de vida, silencia-se o discurso de que no campo as condições de vida são piores.

Em nenhum momento, porém, as obras definem o que vem a ser, especificamente, “melhores condições de vida”. Os discursos que circulam na sociedade produzem efeitos que levam à compreensão de que uma região que ofereça as “melhores condições de vida” a sua população é aquela que apresenta boas condições de moradia, oferta de emprego, saúde, segurança, educação, saneamento básico, enfim, o que se tem como necessário e fundamental para a sobrevivência humana. Sem se levar em consideração que os desejos e necessidades das pessoas podem ser diferentes.

**SD48:** O Brasil apresenta grandes centros urbanos que atraem pessoas em busca de trabalho e serviços como, por exemplo, educação, saúde e lazer. (G-PA, p. 23)

**SD49:** Durante o século XX vários fatores sociais e econômicos levaram as pessoas a se deslocar do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida. (G-PA, p. 22)

Mas o que chama a atenção é o fato de os discursos do livro didático deslizarem e produzirem efeitos contrários àqueles pretendidos inicialmente. Um exemplo é o fato de que a região sudeste é tida como uma região (que junto à região sul) oferece boas “condições de vida”, como vimos anteriormente, no entanto os mesmos livros que apresentam tais discursos são os que afirmam ser a região sudeste aquela que apresenta problemas relacionados aos itens citados (saneamento, saúde, segurança...).

Ou seja, as pessoas migram para a região sudeste em busca de “melhores condições de vida” e é justamente essa migração, segundo os LDs, que torna as condições de vida da região deficientes.

**SD50:** “O crescimento desordenado das cidades, provocado pela intensa urbanização, fez com que as cidades inchassem sem garantir a infra-estrutura necessária aos habitantes.” (G-PA, p.31)

**SD51:** “Resultado da evolução econômica e social do país, eles também refletem as diferentes formas de ocupação do território que marcaram a história brasileira.” (CG, p. 69)

Para o livro didático, uma região é, então, considerada como sendo de boas ou más “condições de vida” de acordo com as possibilidades de trabalho<sup>46</sup> que oferecem. Estabelecendo a forte relação entre educação e trabalho, educação e renda, educação e capital.

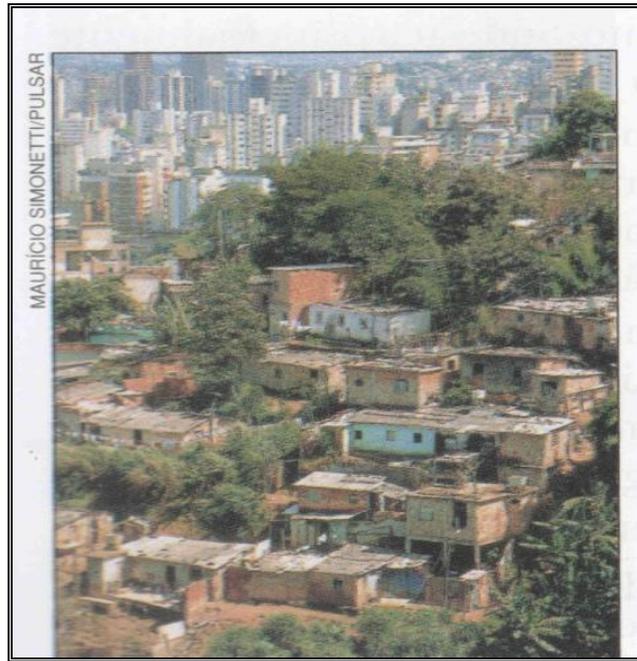
É frequente, nas obras, a aparição destes discursos associados a imagens de viadutos e de pessoas que ali “moram”. Ou de imagens que se constroem por apresentar, de forma até comparativa, as moradias nos grandes centros, como:

---

<sup>46</sup> “Em português, apesar de haver labor e trabalho, é possível achar na mesma palavra trabalho ambas as significações: a de realizar uma obra que te expresse, que dê reconhecimento social e permaneça além da tua vida; e a de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável.” (Albornoz, 2008, p. 09)

Vale ressaltar que se trata aqui do vocábulo trabalho em sua acepção de trabalho assalariado não de trabalho como fundante do ser social.

**SD52:**



**(G- PA, p. 26)**

Chamou a atenção na obra Geografia-Projeto Araribá, o fato de que como em alguns momentos o discurso de 1ª pessoa surge, e revela um sentimento de posse, em relação ao Brasil, da “pátria amada” que pertence a todos os brasileiros.

**SD53:** Devido à sua grande extensão na direção leste-oeste, nosso país é abrangido por quatro fusos horários. (G-PA, p. 07)

**SD54:** Por pouco mais de 450 anos a população de nosso país ocupou o meio rural, participando da chamada economia agro-exportadora, que tinha como destino principal o mercado externo. (G-PA, p. 26)

**SD55:** A nossa industrialização ganhou forte impulso quando os produtos importados pelo Brasil começaram a ser substituídos por produtos fabricados internamente. (G-PA, p. 28)

**SD56:** Essa é uma das faces da extrema concentração de renda que caracteriza a economia de nosso país e se reflete nas profundas desigualdades sociais existentes entre a população: poucos com muito, e muitos com pouco. (G-PA, p. 34)

**SD57:** É essa divisão<sup>47</sup> do espaço brasileiro que vamos usar para conhecer um pouco mais sobre o nosso país em nossos estudos. (G-PA, p. 42)

Mas, afinal: quem somos nós? A julgar que a voz que fala no LD é a voz da classe dominante, então o “nós” a que se refere a obra trata de uma pequena parcela da população brasileira que detém os meios de reprodução das condições materiais.

E, como afirma Pêchex (1988) já que o “discurso é efeito de sentidos entre interlocutores em condições determinadas de produção”, tenta-se compreender de que forma os efeitos de sentidos postos em circulação por estes discursos dominantes, parte da formação ideológica do capitalismo, provocam no aluno de uma determinada região o sentimento de diminuição em relação a outras regiões do país.

### 3.1.3 Todos tão diversos. Tudo tão desigual?

Em seu estudo De Nardi (2007) apresentou que

Todo movimento identitário envolve, portanto, um posicionamento político do sujeito, um movimento de ressignificação da posição por ele ocupada que passa, necessariamente, pela cultura, já que as tentativas, em geral, concentram-se em afirmar uma identidade cultural para um determinado grupo social: ora com vistas a afirmar uma singularidade essencial, ora a assumir a diversidade como elemento constitutivo da diversidade. (DE NARDI, 2007, p. 82)

Assumimos este ponto de vista para perceber que vez por outra discursos relacionados ao preconceito existentes na sociedade e relacionados às diferenças regionais do país circulam em forma de piada, quadros humorísticos, críticas, debates, entre outros; estes discursos, no entanto, são constituídos socialmente, e, pelo que a análise está apresentando, aparecem inclusive na escola.

Serão apresentadas a seguir algumas sequências discursivas que reforçam o sentido de desigualdade apresentados pelos livros didáticos, todos condizentes e remetendo ao discurso dominante presente na sociedade capitalista.

A unidade 3, do livro *Geografia – Projeto Araribá* traz o tema “A regionalização do Brasil”. Nele são apresentadas as informações que servem para dar início ao estudo específico de cada região, que se empreenderá nas unidades seguintes.

---

<sup>47</sup> Referindo-se às regiões brasileiras.

Como último texto a ser trabalhado nesta unidade, o livro traz uma sequência de imagens, cada uma referente a uma região brasileira. Essas imagens vêm, no entanto, sob o título “As desigualdades regionais” – vale lembrar que as páginas seguintes trazem as regiões brasileiras trabalhadas isoladamente – e seguidas por um texto verbal que intitulado “Brasil, terra de contrastes” reforça o sentido de desigualdades ao retomar constantemente esse discurso em materialidades como “abismos sociais” e “diferenças naturais”.

Tanto o verbal quanto o não-verbal levam à atividade proposta pelos autores. Três atividades tidas como que para “obter informações” e uma que seria o momento de “reflexão”. Nesta última, duas questões discursivas são propostas aos alunos, ambas, no entanto, tratam da questão da diferença como algo pejorativo. Vejamos

**SD58:** Que diferenças naturais ou físicas o território brasileiro apresenta? (G-PA, p.67)

**SD59:** Escreva exemplos de problemas sociais existentes no Brasil.

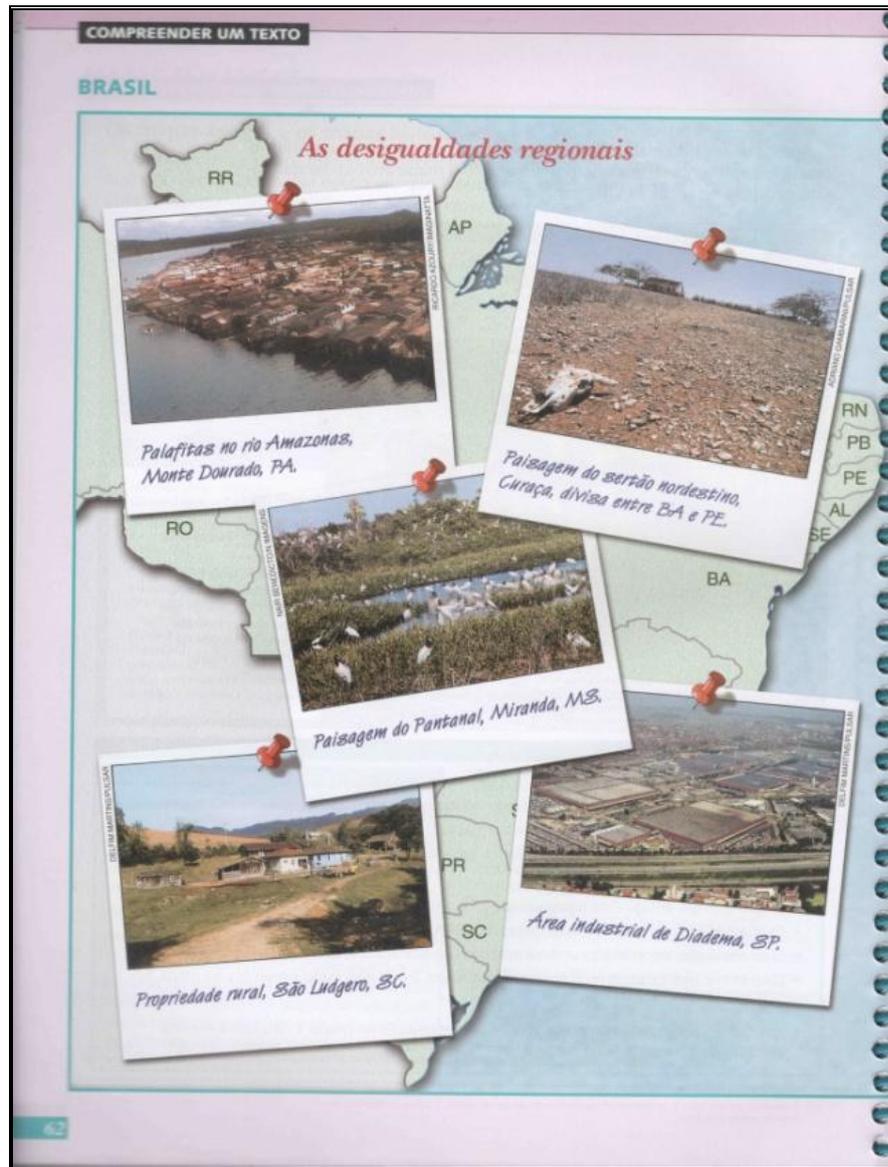
A primeira questão se mostra relevante, já que trata de diferenças naturais ou físicas, e ainda como resposta para a atividade o livro sugere “Diferenças de clima, de formas de relevo, de vegetação, etc.”, todas bem consistentes.

Porém, esse questionamento vem seguido por uma questão que trata dos problemas sociais como se fosse um resultado, consequência do outro. Fato agravado quando se observa que na sugestão de resposta do livro surgem “A falta de habitação, de escolas, hospitais, creches, centro de lazer, desemprego, etc.”

Não se discute, aqui, se estes são realmente problemas sociais ou não, mas não se pode também associar estes a diferenças naturais existentes no território nacional.

Todas estas informações materializadas em textos verbais vêm amparadas pela seguinte imagem:

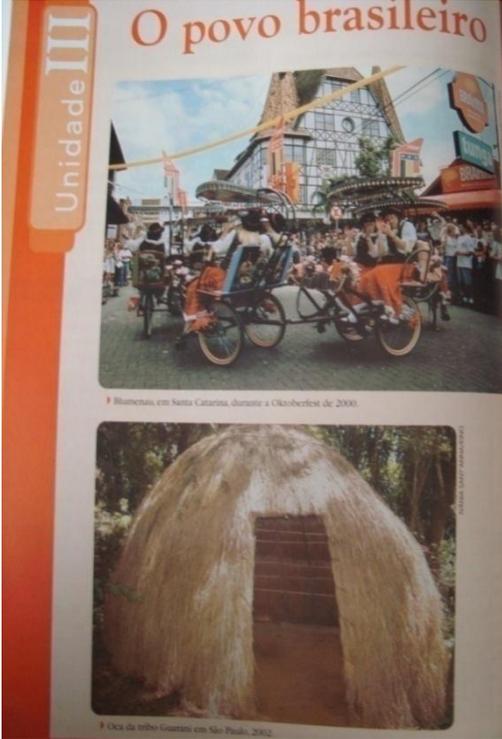
SD60:



(G-PA, p. 62)

A imagem associada aos diversos textos verbais presentes na obra trabalha as desigualdades regionais e não suas diversidades.

No que se refere ao povo brasileiro, a obra Construindo a Geografia traz para iniciar sua unidade 3, que tratará deste assunto, as imagens:

<p><b>SD61:</b></p>  <p><b>(CG, p. 184)</b></p>	<p><b>SD62:</b></p>  <p><b>(CG, p. 185)</b></p>
---	--

Interessante observar que em uma unidade intitulada “O povo brasileiro”, das 4 imagens inseridas nas páginas que iniciam a unidade, apenas 2 apresentam pessoas.

Outro fator que chama a atenção é o trecho presente no pequeno texto utilizado do item “Atividades” que afirma que ao se trabalhar o povo brasileiro nesta unidade, procurar-se-á, entre outros,

**SD63:** ... Conhecer as transformações recentes do perfil da população brasileira, em especial a recente condição de exportador de mão-de-obra. (CG, p. 185)

Ou seja, a educação voltada para o trabalho, forma não somente “mão-de-obra” para o mercado capitalista nacional mas também para “exportação”.

Ao contrário de algumas sequências que tratavam da questão do trabalho e condiziam com os documentos oficiais, as materialidades apresentadas acerca das diversidades ao longo deste capítulo demonstram que boa parte do que apresentam os livros didáticos não está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Principalmente quando estes afirmam que foram elaborados procurando

De um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.)

As materialidades demonstraram, ainda que a memória discursiva faz parte da produção do discurso; como afirma Orlandi (2007) “a maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção é fundamental...”.

Possibilidades de dizeres que se atualizam no momento da enunciação, como efeito de um esquecimento correspondente a um processo de deslocamento da memória como virtualidade de significações. A memória discursiva faz parte de um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos (Mariani, 1996). Courtine & Haroche (1994) afirmam que a linguagem é o tecido da memória. Há uma memória inerente à linguagem e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que, em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico. Orlandi (1993) diz que o sujeito toma como suas as palavras de uma voz anônima que se produz no interdiscurso, apropriando-se da memória que se manifestará de diferentes formas em discursos distintos.

A memória, segundo Orlandi (2007) tem suas características específicas, e é tratada pela autora como interdiscurso, definido como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, p. 31). Sendo que o interdiscurso consiste em

Aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2007, p.31)

Ou ainda aquele que

Compreende o conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a re-significação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como o puro "já-dito". (FERREIRA, 2001, p. 20)

Todos estes discursos acerca da diversidade que deslizam para discursos da desigualdade fazem com que se reflita acerca da identidade que se está construindo no aluno-leitor que, no ambiente escolar, tem acesso a essas materialidades.

Em filosofia, de onde o termo se originou, “*identidade* refere-se primeiramente, aquilo que dá a alguém sua natureza essencial e sua continuidade; em seguida, ao que faz duas pessoas ou grupos de pessoas, terem características comuns. O conceito envolve negação e diferença: algo é alguma coisa e não outra.” (PIRES, 2001, p.11).

Cavalcante (1996) afirma que “(...) um mesmo fato pode ser captado e interpretado de formas diferentes por diferentes sujeitos o que resulta em diferentes discursos, que por sua vez, materializam-se em diferentes textos que, uma vez postos em circulação na sociedade, possibilitam várias leituras (...)” afinal “o sujeito leitor também produz sentidos e o faz a partir de referências culturais e ideológicas do grupo social no qual se inscreve”.

Com isso vai-se estabelecendo os pares desenvolvido/subdesenvolvido, boas condições de vida/ condições de vida ruins/, o que domina/o dominado; de forma que o aluno tenha um ou outro elemento do par como opção para identificar-se, e esta identificação não é livre, e sim construída a partir das condições sócio-históricas em que este aluno está inserido.

## PONTO DE PARADA

### Considerações finais: Uma pequena pausa na caminhada

*“Viver...  
O senhor já sabe:  
Viver é etcétera...”  
(Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas)*

Ao tomarmos, neste estudo, o posicionamento de que a cultura é representativa do povo que a possui e, ao mesmo tempo, é resultado de processos históricos, assumimos que não existam culturas superiores ou inferiores, mas diferentes. E ainda que, não devam ser tomadas como superiores ou inferiores as questões relacionadas aos aspectos geográficos de um país como o Brasil, cujas dimensões são em níveis continentais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Livros Didáticos de Geografia foram nossos objetos de análise nesta pesquisa que procurou compreender a forma pela qual o discurso acerca das diversidades regionais e sociais do país derivam e surgem no livro didático relacionadas à desigualdade.

O estudo possibilitou, ainda, a compreensão de que a escola, inserida em um modo de produção capitalista, reproduz discursos relacionados à formação do aluno em função do desenvolvimento e da manutenção do mercado de trabalho.

A partir dos pressupostos instaurados pela AD de linha francesa, instituídos a partir de Michel Pêcheux, realizou-se essa travessia teórica pelos caminhos dos PCNs e do LD.

A princípio foram estabelecidas as noções da AD que abalizariam a pesquisa, e em seguida, a fim de fundamentá-la foram tratados os documentos oficiais acerca da educação para que se percebesse de que forma as leis que tratam do ensino “enxergam” a diversidade regional e a função da educação, que como visto, nasce voltada para o trabalho e como ao contrário deste que constitui-se para uma transformação da natureza, a educação volta-se para a transformação do homem, constituindo a teleologia secundária. Sendo justamente um desses documentos, os PCNs, que deu origem a análise.

Isso aconteceu devido a nosso objetivo de perceber as derivas de sentidos existentes entre os discursos dos documentos oficiais e os discursos do LD ao qual o aluno tem mais acesso e que revelam a ideologia dominante materializada no ambiente escolar, contribuindo para nosso entendimento de como a classe dominante, através do Aparelho Ideológico

Escolar, está produzindo e materializando discursos que remetem ao preconceito estabelecido acerca das diversidades culturais e regionais do país. Ideologia que produz efeitos de sentidos nos alunos/leitores/interlocutores que ao discurso têm acesso.

Sabendo-se que em nenhum momento os discursos analisados poderiam ser tomados como neutros – afinal estão inscritos sociohistoricamente – a análise procurou observar a forma pela qual ele está sendo construído, e de que maneira se relacionava com o mundo. Especificamente no que se refere ao “mundo capitalista” no qual a escola, o aluno, e esta pesquisa, estão inseridos.

Compreendendo que discurso é “efeito de sentido entre interlocutores” e que é na língua que este discurso se materializa, tomados as sequências discursivas dos elementos de análise como materialidade para compreender os efeitos de sentido de cada um bem como os efeitos de sentido produzidos pelos “diálogos” de ambos.

Instituídos no Brasil, gradativamente, a partir de 1998 os PCNs apresentam o estudo acerca das diversidades do país como um dos principais objetivos. Os PCNs de Geografia apresentam em seu desenvolver os temas que, segundo o governo, deverão ser trabalhados; destacando, inclusive, a importância social do conhecimento geográfico. Dentre os temas apresentados pelos PCNs de Geografia está a pluralidade cultural.

Nosso estudo nos mostrou, entretanto, que essa diversidade surge no LD associada ao discurso da desigualdade, da inferioridade.

Dessa forma, discursos como o da SD2, presente no PCN revelam que há, sim, uma diversidade no Brasil relacionada às regiões. Mas revela, ainda, que estas diversidades devam ser estudadas de modo a constituir no aluno/leitor o sentido de reconhecimento e respeito por si e pelo outro.

Esse discurso contraposto ao discurso do LD faz com que observemos que o conhecimento das características naturais do país atrelado no PCN a uma necessidade de se conhecer as regiões para se construir o exercício da cidadania, deriva e surge no LD como a necessidade para se planejar o futuro econômico do país.

Vemos com esses recortes que os discursos dos PCNs se moldam de forma a produzir o efeito de sentido de que é preciso conhecer para respeitar. O conhecimento transmitido pela escola seria, então, o responsável por institucionalizar na sociedade o sentimento de respeito ao outro, ao diferente.

Todas estas sequências apresentadas durante o desenvolver da pesquisa revelam, por meio de discursos, o posicionamento do governo federal de que é por meio da educação que o

indivíduo tem acesso às diversidades existentes, naturalmente, em qualquer país e é também, ou principalmente, por meio da educação que este mesmo indivíduo se reconhece e reconhece o outro como cidadão, desenvolvendo o respeito pelo diferente.

Se os PCNs afirmam ser importante o reconhecimento das diversidades para que haja um respeito maior pelo outro, pelo diverso, o LD surge apresentando esse diverso como desigual, como diferente, inferior.

Foi por meio do LD que pudemos compreender os discursos que circulam na sociedade acerca das diferenças de cada região brasileira. Foi por meio, ainda, da análise do LD que pudemos compreender o fato de tantas pessoas se “espantarem” ao conhecer determinadas regiões do país e perceberem que o que constitui realmente o Brasil não se relaciona com as informações constantemente apresentadas pelo LD. O Brasil real é sim um Brasil diverso, mas esta é uma de suas maiores e melhores características e não elemento de preconceito.

A importância do livro didático no ambiente escolar é notória a qualquer um dos envolvidos no processo educativo; por diversas razões, que não cabe aqui serem ressaltadas, ele configura-se hoje como um dos principais instrumentos de apoio ao professor, utilizado como fonte de pesquisa em sala de aula, mediando o processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que há muitas pesquisas tendo o LD como objeto de análise; porém, ao contrário de outras pesquisas, a nossa não pretendeu apresentar críticas ou denúncias do LD, mas utilizá-lo somente com o intuito de compreender a forma como os discursos estão funcionando no ambiente escolar.

Tomado como o lugar em que se observa a relação entre língua e ideologia, o discurso constitui-se como “efeito de sentidos entre interlocutores”; assim, um olhar sobre as materialidades possibilitou uma leitura que revelava que a preocupação com as questões econômicas do país é recorrente em ambos os livros, as regiões são consideradas a partir das “condições de vida” que oferecem.

As diversidades do país, apresentadas no LD como desigualdades, provocam, de acordo com ambos os livros, uma migração, fazendo com que pessoas saiam de suas regiões de origem e procurem outras que ofereçam “melhores condições de vida”, acarretando, assim, o crescimento desordenado de algumas cidades. Fato amplamente citado, em ambas as obras, e representados por imagens como a que apresentamos na SD52.

Bakhtin (1992) afirma que o homem constrói sua existência dentro das condições socioeconômicas objetivas, de uma sociedade. Somente como membro de um grupo social, de uma classe social é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural. Para a AD, o sujeito do Discurso é histórico, social e descentrado. Descentrado, pela Ideologia e pelo inconsciente. Histórico, por que não está alienado do mundo que o cerca. Social, por que não é o indivíduo, mas aquele apreendido num espaço coletivo. “O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da Língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2002, p. 20).

Fomos, assim, desenvolvendo o trabalho de forma a se fazer perceber que a escola tida como um importante fator de mudança social na verdade não tem poderes para modificar as estruturas, e, mais até, é ela a responsável por confirmar e sustentar esta estrutura.

Além disso, as análises demonstraram que o discurso disseminado na escola é o discurso da burguesia e não do proletariado. Como todo o discurso acerca da desigualdade possibilitou compreender que é a classe burguesa, dominante, que tem as características de sua cultura difundidas na e pela educação. Fazendo, então, a escola ser responsável pela reprodução do discurso do preconceito

Fazendo compreender que os livros didáticos de modo geral, e os livros em questão, não estão criando discursos, eles estão colocando em circulação discursos já cristalizados na sociedade brasileira, provocando efeitos de sentidos que mantêm as contradições entre diversas regiões do país, e que reforçam o discurso da classe dominante e da sociedade capitalista, pensando que é na linguagem, através dos discursos, que as ideologias são materializadas, reproduzidas e perpetuadas. E, como dito anteriormente, tanto a reprodução quanto a perpetuação da ideologia estão diretamente ligadas à reprodução e perpetuação do domínio da classe dominante.

Importantíssimo salientar que ao chegar ao fim desta pesquisa é que começa, efetivamente, o “trabalho”. Trabalho de se questionar, de se pensar, professores e demais envolvidos na educação, qual o papel que a escola está tendo na constituição, e solidificação, de uma sociedade voltada para os interesses da classe dominante. Afinal, o dizer sobre a região produz sentido sobre o sujeito da região.

## REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2008. 6ª ed. (Primeiros Passos).
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges; RIBEIRO, Wagner Costa. **Construindo a Geografia: o Brasil e os brasileiros**. São Paulo. Moderna, 2008. 2ªed.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense. 2006. 1ª Ed. (Primeiros Passos)
- BRANDÃO, Helena. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 7ª ed. Campinas: Unicamp, 1994.
- BRASIL, “**Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**”, 1996.
- BRASIL, MEC/SEF, **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília, 1998a.
- BRASIL, Ministério Da Educação E Do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia** Brasília: MEC, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Geografia / Ministério da Educação**. - Brasília: MEC, 2007.
- CARLOS, Ana Fani A. (org.) **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009. 8ª ed. 3ª reimpressão
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: Edufal. 2007.
- \_\_\_\_\_. Implícitos e silenciamentos como pistas ideológicas. In: **Revista Leitura**, nº. 23, Maceió: Imprensa Universitária, 1999.
- \_\_\_\_\_. Palavra e contra-palavra. In: **Educação: Revista do Centro de Educação da Ufal**. Ano 4. Nº 4. 1996

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

CUEVA, Agustín. A concepção marxista das classes sociais. In: **Revista Debate e Crítica**, nº. 3, São Paulo: Hucitec/Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia, Julho de 1974.

DE NARDI, Fabiele. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**. Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese (doutorado). Porto Alegre. 2007.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Edunesp: Boitempo Editorial, 1997.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: **A dialética do trabalho**. Ricardo Antunes (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2ª ed. São Carlos: Claraluz, 2008, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (coord.). **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

FIORIN, Jose Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 6ª ed. Série Princípios. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama. **A voz do poder no jogo dos sentidos: um estudo sobre a escola**. Maceió: Edufal, 2007.

FLORÊNCIO, Ana et al. **Análise do Discurso: Fundamentos e prática**. Maceió: Edufal, 2009.

FLORES, Valdir. Elementos de análise do discurso para uma epistemologia da linguística. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 32, nº. 1, p. 41-59, março 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997 (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GARCIA, Carlos. **O que é nordeste brasileiro** São Paulo: Brasiliense, 1999. (Primeiros Passos)

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da ‘Análise Automática do Discurso’ de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução á obra de Michel Pêcheux**. Tradução: Bethania S. Mariani. [et al.] 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 26ªed.

INDURSKY, Freda. A fragmentação do sujeito em análise do discurso. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. (Org.). **Discurso, memória e identidade**. Porto Alegre: Luzzato, 2000.

INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Orgs.) **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: Uma Relação de nunca Acabar**. São Carlos: ClaraLuz, 2007.

\_\_\_\_\_. A escrita à luz da análise do discurso. In: Arnaldo Cortina; Sílvia M.G. da C. Nasser. (Org.). **Sujeito e linguagem**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

LAJOLO, Marisa (org). Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em aberto**. INEP. v.16. nº 69, 1996.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Portugal: Livros horizonte, 1978.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e a da atividade do homem. In: **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1978.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho**. Trad. Ivo Tonet. Maceió: 1997. (mimeo).

MAGALHÃES, Belmira. **A constituição do sujeito: real da história e do inconsciente**. (no prelo).

MALDIDIER, Denise et al. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: **Gestos de Leitura**. Eni Orlandi (Org.). Campinas: Editora Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARTINS, Luiz Carlos. O norte apagado: o silenciamento amazônico. In: **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Solange Mittman, Evandra Grigoletto e Ercília Ana Cazarin (Org.). Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MARX, KARL. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Bontempo Editorial, 2004.

MAZÃO, Aparecida (Ed<sup>a</sup> resp.). **Projeto Araribá: Geografia**. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2007.

MELLONI, Um discurso que não faz semblant. In MARIANI, Betânia (Org.) *A Escrita e os Escritos*. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: BENTES, A.C.; MUSSALIM, F. (Org). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v.2. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção Primeiros Passos. 9<sup>a</sup> ed.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 12 ed.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Unicamp, 1984.

ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Terra a vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2007a.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6<sup>o</sup> ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007b.

\_\_\_\_\_. Silêncio e implícito (produzindo a monofonia). In: **História e sentido na linguagem**.

GUIMARÃES, Eduardo (org.) Campinas: Editora RG, 2008.

\_\_\_\_\_ **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_ *Vão surgindo sentidos*. In: **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. ORLANDI, Eni (org.) Campinas, SP: Pontes, 1993.

ORLANDI, Eni. (apresentação) In: PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1988

PAVEAU, M-A.; SARFATI, G-E. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. Trad. GREGOLIN, M. R.; SARGENTINI, V. O.; FERNANDES, C. A.. São Carlos: Clara Luz, 2006.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. J. Romualdo. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Jonas de A. Romualdo. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Jonas de A. Romualdo. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. E. Orlandi *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. Campinas, Pontes, 2008.

PETRI, Verli. Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60. In: **Anos 60: utopias que transformaram a área de letras**. Semana Acadêmica de Letras da UFSM, de 2006.

PIRES, Vera Lúcia. **Questões sobre identidade e diferença: tensão entre o mesmo e o outro**. In: Fragmentum. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Laboratório Corpus; nº 1. Setembro. 2001.

SAUSSURE. Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. **Discurso, velhice e classes sociais: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica**. Maceió: Edufal, 2007.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Análise do discurso: um olhar materialista sobre as evidências de sentido. In: **Linguagem e Representação Discursiva II: outros estudos**. Leilane Ramos da Silva, Raquel Meister Ko Freitag (Orgs). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

\_\_\_\_\_. Os andaimes suspensos do discurso nos alicerces do real. In: **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (orgs.). São Carlos: Claraluz, 2009.

SILVA, Vera Regina Martins e. AD de todas as épocas. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (Org). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. 2ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2007.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 16ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

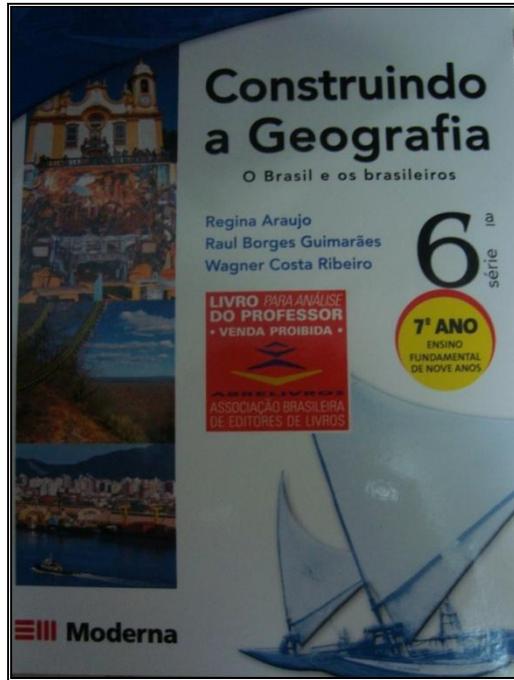
VAISMAN, E. A ideologia e sua determinação ontológica. In: Revista **Ensaio 17-18**, São Paulo, Ed. Ensaio.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: **A geografia na sala de aula. São Paulo**, Contexto, 2001.

ZANDWAIS, Ana. **Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França**: uma retomada de percurso. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

## ANEXO A – As obras didáticas

## “CONSTRUINDO A GEOGRAFIA: O Brasil e os brasileiros”



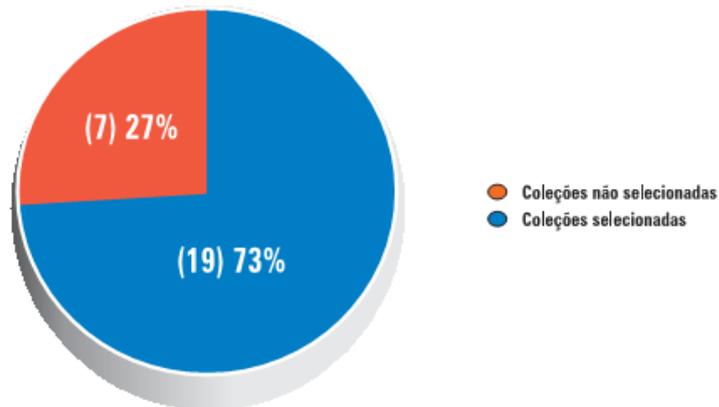
## “PROJETO ARARIBÁ – GEOGRAFIA”



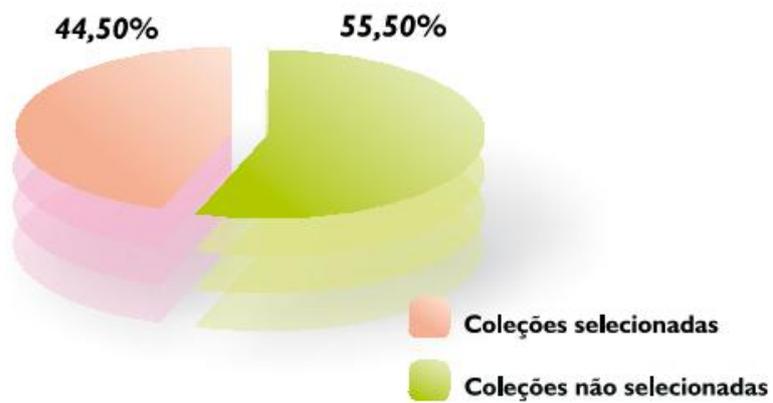
**ANEXO B –**

Gráficos apresentados pelo PNLD quando da divulgação dos resultados dos livros aprovados nas 2 últimas avaliações referentes ao Ensino Fundamental 2.

**Gráfico 1 - Percentagem de coleções selecionadas e não selecionadas no PNLD 2008**



**Gráfico 1 – Percentagem das Coleções selecionadas e não selecionadas no PNLD 2011**



**ANEXOS C –**

Referente à resposta do autor do livro “Nas trilhas da Geografia” em um congresso.

*R: Minha posição sobre isso não é simples. Por um lado, sou a favor da avaliação de livros didáticos em geral, por equipes de educadores/geógrafos, com a indispensável participação dos que usam os manuais em sala de aula (pois é no uso que o livro didático revela as suas características fundamentais), com diálogos e abertura à pluralidade metodológica. Acho isso indispensável para o aprimoramento desse instrumental tão importante em qualquer sistema escolar moderno. Só que nesse processo específico ocorreram verdadeiros absurdos, com um autoritarismo evidente, que nem sequer na época da ditadura militar foi tão repressivo em relação a propostas críticas. Não houve transparência, diálogo com autores, com universidades ou centros de pesquisas, nem mesmo com o professorado em geral. Um coordenador escolhido, sabe-se lá por que razão (na realidade um medalhão da geografia tradicional brasileira, mas sem nenhuma relação com a geografia escolar ou com pesquisas sobre ensino; ele apenas publicou há algumas décadas livros didáticos informativos e mnemônicos, dentro do modelo A terra e o homem, sem qualquer inovação em relação a autores anteriores como Delgado de Carvalho ou mesmo Aroldo de Azevedo), convida uma dezena de professores de universidades federais, alguns já aposentados há anos e praticamente todos sem experiência ou pesquisa sobre o ensino fundamental, e essa equipe resolve dar estrelas para alguns manuais e eliminar outros, a partir de critérios arbitrários e sem fundamentos científicos ou pedagógicos. Em vez de ser uma avaliação à disposição dos professores de 5ª a 8ª séries, no sentido de orientá-los, tratou-se de uma censura no estilo dos coronéis que proíbem filmes, peças de teatro ou artigos jornalísticos, deixando apenas alguns (“não-subversivos”) com a permissão de serem lidos ou assistidos pelo público. Pois é: se excluiu (ou seja, os professores foram proibidos de adotar) uma série de manuais, considerados aí praticamente todos os autores inovadores e críticos, que por diferentes caminhos tentaram construir uma geografia escolar preocupada com a cidadania plena do aluno. Desde as obras de Demétrio Magnoli até nossa coleção junto com a Vânia Vlach, passando pelas do F. Scarlato e S. Furlan, do Carlos Walter, do Marcos Carvalho, Diamantino e*

*Douglas Santos etc., todos esses autores, indiscutivelmente inovadores, mesmo que com diferentes concepções, tiveram algum livro excluído ou reprovado. E autores e obras medíocres (Elían A. Lucci, Guiomar, Zoraide e outros) foram aprovados!*

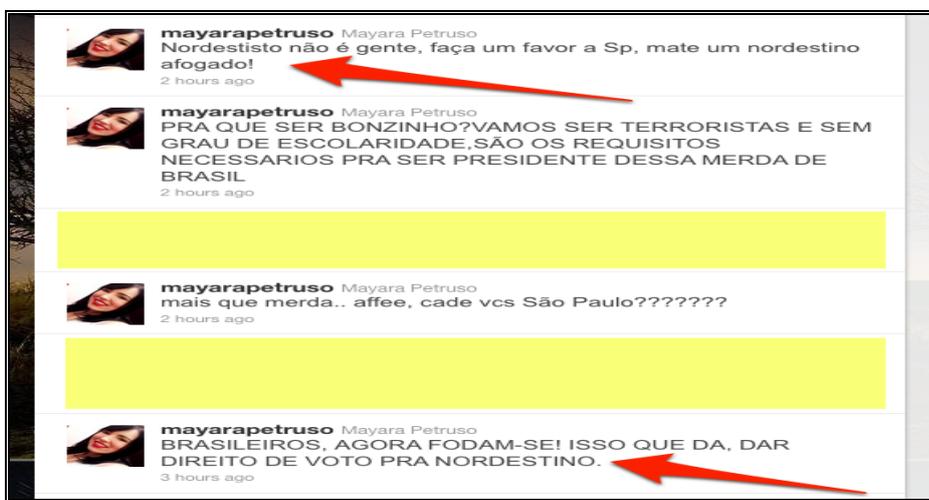
*Não conheço os argumentos utilizados para censurar todos esses autores mencionados, pois somente a editora recebeu cópias “secretas” dos erros que supostamente existiriam em cada manual. No nosso caso específico – e tenho comigo as cópias dos pareceres sobre a coleção Geografia Crítica, para o caso de alguém se interessar em ler ou tirar Xerox –, os comentários foram subjetivos e impróprios. Nosso volume II, que foi o único “duas estrelas” para a 6ª série (o mais recomendado, portanto), recebeu elogios quanto à metodologia, já que usamos textos/notícias de jornal para o aluno/leitor perceber que conteúdo estudado tem algo a ver com o seu cotidiano, só que esse mesmo argumento foi utilizado para reprovar o volume III, pois o parecerista desse volume achou que esse procedimento torna o manual “menos científico” e mais “jornalístico” (sic!). E os “erros” encontrados pelos pareceristas nesse volume III e também no IV são em muitos casos hilariantes. Um deles é que teríamos cometido um “grave erro conceitual” ao não considerar o equador como linha divisória entre o Norte industrializado e o Sul sub-desenvolvido! Isso sem contar as “cobranças” de mais geografia física nas partes sobre a Europa ou Estados Unidos e Canadá, dentro daquele corporativismo vazio que julga que tem que haver 50% de geografia física e 50% de humana em cada livro! Em suma, foi uma avaliação equivocada e autoritária, que mais atrapalha do que ajuda o professorado na árdua tarefa de melhorar e ensino da geografia. Esperamos que haja um aprimoramento nesse processo e que se cultive neste país o hábito de dialogar, de procurar entender as diferenças (no lugar de eliminá-las) e principalmente de deixar o professorado assumir um papel ativo, de quem não é tutelado, mas decide livremente após ler as avaliações.*

*(A geografia na sala de aula, p. 28, 29, 30)*

**ANEXOS D –**

Referentes aos discursos preconceituosos que circularam em 2010 a respeito do nordestino.

(fonte: Google imagens)





**Daniella Lindner**  
**@Dannymiguxas** Blumenau, BRASIL  
*cooll girl! (Y)*

[+ Follow](#)

**Timeline** Favorites Following Followers Lists

**Dannymiguxas** Daniella Lindner  
 Eu vou dormi pq amanha eu tenho que ralar pro **#PT** me roubar e dar pros **#bolsatudo** do norte e nordeste ٧٧  
 4 hours ago

**Dannymiguxas** Daniella Lindner  
 Que País é esse? ..É a porra do BRASIL! ...onde nordestino acha que é gente! ... É só olhar pra ver que eu sou do **#SUL!**  
 4 hours ago

**Dannymiguxas** Daniella Lindner  
 Eu to mais preocupada com o futuro do que com o feminismo... **MAS QUE SE FODA SE ELA É A PRIMEIRA MULHER.. ٧٧** pra mim é o primeiro fantoche!  
 4 hours ago



**tayane\_monteiro** Tayane  
 só nordestinos fdp pra vota na dilma! nordestino num serve pra **NADA DE UTIL** vem pra sp **ENCHE O SACO** e vota na mer**DILMA**  
 1 hour ago



**tayane\_monteiro** Tayane  
**@alreadyevil** ٧٧ nem me fale! essa ridicula plastificada venceu, tomara que seja presa nos EUA ja que participou do sequestro do embaixador  
 2 hours ago



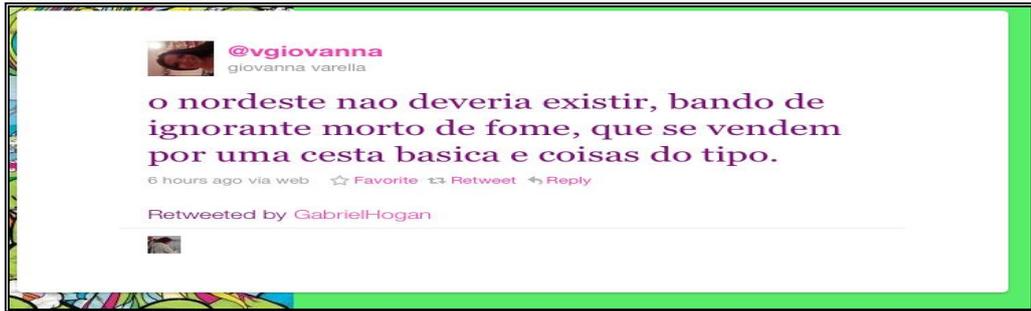
**tayane\_monteiro** Tayane  
**@alreadyevil** amoor que saudaaaade de vc!  
 2 hours ago



**tayane\_monteiro** Tayane  
 vou embora do Brasi! definitivamente! a menos que o **@joseserra\_** me dê uma bolsa na faculdade pra medicina, ai eu fico!  
 2 hours ago



**tayane\_monteiro** Tayane  
 é tiririca, collar, dilma suplicy  
 2 hours ago

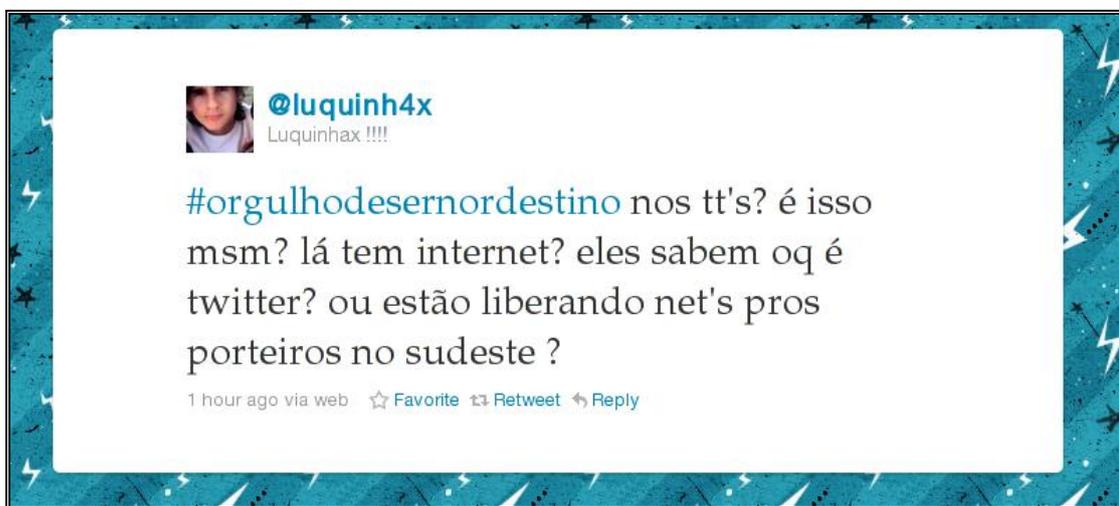




 **@iuri95\_**  
Iuri Donatto

ridículo esse [#orgulhodesernordestino](#) se eles se sentem bem em serem analfabetos, cabeças chatas...problema é deles [#orgulhodeserpaulista](#)

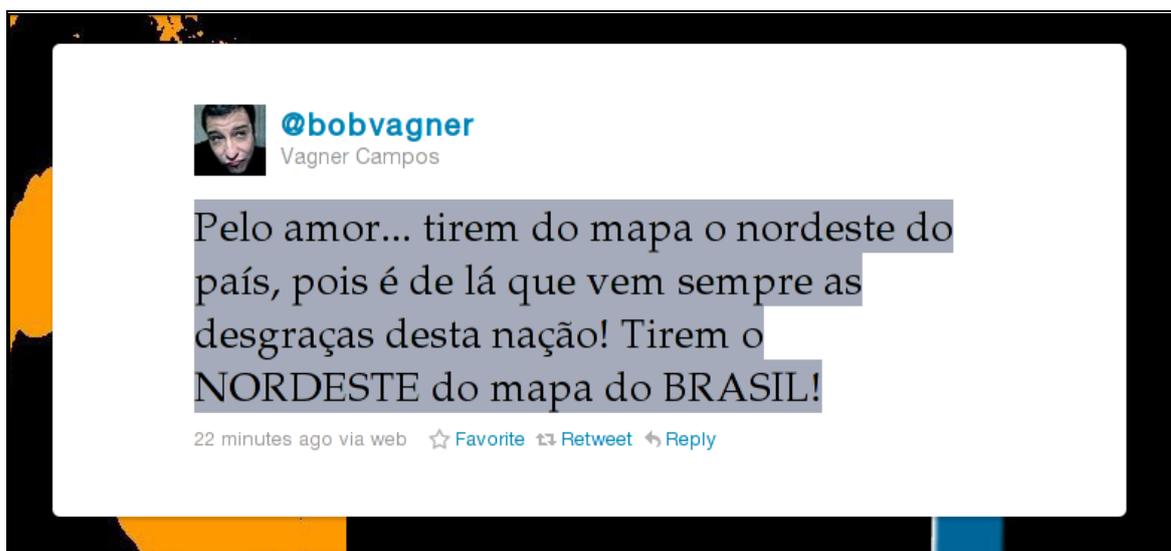
2 hours ago via web ☆ Favorite ↻ Retweet ↩ Reply



 **@luquinh4x**  
Luquinhax !!!!

[#orgulhodesernordestino](#) nos tt's? é isso msm? lá tem internet? eles sabem oq é twitter? ou estão liberando net's pros porteiros no sudeste ?

1 hour ago via web ☆ Favorite ↻ Retweet ↩ Reply



 **@bobvagner**  
Vagner Campos

Pelo amor... tirem do mapa o nordeste do país, pois é de lá que vem sempre as desgraças desta nação! Tirem o **NORDESTE** do mapa do BRASIL!

22 minutes ago via web ☆ Favorite ↻ Retweet ↩ Reply

Pssst... the new version of Twitter is here. [Try it now!](#)



# Guilho\_tine

[Follow](#) [Lists](#) [Settings](#)

Followed by [@espalheaverdade](#), [@arnobiorocha](#), [@stanleyburburin](#), and 3 others

RT@interrogation  
#orgulhodesernordestino vão comer rapadura e não encham o saco.  
DENUNCIEM  
<http://www.safernet.org.br/site/denunci>

Name: Guilherme Roxs  
Location: Sampa city  
Bio: Não meta a cabeça onde não é chamado!!! Cabeças vão rolar...

181 following 90 followers 3 listed

Tweets 6,244

Favorites

Actions  
[block Guilho\\_tine](#)  
[report for spam](#)

You both follow

[View all...](#)

Following