

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

**MARIA DA SILVA PEIXOTO**

**A IMAGEM DE ADOLESCENTE NO DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**

Campo Grande – MS  
Março-2008

MARIA DA SILVA PEIXOTO

7<sup>a</sup>  
série

WILLIAM ROBERTO CEREJA  
THEREZA COCHAR MAGALHÃES  
A IMAGEM DE ADOLESCENTE NO DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA

PORTUGUÊS  
*Linguagens*

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação do Prof. Dr. José Genésio Fernandes.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Campo Grande – MS  
Março-2008



**MARIA DA SILVA PEIXOTO**

**A IMAGEM DE ADOLESCENTE NO DISCURSO DO LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

APROVADA POR:

---

JOSÉ GENÉSIO FERNANDES, DOUTOR (UFMS)

---

MARIA EMÍLIA BORGES DANIEL, DOUTORA (UFMS)

---

NILTON HERNANDES, DOUTOR (GES-USP)

Campo Grande, MS, 31 de março de 2008.

Para **Adão e Adriana**  
porque, como pais, souberam  
compreender e aceitar minhas  
escolhas e limitações.

Para **Luiz**  
por me ensinar o quanto é bom  
ter um irmão que é amigo.

Para **Josiane**  
pelo muito que foi, é e será e por ter  
me ensinado a ser mãe.

Para **Guilherme**  
que, com certeza, me ensinará a ser  
avó e também me ajudará a conhecer  
um amor multiplicado.

## AGRADECIMENTOS

Como diz a canção: “O fruto que hoje tenho nas mãos é o que me fazia sonhar, com muito trabalho e guardando a visão, às vezes chorando, mas sempre com fé, valeu a pena esperar no

Senhor que mais uma vez foi fiel”. Agradeço a **Deus** que me fortaleceu, me ajudou e me sustentou em toda a minha vida, especialmente nesse período de estudos, e que, como nunca deixou de ser, foi fiel à sua Palavra.

À minha família em Cristo, **Monte Sinai**, que me guardou em orações, minha gratidão, amor e reconhecimento.

A todos os meus amigos que, de alguma forma, me ajudaram e me agüentaram nesta fase. Mas alguns desses amigos preciso citar: **Irení e Terezinha**, com as quais tudo teve início. A **Rosana, Regina, Gislaine, Moisés, Maria Helena, Valdirene, Gessandra, Jorgina e Adão**, que nunca deixaram de acreditar e de me incentivar.

Ao **Professor Genésio**, que tomou o barco andando e o conduziu com tanta sensibilidade e carinho.

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1: Valor 1 - O adolescente possui o poder-fazer necessário para realizar a performance de ter uma vida atual com segurança em relação ao futuro, que será bem sucedido. ....  | 67  |
| Quadro 2: Valor 2 - É normal ser rebelde na adolescência e ter conflitos com os pais. ....   | 67  |
| Quadro 3: Valor 3 - Apesar dos pais parecerem maus aos olhos adolescentes, eles se preocupam com os filhos. Quando estes crescerem, entenderão e pensarão como os pais, eles também se acomodarão às estruturas sociais e perderão o desejo de rebeldia.....                 | 68  |
| Quadro 4: Valor 4 - O adolescente deve lutar pelas grandes causas sociais em detrimento de pequenos grupos que, apesar de pregarem a liberdade, manifestam preconceitos e opressão em seu interior. ....   | 68  |
| Quadro 5: Imagem 1 - O adolescente é um sujeito virtual que detém o poder-fazer para obter sucesso. ....   | 68  |
| Quadro 6: Imagem 2- O adolescente é um sujeito rebelde e quer demonstrar que é diferente dos adultos. ....   | 69  |
| Quadro 7: Imagem 3 - Para parecer diferente e rebelde, o adolescente adere a modismos, integra grupos / tribos sem ter maiores esclarecimentos ou conhecimentos acerca de suas filosofias, características e modo de vida, e acaba por anular a sua própria identidade. .... | 69  |
| Quadro 8: Valor 1- A aparência física é importante para que o sujeito alcance realização na vida. ....   | 93  |
| Quadro 9: Valor 2- Se não se pode ter boa aparência, deve-se destacar outras características de ordem mais relacionada à personalidade, ao caráter. ....   | 93  |
| Quadro 10: Imagem 1 - O adolescente é um sujeito em transformação que concentra traços da infância e da vida adulta.....   | 94  |
| Quadro 11: Imagem 2 – Por estar em transformação, o adolescente apresenta-se insatisfeito com sua aparência física.....  | 94  |
| Quadro 12: Imagem 3 – A preocupação com a aparência física faz com que o adolescente sofra, enfrente dificuldades e até se revolte. ....   | 94  |
| Quadro 13: Imagem 4 – O adolescente pobre tem mais chance de se revoltar e buscar saída nas drogas, nos grupos. ....   | 95  |
| Quadro 14: Valor 1 – Apesar do ser humano sempre buscar a liberdade e a independência, necessita também de atenção e de cuidado de outras pessoas, ou seja, busca unir a liberdade à segurança. ....   | 112 |
| Quadro 15: Valor 2- Apesar de desejar a liberdade e a independência, o adolescente ainda não possui a competência necessária para morar sozinho. ....  | 112 |
| Quadro 16: Valor 3- A violência e o trabalho infantil são associados, na maioria das vezes, aos jovens pobres. ....  | 113 |
| Quadro 17: Valor 4- O pobre não consegue se livrar sozinho do destino de violência que lhe é próprio, precisando de ações “salvadoras” de outras pessoas ou instituições governamentais. ....  | 113 |
| Quadro 18: Imagem 1- O adolescente busca a liberdade e possui o poder-fazer para amadurecer e, daí, ser livre.....   | 113 |
| Quadro 19: Imagem 2- O adolescente/ jovem pobre é violento e necessita de ajuda para conseguir realizar a performance de abandonar a violência. ....   | 114 |
| Quadro 20: Valores vinculados nos textos do capítulo <i>O jeito de ser do adolescente</i> , da unidade <i>Adolescência e Felicidade</i> .....  | 143 |
| Quadro 21: Imagens de adolescente veiculadas pelos textos do capítulo <i>O jeito de ser do adolescente</i> , da unidade <i>Adolescência e Felicidade</i> . ....  | 143 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1: Reprodução da página 80 – Introdução.....   | 36  |
| Figura 2: Fotografia de quatro adolescentes sorrindo.....   | 37  |
| Figura 3: Reprodução das páginas 82 e 83 – Texto “A Morcega”.....                                 | 40  |
| Figura 4: Fotografia de jovem andrógeno.....  | 51  |
| Figura 5: Fotografia de duas adolescentes.....  | 52  |
| Figura 6: Boxe “As tribos urbanas e o pós-moderno”.....   | 55  |
| Figura 7: Tira de Angeli – Os Punks.....  | 58  |
| Figura 8: Reprodução das páginas 97 e 98 – Texto “Puberdade, o início das complicações”.....      | 70  |
| Figura 9: Menina ao espelho.....  | 71  |
| Figura 10: Boxe “Ah! Esse corpo...”.....  | 77  |
| Figura 11: Boxe “Olhos nos olhos”.....  | 80  |
| Figura 12: Ritual.....  | 81  |
| Figura 13: Propaganda <i>Fibrocrac</i> .....  | 87  |
| Figura 14: Fotografia “Academia”.....   | 88  |
| Figura 15: Tira de Quino – Mafalda.....   | 89  |
| Figura 16: Tira “Trupe”.....  | 90  |
| Figura 17: Reprodução das páginas 113 e 114 – Texto “Liberdade, oh, liberdade”.....               | 95  |
| Figura 18: Fotografia de jovens de boca aberta.....   | 102 |
| Figura 19: Fotografia de mulher e cachorro.....   | 105 |
| Figura 20: A saída: dar mais chance ao jovem.....   | 108 |
| Figura 21: Reprodução das páginas 10 e 11 – texto “Preocupações de Pais de Adolescentes”<br>..... | 119 |
| Figura 22: Reprodução das páginas 33 a 36 – texto “Liberdade e Limite na Adolescência”<br>.....   | 130 |
| Figura 23: Reprodução das páginas 39 a 41 – texto “Já para fora de casa!”.....                    | 137 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO.....   | 11  |
| 1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....  | 14  |
| 1.1 Breve histórico sobre o livro didático e sua relação com o processo educacional no Brasil.....  | 15  |
| 1.2 Por que analisar o discurso do livro didático?.....   | 18  |
| 1.3 Descrição do <i>corpus</i> .....  | 19  |
| 1.4 A opção teórica.....  | 21  |
| 2 REFLEXÕES TEÓRICAS .....  | 23  |
| 2.1 O modelo teórico utilizado – breve apresentação.....  | 23  |
| 2.1.1 O percurso gerativo de sentido .....  | 24  |
| 2.1.1.1 Nível Fundamental .....   | 24  |
| 2.1.1.2 Nível Narrativo .....   | 26  |
| 2.1.1.3 Nível Discursivo .....  | 29  |
| 2.2 Algumas considerações sobre o enunciador no livro didático .....  | 31  |
| 2.3 Os mecanismos de tematização e de figurativização na análise do livro didático .....  | 33  |
| 3 O ADOLESCENTE NO DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO – ANÁLISE DA UNIDADE <i>ADOLESCER</i> , DA COLEÇÃO <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i> , VOLUME DA SÉTIMA SÉRIE..... | 34  |
| 3.1 A introdução da Unidade <i>Adolescer</i> .....  | 35  |
| 3.2 Qual é a sua tribo? .....   | 40  |
| 3.2.1 Os níveis narrativo e fundamental do texto “A Morcega” .....  | 42  |
| 3.2.2 O nível discursivo do texto “A Morcega” .....   | 47  |
| 3.2.3 Recursos argumentativos utilizados pelo livro didático no capítulo “Qual é a sua tribo?” .....  | 53  |
| 3.2.4 O Percurso gerativo de sentido do capítulo “Qual é a sua tribo?” .....  | 65  |
| 3.2.4.1 Os níveis narrativo e fundamental .....   | 65  |
| 3.2.4.2 O nível discursivo .....  | 66  |
| 3.3 Crescer dói? .....  | 69  |
| 3.3.1 Os níveis narrativo e fundamental do texto “Puberdade: o início das complicações” .....   | 73  |
| 3.3.2 O nível discursivo do texto “Puberdade: o início das complicações” .....  | 75  |
| 3.3.3 Recursos argumentativos utilizados pelo livro didático no capítulo “Crescer dói?” .....   | 79  |
| 3.3.4 O Percurso Gerativo de Sentido do capítulo “Crescer dói?” .....   | 90  |
| 3.3.4.1 Os níveis narrativo e fundamental .....   | 91  |
| 3.3.4.2 O nível discursivo .....  | 91  |
| 3.4 Entre a liberdade e a opressão?.....  | 95  |
| 3.4.1 Os níveis narrativo e fundamental do texto “Liberdade, oh, liberdade” .....   | 97  |
| 3.4.2 O nível discursivo do texto “Liberdade, oh, liberdade” .....  | 98  |
| 3.4.3 Recursos Argumentativos utilizados pelo livro didático no capítulo “Entre a liberdade e a opressão?” .....  | 103 |
| 3.4.4 O Percurso Gerativo de Sentido do capítulo “Entre a liberdade e a opressão?” ...  | 111 |
| 3.4.4.1 Os níveis narrativo e fundamental .....   | 111 |
| 3.4.4.2 O nível discursivo .....  | 111 |
| 3.5 O simulacro do adolescente na Unidade “Adolescer” .....   | 114 |

|  |     |
|--|-----|
| 4 O ADOLESCENTE NO DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DOS<br>TEXTOS DO CAPÍTULO <i>JEITO DE SER DO ADOLESCENTE</i> , DA COLEÇÃO<br><i>PORTUGUÊS: LEITURA, PRODUÇÃO, GRAMÁTICA</i> , VOLUME DA SÉTIMA SÉRIE<br>..... | 118 |
| 4.1 Texto 1: Preocupações de Pais de Adolescentes .....  | 119 |
| 4.1.1 Os níveis narrativo e fundamental .....  | 121 |
| 4.1.2 O nível discursivo .....   | 125 |
| 4.2 Texto 2: Liberdade e Limite na Adolescência.....   | 129 |
| 4.2.1 Os níveis narrativo e fundamental .....  | 132 |
| 4.2.2 O nível discursivo .....   | 135 |
| 4.3 Texto 3: Já para fora de casa! .....   | 138 |
| 4.3.1 Os níveis narrativo e fundamental .....  | 139 |
| 4.3.2 O nível discursivo .....   | 140 |
| 4.4 O simulacro do adolescente no Capítulo “O jeito de ser do adolescente” .....   | 142 |
| CONCLUSÕES .....   | 145 |
| REFERÊNCIAS .....  | 151 |
| ANEXO A .....  | 153 |
| ANEXO B .....  | 210 |

## RESUMO

A presente pesquisa tem como fundamentação teórico-metodológica a semiótica de linha francesa, e mostra como o livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental constrói o simulacro de imagem do adolescente. O *corpus* principal é composto por textos da segunda Unidade de Estudo do volume da sétima série da Coleção *Português: Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, adotada na maioria das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul para o triênio 2005-2007 pela segunda vez consecutiva. Também são analisados os textos que integram o primeiro capítulo do volume da sétima série da Coleção *Português: leitura, produção, gramática*, de Leila Lauer Sarmento, adotada nas escolas da rede municipal de ensino de Dourados, MS, durante o mesmo período. Tanto a unidade escolhida na primeira coleção quanto o capítulo da segunda, tratam da temática do adolescente e da adolescência. O estudo centrou-se no plano de conteúdo dos textos analisados. Buscou-se identificar quais as estratégias argumentativas e discursivas que foram utilizadas pelos enunciadores das duas publicações para a construção da imagem de adolescente. Além disso, procurou-se identificar quais são os valores vinculados às referidas obras e que são transmitidos aos seus enunciatários – alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Dourados – na tentativa de persuadi-los a assumirem tais valores como verdadeiros. Os resultados obtidos mostram que o Livro Didático constrói a imagem de adolescente como um sujeito em construção; que procura afirmar sua identidade expressando uma rebeldia que, no fundo, materializa seus medos, inseguranças e frustrações. Os valores transmitidos pelas obras versam no sentido de construir uma estratégia de compensação para esse sujeito, persuadindo-o a se adequar aos padrões estabelecidos pela sociedade.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Adolescente. Imagem. Discurso. Semiótica.

## ABSTRACT

The present research has as recital theoretician-metodological the semiotics of French line, and shows as the didactic book of Portuguese Language for Basic Teaching constructs the simulacrum of the adolescent's image. The main corpus is composed for texts of the second Unit of Study of the seventh series volume of Collection: *Portuguese: Languages*, of Willian Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, adopted in the majority of the state schools of Mato Grosso do Sul for the next three years (2005-2007) by the second consecutive time. The texts that integrate the first chapter of the volume of the seventh series of the Collection: *Portuguese: reading, production, grammar*, of Leila Lauer Sarmiento, adopted in the schools of the municipal net of education of Dourados, MS, during the same period, are also analyzed. Both of them deals with the thematic of the adolescent and the adolescence. The study was centered in the plan of content of the analyzed texts. It searched to identify which are the argumentative and discursive strategies that had been used by the sentences of both publications for the construction of the adolescent image. Moreover, it looked to identify which are the entailed values to the related books and that are transmitted to the pupils of Basic Teaching of the public net of education of the city of Golden - in the attempt of to persuade them to assume it such values as true. The gotten results show that the Didactic Book constructs the adolescent image as a citizen in construction; that looks for to affirm its identity expressing revolt that, in the deep soul, materializes its fears, unreliabilities and frustrations. The values transmitted for these books turn in the direction to construct a strategy of compensation for this citizen, persuading them to adjust to the standards established for the society.

**Keywords:** Didactic book. Adolescent. Image. Speech. Semiotics.

## INTRODUÇÃO

As inquietações que marcaram nossa experiência enquanto docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, quanto à utilização do livro didático como recurso de intermediação de saberes em sala de aula, deram origem ao desejo de estudar um pouco mais esse tipo de publicação. O questionamento acerca do discurso que o livro didático veicula – discurso que, enquanto destinador de valores, manipula os alunos, destinatários da obra – emergiu, algum tempo depois, de nosso trabalho de conclusão de um curso de especialização.

Nos últimos anos do Ensino Fundamental, os alunos já são adolescentes. Como é consenso comum, essa é uma fase em que realizam muitas e grandes descobertas. Em função desses aspectos, a idéia de estudar o discurso sobre o adolescente e sobre a adolescência construído e veiculado pelo livro didático foi tomando forma. Algumas interrogações nortearam este trabalho, no seu início. Esse tipo de publicação poderia, de algum modo, interferir ou influenciar os seus consumidores finais, alunos adolescentes, no que se refere a valores e a um tipo de ideologia, aqui entendida como visão de mundo? Poderia o livro didático ser um aliado dos adolescentes nesse período de tantas incertezas? Teria o livro um discurso pré-construído sobre e para o adolescente? Qual seria esse discurso? Estaria o livro didático reproduzindo o discurso de exclusão vigente em nossa sociedade?

Ligar os pontos e os questionamentos foi a etapa posterior. Daí surgiu o presente trabalho de investigação, que analisa a representação de adolescente construída no e pelo discurso de uma publicação didática de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, a Coleção *Português: Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Essa coleção foi adotada pela maioria das escolas estaduais da cidade de Dourados-MS.

Escolheu-se o volume destinado à sétima série<sup>1</sup> do Ensino Fundamental, mais especificamente a segunda unidade, intitulada *Adolescer*, para uma análise mais profunda. Além do tema, outro fator nos impulsionou. Os alunos dessa série/ano têm, em média, quatorze anos, ou seja, estão em plena adolescência. Trata-se de um momento, como dissemos, de muitas descobertas, inclusive da própria identidade; daí a necessidade de se

---

<sup>1</sup> Esclarecemos que as edições aqui analisadas ainda não estão atualizadas quanto à nomenclatura criada a partir da implantação, na rede pública de Mato Grosso do Sul, da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Portanto, ao nos referirmos à sétima série, neste trabalho, estamos nos reportando ao oitavo ano pela legislação atual.

investigar qual é a representação de adolescente que estes recebem do livro didático. Becker (2003, p. 9) afirma que tanto as teorias que pretendem estudar a adolescência quanto os manuais com os quais os adolescentes têm contato e que versam sobre essa fase da vida passam a imagem de que o adolescente é um ser em desenvolvimento e em conflito, que atravessa uma crise somente superada quando o indivíduo se adapta à estrutura da sociedade e torna-se mais uma “engrenagem da máquina”.

O objetivo geral do estudo consistiu, então, em verificar como é construída a imagem de adolescente veiculada pela publicação em estudo, identificando as estratégias argumentativas e discursivas utilizadas pelo autor da obra para tal construção.

Para ter mais elementos de análise, resolvemos comparar a construção discursiva sobre adolescente feita pelo livro citado com a imagem construída por uma outra obra didática de Língua Portuguesa também em uso atualmente em Dourados, porém na rede municipal de ensino, a Coleção *Português: leitura, produção, gramática*, de Leila Lauer Sarmento. Acreditamos que, com esse contraste entre textos, poderíamos perceber com mais nitidez o recorte da realidade que cada texto faz e os pontos em comum ou divergentes que apresentam ao abordar o adolescente e a adolescência.

A primeira obra foi analisada com mais profundidade. Já com relação à segunda publicação, nos detivemos em textos que tratam da questão da adolescência e do adolescente e que também se encontram inseridos no volume da sétima série do Ensino Fundamental, no primeiro capítulo: *O jeito de ser do Adolescente*, da primeira Unidade de Estudo, intitulada *Adolescência e Felicidade*.

Algumas hipóteses iniciais nortearam este trabalho. Os livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados nas escolas da rede pública de Dourados (estaduais e municipais) reproduziriam o discurso de que o adolescente é um sujeito em conflito, e que somente após a passagem pela adolescência é que este poderia adaptar-se à sociedade. O adolescente, enquanto sujeito, não seria suficientemente capaz de passar por essa fase da vida sem enfrentar grandes dificuldades ou sem se rebelar.

Como suporte teórico, utilizamos a semiótica de linha francesa, de A. J. Greimas e seguidores. A teoria tem como objeto o “texto”, estudando-o e tentando determinar as condições em que ele adquire significado para um sujeito. A semiótica estuda a significação dos mais diversos tipos de textos e propõe a análise de seu conteúdo por meio de uma organização em níveis, o chamado *percurso gerativo de sentido*

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro deles, é feito um breve histórico do livro didático e sua relação com o processo educacional no Brasil. Há também nele uma pequena discussão sobre o porquê de se analisar o livro didático. Em seguida, é feita uma descrição do *corpus* deste trabalho e, finalmente, justifica-se a opção teórica pela semiótica. O capítulo dois faz uma apresentação resumida da teoria semiótica e algumas considerações sobre a sua aplicação na análise do livro didático.

No terceiro capítulo, são apresentadas, seguindo a ordem capitular da Unidade *Adolescer*, as análises dos textos que se referem a adolescentes e que integram cada um dos seus três capítulos. Após, são levantados os resultados obtidos na unidade.

No capítulo quatro, é realizada a análise dos textos que se relacionam à adolescência apresentados no capítulo um da primeira Unidade de Estudo do volume da sétima série da Coleção *Português: leitura, produção gramática*. A seguir, é feita uma análise global desse capítulo.

Finalmente, são apresentadas as Conclusões e a lista de Referências deste trabalho. Os anexos trazem reproduções da Unidade *Adolescer* e os textos da Coleção *Português: leitura, produção, gramática* que são objeto deste estudo.

# 1 CONTEXTUALIZAÇÃO

*Eu tô aqui Pra quê?  
Será que é pra aprender?  
Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer?  
[...]  
A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil  
Em vão, pouco interessantes, eu fico pu...  
Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio  
(Vai pro colégio!!)  
Então eu fui relendo tudo até a prova começar  
Voltei louco pra contar:  
Manhê! Tirei um dez na prova  
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova  
Decorei toda lição  
Não errei nenhuma questão  
Não aprendi nada de bom  
Mas tirei dez (boa filhão!)  
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
[...]  
Decoreba: esse é o método de ensino  
Eles me tratam como ameba e assim eu num raciocino  
Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos  
Desse jeito até história fica chato  
Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo  
Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo  
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente  
Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já sou gente  
E sei que o estudo é uma coisa boa  
O problema é que sem motivação a gente enjoa  
O sistema bota um monte de abobrinha no programa  
Mas pra aprender a ser um ingonorante [...]  
Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama  
(Ah, deixa eu dormir)  
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre  
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste  
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?  
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!  
Ou que a minhoca é hermafrodita  
Ou sobre a tênia solitária.  
Não me faça decorar as capitânicas hereditárias!! [...]  
[...]  
Encarem as crianças com mais seriedade  
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade  
Vocês tratam a educação como um negócio onde a  
ganância, a exploração e a indiferença são sócios  
Quem devia lucrar só é prejudicado  
Assim cês vão criar uma geração de revoltados  
Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio  
Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio...*

Gabriel, O Pensador - Estudo Errado

Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, é feito um breve histórico do livro didático, com destaque para as políticas de sua regulamentação e distribuição no Brasil, além de sua relação com o processo educacional brasileiro. Na segunda parte deste capítulo, é realizada uma pequena discussão acerca do porquê de se analisar o livro didático. Em seguida, na terceira parte, é feita a descrição do *corpus* deste trabalho. Finalmente, na última parte, explica-se a opção teórica pela semiótica.

## **1.1 Breve histórico sobre o livro didático e sua relação com o processo educacional no Brasil**

Nos primórdios da história de nosso país, os jesuítas utilizavam manuscritos na alfabetização e na catequização dos índios. Com a institucionalização do ensino, essa prática tornou-se comum. Ao longo do tempo, o material didático e, posteriormente, o livro didático impresso, foram se tornando indispensáveis ao processo de ensino e de aprendizagem.

As questões relativas ao livro didático confundem-se com as questões educacionais no Brasil. Souza (1999, p. 28), ao comentar sobre a autoridade do livro didático, diz que “[...] não carece haver dúvida quanto à autoridade que o senso comum tradicionalmente confere ao livro didático em contexto escolar. O livro didático é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro”. Martins (2006, p. 7) completa:

O livro didático é um artefato cultural, isto é, suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas com referência a práticas sociais estabelecidas na sociedade. Enquanto tal, ele possui uma história que não está desvinculada da própria história do ensino escolar, do aperfeiçoamento das tecnologias de produção gráfica e dos padrões mais gerais de comunicação na sociedade.

No Brasil, as políticas acerca da regulamentação, da distribuição e da produção de livros didáticos tiveram início na década de 30 do século passado, afirmam Freitag et. al (1993, p. 12), quando se procurou desenvolver “[...] uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico”. Nesse período, também, é que se consagrou o termo “livro didático” como até hoje é concebido: “Aquele adotado em estabelecimentos de ensino, cujo texto se enquadra nas exigências do programa escolar; livro de texto” (DICIONÁRIO HOUAISS DE LÍNGUA PORTUGUESA, p. 1.774).

Foi nessa época também que foi realizada a primeira iniciativa governamental de regulamentação desse tipo de publicação, com a criação da Comissão Nacional do Livro

Didático (CNLD). Como se sabe, esse período histórico é marcado pelo momento político de autoritarismo, que buscava garantir a identidade e a unidade nacional. Com isso, o livro didático era concebido também com a intenção de formar ou de reforçar no aluno e no professor um espírito nacional de patriotismo, fazendo com que esses critérios fossem mais relevantes do que aqueles que valorizassem os aspectos didático-pedagógicos. Nas décadas seguintes, foram surgindo várias críticas acerca da política do livro didático e das formas de avaliação dessas publicações para adoção no ensino. Nesse período, também, consolidou-se a indústria editorial no país, especialmente a de publicações voltadas ao ensino, fazendo com que os interesses econômicos sobrepusessem-se aos pedagógicos.

Durante o período de regime militar, foi estabelecido um acordo entre o governo brasileiro e o americano que mudava a orientação política do livro didático no Brasil e criava a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Essa comissão dispunha de verbas elevadas para a implantação de bibliotecas e cursos de treinamento de instrutores e professores, o que, em princípio, parecia ser positivo (FREITAG et. al., 1993, p. 14). Entretanto, havia diversas denúncias de que, por trás disso, consolidava-se um controle americano nas escolas brasileiras, assim como nos conteúdos veiculados no livro didático. Esse foi, de acordo com o Dicionário Interativo da Educação Brasileira (2007), um dos pilares das reivindicações do movimento estudantil (estudantes secundários) que se rebelou contra o governo militar.

Na década de 1970, ainda no regime militar, a responsabilidade sobre a política do livro didático foi transferida para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Freitag et. al. (1993, p. 15) lembram que a instituição tinha como objetivo “[...] definir as diretrizes para produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns”.

Nesse período, o sistema de ensino do país ampliou significativamente a oferta de vagas às instituições públicas de ensino. Como consequência, ocorreu um aumento no número de escolas e da mão-de-obra necessária para trabalhar com a nova clientela, recém-incorporada ao sistema educacional instituído. Com a ampliação do número de profissionais na área, houve, segundo diz Lima (2004, p. 8), baseando-se em Gouveia (1968), um recrutamento de professores. Eles “[...] provêm, predominantemente, das frações ‘inferiores’ e intermediárias das classes médias, sendo grande parte constituída por mulheres”. Além disso, houve a incorporação de profissionais não capacitados e sem experiência no magistério. Dessa

forma, o livro didático foi se firmando como o meio mais competente de intermediação do saber.

Na década de 1980, a política governamental do livro didático passou a ser gerenciada pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), o que, além de conservar os problemas de centralização já existentes nessa área, acumulou outros, como citam Freitag et. al.: o atraso na distribuição dos livros (há exemplos de casos em que o livro didático chegava à escola no segundo semestre letivo), influência das editoras junto ao órgão responsável para a escolha de um ou outro livro, autoritarismo governamental na tomada de decisões.

Com o objetivo de garantir uma política de regulamentação do livro didático mais competente e eficaz, foi criado pelo Ministério da Educação, em 1997, o Programa Nacional do Livro Didático, que prevê duas formas de ação: a primeira centralizada e a segunda descentralizada. Naquela, todas as ações relativas ao PNLD são desenvolvidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); nesta, o gerenciamento dos recursos advindos do FNDE é realizado pelas Secretarias Estaduais de Educação. De acordo com o *site* do MEC, o programa tem como objetivos, entre outros, estabelecer um padrão mínimo de qualidade pedagógica, possibilitar a participação dos professores no processo de seleção das publicações e promover a melhoria física e pedagógica dos livros.

Atualmente, todos os alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas recebem um exemplar do livro didático que será utilizado em sala de aula das disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. Além disso, os alunos do Ensino Médio também recebem os livros das disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática e Biologia.<sup>2</sup> Essa distribuição é feita diretamente pela editora e entregue nas escolas por meio de um convênio entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT).

Souza (1999, p. 27) diz que

Independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência.

Essa autoridade do livro didático permite que seus usuários (alunos e professores) o entendam como detentor de “saberes” e de “verdades” que extrapolam aquelas de caráter didático-pedagógicas. São conhecimentos que poderão nortear o comportamento de seus leitores. Incluem-se, neles, a postura e a imagem de adolescente.

---

<sup>2</sup> O livro didático de Biologia começou a ser distribuído a partir do ano letivo de 2007. Para o ano de 2008, há a previsão de inclusão de mais duas disciplinas, Química e História.

Passemos, agora, às razões que nos levaram a estudar o discurso do livro didático.

## **1.2 Por que analisar o discurso do livro didático?**

Como vimos no item anterior, muito se tem falado, discutido e estudado nos últimos anos, sobretudo nos cursos de licenciatura, sobre o papel, a qualidade e, até mesmo, a validade do livro didático. Porém, de uma realidade não podemos fugir: esse tipo de publicação tem sido, muitas vezes, o material mais acessível de que o professor dispõe para suas aulas e o principal mediador no ensino escolar brasileiro, especialmente naquele oferecido por instituições da rede pública. Souza (1999, p. 94), ao mencionar a polêmica acerca da utilização do livro didático, afirma que, “[...] embora alvo de críticas diversas, não se pode deixar de encará-lo como um paradigma que sustenta a transmissão de saber via escola”.

A experiência que tivemos enquanto docente da rede pública no estado de Mato Grosso do Sul nos ampara quanto a admitir a importância de tal tipo de publicação no dia-a-dia da sala de aula. Outros fatores de ordem externa também colaboram para que ainda se dependa muito do livro didático no ensino regular, principalmente público.

A difícil situação de trabalho dos professores brasileiros é de conhecimento da maioria da população. Alguns deles, para conseguir sobreviver com os salários atuais, sobrecarregam-se de aulas e, conseqüentemente, de atividades. Outros, não preparados para “enfrentar” uma turma de alunos, como lembra Fregonezi (1999, p. 77), encontram a solução de seus problemas no livro didático que, como ele ressalta, traz os textos já selecionados, as atividades já preparadas e seqüenciadas. Isso “facilitaria” o trabalho de um professor sem tempo para planejar todos os conteúdos e atividades de sala de aula ou que não se sinta apto para fazer tal planejamento.

É necessário lembrar, também, que o governo distribui gratuitamente esse tipo de publicação aos alunos de todo o território nacional e impõe a utilização das publicações em sala de aula até por questão de bom aproveitamento do dinheiro público. Ainda segundo o *site* do Ministério da Educação, o Programa Nacional do Livro Didático (MEC/FAE) investiu R\$ 4.247.637.706,00 no período de 1995 a 2006 e distribuiu um total de 1.077.133.955 de exemplares em todo o país. Somente em 2006, foram encaminhados para o estado de Mato Grosso do Sul 626.436 livros para o atendimento a 836 escolas e 396.956 alunos. Um

investimento de tal porte realmente merece atenção, estudos e discussões sobre o seu produto final: o livro didático que é utilizado nas escolas públicas.

Em pesquisas realizadas em bibliotecas de diversas universidades e também em *sites* de busca na Internet, foram encontrados vários estudos sobre o livro didático. Porém, não temos conhecimento, até o momento, de trabalho que aborde o discurso que o livro didático constrói acerca de adolescente e de adolescência.

Em contato com um dos autores do livro didático que será analisado, o Professor William Roberto Cereja, através de e-mail<sup>3</sup>, obtivemos a seguinte informação: “Já houve muitas pesquisas que tomaram *Português: Linguagens* como objeto de análise, mas nenhuma com o tema que pretende desenvolver. Já abordaram o trabalho com a gramática, com a produção textual (gênero), com o humor [...]”

Diante disso, pode-se dizer que, até onde pudemos verificar, este trabalho tem caráter inédito e poderá contribuir com a prática dos educadores do Ensino Fundamental na árdua e gratificante tarefa de mediar o acesso ao conhecimento sistematizado aos seus alunos.

A seguir, faremos a apresentação do *corpus* deste trabalho, bem como a delimitação de nosso objeto de estudo nas duas obras didáticas.

### 1.3 Descrição do *corpus*

Este trabalho tem como *corpus* de análise as Coleções de livro didático utilizadas nas escolas públicas de Dourados-MS, a Coleção *Português: Linguagens*, nas escolas da rede estadual, e a Coleção *Português: leitura, produção, gramática*, nas escolas da rede municipal.

A Coleção *Português: Linguagens* foi lançada em 1998 e, segundo os próprios autores, no Manual do Professor<sup>4</sup> (p. 2), “[...] foi recebida com entusiasmo por um grande número de professores, que reconheceram a possibilidade concreta de, com o apoio dela, transformarem sua prática pedagógica”.

A edição utilizada nas escolas estaduais de Dourados é a segunda da referida publicação.<sup>5</sup> Constitui-se de quatro volumes: quinta, sexta, sétima e oitava séries, que correspondem, respectivamente, aos atuais sexto, sétimo, oitavo e nono anos do Ensino

---

<sup>3</sup> Contato com o autor via e-mail em 27 de março de 2007.

<sup>4</sup> Encarte que integra os quatro volumes da obra destinados aos professores.

<sup>5</sup> Uma terceira edição foi lançada no final do ano de 2006. Segundo Willian Roberto Cereja, via e-mail, em 27 de março de 2007, “A nova edição traz os mesmos temas (adolescentes/juventude), mas com textos mais atualizados”.

Fundamental. Pela segunda vez consecutiva, a obra foi escolhida pela maioria dos professores da rede estadual de Dourados para adoção no triênio de 2005 a 2007.<sup>6</sup> Cada volume é composto por quatro unidades e cada unidade por quatro capítulos. Com relação à temática de cada unidade, o livro é organizado levando-se em conta, segundo o Manual do Professor (p. 2), “[...] tanto as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto os temas transversais, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos”.

Neste trabalho é analisada a segunda unidade do volume da sétima série, intitulada *Adolescer*, que tem início na página 80 e mostra, primeiramente, uma imagem com quatro adolescentes sorrindo (dois meninos e duas meninas com materiais escolares). Logo a seguir, traz o poema *O Adolescente*, de Mário Quintana.

O capítulo um, denominado “*Qual é a sua tribo?*”, é iniciado na página 82 com o texto “*A Morcega*”, de Walcyr Carrasco, e termina na página 96.

Com o título “*Crescer dói?*”, o capítulo dois apresenta a obra “*Menina ao espelho*”, de Norman Rockwell, e o texto “*Puberdade: o início das complicações*”, de Flávio Gikovate; vai da página 97 à 112.

O capítulo três, “*Entre a liberdade e a opressão?*”, tem início na página 113, com o texto “*Liberdade, oh, liberdade*”, de Danuza Leão, e término na página 135.

A Coleção *Português: leitura, produção, gramática* estudada é a da primeira edição e, também, pela segunda vez consecutiva, é a escolhida por professores de Língua Portuguesa das escolas municipais de Dourados para adoção no triênio 2005 a 2007.

Neste trabalho são analisados os seguintes textos que tratam de adolescente e de adolescência e que formam o primeiro capítulo da Unidade *Adolescência e Felicidade*, no volume da sétima série do Ensino Fundamental:

- “*Preocupações de Pais de Adolescentes*”, de Contardo Calligaris, páginas 10 a 15;
- “*Liberdade e Limite na adolescência*”, de Clareci da Silva Cardoso e Rita de Cássia Vieira, páginas 33 a 38;
- “*Já para fora de casa!*”, de Fernanda Campanelli Massakotto, páginas 39 a 42.

Como dissemos, o suporte teórico-metodológico que usamos para realizar as análises é o da Semiótica de linha francesa, e a seguir explicaremos as razões que nos levaram a fazer tal opção teórica.

---

<sup>6</sup> A escolha mencionada é feita pelos professores das escolas, que recebem da Secretaria de Educação exemplares de livros didáticos para serem analisados. O processo de adoção se dá a partir dessa escolha. O livro mais votado nas escolas é adotado pela rede.

## 1.4 A opção teórica

O livro didático, entendido como um texto, não se constitui de um produto neutro, sem intencionalidades; ao contrário, como todo texto, lembra Lima (2004, p. 2), é

[...] produto de uma visão de mundo, de homem, de educação e de escola. Nesse sentido, o livro didático não é apenas produzido pelo mundo da cultura, mas também produz, institui este mesmo mundo (tanto no que se refere à cultura escolar como à cultura em geral).

Bakhtin (1995, p. 16) preconiza que “a palavra é o signo ideológico por excelência”. Logo, o livro didático carrega em si marcas discursivas que denunciam ou revelam a visão de mundo de seu enunciador. Convém esclarecer aqui que, neste trabalho, *ideologia* é entendida como a *visão de mundo* de cada classe social. A ideologia, assim entendida, nos permite, como diz Barros (2001, p. 150), “[...] relativizar a ‘verdade’, ao mostrar que há vários saberes ligados às diferentes classes, e reconhecer contradições em cada forma de ver o mundo, especialmente na visão dominante, criticando-a e a ela resistindo”. Este estudo procura investigar se o livro didático, ao materializar a sua visão de mundo de adolescente e, conseqüentemente, de escola, de educação e de homem, reproduz a ideologia dominante – aquela das classes econômica, social e politicamente mais privilegiadas.

Na relação enunciador/enunciatário, um age sobre o outro através do discurso, podendo, inclusive, modificar valores e fazer com que este aceite e creia serem verdadeiros os valores e a visão de mundo daquele. Segundo Greimas ([19--], p. 3), o discurso

[...] pode ser considerado como o espaço, o lugar frágil em que se inscreve e em que se lêem a verdade e a falsidade, a mentira e o segredo, que esses modos de veridicção resultam da dupla contribuição do enunciador e do enunciatário, que suas diferentes posições fixam-se apenas sob a forma de um equilíbrio mais ou menos estável que provém de um acordo implícito entre os dois actantes da estrutura da comunicação. Designa-se esse entendimento tácito por *contrato de veridicção*. [grifos do autor].

Quanto à relação livro didático/adolescente, esse contrato poder-se-ia realizar ainda mais facilmente. Isso se considerarmos que o discurso oriundo de um enunciador que carrega em si o simulacro de detentor de saberes, como já vimos, terá mais chances de ser bem sucedido sobre um enunciatário que, enquanto sujeito, também carrega o simulacro de quem se encontra num processo de construção da sua identidade e em posição social ou econômica desfavorável. Mais ainda: tal enunciatário poderia reconhecer nesse enunciador o contrato veridictório firmado na relação de dependência, já comentada, que o ensino escolar

estabeleceu com o livro didático. Daí, todos os discursos veiculados por esse enunciador serão considerados verdadeiros e aceitos sem questionamentos.

Pelas razões expostas até agora e por outras que citaremos a seguir, a semiótica caracterizou-se como a opção teórica mais eficiente para a análise que nos propusemos a realizar. Ao estudar e tratar acerca dessa relação entre enunciador (no papel de destinador-manipulador) e enunciatário (como destinatário-manipulado), ela nos permite uma análise mais profunda do discurso sobre o adolescente vinculado no livro didático.

A semiótica concebe a significação de um texto através de um instrumento teórico-metodológico chamado percurso gerativo de sentido. Esse percurso, que é estabelecido em três níveis, propicia-nos, de forma bastante eficiente, a realização da análise interna e imanente de um texto e também a análise externa, contextual, por meio dos discursos. Com isso, permite-nos identificar as estruturas fundamentais de base, que dão sustentação ao texto, assim como explicar as estruturas narrativas e as relações entre os seus actantes. Sobretudo, para a realização deste trabalho de investigação, a semântica discursiva nos possibilita desvendar as formações ideológicas de um discurso por meio do levantamento dos percursos figurativos e temáticos utilizados pelo enunciador do livro nas estratégias de persuasão do enunciatário, que a semiótica entende como um fazer-criar e um fazer-fazer.

No próximo capítulo, faremos uma breve apresentação da teoria semiótica e nos deteremos nas ferramentas que nos serão mais úteis

## 2 REFLEXÕES TEÓRICAS

*Portanto, a última palavra é essa, já disse antes:  
fora do texto não há salvação.  
Todo o texto, nada senão o texto  
e nada fora do texto.*

Algirdas Julien Greimas, A Enunciação (uma  
postura epistemológica).

Neste capítulo, faremos uma breve apresentação da teoria semiótica e, como adiantamos no capítulo anterior, veremos em mais detalhes as ferramentas semióticas que nos servirão de apoio para a realização da análise.

### 2.1 O modelo teórico utilizado – breve apresentação

A teoria semiótica, como já dissemos, tem como objeto o **texto** num sentido amplo: verbal, visual, musical; ou, ainda, aquele texto que apresenta mais de uma linguagem de manifestação, o chamado texto sincrético. Seu objetivo, além de descrever e explicar **o que** o texto diz, é mostrar **como** ele faz para dizer o que diz.

De acordo com Barros (1997, p. 7), um texto é definido de duas formas complementares: a) como **objeto de significação** que “[...] faz que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como um ‘todo de sentido’ ”; b) como **objeto de comunicação** entre dois sujeitos – destinador e destinatário – e, “[...] nesse caso, o texto precisa ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que, em última instância, lhe atribui sentido”. A autora ressalta que o texto só existe ou só pode ser entendido como tal, se for concebido considerando-se essa dualidade.

Para a realização da análise de um determinado texto, a semiótica abandona as reflexões acerca da produção “real” deste e se ocupa dos mecanismos de produção de sentido. Ou seja, o que interessa é o sentido produzido **no e pelo** texto, a realidade construída **nele e por ele**.

### 2.1.1 O percurso gerativo de sentido

Nosso trabalho, como já afirmamos, tem como objetivo verificar como é construída a imagem de adolescente veiculada pelo livro didático. Para tanto, nos concentraremos nas estratégias utilizadas pelo enunciador da publicação para tal construção. Isso será feito através da análise do percurso gerativo de sentido. Como o próprio nome diz, esse percurso indica a concepção de como se produz o sentido no texto, no seu plano de conteúdo: ele é gerado dentro do texto, em função de mecanismos internos que podem ser apresentados e desvendados. Fiorin (1989, p. 31) ressalta que

[...] é um modelo que simula a produção e a interpretação do significado, do conteúdo. Na verdade, ele não descreve a maneira real de fabricar um discurso, mas constitui, para usar as palavras de Denis Bertrand, um “simulacro metodológico”, que nos permite ler, com mais eficácia, um texto.

Esse percurso, segundo Greimas e Courtés ([19--], p 206), “[...] vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto”. Nele são estabelecidos três níveis que, embora possam ser descritos e explicados por uma sintaxe e uma semântica autônomas, se inter-relacionam e, assim, constroem o sentido do texto: fundamental, narrativo e discursivo.

#### 2.1.1.1 *Nível Fundamental*

O *nível fundamental* é o mais abstrato e simples do percurso gerativo de sentido e, por consequência, o mais profundo. Nele é determinada a base estrutural do texto, a relação semântica que sustenta todas as outras e condensa todo o seu conteúdo. Isso se dá por meio de uma oposição. Segundo Tatit,

[...] de acordo com o contexto em exame, todo microuniverso semântico contém um índice *axiológico*, ou seja, é portador de valores considerados atraentes ou repulsivos. No primeiro caso, temos os valores *eufóricos* e, no segundo, os *disfóricos*. (2005, p. 199, grifos do autor).

Para que essa axiologia se estabeleça, é necessário que os termos da oposição semântica pertençam à mesma categoria, ou seja, tenham traços comuns.

Apesar dessa oposição de base dar a sustentação semântica a todo o texto, Fiorin (1999b) ressalta que apenas o estabelecimento dela não é o fim último da análise. O estabelecimento de tal oposição é uma forma de “[...] apreender a articulação mais geral do texto. Para compreender, no entanto, toda sua complexidade é preciso ir remontando aos

níveis mais concretos e complexos do percurso”. Para apresentar essa relação de oposição, foi criado inicialmente um modelo lógico, o chamado **quadrado semiótico**, que

[...] prevê uma sintaxe sumária que consegue apreender em seus termos (desde que bem escolhidos) não só os estados narrativos mas especialmente suas transformações. Para tanto, conta basicamente com as operações de *negação* e de *asserção*. Com a primeira, instaura os elementos *contraditórios* que, muitas vezes, funcionam como termos de passagem. Com a segunda, instaura os termos *contrários* que articulam a principal oposição contida num texto. (TATIT, 2005, p. 198, grifos do autor).

A partir dos estudos de Fontanille e Zilberberg (2001), no livro *Tensão e Significação*, têm surgido avanços nesta questão. Os autores utilizam-se dos conceitos de intensidade e de extensidade preconizados por Hjelmslev (1975) para trabalhar a dimensão do sentido de forma contínua, na chamada semiótica tensiva. As operações de negação e de afirmação do quadrado semiótico são, nessa perspectiva, substituídas por inflexões tônicas, enquanto, de termos simples, passa-se à utilização de termos complexos.

Com isso, foi introduzida a noção de *gradação*. Não se nega totalmente o termo para depois afirmar o seu contrário. São estabelecidos, nesse percurso, níveis de tonicidade. Isso possibilita a análise de textos em processos contínuos – que trafegam entre o átono e o tônico de um termo. Ao afirmarmos um determinado termo, estaríamos dando-lhe tonicidade e estabelecendo níveis dessa tonicidade até a chegada ao ponto mínimo (átono), num percurso propriamente dito. Ao mesmo tempo em que o termo afirmado pode ir perdendo tonicidade, o termo negado pode ir adquirindo-a; tornam-se, assim, termos complexos – em que residem tanto aquilo que se afirma, quanto o que se nega. Porém, há casos em que tal relação também pode convergir: ao mesmo tempo, os termos tanto podem ir se tornando tônicos como átonos.

Pietroforte (2007, p. 16) comenta essa nova complexidade do percurso gerativo de sentido:

De acordo com o quadrado semiótico, afirmar os extremos desse eixo gera termos simples: ou afirma-se *vida* ou afirma-se *morte*. Contudo há a possibilidade da geração do termo complexo, em que *vida* e *morte* são afirmadas juntamente. [grifos do autor].

O autor diz ainda que “[...] a intensidade e a extensidade podem ser tônicas ou átonas, o que determina dois modos de relação tensiva: ou intensidade e extensidade crescem ou diminuem, em relação conversas; ou enquanto uma cresce a outra diminui, em relação inversa” (p. 78). Isso significa que não se trata, apenas, de simples negação ou afirmação de um termo ou outro e sim da gradação de tais termos.

### 2.1.1.2 *Nível Narrativo*

A segunda etapa do percurso gerativo de sentido é o chamado *nível narrativo*. Fiorin (1989, p. 21) observa que, apesar de nem todos os textos serem narrativos, todos têm uma narratividade, mesmo que mínima. O autor também procura diferenciar a narração – determinado tipo de texto –, da narratividade – ,“transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes”.

No nível narrativo, o termo considerado atraente, eufórico, na oposição semântica de base, torna-se objeto-valor para o sujeito. Essa relação entre o sujeito e o objeto é chamada de enunciado elementar, que pode ser tanto de **estado**: o sujeito pode viver uma relação de disjunção (está apartado do objeto) ou de conjunção com o objeto (está junto dele); quanto de **fazer**: acontece uma transformação na relação sujeito-objeto.

Ao tratar desse assunto, Barros destaca que, para que o sujeito tenha existência semântica e semioticamente, faz-se necessária a relação transitiva dele com um objeto. A mesma autora ressalta, ainda, que “[...] os enunciados de fazer operam a passagem de um estado a outro, ou seja, de um estado conjuntivo a um estado disjuntivo e vice-versa. O objeto da transformação é, portanto, um enunciado de estado” (2001, p. 30).

A maioria das histórias tem uma seqüência hierarquizada desses dois tipos de enunciados, e isso desencadeia os programas narrativos (PNs). Um programa narrativo define-se como “[...] um enunciado de fazer que rege um enunciado de estado. Integra, portanto, estados e transformações” (BARROS, 1997, p. 20) e constitui o sintagma elementar da sintaxe narrativa.

Os programas narrativos classificam-se de duas formas: programa de base (principal) e programa de uso (secundário). Estes integram e constituem percursos, que se organizam e formam o esquema narrativo.

Barros (2001, p. 41), a partir de Greimas e Courtés ([19--], p. 298), ao abordar o esquema narrativo, alerta que ele deve ser considerado como referência, e a partir dele “[...] são calculados os desvios, as expansões e as variações narrativas, e estabelecidas as comparações entre narrativas diferentes”.

Usado como exemplo, referência ou como base para a análise dos textos, o esquema narrativo apresenta uma estrutura canônica constituída por quatro fases, de acordo com os estudos de Fiorin: a *manipulação*, a *competência*, a *performance* e a *sanção*. Vale lembrar aqui que essa constituição não é unânime. Barros, por exemplo, considera três momentos: o

do destinador-manipulador (que corresponde à manipulação), o do sujeito (que compreende as fases da competência e da performance) e o do destinador-julgador (relacionado à sanção). Como podemos notar, a despeito das diferentes constituições, as fases permanecem e, como a autora mesmo salienta, servem como parâmetro para a análise dos mais variados tipos de narrativas.

A fase da *manipulação* é aquela em que um sujeito (o destinador) transmite a um outro sujeito (o destinatário) um *querer* e/ou um *dever* fazer alguma coisa. Ressaltamos que o destinador só obtém sucesso, só consegue *fazer* o destinatário *fazer*, se este compartilhar dos mesmos valores que o primeiro tenta lhe imprimir. Para tal persuasão, importa que o destinador conheça o seu destinatário, saiba que os valores transmitidos serão desejados. São quatro os tipos de manipulação: *provocação*, *sedução*, *tentação* e *intimidação*. Barros (2001, p. 38) assim os comenta e explica:

Na provocação e na sedução, o destinador diz ao destinatário, de forma clara ou implícita, o que sabe de sua competência, colocando-o em posição de escolha forçada. Na provocação, deve escolher entre aceitar a imagem desfavorável que dele foi apresentada ou fazer o que o manipulador pretende; na sedução, precisa recusar a representação lisonjeira que dele foi feita ou deixar-se manipular. [...] Na tentação e na intimidação, o manipulador mostra poder e propõe ao manipulado, para que ele faça o esperado, objetos de valor cultural, respectivamente positivo (dinheiro, presentes, vantagens) e negativo (ameaças). [...] O querer-fazer caracteriza a sedução e a tentação, o dever-fazer, a provocação e a intimidação.

A fase da *competência* é aquela em que o destinatário, já provido do *querer* ou do *dever* fazer, busca um *saber* e/ ou um *poder* para realizar a ação; a *performance* é a ação ou a transformação (mudança de um estado para outro) que o sujeito (que foi manipulado e que adquiriu competência) realiza; e a fase da *sanção* é aquela em que ocorre a constatação de que a performance foi realizada ou não e em que grau isso aconteceu (sanção cognitiva), podendo ou não recompensar/ castigar o sujeito (sanção pragmática).

Ressaltamos que, apesar dessas fases possuírem uma implicação recíproca, nem todos os textos apresentam explicitamente o esquema completo. Muitas vezes, uma ou outra fase do esquema canônico está pressuposta. Acontece, também, em alguns casos, das narrativas não evoluírem, ou seja, não completarem esse esquema, situando-se em uma dessas fases. Barros acrescenta a isso a observação de que o referido esquema,

[...] assim como as demais instâncias hierárquicas da sintaxe narrativa, oferece muitas oportunidades de variações e combinações que dão caráter único e específico às narrativas-ocorrências. Cabe à estratégia narrativa, última instância da organização narrativa, elaborar os esquemas narrativos, determinando: a articulação dos percursos narrativos; a forma do desdobramento polêmico; as tarefas do sujeito e do anti-sujeito na busca dos valores; a composição dos programas complexos, com os sujeitos delegados; o emprego recursivo de programas e de percursos [...]; o tipo

de aquisição de valores [...]; a forma de sociabilidade [...]; as passagens entre as dimensões pragmática e cognitiva. (2001, p. 43).

Diante disso, podemos dizer que, embora a teoria nos ofereça um modelo de análise, esta só poderá ser realizada com eficiência se for baseada nas especificidades de cada texto, de cada objeto estudado.

Até aqui, tratamos da sintaxe narrativa ao falarmos sobre os tipos de enunciados, sobre a organização desses enunciados em percursos, e destes no esquema narrativo. Os valores instituídos nos objetos relacionam-se com outra parte da gramática narrativa, a semântica narrativa. Ela é, no percurso gerativo de sentido, a instância em que os termos eufóricos ou disfóricos da oposição semântica de base do nível fundamental articulam-se em valores no nível narrativo.

O sujeito está sempre em busca dos valores que almeja por meio do objeto. Esses valores podem ser subdivididos em dois: valores descritivos e valores modais. Barros (2001, p. 46) afirma que:

Depende da categoria semântica convertida a subdivisão dos valores narrativos em valores *descritivos* e valores *modais* (o saber, o poder, etc.). Os valores descritivos, por sua vez, classificam-se em valores *objetivos* (consumíveis e armazenáveis) e em valores *subjetivos* (prazeres, estados de alma).” [grifos da autora].

Tanto as relações do sujeito com os valores quanto a relação do sujeito com o seu fazer podem ser modificadas por determinações modais. As modalidades do fazer são duas: *fazer-fazer* – um destinador comunica valores modais ao destinatário-sujeito para que ele realize a ação – e *fazer-ser* – refere-se à organização modal da competência do sujeito. Combinam-se, na organização modal da competência do sujeito, dois tipos de modalidades, as virtualizantes (*dever-fazer* e *querer-fazer*), que instauram o sujeito, e as atualizantes (*saber-fazer* e *poder-fazer*), que o qualificam para a ação.

As modalidades do ser resultam tanto da regência por um enunciado do fazer (*fazer-ser*), quanto por um enunciado de estado (*ser-ser*). Nelas são considerados também dois aspectos: a modalização veridictória, que determina a relação do sujeito com o objeto e é articulada como categoria modal em *ser x parecer*; e a modalização pelo *querer*, *dever*, *poder* e *saber*, que atua sobre os valores investidos no objeto e altera a existência modal do sujeito. Nesse sentido, um estado é *verdadeiro* (se parece e é), *mentiroso* (não parece e não é), *falso* (se parece, mas não é) e *secreto* (não parece, mas é).

Todas essas modalizações geram estados de alma distintos no sujeito. Os efeitos de sentido das qualificações modais que modificam o sujeito de estado organizam-se sob a forma de arranjos sintagmáticos de modalidades ou configurações passionais: são as paixões.

Metodologicamente, parece-nos mais eficaz começarmos a análise do percurso gerativo do sentido de um texto pelo seu nível narrativo, o intermediário. Assim, desvendadas as suas estruturas narrativas, fica mais fácil estudar os outros dois níveis, o fundamental e o discursivo, respectivamente, o mais abstrato e o mais concreto. Apesar de, nesta apresentação da teoria, estarmos respeitando o nível hierárquico instituído, na análise iniciaremos os estudos pelo nível narrativo dos textos.

### **2.1.1.3 Nível Discursivo**

O terceiro patamar do percurso gerativo de sentido é o *nível discursivo*. Nele, as estruturas narrativas abstratas são revestidas, enriquecidas e concretizadas. Nas palavras de Barros (2001, p. 72) :

Atribui-se especial importância às estruturas discursivas por serem consideradas o lugar, por excelência, de desvelamento da enunciação e de manifestação de valores sobre os quais está assentado o texto. [...] Os esquemas narrativos são assumidos pelo sujeito da enunciação, que os converte em discurso e nele deixa “marcas”.

A enunciação é o ato de produção do discurso. Ela é pressuposta pelo seu produto. Estudar as marcas deixadas pela enunciação no enunciado não a recria, mas nos dá pistas acerca dos efeitos relacionados à pessoa, ao tempo e ao espaço dos textos. A esses procedimentos, chamamos *actorização, espacialização e temporalização*. Na sintaxe discursiva, são examinados os procedimentos de que o enunciador do texto lança mão (fazer persuasivo) para fazer o seu enunciatário crer (fazer interpretativo) e realizar ou não um ato esperado, isso tudo ancorado num conjunto de recursos argumentativos que fazem parte da relação entre os atores da enunciação.

A projeção no discurso das instâncias do *eu-aqui-agora*, ou seja, dos procedimentos de *actorização, espacialização e temporalização*, é chamada de debreagem. A debreagem pode ocorrer de duas formas: enunciativa e enunciva.

Na debreagem enunciativa, simula-se o efeito de aproximação da enunciação, criando um sentido de subjetividade, de intimidade entre o enunciador (o eu), que se coloca num lugar (o aqui) e num determinado tempo (o agora) com o enunciatário (um tu a quem o eu se dirige e procura persuadir).

Em contrapartida, na debreagem enunciativa, o efeito pretendido é de distanciamento da enunciação. Cria-se um sentido de objetividade, de neutralidade. Ao não se deixar demarcar explicitamente, o enunciador simula um *ele-lá-então*.

Essa classificação, na maioria dos discursos, apresenta-se com grande complexidade, criando os mais variados sentidos, de acordo com os objetivos do enunciador. Somado aos recursos da debreagem, pode-se utilizar, ainda, um procedimento oposto a ela: a embreagem. Barros (2001, p. 77) define-a como

[...] uma operação de retorno de formas já desembreadas à enunciação e [que] cria a ilusão de identificação com a instância da enunciação. A enunciação finge recuperar as formas que projetou fora de si. Nega-se o enunciado e procura-se o efeito de suspensão da oposição entre os atores, o espaço e o tempo do enunciado e os da enunciação.

Na semântica discursiva, os termos da oposição de base do nível fundamental, que se transformaram em valores no nível narrativo, são recobertos e concretizados por temas e figuras. Assim sendo, a **tematização** e a **figurativização** são dois níveis de concretização do discurso. Um texto é temático se tal concretização pára no primeiro nível, que é mais abstrato, e é figurativo se, além dos temas, apresentar figuras que remetam e criem um simulacro do mundo real. Barros (2001, p. 113) ressalta que “[...] a disseminação discursiva dos temas e a figurativização são tarefas do sujeito da enunciação, que assim provê seu discurso de coerência semântica e cria efeitos de realidade, garantindo a relação entre mundo e discurso”.

Tema, segundo Fiorin (1989, p. 65), “[...] é um investimento semântico de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural [...]”. Já a figura “[...] é todo conteúdo de qualquer língua natural ou qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural” (p. 65). Às figuras, são acrescentados traços sensoriais como cor, cheiro, som, textura, etc.

Na utilização dessas duas ferramentas, principalmente, é que podemos ter acesso aos valores e à visão de mundo que o enunciador de um texto procura transmitir ao seu enunciatário. Ao escolher uma figura e não outra para compor a concretização de um tema, o enunciador deixa-se desvendar. Cabe ao analista fazer tal descoberta.

## 2.2 Algumas considerações sobre o enunciador no livro didático

Acabamos de ver que a enunciação é o ato de produção do discurso, que ela é pressuposta pelo enunciado e que somente é possível estudá-la a partir das marcas de pessoa, espaço e tempo deixadas nesse enunciado. Fiorin (1999, p. 42) destaca que, “[...] como a pessoa enuncia num dado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo tempo organizam-se em torno do ‘sujeito’, tomado como ponto de referência”.

Para essas marcas de pessoa, de sujeito, a semiótica propõe “[...] a existência de três instâncias enunciativas: a do enunciador, a do narrador e do interlocutor, com seus três homólogos: o enunciatário, o narratário e o interlocutário” (FIORIN, mimeo, p. 1). O enunciador é o destinador implícito dos valores e visão de mundo que, no ato da enunciação, quer fazer crer; o narrador é o destinador de tais valores e ideologias no texto; e o interlocutor é um actante do enunciado que recebe do narrador o direito à voz e assim o exerce, em uma debreagem interna, um diálogo.

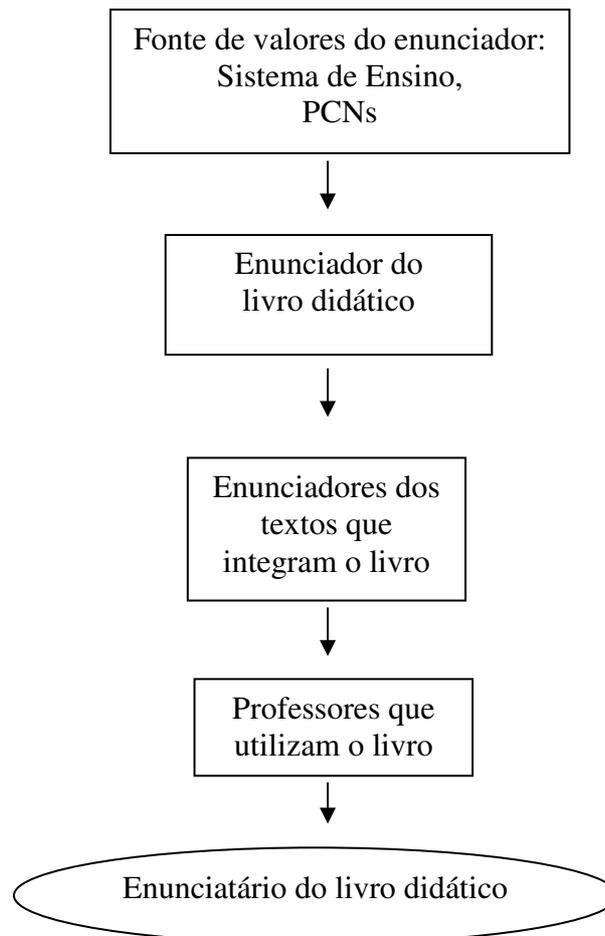
Em nosso objeto de análise, o enunciador é aquele que pode ser conhecido e desvendado pelas marcas discursivas e ideológicas que deixa no texto. Ele é o simulacro dos autores da obra didática. Porém, numa instância também implícita e superior a ele, ainda poderíamos perceber e identificar um outro enunciador – maior – que possui um poder-fazer também mais representativo, que seria representado pelo sistema de ensino, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, etc. Sendo assim, o enunciador do livro didático já seria um enunciador delegado por esse enunciador maior.

Para realizar o fazer persuasivo sobre o enunciatário do livro, o seu enunciador também lança mão e se apropria de outros textos, os quais, por sua vez, são enunciados por outros enunciadores, dando-lhes voz. Esse jogo enunciativo é utilizado como estratégia de manipulação do enunciador do livro, no sentido de criar um efeito de verdade. Notemos que, ao fazer isso, ele dá voz a autores de prestígio literário ou científico, simulando uma objetividade. Esses outros enunciadores que integram o livro didático são representantes da cultura e da visão de mundo do enunciador. Reiteram em seus textos os valores que o autor do livro deseja veicular e que, em última instância, representam a visão de mundo e a imagem de ensino, de escola e de adolescente que o enunciador maior deseja fazer crer.

Além disso, numa situação de sala de aula, o enunciador do livro didático ainda conta com um outro enunciador de prestígio: o professor, no caso em análise, de Língua Portuguesa,

que escolheu a publicação, adotou-a, e a utiliza em suas aulas. Dessa forma, o professor também seria um enunciador delegado dos valores vinculados no livro didático.

Todos esses vários enunciadores atuam sobre o enunciatário do livro didático e, em maior ou menor intensidade, procuram persuadi-lo a aceitar os valores que o livro didático (objeto final) transmite. Poderíamos, assim, chegar ao seguinte esquema:



Porém, considerando que se pretende verificar como é construída a imagem de adolescente **no** e **pelo** livro didático, esclarecemos que o enunciador do discurso do livro, simulacro do(s) autor(es) da publicação, é considerado o destinador-manipulador do discurso desta. E o seu destinatário, ou seja, o enunciatário do discurso do livro, é o simulacro do leitor/consumidor/receptor final da obra: adolescentes, alunos da sétima série.

Se considerarmos o livro didático como um texto, seu enunciador é o responsável pelos valores nele veiculados. Este enunciador utiliza-se de outros textos (que veiculam valores de outros enunciadores). Ao integrarem a obra didática, são assumidos pelo enunciador desta, que se apropria de tais discursos, utilizando-os como recursos

argumentativos para reiterar o valor que deseja fazer crer ao seu enunciatário.

### **2.3 Os mecanismos de tematização e de figurativização na análise do livro didático**

Como já dissemos, a semiótica dispõe de mecanismos capazes e eficientes para o levantamento dos valores e da visão de mundo veiculados pelo livro didático. É na análise do plano de conteúdo, através do percurso gerativo de sentido, que iremos identificar tais valores e ideologias. Para tanto, os mecanismos de tematização e de figurativização nos são essenciais.

Fiorin (1989, p. 75) ressalta que

[...] o nível dos temas e das figuras é o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. Com efeito, não é nos níveis mais abstratos do percurso gerativo que se manifesta com plenitude e nitidez, a ideologia, mas na concretização dos valores semânticos.

O tema, como vimos no item 2.1.1.3, é um investimento semântico abstrato, e a figura remete ao mundo natural. Para melhor explicarmos os dois mecanismos, reportamo-nos ao que Barros (2005, p. 206) postula:

Na tematização ocorre a disseminação no discurso de traços semânticos tomados de forma abstrata, já na figurativização, esses traços semânticos são “recobertos” por traços semânticos “sensoriais” (de cor, de forma, de cheiro, de som, etc) que lhes dão o efeito de concretização sensorial.

Num discurso, os temas e as figuras estabelecem uma rede semântica à qual chamamos *percursos*. Isso significa que o encadeamento de figuras (os percursos) numa rede relacional é que forma o tecido (o texto). Fiorin ressalta que “[...] um texto pode ter mais de um percurso figurativo. O número de percursos depende dos temas que se deseje manifestar. Percursos podem opor-se, superpor-se, etc.” (1989, p. 71).

Esses dois mecanismos, a tematização e a figurativização, constituem-se, portanto, nas principais ferramentas utilizadas neste trabalho para o levantamento dos valores e da visão de mundo das obras em análise.

### **3 O ADOLESCENTE NO DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO – ANÁLISE DA UNIDADE *ADOLESCER*, DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*, VOLUME DA SÉTIMA SÉRIE**

*Que vai ser quando crescer? vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.*

Carlos Drummond de Andrade, *Verbo Ser*.

Este capítulo é destinado à análise da unidade *Adolescer*, do volume da sétima série da Coleção *Português: Linguagens*. Lembramos que a Coleção é composta de quatro volumes, divididos em quatro unidades, com três capítulos cada uma. Tomamos para a análise do discurso do livro didático sobre o adolescente a segunda unidade de estudo do volume da sétima série, que foi dividida em três blocos distintos, seguindo o que chamamos de percurso do leitor, ou seja, a seqüência espaço-temporal em que são apresentados na obra e estudados pelos alunos em sala de aula.

Ressaltamos que, apesar de entendermos que o discurso do livro didático concretiza-se na totalidade da obra, é nesta unidade que poderemos verificar mais efetivamente o discurso sobre adolescente e sobre adolescência. A unidade, que tem como título - *Adolescer* - traz à tona a temática e se propõe a discutir essa fase com os alunos.

Inicialmente, veremos como é estruturada a Introdução e os textos que dela fazem parte: uma fotografia, creditada à Stock Photos, e o poema *O Adolescente*, de Mário Quintana.

Em seguida, analisaremos cada capítulo da unidade. O primeiro deles – intitulado

*Qual é a sua tribo* – tem início na página 82 e termina na 96. Nele, analisamos o texto principal, *A Morcega* e, a seguir, no item 3.2.3, os recursos argumentativos utilizados pelo livro didático para persuadir seu enunciatório dos valores veiculados no capítulo. Entendemos aqui, como recursos argumentativos, todas as atividades de “Estudo de Texto”, bem como, as atividades de língua/gramática que o capítulo apresenta e que se referem à temática do adolescente. Além disso, no item 3.2.4, estudaremos o referido capítulo, entendendo-o como um “todo de sentido”.

O item 3.3 refere-se ao segundo capítulo da unidade *Adolescer*, que tem como título “Crescer dói?” e se inicia na página 97, terminando na página 112. Nele, analisaremos os textos que iniciam o capítulo: “Menina ao Espelho” e “Puberdade: o início das complicações”. Em seguida, serão analisados os recursos argumentativos utilizados pelo enunciador do livro para persuadir o seu enunciatório.

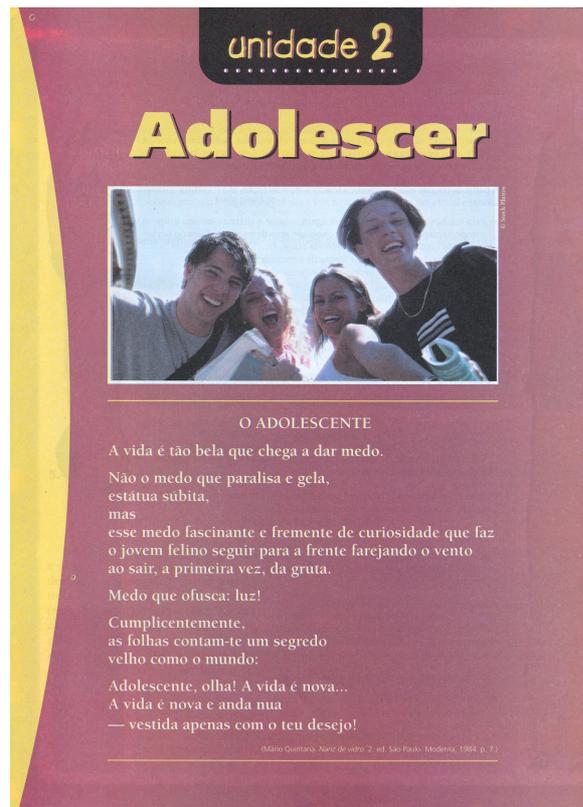
O último capítulo da unidade *Adolescer* é intitulado “Entre a liberdade e a opressão?”. Inicia-se é na página 113 e termina na 135. Neste trabalho, o item 3.4 dedica-se à análise desse capítulo, inicialmente com o estudo do texto “Liberdade, oh, liberdade” e, em seguida, dos recursos argumentativos que o enunciador do livro didático lança mão para transmitir os saberes e valores desejados. No item 3.5, faremos a consolidação dos dados levantados na unidade *Adolescer*, bem como recuperaremos a imagem de adolescente construída pelo seu discurso como um todo.

### **3.1 A introdução da Unidade *Adolescer***

Como já vimos, um texto é considerado como tal a partir da junção de seu plano de expressão com o seu plano de conteúdo. Neste trabalho, delimitamos a análise ao plano de conteúdo dos textos que integram a unidade *Adolescer*.

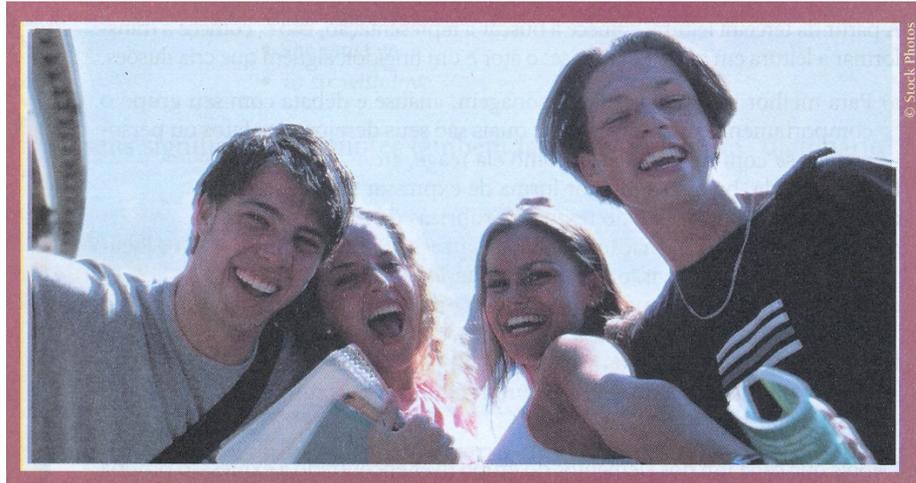
Em sua Introdução, a unidade analisada neste trabalho apresenta a fotografia de quatro adolescentes que sorriem e portam materiais escolares. Começaremos nossa análise por esta imagem, reproduzida a seguir.

Passaremos, agora, ao estudo da Introdução da unidade *Adolescer*. Ela é composta por uma única página. Nesta, há uma fotografia que retrata quatro adolescentes sorrindo: dois garotos e duas garotas com materiais escolares. Dela faz parte, também, o poema intitulado *O Adolescente*, de Mário Quintana. A seguir, reproduzimos a referida página, para possibilitar a sua visualização:



**Figura 1: Reprodução da página 80 – Introdução.**

Narrativamente, podemos perceber quatro sujeitos (os quatro adolescentes) em conjunção com o objeto juventude (ou adolescência), em busca de um outro objeto (a idade adulta) para ter acesso aos valores nele investidos: realização na vida, sucesso, inserção na sociedade. Isso se justifica pela presença dos materiais escolares.



**Figura 2: Fotografia de quatro adolescentes sorrindo.**

Ocorre aqui, implicitamente, a manipulação por sedução, em que um destinador social faz crer ser verdadeiro. Num nível mais profundo, poderíamos dizer que, por trás desse destinador social, figura outro destinador, que se funde ao primeiro e faz com que o sujeito não somente queira, mas *deva* realizar a performance de amadurecer: o tempo. Teríamos, então, uma manipulação por intimidação: se não estudar, não amadurecer, não obterá sucesso ou realização pessoal e profissional e acabará por não conquistar o seu lugar social.

Percebemos tratar-se de sujeitos que ainda não realizaram a performance, mas que se encontram na fase de aquisição do poder-fazer (competência), visto que ainda estudam, ou seja, adquirem cultura para ocupar o seu espaço social.

No nível fundamental, temos a oposição de base *natureza x cultura*, que encobre outras oposições de base: *morte x vida*. *Morte e natureza* se relacionam à infância ou à adolescência – tempo presente do sujeito e, a esses termos é atribuído valor disfórico. *Cultura e vida* representam o futuro - aquilo que ele deseja e que valoriza euforicamente.

Utilizando os princípios da semiótica tensiva, vistos no capítulo anterior, percebemos que, apesar de se estabelecer a oposição, não ocorre a negação de um termo ou a afirmação do outro. O que ocorre é uma gradação: à medida que os termos *natureza e morte* vão perdendo tonicidade, os termos *cultura e vida* vão adquirindo-a, ou seja, o sujeito vai amadurecendo, deixando de ser jovem (ou adolescente) e tomando posse de projeções de sucesso e de realização pessoal e profissional que estão inclusos na axiologia atribuída aos termos *cultura e vida*.

No nível discursivo, podemos perceber nesta fotografia a construção de um efeito de afetividade, de intimidade com o enunciatário, que se explica pela escolha do plano em que os

adolescentes foram retratados: um plano médio, que aproxima, visualmente, retratados e leitores. Além disso, há nesta foto a tentativa de se construir a imagem de que os adolescentes são fortes. Tal estratégia é revelada pela posição em que a câmera fotográfica é colocada, abaixo dos jovens fotografados. A utilização de um ângulo inferior objetiva valorizar um determinado objeto ou personagem, criando o efeito de sentido de que este é forte, seguro, que domina totalmente a cena e, por consequência, detém o *poder-fazer* para realizar a performance desejada.

Na fotografia, os adolescentes olham diretamente para a câmera, e isso projeta a imagem de que enfrentam a vida “olho no olho”, assim como sugere coragem para enfrentar o que vier. e insinua que esse processo traz alegria. Outro ponto que devemos destacar é que tal coragem é resultado da segurança que os retratados têm em relação ao futuro. Tal segurança é justificada na utilização das figuras relacionadas aos materiais escolares. Com isso, o enunciador da fotografia faz crer que está no estudo o poder-fazer para que esses sujeitos realizem a performance de obter sucesso, e que a caminhada para essa posição é muito agradável.

Há que se perceber, ainda, outro detalhe importante nessa fotografia: os jovens ali retratados apresentam-se vestidos com roupas que não estão ao acesso de todos os jovens. Obviamente, não podemos determinar nenhuma marca, tampouco preço, mas, a julgar por outros detalhes desse texto, poderíamos dizer que se trata de roupas caras. Esses outros detalhes são os seguintes: os meninos apresentam cortes de cabelos atuais, podendo-se dizer que da moda. São adolescentes brancos, aparentemente bem nutridos, aparentando vitalidade. Diante disso, poderíamos supor que não se trata de jovens pertencentes a famílias de baixa renda.

Então, a imagem de adolescente construída pela fotografia é a de que este é um sujeito que ainda não realizou a performance de obter sucesso e realização, mas detém o poder-fazer necessário para alcançá-los. Atentemos para o fato de que tal competência parece estar atribuída às classes média ou alta, ou seja, de grande poder aquisitivo/ financeiro.

Logo abaixo dessa fotografia, é reproduzido o poema *O Adolescente*, de Mário Quintana:

A vida é tão bela que chega a dar medo.

Não o medo que paralisa e gela,  
estátua súbita,

mas  
 esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz  
 o jovem felino seguir para a frente farejando o vento  
 ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicentemente,  
 as folhas contam-te um segredo  
 velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...  
 A vida é nova e anda nua  
 – vestida apenas com o teu desejo!

O nível narrativo desse texto está centrado na manipulação. O destinador (o narrador do texto) acena ao sujeito com vantagens para ele aceitar a sua manipulação e realizar a performance de seguir em frente e realizar os seus desejos. Tais vantagens são: a beleza da vida (no primeiro verso) e a coragem (versos dois a oito).

No nível fundamental, o texto apresenta a oposição semântica *velho x novo*, *medo x coragem*, que condensam a oposição *morte x vida*. Ao termo *morte* são atribuídos valores negativos, disfóricos. À *vida*, ao novo, aquilo que o sujeito alcançará, se sucumbir à manipulação, são relacionados valores positivos, eufóricos.

O enunciador desse poema, no nível discursivo, dirige-se diretamente ao seu enunciatário e o instala: é o adolescente (verso 12). O sentido nele expresso é que, apesar da vida (ou do amadurecimento) dar medo também impulsiona, encoraja a seguir em frente, a conquistar e a realizar os desejos. Temos aqui o tema da superação. Para a concretização desse tema, são utilizadas as figuras: medo que paralisa, estátua súbita, jovem felino farejando o vento, gruta.

Com isso, complementa-se a imagem de adolescente construída pela fotografia (figura 2): o adolescente é o sujeito que quer e pode fazer muitas coisas em sua vida presente, visando chegar a um futuro melhor, de realização ou de sucesso, na idade adulta. “Adolescer”, portanto, é uma fase de passagem entre dois estados.

Ao se utilizar tanto da fotografia quanto do poema na Introdução da unidade, o enunciador do livro didático nos dá pistas do que quer transmitir ao seu enunciatário, qual é o fazer persuasivo de que vai se valer para levá-lo a crer em seu discurso e a aceitar os valores nele presentes e veiculados: o adolescente é o simulacro de um ser que, apesar de enfrentar dificuldades, possui o poder-fazer necessário para a realização da performance de “vencer”,

de ser feliz e ter segurança em relação ao futuro. Basta, apenas, que queira fazer (aceite a manipulação realizada pelo destinador – livro) e estude. Aí se encontra a aquisição do querer-fazer, para a qual o enunciador do livro pretende influenciar o seu enunciatário, que, depois disso, modalizado por esse *querer*, poderá realizar a performance.

A seguir, continuaremos a análise da unidade *Adolescer* e entraremos em seu primeiro capítulo, que tem como título “Qual é a sua tribo?”.

### 3.2 Qual é a sua tribo?

O primeiro capítulo da Unidade em estudo é iniciado com a apresentação do texto “A Morcega” e vem ilustrado por duas fotografias que apresentam jovens aparentemente rebeldes.

A seguir, reproduzimos as duas páginas iniciais desse capítulo para uma melhor visualização da forma como são apresentadas no livro didático. Após, analisaremos o texto introdutório por meio das ferramentas do percurso gerativo de sentido e as relações com as fotografias. A partir daí, será feita uma descrição dos recursos argumentativos que o livro didático utiliza.

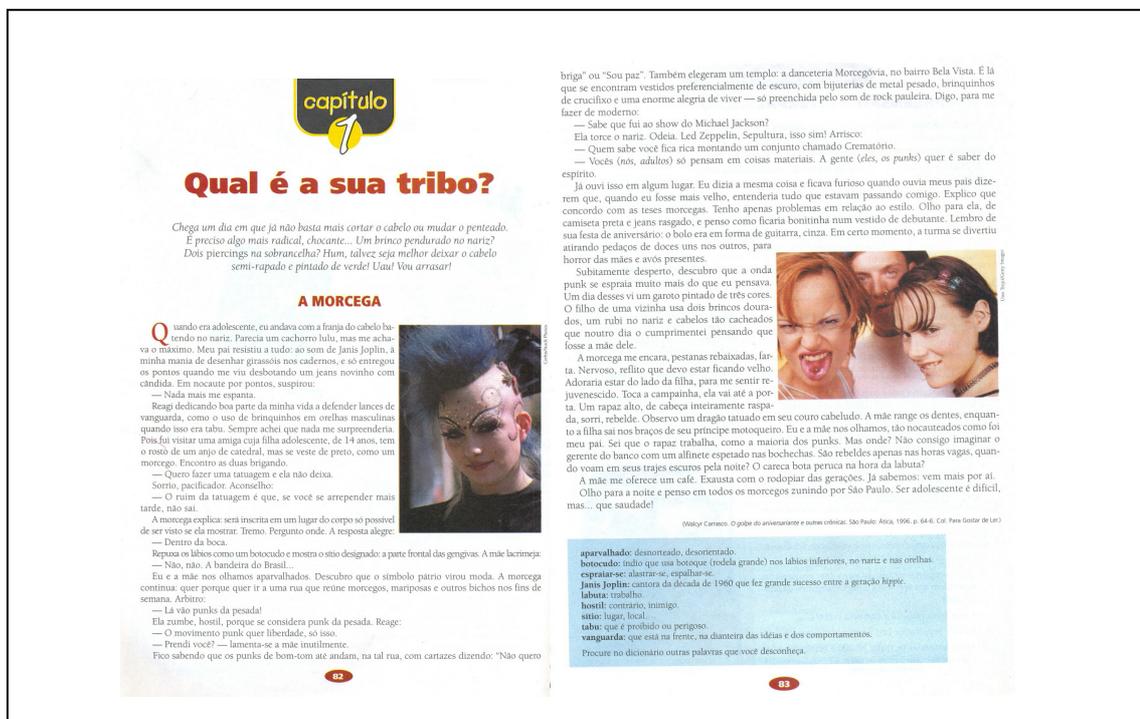


Figura 3: Reprodução das páginas 82 e 83 – Texto “A Morcega”.

O texto *A Morcega*, de Walcyr Carrasco, foi, inicialmente, parte integrante da coletânea *O golpe do aniversariante e outras crônicas*, lançada pela editora Ática, em 1996, na Coleção Para Gostar de Ler. No livro didático, ele vem introduzido pelo seguinte comentário:

Chega um dia em que já não basta mais cortar o cabelo ou mudar o penteado. É preciso algo mais radical, chocante... Um brinco pendurado no nariz? Dois piercings na sobrancelha? Hum, talvez seja melhor deixar o cabelo semi-rapado e pintado de verde! Uau! Vou arrasar.

Percebemos que a este “comentário” não é atribuída autoria, logo, ele pertence ao narrador do livro (destinador explícito dos valores que ele veicula) e que, num nível mais acima, seria o simulacro do(s) seu(s) autor(es), o enunciador do livro didático.

Vejamos o texto:

### A MORCEGA

Quando era adolescente, eu andava com a franja do cabelo batendo no nariz. Parecia um cachorro lulu, mas me achava o máximo. Meu pai resistiu a tudo: ao som de Janis Joplin, à minha mania de desenhar girassóis nos cadernos, e só entregou os pontos quando me viu desbotando um jeans novinho com cândida. Em nocaute por pontos, suspirou:

– Nada mais me espanta.

Reagi dedicando boa parte da minha vida a defender os lances de vanguarda, como o uso de brinquinhos em orelhas masculinas quando isso era tabu. Sempre achei que nada me surpreenderia. Pois fui visitar uma amiga cuja filha adolescente, de 14 anos, tem um rosto de anjo de catedral, mas se veste de preto, como um morcego. Encontro as duas brigando.

– Quero fazer uma tatuagem e ela não deixa.

Sorriso, pacificador. Aconselho:

– O ruim da tatuagem é que, se você se arrepender mais tarde, não sai.

A morcega explica: será inscrita em um lugar do corpo só possível de ser visto se ela mostrar. Tremo. Pergunto onde. A resposta alegre:

– Dentro da boca.

Repuxa os lábios como um botocudo e mostra o sítio designado: a parte frontal das gengivas. A mãe lacrimeja:

– Não, não. A bandeira do Brasil...

Eu e a mãe nos olhamos aparvalhados. Descubro que o símbolo pátrio virou moda. A morcega continua: quer porque quer ir a uma rua que reúne morcegos, mariposas e outros bichos nos fins de semana. Arbitro:

– Lá vão os punks da pesada!

Ela zombe, hostil, porque se considera punk da pesada. Reage:

– O movimento punk quer liberdade, só isso.

– Prendi você? – lamenta-se a mãe inutilmente.

Fico sabendo que os punks de bom-tom até andam, na tal rua, com cartazes dizendo: “Não quero briga” ou “Sou paz”. Também elegeram um templo: a danceteria Morcegóvia, no bairro Bela Vista. É lá que se encontram vestidos preferencialmente de escuro, com bijuterias

de metal pesado, brinquinhos de crucifixo e uma enorme alegria de viver – só preenchida pelo som de rock pauleira. Digo, para me fazer de moderno.

– Sabe que fui ao show do Michael Jackson?

Ela torce o nariz. Odeia. Led Zeppelin, Sepultura, isso sim! Arrisco:

– Quem sabe você fica rica montando um conjunto chamado Crematório.

– Vocês (*nós, adultos*) só pensam em coisas materiais. A gente (*eles, os punks*) quer é saber do espírito.

Já ouvi isso em algum lugar. Eu dizia a mesma coisa e ficava furioso quando ouvia meus pais dizerem que, quando eu fosse mais velho, entenderia tudo que estavam passando comigo. Explico que concordo com as teses morcegas. Tenho apenas problemas em relação ao estilo. Olho para ela, de camiseta preta e jeans rasgado, e penso como ficaria bonitinha num vestido de debutante. Lembro de sua festa de aniversário: o bolo era em forma de guitarra, cinza. Em certo momento, a turma se divertiu atirando pedaços de doces uns nos outros, para horror das mães e avós presentes.

Subitamente desperto, descubro que a onda punk se espria muito mais do que eu pensava. Um dia desses vi um garoto pintado de três cores. O filho de uma vizinha usa dois brincos dourados, um rubi no nariz e cabelos tão cacheados que noutra dia o cumprimentei pensando que fosse a mãe dele.

A morcega me encarava, pestanas rebaixadas, farta. Nervoso, reflito que devo estar ficando velho. Adoraria estar do lado da filha, para me sentir rejuvenescido. Toca a campainha, ela vai até a porta. Um rapaz alto, de cabeça inteiramente raspada, sorri, rebelde. Observo um dragão tatuado em seu couro cabeludo. A mãe range os dentes, enquanto a filha sai nos braços de seu príncipe motoqueiro. Eu e a mãe nos olhamos, tão nocauteados como foi meu pai. Sei que o rapaz trabalha, como a maioria dos punks. Mas onde? Não consigo imaginar o gerente do banco com um alfinete espetado nas bochechas. São rebeldes apenas nas horas vagas, quando voam em seus trajes escuros pela noite? O careca bota peruca na hora da labuta?

A mãe me oferece um café. Exausta com o rodopiar das gerações. Já sabemos: vem mais por aí.

Olho para a noite e penso em todos os morcegos zunindo por São Paulo. Ser adolescente é difícil, mas... que saudade!

### **3.2.1 Os níveis narrativo e fundamental do texto “A Morcega”**

Neste texto, podemos perceber claramente a existência de duas histórias intercaladas: a da garota (história nº 1) e a do narrador (história nº 2). A nosso ver, a história do narrador é a principal, enquanto que a da garota, apesar de dar título ao texto, serve apenas de mote para o enunciador contar a história principal e, por meio desta, mostrar a mudança de valores que acontece quando as pessoas trocam de papéis nas relações sociais, neste caso, quando uma pessoa (o narrador), que sempre se considerou liberal e de vanguarda, percebe-se um adulto conservador em comparação aos adolescentes com quem se relaciona. Em termos semióticos, a história nº 1 seria um programa narrativo de uso necessário para o desenvolvimento do programa de base, o principal, aquele que o narrador quer destacar, neste caso, a história nº 2.

Pela perspectiva da garota, a história nº 1 apresenta um sujeito (a morcega) em busca de um objeto (tatuagem) e que está sendo impedido pela ação de um anti-sujeito (a mãe). Lembrando o que Barros (1997, p. 19) diz sobre o objeto ser:

[...] uma espécie de casa vazia, que recebe investimento de projetos e de determinações do sujeito. [...] Os investimentos fazem do objeto um objeto-valor e é, assim, por meio do objeto que o sujeito tem acesso aos valores.

A tatuagem, então, seria o meio pelo qual o sujeito busca alcançar o valor desejado: a identidade com a tribo punk. Há, então, nessa perspectiva, um enunciado elementar de estado: sujeito em disjunção com o objeto.

Na história analisada, a manipulação é exercida sobre a Morcega por um destinador social, representado pela tribo punk. Este destinador-manipulador doa ao sujeito um *querer-fazer*, realizando a manipulação por *tentação*: se fizer a tatuagem, será integrante da tribo ou, se fizer a tatuagem, parecerá ser integrante do grupo. Acontece, aí, a modalização do sujeito, tornando-o um *sujeito virtual*.

Podemos pressupor que, além da manipulação por tentação, ou seja, pelo querer-fazer, pode haver em segundo plano uma manipulação por *intimidação* (dever-fazer): se não fizer a tatuagem, não pertencerá ao grupo. Porém, o texto não nos dá indícios suficientes para tal afirmação, pois em nenhum momento é dito que, se a performance não for realizada, o sujeito será banido da tribo. Efetivamente, o texto não deixa claro nem mesmo o pertencimento ou não ao grupo, apenas explicita o desejo da garota de fazer a tatuagem. Há, apenas, uma indicação de que ela “*se considera punk da pesada*” e a constatação, por parte do narrador, de que esta “*se veste de preto, como um morcego*”, que deixam subentendido que a garota faz parte da tribo punk.

Pode-se perceber que os valores do destinador-manipulador são os mesmos que os do sujeito (destinatário), tanto que são aceitos por ele sem questionamentos ou conflitos, gerando neste um *fazer-interpretativo*: crer serem verdadeiros, agradáveis, tanto o objeto, quanto o discurso e o próprio destinador<sup>7</sup>.

Como não há a realização da performance, ou seja, da ação propriamente dita (fazer a tatuagem), a fase da sanção também não acontece, interrompendo-se a narrativa no momento do conflito entre mãe e filha.

---

<sup>7</sup> Barros (1997, p. 28-29) diz que: “[...] o destinador propõe um contrato e exerce a persuasão para convencer o destinatário a aceitá-lo. O *fazer-persuasivo* ou *fazer-crer* do destinador tem como contrapartida o *fazer-interpretativo* ou o *crer* do destinatário, de que decorre a aceitação ou a recusa do contrato” [grifos da autora].

Sob a perspectiva da mãe, a história apresenta um destinatário (filha) que não quer mais cumprir o contrato estabelecido com e pelo seu destinador (mãe): ser uma adolescente cordata e fazer aquilo que sua mãe deseja para ela, ou seja, ser uma filha obediente.

Porém, isso também o texto deixa implícito. Mostra-nos, apenas, o momento da discussão entre destinador e destinatário sobre fazer ou não a tatuagem (que representaria a aceitação de outro destinador e o rompimento com o primeiro destinador – mãe – e com o contrato estabelecido nessa relação). Como a narrativa não evolui, não há meios de se comprovar, através do texto, se o contrato foi ou não desfeito.

Há nessa primeira história uma interrogação que não nos é possível responder: qual destinador é efetivamente aceito pelo destinatário ou qual sistema de valores é aceito? O que fica evidente é, apenas, o desejo de mudança.

No trecho em que a garota diz que o movimento punk só quer liberdade e a mãe se lamenta, perguntando-lhe se a prendeu, podemos perceber claramente um conflito entre os simulacros estabelecidos pelos actantes.<sup>8</sup> Pois quem quer liberdade, quem a deseja é justamente quem não a possui. O estado da garota é considerado falso (parece ser mas não é). A mãe, ao perguntar se a prendeu, demonstra acreditar-se liberal (parece) mas a atitude da filha indica que ela não concorda com tal afirmação, ou seja, também não é. O conflito está, então, estabelecido: tanto a mãe quanto a filha se dizem ser algo com que a outra não concorda: a filha se diz presa, enquanto a mãe considera-se liberal e diz que não a prende.

O percurso passional da actante mãe, nessa primeira história, é complexo e resulta da relação entre destinador e destinatário, ou seja, entre sujeitos. De um estado inicial pressupostamente relaxado de confiança na obediência da filha, ou seja, de um *crer-ser*, a mãe passa a um estado tenso de desespero ao perceber que a menina demonstra a intenção de romper com o contrato de obediência estabelecido entre elas: um *querer-ser/não-crer-ser/saber-poder-não-ser/crer-não-ser*. A existência modal deste actante é alterada: de uma relação fiduciária pressuposta de satisfação, passa à insatisfação, marcada, sobretudo, no trecho: “*a mãe lacrimeja*”.

No momento em que constata que o simulacro que a actante filha faz dela é de alguém que oprime, que priva de liberdade, a mãe passa de um estado relaxado de confiança: um *crer-ser*, a outro estado, desta vez, tenso, de frustração: um *não-crer-ser/não-querer-ser/crer-poder-ser*. O trecho que diz “*lamenta-se a mãe inutilmente*” reflete tal estado.

---

<sup>8</sup> Simulacros são projeções imaginárias realizadas pelo sujeito e que mesmo não tendo nenhum fundamento intersubjetivo, determinam de maneira eficaz as relações intersubjetivas. São construídos pelos sujeitos a partir da visão de mundo que têm, das experiências que vivenciam.

Quando a campainha toca e chega o namorado da filha, um rapaz de cabeça raspada, com um dragão tatuado no couro cabeludo, a mãe aparenta passar ao estado passional tenso e insatisfeito da raiva: *não-querer-ser/crer-não-poder-ser/saber-não-ser*. Isso é representado no texto pelo trecho: “*a mãe range os dentes*”. Porém, em seguida, ela passa ao estado tenso da resignação: *não-querer-ser/crer-não-poder-não-ser/saber-ser*, representado pela constatação de que os dois, mãe e narrador, foram nocauteados, e pelo comentário feito pelo narrador logo a seguir: “*Já sabemos: vem mais por aí*”.

A história nº 2 apresenta um sujeito (o narrador) que se considerava uma pessoa moderna, de vanguarda e, ao se deparar com a Morcega e com a briga entre ela e a mãe, percebe que não o é mais, ao contrário, que seus valores mudaram. Pois esse sujeito – que, quando adolescente, “*andava com a franja do cabelo batendo no nariz*”, revelando uma atitude que representava rebeldia e modernidade para a época– chega ao ponto de se surpreender com os “*cabelos tão cacheados*” e com o fato do filho da vizinha usar “*dois brincos dourados e um rubi no nariz*”.

A descoberta de sua mudança choca o sujeito, que se vê pensando e falando como seus pais, no passado. Ele ainda tenta lembrar que sempre procurou defender atitudes de vanguarda, que “até” concorda com a causa da morcega e que tem, apenas, problemas com relação ao estilo. No entanto, logo a seguir, olha para a garota e pensa “*em como ficaria bonitinha em um vestido de debutante*”, o que contraria sua tentativa de justificação e revela o seu atual posicionamento com relação aos adolescentes e suas atitudes ou, ao menos, à tentativa de rebeldia exercida pelos adolescentes que ele conheceu depois de se tornar adulto.

Vale lembrar que, para um adulto, essas atitudes de “rebeldia” são características de pessoas mais jovens, e o narrador, ao perceber-se não mais rebelde, se dá conta de que amadureceu ou, ainda, de que se adaptou à estrutura da sociedade, do sistema, reproduzindo os mesmos valores e os mesmos discursos do “mundo adulto” que ele tanto abominava e aos quais se acreditava imune.

Nessa história, percebe-se a ação de um sujeito de fazer (o tempo) que age sobre (transforma) um sujeito de estado (o narrador), provocando seu amadurecimento. Isso é percebido no seguinte trecho: “[...] *ficava furioso quando meus pais diziam que quando fosse mais velho entenderia tudo que estavam passando comigo*”. E, ainda, por outro enunciado de fazer: o sujeito entra em conjunção com um novo saber, um valor que até aquele momento lhe fora disfórico e que ele percebe ser eufórico. É justamente essa tomada de consciência de um novo saber que o narrador quer mostrar: “*Nervoso, reflito que devo estar ficando velho*”.

*Adoraria estar do lado da filha, para me sentir rejuvenescido*". Note-se que "estar ficando velho" representa para esse sujeito uma sanção cognitiva negativa, ele se descobre conservador (comportamento que buscava combater).

Podemos perceber, nessa segunda história, a resignação por parte do pai do narrador, que, "*em nocaute por pontos*", diz não se espantar com mais nada que o filho possa vir a fazer. Há a resignação também por parte do filho, já adulto, ao perceber o "*rodopiar das gerações*" e aceitar que mais "coisas estranhas" virão.

Nota-se, entretanto, que, bem mais explícita que a resignação, acontece com esse actante a paixão simples da nostalgia (querer-ser) e também um querer-não-ser na não aceitação, até mesmo na repulsa pelo novo valor adquirido.

No nível fundamental, a primeira história apresenta as oposições semânticas de base: (1) *liberdade X opressão* e (2) *identidade X alteridade*.

Na primeira oposição, a liberdade é eufórica (ligada a valores positivos) e assumida como valor pelo sujeito da narrativa, concretizado pela tatuagem ou, mais especificamente, pelo pertencimento à tribo. Enquanto que a opressão é associada a valores negativos, disfóricos, concretizada pela negativa da mãe em deixar fazer a tatuagem.

Na segunda, ser igual, parecer ou pertencer ao grupo é um valor desejado pela garota (eufórico), e a alteridade é relacionada à não identificação com esse grupo (o que ela não deseja), portanto, algo disfórico.

Na segunda história, a oposição de base é *juventude x velhice*, que encobre a oposição *vida x morte*. A *vida* e a *juventude* são associadas a valores de modernidade, de vanguarda, de vontade ou necessidade de romper com as convenções sociais, e esses termos são assumidos, pelo sujeito, como eufóricos. A *morte* e a *velhice* são disfóricas, associadas à aceitação ou à adequação ao sistema ideológico vigente, considerando que o sujeito diz ter sido uma pessoa que sempre defendeu as causas de vanguarda (quem foi, não é mais, morreu). Além disso, é vinculada, também, a certa opressão ou repressão: "*meu pai resistiu a tudo [...] e só entregou os pontos quando me viu desbotando um jeans novinho com cândida*" e "*reagi dedicando boa parte da minha vida a defender os lances de vanguarda, como o uso de brinquinhos em orelhas masculinas quando isso era tabu*".

A presença da palavra "resistiu" deixa pressuposto que houve um confronto entre pai e filho. Note-se que "desbotar um jeans com cândida" é uma atitude típica de rebeldia, de alguém que deseja algo original, diferente. O trecho em que o narrador diz ter "reagido dedicando boa parte da vida a defender lances de vanguarda" comprova que realmente houve

esse “embate” entre ele e o pai, pois só reage, aquele que, de certa forma, é obrigado a cumprir uma norma ou a fazer algo que não lhe tenha agradado. A partir do momento que não há mais reação, um novo valor é instaurado, uma nova norma passa a ser aceita, compartilhada e, até mesmo, eufórica.

### 3.2.2 O nível discursivo do texto “A Morcega”

O texto “A morcega”, por ser narrado em primeira pessoa, instaura um narrador explícito que se apresenta logo no primeiro parágrafo: “*Quando era adolescente, eu andava com a franja do cabelo batendo no nariz*”. Deixa claro também o seu narratário: o receptor desse texto, um *tu* a quem o narrador se dirige e para quem narra as duas histórias.

Ao contar as histórias e incluir-se nelas, o narrador busca um efeito de proximidade com seu narratário, além de provocar a subjetividade, criando uma intimidade entre eles, como se ambos fossem cúmplices, parceiros que conversam num ambiente descontraído. Percebe-se nesse texto, também, um tom quase que confessional, pois o narrador cria um efeito de “ligação”, de “intimidade” tal com o narratário que admite a descoberta de algo que para ele não é positivo, algo de que ele não se orgulha muito: que envelheceu.

O enunciador, simulacro do autor construído pelo texto, é:

- 1) um homem adulto: “*Vocês (nós, adultos) só pensam em coisas materiais*”;
- 2) que quando adolescente queria ser e parecia ser rebelde: “*Meu pai resistiu a tudo: ao som de Janis Joplin, à minha mania de desenhar girassóis nos cadernos, e só entregou os pontos quando me viu desbotando um jeans novinho com cândida*”;
- 3) que se sente saudosos da adolescência: “*Ser adolescente é difícil, mas... que saudade!*”;
- 4) que, por sempre defender lances de vanguarda, se considerava moderno: “*Reagi dedicando boa parte da minha vida a defender lances de vanguarda, como o uso de brinquinchos em orelhas masculinas quando isso era tabu. Sempre achei que nada me surpreenderia*”;
- 5) que percebe, com a história da Morcega, como trocou de papel e de valores: “*Eu dizia a mesma coisa e ficava furioso quando ouvia meus pais dizerem que, quando eu fosse mais velho, entenderia tudo que estavam passando comigo*”, “*Adoraria estar do lado da filha, para me sentir rejuvenescido*”.

Com relação ao tempo, o texto indica que o momento de referência é o presente do narrador que, em alguns trechos, é concomitante com o momento do acontecimento e, em outros, indica uma relação de anterioridade desse acontecimento com a referência, o *agora*.

Esse presente é marcado no texto pela utilização dos verbos conjugados no tempo presente, do modo indicativo, e pela idéia de que as situações estão acontecendo naquele exato momento. Nesse sentido, “*sorriso pacificador*”, demonstra ser posterior a “*encontro as duas brigando*” e, anterior a “*aconselho*”. As marcas de presente são numerosas no texto, porém interessa-nos reconhecer, apenas, a existência delas em oposição às marcas de pretérito (evocado pela adolescência do narrador): um agora x um então.

Tal oposição é marcada logo no início do texto e o permeia quase que totalmente. A utilização do advérbio de tempo “quando”, na primeira linha, remete ao passado e se completa com a conjugação dos verbos de estado no pretérito imperfeito: era, andava, parecia, me achava. Note-se que esse tempo dá a idéia de algo inacabado, durativo, ilimitado em oposição às ações do pai (resistir, entregar, suspirar) que dão o sentido de ações acabadas, pontuais.

Ao usar o verbo *reagir*, conjugado no pretérito perfeito, é indicada outra atitude desse narrador: mesmo parecendo ser durativo o seu estado de reação, os verbos que indicam tal período estão conjugados no pretérito perfeito (reagi, achei, fui), ou seja, comprovam que a ação está acabada. Isso se explica pelo fato de, logo a seguir, ele introduzir a história da morcega e mostrar que se surpreendeu com o desenrolar dos fatos.

No trecho: “*Já ouvi isso em algum lugar. Eu dizia a mesma coisa e ficava furioso quando ouvia meus pais dizerem que, quando eu fosse mais velho, entenderia tudo que estavam passando comigo*”, o passado é novamente evocado pelo narrador, agora numa situação diferenciada: um homem adulto, tomando consciência de que o que seus pais previam quando era adolescente de fato aconteceu.

Essa relação passado x presente é constante no texto e culmina com a constatação de que o futuro também será contrastivo e polêmico: “*Já sabemos, vem mais por aí*” .

A questão do espaço, nesse texto, não aparece demarcada nitidamente, a não ser pela indicação da rua em que a Morcega deseja reunir-se com seus colegas: “*Lá vão os punks da pesada*”, em oposição a um *aqui*, onde se desenvolve a história (casa da amiga).

No texto analisado, o tema central é o conflito de gerações, marcado pela intolerância e excesso de proteção dos pais em relação aos filhos e pela ousadia e necessidade de construção da própria individualidade nos adolescentes. A figurativização desse tema é realizada no texto, observando-se, também, a existência das duas histórias intercaladas. Na

primeira história, isso se dá, principalmente, através das figuras “*quero fazer uma tatuagem e ela não deixa*”, “*rua que reúne morcegos, mariposas e outros bichos nos fins de semana*”, “*danceteria Morcegóvia*”, “*vestidos preferencialmente de escuro, com bijuterias de metal pesado, brinquinhos de crucifixo*”, “*a mãe range os dentes*”, que demonstram tal conflito. Na segunda história, ouvir Janis Joplin, desenhar girassóis no caderno, desbotar calça jeans, etc., concretizam a juventude hippie dos anos sessenta, que parece ter sido a “tribo” do narrador, e o fato de o pai entregar os pontos ao vê-lo desbotando o jeans, revelam o conflito.

Há, no texto, também, a presença de outros temas, que poderíamos chamar de periféricos, e que acrescentam algum sentido ao tema central, e a relação entre eles – central e periféricos – é que gera a significação geral do texto. Seriam eles, então: o tema do envelhecimento, figurativizado na percepção do narrador de que está ficando velho e no trecho no qual ele assume que pensava igual a Morcega e ficava furioso quando lhe diziam que, quando crescesse, entenderia o que seus pais estavam passando com ele. Outro tema relacionado a esse é o da perda da rebeldia, figurativizado na surpresa do narrador ao se deparar com o filho da vizinha, que usa dois brincos dourados, um rubi no nariz e cabelos cacheados.

Poderíamos, ainda, acrescentar mais dois temas relacionados ao envelhecimento: o do ajuste ao sistema ideológico vigente e o da saudade da adolescência, que são figurativizados, respectivamente, pela divagação do narrador: “*Não consigo imaginar um gerente do banco com um alfinete espetado nas bochechas. São rebeldes apenas nas horas vagas, quando voam em seus trajés escuros pela noite? O careca bota peruca na hora da labuta?*” e “*ser adolescente é difícil, mas... que saudades!*”.

O tema da busca pela liberdade e pela individualidade também se faz presente nesse texto e é figurativizado na própria Morcega e em seu discurso, nas roupas pretas, no bolo em forma de guitarra, além do namorado careca e motoqueiro.

A utilização dessas duas histórias é um dos recursos argumentativos que o enunciador do texto busca para tentar uma aproximação com seu enunciatário, procurando fazer com que este se identifique com as situações ali relatadas. Outra tentativa de aproximação bastante evidente no texto é a utilização do humor. Ao narrar situações engraçadas, o enunciador também procura a identificação do enunciatário, a empatia e a aceitação do seu discurso. Em todo o texto, podemos perceber tal estratégia, mas principalmente nos trechos em que o narrador relata suas tentativas frustradas de se mostrar moderno, atual e de concordar com as idéias da garota; ou, ainda, de conciliar a situação e acabar com o conflito entre mãe e filha.

Há também a presença do humor na própria situação narrada: um adulto que se surpreende com os avanços e com a rebeldia dos adolescentes, justamente ele que sempre achou que nada poderia surpreendê-lo. O narrador coloca-se em alguns trechos do texto como se fosse um tolo, chegando até mesmo a usar a palavra “aparvalhado”, que deriva de parvo e significa “bobo”. Assim como tola é sua tentativa de querer parecer avançado, enquanto suas atitudes demonstram que não é.

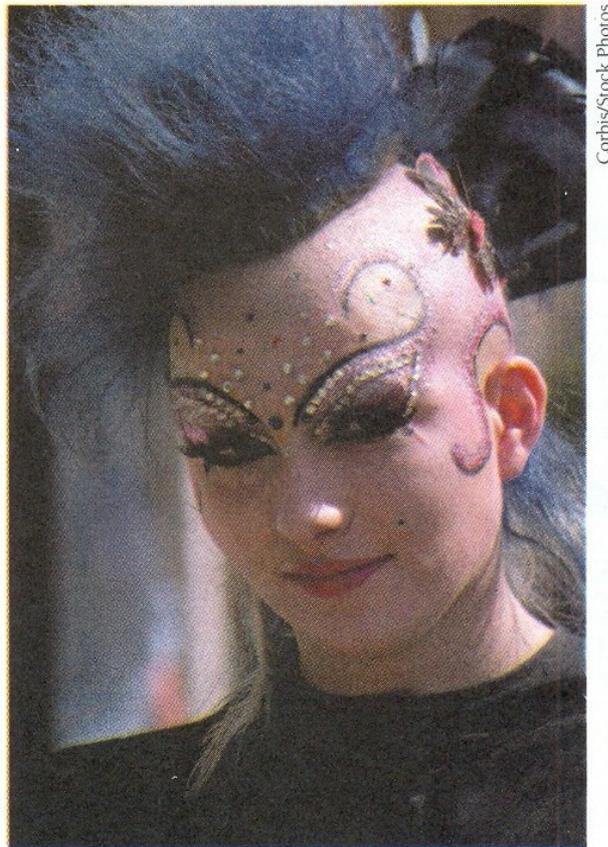
A partir do texto analisado, percebemos que o enunciador do texto pretende inculcar no enunciatário a idéia de que, na adolescência, é normal: ser “rebelde” (pois o narrador também diz ter sido) e ter conflitos com os pais (mostra duas histórias em que esses conflitos aparecem). Porém, tanto a “rebeldia” quanto os conflitos passam e deixam saudades (o narrador se confessa saudoso da adolescência). Parece querer transmitir ao enunciatário, também, que, na verdade, os pais, ao proibirem seus filhos de fazer alguma coisa que desejam, não são tão maus assim. Pelo contrário, fazem isso com a intenção de protegê-los; e mesmo sem que os filhos queiram, quando forem adultos, vão entender e até pensar como seus pais.

O texto constrói a imagem de adolescente como um ser rebelde, que não se conforma com as imposições e estruturas sociais, alguém que busca ser diferente dos padrões considerados adultos e, para tanto, tem algumas atitudes que chegam a chocar as outras pessoas. Na primeira história, a morcega e seus amigos são caracterizados como rebeldes sem uma causa específica, a julgar pelos argumentos que a garota usa para defender a tribo punk. Além disso, há um certo tom de crítica, de julgamento, quando o narrador recorda a festa de aniversário da garota e do fato de ela e seus colegas se divertirem atirando pedaços de bolo uns nos outros. Na segunda, a rebeldia também é a característica principal do adolescente, que demonstra ter pertencido a outra tribo, a dos hippies. Em comum nos dois grupos, ou seja, nas duas épocas, é a negação das coisas materiais e o interesse pelo espírito.

Esse texto, como já foi dito, está inserido no volume da sétima série, da coleção de livro didático adotada por escolas estaduais do município de Dourados; o enunciador principal do texto analisado, então, é o simulacro de autor(es) do livro didático, que o selecionou para fazer parte da obra didática com o objetivo de transmitir aos seus enunciatários – que seriam alunos adolescentes – que a “crise” pela qual esses enunciatários devem estar passando é normal, faz parte da idade, do amadurecimento e da busca pela própria identidade e pela independência. O livro didático faz, ao utilizar-se desse texto, uso de outras vozes para dar peso à sua visão de mundo, usando-as como recursos argumentativos para comprovar a sua

tese, o que deseja fazer-criar. Ou seja, tem como objetivo tentar diminuir os conflitos entre pais e filhos adolescentes por meio do conhecimento, da reflexão e até mesmo do humor que o texto transmite. Quer convencer, também, que os pais não são os “vilões” que aparentam ser. Ao contrário, são pessoas preocupadas com seus filhos e, até, desesperadas com tanta mudança. Até pouco tempo atrás, os filhos eram crianças que dependiam e gostavam de proteção e cuidado.

No livro didático, o texto vem ilustrado com duas fotografias.



**Figura 4: Fotografia de jovem andrógono.**

A primeira, num plano médio, apresenta uma pessoa vestida de preto com maquiagem carregada nos olhos e na parte raspada da cabeça. O cabelo que resta, principalmente na parte superior, é todo levantado, representando o que comumente se entende por uma pessoa integrante da tribo punk. O sujeito da foto olha para o enunciário, encarando-o meio de lado, e traz no rosto um “quase” sorriso. Um detalhe que podemos perceber nessa foto é o fato de que não se pode afirmar com certeza o sexo do personagem ali retratado. Parece-nos um ser

quase andrógono – cuja imagem não define ou até mesmo oculta e elimina as características do sexo feminino ou do masculino.

A segunda fotografia retrata três pessoas, também num plano médio, que olham diretamente para a câmera:



**Figura 5: Fotografia de duas adolescentes.**

Os três personagens têm em comum o uso de *piercing*, cada um em local diferente: na língua, no nariz e no lábio inferior. Não se podem ver totalmente as roupas, mas, aparentemente, apenas uma garota se veste de preto, a julgar por uma pequena alça que aparece no canto inferior direito da fotografia; os outros dois vestem-se com roupas claras. Novamente, podemos perceber que se trata de jovens bem nutridos, com cabelos cortados de acordo com a moda. Uma das garotas ainda traz nos cabelos prendedores coloridos, que poderiam remeter a uma infância não tão distante.

Não é feita nenhuma referência ou comentário sobre essas duas ilustrações no texto nem no *Estudo do Texto* que o segue. Aparentemente, elas foram utilizadas pelo enunciador do livro apenas para figurativizar a imagem de adolescente que já começou a construir: o adolescente é um ser que quer parecer rebelde. Quer parecer, sem, às vezes, ser. Isso, como veremos mais adiante, reforça a idéia do enunciador do livro didático de que os adolescentes aderem a determinadas tribos sem conhecer os ideais de tais grupos, apenas por modismo.

### 3.2.3 Recursos argumentativos utilizados pelo livro didático no capítulo “Qual é a sua tribo?”

Podemos perceber que a estratégia argumentativa do enunciador do livro didático é reforçada pelo tópico *Estudo do Texto*. O item *Compreensão e Interpretação*, à página 84, traz perguntas que vão direcionando o enunciatário do livro e que fazem com que ele (o aluno) vá relembando e retomando partes do texto. O enunciador do livro busca, ao final do exercício, fazer com que o enunciatário acabe incorporando os valores ali expressos, aceitando-os como verdadeiros. Vejamos como isso é feito:

1. O texto faz uma contraposição entre os **valores** dos jovens – isto é, seus princípios, crenças e comportamentos – e os valores dos adultos. Como a narrativa é feita em 1ª pessoa, o narrador deixa transparecer seus valores.
  - a) *Como o narrador era na adolescência?*
  - b) *E depois da adolescência, ele mantém suas convicções ou passa a ser conservador? Justifique sua resposta com uma frase do texto.*
2. No 3º parágrafo, o narrador afirma: “Sempre achei que nada me surpreenderia”.
  - a) *O que o narrador demonstra ser, com essa frase: liberal ou conservador?*
  - b) *Que palavra da frase já pressupõe que algo o surpreenderá no futuro?*
3. O narrador se refere à adolescente e aos amigos dela fazendo uso de palavras que designam animais. Explique o sentido dessas comparações:
  - a) *“tem o rosto de um anjo de catedral, mas se veste de preto, como um morcego”*
  - b) *“quer ir a uma rua que reúne morcegos, mariposas e outros bichos nos fins de semana”*

Nestas três primeiras perguntas, o livro leva o aluno a identificar os valores que o narrador expressa ao longo do texto. São, então, criadas as oposições: jovem x adulto e liberal x conservador. À categoria jovem é atribuído o valor *liberal*, enquanto que à categoria adulto, o de *conservador*.

Na quarta questão, é feito o seguinte questionamento:

- Na discussão com a mãe, a adolescente defende o movimento *punk* com dois argumentos.
- a) De forma resumida, quais são eles?
  - b) A forma como a adolescente expõe esses argumentos demonstra que ela conhece profundamente as idéias *punks*, ou que ela provavelmente as conhece “por cima”, “de orelhada”? Justifique sua resposta.

Podemos perceber que o enunciador do livro, ao questionar o conhecimento da garota sobre as idéias defendidas pela tribo *punk*, induz o enunciatário a responder que “a morcega” não os conhece e que se tornou parte dela, ou quer se tornar, apenas por modismo e necessidade de contestar, sem, no entanto, ter a convicção ideológica necessária para tal pertencimento.

As questões cinco e seis são:

5. Diante das idéias *punks*, o narrador diz: “concordo com as teses morcegas. Tenho apenas problemas em relação ao estilo”.

Compare os comportamentos e valores da adolescente com os que o narrador tinha quando jovem.

a) Que comportamentos do narrador, no passado, equivalem aos seguintes comportamentos da adolescente:

- usar *jeans* rasgado e camiseta preta?
- ouvir Sepultura e Led Zeppelin?
- usar bijuterias de metal pesado e brinquinhos de crucifixo?

b) Pelos comportamentos do narrador quando jovem, você acha que ele também era a favor da liberdade, da paz e dos valores espirituais? Justifique sua resposta com uma frase do texto.

c) Conclua: Por que, então, o narrador passou a pensar diferente da adolescente?

6. No penúltimo parágrafo, o narrador afirma que a mãe da adolescente lhe oferece um café, exausta “com o **rodopiar das gerações**”.

a) Que fato do texto comprova a idéia de que as gerações caminham num movimento circular?

b) Que frase desse parágrafo sugere uma continuidade infinita dos movimentos de rebeldia da juventude?

Podemos verificar que o enunciador do livro leva o enunciatório a perceber que, mesmo tendo sido a favor da liberdade, da paz e dos valores espirituais na juventude, o narrador do texto passou a pensar diferente e, ao pedir que os alunos respondam o porquê de tal mudança, induz a resposta: porque envelheceu. Essa idéia é complementada logo a seguir, quando se fala sobre o “rodopiar das gerações” e atribui-se diretamente aos jovens os movimentos de rebeldia. Com isso, o enunciador do livro didático deixa transparecer o seu ponto de vista acerca do que é *ser jovem* e *ser adulto*. Ser jovem é ser rebelde, enquanto que ser adulto é ajustar-se ao sistema ideológico vigente e acomodar-se.

A sétima e última questão desse tópico é:

7. O narrador finaliza com a frase: “Ser adolescente é difícil, mas... que saudade!”.

a) Na sua opinião, a quem se refere a **dificuldade** mencionada pelo narrador: aos próprios adolescentes ou aos pais? Por quê?

b) Apesar das dificuldades, o narrador sente saudades dessa fase da vida. Levando em conta esse fato, quais as afirmações seguintes você considera corretas?

- A saudade revela que o narrador ainda aprecia a coragem e a ousadia dos jovens em querer alterar os valores e os comportamentos sociais.
- O narrador se identifica com as causas da juventude de hoje, mas a fase dele já passou; por isso, ele apenas sente saudade.
- O fato de o narrador sentir saudade de sua fase adolescente significa que, apesar de ter se tornado mais experiente e talvez até mais acomodado, ele reconhece o quanto é bom ser jovem e rebeldemente lutar por um ideal.

Nessa questão, relacionando os problemas comuns a pais e filhos na adolescência e a saudade que o narrador diz ter dessa fase, o livro propõe que o aluno indique, entre três afirmações dadas, quais, em sua opinião seriam as corretas, porém formula-as de forma a levá-lo a dizer que as três são verdadeiras. A nosso ver, aí está resumido o *fazer-crer* principal

do enunciador do livro, o que ele deseja que o seu enunciatório incorpore e assuma: a) os adultos apreciam a coragem e a ousadia dos jovens em querer alterar os valores e os comportamentos sociais; b) apesar de apreciarem essas atitudes, eles não se sentem mais competentes para também terem atitudes dessa natureza, pois sua fase já passou; c) é bom ser jovem e poder lutar por um ideal. Com isso, cria-se o simulacro dos papéis que cada grupo deve assumir: o jovem deve ser rebelde e o adulto, acomodado.

Nesse item, ainda, é apresentado o seguinte boxe:



**Figura 6: Boxe “As tribos urbanas e o pós-moderno”.**

No nível narrativo, o texto verbal apresenta um sujeito (cidadãos que vivem no mundo ocidental capitalista) em busca de um objeto (lutas específicas de pequenos grupos) a fim de alcançar o valor nele investido (a aceitação de causas de grupos específicos).

A oposição semântica deste texto é *individual x social* que encobre, mais profundamente, a oposição *limitado x abrangente*. Aos termos *individual* e *limitado* são associados valores positivos (eufóricos). Apresentam-se disforizados os termos *social* e *abrangente*. Como o texto não tem continuidade, não podemos precisar, mas subentende-se que essa axiologia se acabe invertendo, a julgar pelo discurso do livro didático, como veremos a seguir.

No nível discursivo, o texto apresenta a debreagem enunciativa, buscando um efeito de objetividade – que simula uma neutralidade do enunciador. Esse efeito quer gerar o sentido de que a informação, ou seja, o saber veiculado no texto, é “apenas” retransmitido ao enunciatário, sem que o seu enunciador se posicione. Para isso, o enunciador do texto utiliza-se de argumentos de autoridade (alguns especialistas) ao caracterizar o período pós-moderno e ao dizer que este é uma fase de lutas mais específicas e pontuais, enquanto que as “grandes causas sociais e políticas” estão esquecidas.

Notemos que nesse texto não é indicada sua autoria ou a fonte de onde foi retirado, como acontece em outros textos utilizados pelo livro didático para reforçar ou reiterar a sua argumentação. Isso nos revela que o enunciador do livro didático é também o enunciador desse discurso de individualização da sociedade pós-moderna. O texto instaura o seu enunciatário na última frase, ao questionar se o Brasil já vive a fase pós-moderna.

Em relação ao tempo, notemos que o enunciador deste texto associa o momento atual (hoje) a uma forma de individualidade que é reafirmada por lutas sociais específicas, enquanto que relaciona o passado (décadas e séculos passados) a uma preocupação com um senso de coletividade mais conseqüente.

Para reforçar a idéia de que o período pós-moderno é negativo, há figuras discursivas que remetem ao mundo perceptível, criando um efeito de realidade: desenvolvimento tecnológico, globalização da economia e da informação, que individualizam, segundo o texto, o sujeito (quem vive no mundo ocidental capitalista). Ao referir-se às “lutas específicas de pequenos grupos”, utiliza-se de figuras como: ecologistas, gays, negros e tribos urbanas – que, por sua vez, são concretizadas pelas expressões: *metaleiros*, *funkeiros*, *punks*, *skinheads*, *cyborgs*, *cyberpunks*.

Ao finalizar o texto com o questionamento acerca da inserção do Brasil na fase pós-moderna, o enunciador deixa ver o *saber* que deseja fazer crer ao seu enunciatário: que as chamadas grandes causas sociais ou políticas que moviam as pessoas no passado são mais

importantes que os problemas e as ações de grupos isolados, e que é por aquelas que os adolescentes devem lutar. Porém, o texto não diz que causas, especificamente, seriam essas.

O texto verbal vem ilustrado com a imagem de dois jovens, aparentemente, rebeldes, que usam roupas pretas e possuem diversos *piercings*. Um deles, a mulher, tem a cabeça raspada com cabelos somente na parte superior, descoloridos e arrepiados. A fotografia vem ilustrar e reiterar a temática da rebeldia e da necessidade de chocar dos adolescentes – representada no ajuntamento em grupos ou tribos urbanas.

O boxe ilustra o item *Compreensão e Interpretação*, em que a discussão versou acerca do discurso de que o jovem deve ou ainda pode ser rebelde. Ao adulto, é relegado o papel de acomodado. O enunciador do livro didático reitera, com esse discurso, o tema já veiculado pelo texto de Walcyr Carrasco: com o passar do tempo e com o amadurecimento, as pessoas tendem a se acomodar, a se ajustar ao sistema e a perder ou abandonar as ações relacionadas à rebeldia.

O livro propõe, no tópico *Trocando Idéias*, à página 86, uma discussão acerca de alguns grupos ou “tribos urbanas”, como os denomina. Vejamos como isso se dá:

1. Atualmente, existem os adeptos das chamadas “tribos urbanas”: os *punks*, os góticos, os metaleiros, os *skinheads* e outros.
  - a) Você pertence a algum desses grupos ou conhece alguém que pertença? Comente.
  - b) Se você não pertence a nenhuma tribo, gostaria de pertencer? Por quê?
  - c) Pelas informações que você tem a respeito desses grupos, qual é o objetivo deles em relação aos valores e comportamentos sociais?
  - d) Você concorda com essas formas de combate aos valores sociais ou, como o narrador, também “discorda do estilo”?
  
2. Ao ver a adolescente com o *jeans* rasgado e camiseta preta, o narrador pensa “como ficaria bonitinha num vestido de debutante”.
  - a) Como você acha que o grupo *punk* a que a adolescente pertence reagiria se a visse vestida de debutante?
  - b) Na sua opinião, mesmo no interior dessas tribos existe preconceito?
  - c) Segundo a adolescente, “o movimento punk quer liberdade”. Na sua opinião, existe liberdade plena quando, no grupo a que se pertence, todos são obrigados a ter comportamentos iguais – mesmo que esses comportamentos sejam diferentes dos da maioria da sociedade?
  
3. Nesse texto, o adolescente é visto como rebelde, como contestador. Dê sua opinião:
  - a) Todo adolescente é revoltado ou não?
  - b) É possível ser adolescente sem crise com a família e com a sociedade e sem ser “careta”?

Podemos perceber que o livro inicia a discussão questionando o leitor (aluno) e fazendo com este diga se pertence ou não a algum grupo, se conhece os seus objetivos e valores, etc. A partir da segunda questão, leva-o a perceber que, apesar dessas tribos pregarem a liberdade, em seu interior existem preconceitos e opressão. Seus integrantes são obrigados a

seguirem determinados comportamentos, a vestirem-se de uma maneira ou de outra. Finaliza dizendo que o texto *A Morcega* retrata o adolescente como um ser rebelde, contestador, e pede que o aluno se posicione acerca dessa questão: dizer se todo adolescente é revoltado ou não; se é possível ser adolescente sem entrar em crise com a família e com a sociedade e sem ser “careta”. Ao lançar tais questionamentos, o enunciador do livro didático marca, mais uma vez, o seu posicionamento acerca de tais tribos e/ou atitudes. A utilização desse recurso de reiteração temática é uma estratégia argumentativa usada pelo enunciador do livro didático para fazer o seu enunciatário crer e aceitar o seu discurso como verdadeiro ou correto.

A posição do enunciador do livro em relação às tribos urbanas é ressaltada, mais uma vez, no tópico *Ler é diversão*, página 86, em que é reproduzida uma tira de Angeli:



(Angeli. *Chiclete com banana*. 6. ed. São Paulo: Circo Editorial, 1984. p. 42.)

**Figura 7: Tira de Angeli – Os Punks.**

A tirinha apresenta, no nível narrativo, dois sujeitos, dois adolescentes. No primeiro quadrinho, temos um jovem e uma jovem pertencentes ao grupo Punk. Ela aparece no papel de sujeito, realizando a performance de adesão ao grupo, para ter acesso aos valores neles investidos, a diferença, a liberdade. Suas palavras comprovam essa adesão: “Você sabe que eu compro sua barra!”, “Ser punk, é ser peste!... E eu vou de cabeça nessa!”, “Até o fim, man!”. O outro sujeito, seu companheiro de cabelos cortados à maneira dos índios americanos, cumprindo o papel de destinador sancionador, realiza a sanção da performance dela com um: “Yeah!”. A sanção não comporta detalhamento da operação cognitiva e pragmática, por exigência da concisão e brevidade do gênero de texto tirinha, mas ela é clara, na forma de um “concordo” ou de um “parabéns”.

Temos, então, um sujeito (a moça), que se faz ser, isto é, transforma seu estado junivo: de um estado de disjunção para o estado de conjunção com o grupo punk e seus

valores. Como a semiótica postula que o mundo humano é um mundo de significações construídas nas relações que o sujeito trava na vida social, não é possível postular que o sujeito já tenha nascido punk. Portanto os elementos da narrativa, mencionados até agora, pressupõem três coisas.

A primeira delas é que o grupo punk ou o seu representante, agindo como destinador-manipulador, por meio de processos manipulatórios, que não estão explicitados ou narrados no texto, conseguiu mudar a *existência modal* e a *competência modal* da jovem, atribuindo-lhe as modalidades suficientes para querer e poder-fazer a ação de adesão ao grupo. A segunda é que o sujeito, julgando verdadeira a proposta do destinador-manipulador, acreditou nele e nos valores que oferecia e adquiriu as modalidades para agir como age no início da tirinha. Por fim, a terceira é que, sendo o sujeito o resultado de uma relação, pressupõe-se que, antes, seu estado era de conjunção com outros valores: os convencionais, ligados ao grupo familiar tradicional.

A tirinha foca a questão da *existência modal* desse sujeito, que diz respeito à relação da moça com os valores. Pelo que está pressuposto, a relação com os valores convencionais destinados pelos pais - e que, antes do momento narrado na tirinha, compunham o seu sentido, a sua identidade até então - tornou-se insuficiente. Quer dizer que os valores convencionais tornaram-se para ela indesejáveis, impraticáveis, impossíveis, falsos. E quanto à *competência modal*, complementar das modalidades existenciais na composição da identidade do sujeito e que diz respeito às competências da jovem para realizar as ações em conformidade com os destinadores convencionais, os pais, guardiões dos valores sociais? O pressuposto é que houve um momento em que a jovem não reconheceu mais os destinadores do grupo familiar e seus valores convencionais como seus. Assim, não dispôs de competências modais necessárias a sua constituição como sujeito operador, para realizar ações pautadas no contrato com os destinadores do grupo familiar.

Assim é que a moça, portanto, não aparece realizando ação de busca dos valores dos pais, mas a ação de busca dos valores do grupo Punk, que ela modalizou como valores desejáveis, indispensáveis, possíveis, verdadeiros. Sendo os valores ofertados pelos pais considerados por ela como negativos ou insuficientes, ela se abre para os valores do grupo Punk, considerados positivos, como uma forma de reconstituir sua identidade.

Por isso, como vimos, no primeiro quadrinho, ela aparece no momento de realização da performance de adesão ao grupo, para ter acesso aos seus valores: a diferença, a liberdade, a contestação.

No segundo quadrinho, entretanto, a jovem aparece no papel de um destinador julgador que interpreta como estranho o estado modal dela mesma e de seu namorado Punk. Isso porque a relação dela com o grupo e seus valores, até então modalizados como verdadeiros e objeto de sua crença, é questionada ou, no mínimo, passível de uma estranheza. Ela vislumbra alguma incoerência na coerência até então construída, uma vez que, embora ela e seu parceiro se considerem diferentes, livres, não podem realizar ações de busca de valores no plano individual, como a da busca da realização afetiva no amor – pois os objetos nos quais investem valor de identificação ao grupo são tão exagerados, no que diz respeito à expressão da diferença e da liberdade, que acabam sendo anti-sujeitos que impedem a constituição do sujeito performador no plano individual: “Mas... só uma coisa me tem me grilado. Nós nunca nos beijamos, sabia!?”.

Um sujeito de estado é apresentado em um momento de crise de valores: ele vive, conforme a expressão de Greimas (1983, p.1020) um *tumulto modal* e se dá conta disso. A narrativa tem um momento inicial eufórico, em que o sujeito aparece relaxado e vivendo as paixões alegres e um momento posto e interrompido, no final da história em que o sujeito aparece tenso ou sobressaltado, com o questionamento de seu próprio estado – o que tem a ver, também, com o seu fazer já realizado. A identidade do sujeito é, pois, encenada como um tumulto modal: um sujeito que nem bem acaba de fazer-se ser, já passa a questionar o seu estado e o seu fazer – um paradoxo, uma incoerência, uma inconstância entre ser si mesmo e ser outro.

A oposição semântica de base do nível fundamental desse texto é *identidade x alteridade*. Para a *identidade* (pertencer ao grupo Punk) são atribuídos valores positivos, eufóricos, e à *alteridade* (romper com os costumes do grupo, voltar ao que se pressupõe que antes era), valores negativos, disfóricos. Porém, num segundo momento, no final do texto, a axiologia relacionada aos termos da oposição parece mudar, ao menos, o sujeito inicia um processo de avaliação de tais valores: a *identidade* já não lhe é tão eufórica como anteriormente, porque lhe impede de realizar algumas ações que deseja: beijar o parceiro, por exemplo.

No nível discursivo, podemos distinguir dois interlocutores, representados pelo casal pertencente à tribo punk. Não há a presença, nesse texto, de narrador explícito, mas percebe-se que, implicitamente, há um narrador que delega voz aos dois personagens, os dois interlocutores. O homem usa a palavra uma única vez, para usar uma expressão que também

parece sugerir tal identificação com a tribo: “Yeah!”. A mulher é quem fala e se dá conta da impossibilidade da realização do ato de beijarem-se.

O jovem aparece, pelo seu corte de cabelo, sob a figura de um índio americano da tribo dos moicanos, cujo papel figurativo é o de um chefe que quase nada diz. Um *não-sujeito*, aquele que segue a programação simplesmente, sem momentos de razão. A jovem, porém, embora se apresente no papel figurativo de uma seguidora, adepta ou militante do grupo, desempenha também o papel de uma argüidora, de uma questionadora do que vive - um sujeito capaz de razão. Assim, embora pudéssemos afirmar que o enunciador privilegia a mulher no seu processo de cobertura figurativa, devemos notar, entretanto, que aquilo que o orienta é um estereótipo social: o da mulher figurada como sentimento e o homem, como razão. O enunciador bem que poderia fazer outras escolhas na sua constituição figurativa, mas não o fez: figurativiza-a como reivindicadora de valores sentimentais.

Com a utilização dessa tira, o enunciador do livro didático, buscando um efeito humorístico, chega a ridicularizar os integrantes de tais tribos, pois se eles se amam tanto a ponto de assumirem para si os problemas dos outros, se há tanta união, fraternidade, solidariedade não é aceitável que nunca tenham tido contatos físicos, que foram impedidos, justamente, pelo que os une: o modo de exteriorizar a rebeldia. O humor é caracterizado exatamente nessa constatação de impossibilidade de contato físico mais íntimo devido aos adereços que usam para indicar o pertencimento ao grupo que, instantes atrás, defendiam e exaltavam. O enunciador quer fazer com que o enunciatário reflita sobre essa contradição. Essa parece ser a visão de mundo do enunciador do texto: qual o preço que se paga por se pertencer a um grupo?

O propósito do enunciador da tirinha é fazer rir do adolescente, concebido como uma confusão, uma incoerência, como uma semovência. Por isso, escolhe, para comunicar a história, um gênero de texto, cuja ação é esta: fazer crítica de comportamentos, fazer rir.

A imagem de adolescente construída por esse texto é a de um sujeito que, pela necessidade de aparentar rebeldia, adere a determinados grupos sem grandes questionamentos, mas que de tanto querer se diferenciar acaba pagando um preço e perdendo certas vantagens.

Mais adiante, na página 90, num exercício sobre a utilização dos discursos direto e indireto, o enunciador do livro didático retoma a temática da liberalidade dos jovens e do conservadorismo dos adultos. Para isso, vale-se de um texto de Luís Fernando Veríssimo,

com o título *Duas peças*, que coloca em evidência o conflito entre pais e filhos em dois períodos: por volta dos anos 50 e em 1986. Vejamos o texto:

Pai e filha, 1951, 52, por aí.

PAI – Minha filha, você vai usar... isso?

FILHA – Vou, pai.

PAI – Mas aparece o umbigo!

FILHA – Que que tem?

PAI – Você vai andar por aí com o umbigo de fora?

FILHA – Por aí, não. Só na praia. Todo mundo tá usando duas peças, pai.

PAI – Minha filha... Pelo seu pai. Pelo nome da família. Pelo seu bom nome. Use maiô de uma peça só.

FILHA – Não quero!

PAI – Então este ano não tem praia!

FILHA – Mas pai!

Pai e filha, 1986.

FILHA – Pai, vou usar maiô de uma peça.

PAI – Muito bem, minha filha. Gostei de sua independência. Por que ser como todas as outras? Uma peça. Ótimo. Você vai até chamar mais atenção.

FILHA – Só não decidi ainda qual das duas.

Narrativamente podemos perceber claramente neste texto a existência de dois programas narrativos. No primeiro, temos um sujeito (filha) em busca de um objeto (usar maiô de duas peças) para alcançar o valor nele investido (ser liberal, identificar-se com as outras pessoas) e que é impedido pela ação de um anti-sujeito (pai) que proíbe o uso e até mesmo a ida à praia naquele ano. O papel actancial de destinador-manipulador é exercido por um grupo social não citado que manipula o sujeito por tentação e faz com que ele queira usar a roupa de banho de duas peças para, assim, parecer liberal e integrar o grupo. Percebe-se um enunciado elementar de estado: sujeito em disjunção com o seu objeto-valor.

A performance não é realizada e a narrativa é encerrada com a resignação da filha, um *querer-fazer/crer-não-poder-fazer/saber-não-poder-fazer*, após ser proibida de ir à praia. Notemos que o pai também exerce o papel de destinador-manipulador e, nesse contexto, tem mais poder para impor a sua vontade: um dever-fazer, o de ser mais recatada. É necessário que atentemos para um detalhe: assim como na história da Morcega, o sujeito (filha) está sendo sancionado por uma performance que ainda nem realizou. Ou seja, tanto no texto de Walcyr Carrasco – em que mãe e filha brigavam pela intenção desta de realizar uma tatuagem, quanto neste texto em que o pai proíbe (sanciona negativamente) a filha de usar

maiô de duas peças, a performance ainda não foi realizada, e nada nos textos nos garante que poderia vir a ser.

No segundo programa narrativo, podemos perceber a crise de simulacros instaurada pelo destinador (filha) ao declarar que usaria maiô de uma peça. O sujeito (pai) acredita se tratar de uma roupa de banho maior (um maiô, propriamente dito) e elogia a atitude da filha em romper com as convenções sociais vigentes e parecer um pouco mais recatada.

O texto pára no momento em que o destinador desfaz a confusão feita pelo sujeito e deixa implícito o estado de *frustração* desse actante: um *quer-ser/não-crer-ser/saber-não-poder-ser*.

No nível fundamental, a oposição semântica de base do texto é *liberdade x opressão*. A liberdade é eufórica e a opressão, disfórica, mas, apesar disso, o sujeito se resigna e aparentemente aceita a opressão, num primeiro momento. Essa oposição desdobra-se e encobre uma segunda oposição: *alteridade x identidade*. Nesta, a *alteridade* é relacionada primeiramente à *opressão* e é disfórica: o pai insiste com a filha para que ela aja diferentemente das outras pessoas. Ironicamente, ao dizer que a filha deve agir de forma diferente da maioria das pessoas, o pai demonstra o desejo de que ela faça ou reproduza ações de um outro grupo, o dos moralistas. Ao perceber a intenção da garota de não ceder, o pai, utilizando-se do poder que exercia sobre ela (opressão), proíbe-a tanto de usar maiô de duas peças quanto de ir à praia. Mais adiante no texto, a *alteridade* é relacionada à *liberdade*: ser diferente das outras pessoas é positivo, eufórico: “Muito bem, minha filha. Gostei da sua independência. Por que ser como todas as outras?”

A *identidade* faz o percurso axiológico inverso: inicialmente é relacionada à liberdade e é eufórica: “Todo mundo está usando duas peças, pai”. Com o passar do tempo mencionado pelo texto, no entanto, passa a ser relacionada à *opressão* e é disfórica: o pai argumenta que, ao ser diferente, a filha vai chamar mais atenção, mas não consegue dissuadi-la de agir como as outras pessoas.

No nível discursivo, distinguimos explicitamente a participação de dois interlocutores: pai e filha. Não há nenhuma interferência explícita do narrador. O enunciador do texto, simulacro de seu autor, mesmo não sendo instaurado explicitamente, deixa ver que quer manipular o seu enunciatário e mostrar-lhe, através de um efeito humorístico, que, antigamente, por volta dos anos 50, apesar dos jovens demonstrarem o desejo de liberdade e de serem rebeldes, ainda não podiam exercer totalmente esse direito. A autoridade e a obediência aos pais eram mais fortes. Em compensação, na década de 80, ou seja, apenas

trinta anos depois, os filhos já não mais obedeciam às ordens ou faziam as vontades dos pais, o que, como o texto implicitamente sugere, os deixa desesperados.

Ao tema central do *conflito de gerações* que é figurativizado pelo diálogo entre os interlocutores são acrescentados os temas da *obediência aos pais* e da *rebeldia*, figurativizados, respectivamente, pela proibição e conseqüente reclamação da filha na primeira parte do texto e pelo umbigo de fora e o uso de apenas uma parte do biquíni, na segunda parte.

Podemos perceber ainda a evocação pelo pai de alguns valores que pareciam ser importantes para a época e que a filha já não demonstrava querer aceitar: nome da família, imagem social da filha. Com a passagem de tempo expressa no texto, tais valores nem são mais mencionados e o pai tenta, em vão, querer fazer a filha crer e assumir como valores a individualidade e a independência. Notemos que o texto deixa claro que a omissão desses valores pelo pai não significa que ele não os tenha. Trata-se de uma estratégia de manipulação que o pai utiliza para tentar convencer a filha a fazer aquilo que ele deseja: seguir padrões morais mais recatados.

Ao utilizar-se deste texto em um exercício de linguagem, o livro didático retoma alguns princípios que destacou ao longo do capítulo, tais como: a necessidade de rebeldia dos jovens, associada à quebra de padrões estabelecidos pela sociedade e a opressão existente entre os grupos sociais: se alguém não segue o estilo do restante do grupo, é excluído, o que demonstra não haver liberdade no meio deles. Também destaca o conservadorismo dos adultos e a acomodação às estruturas e valores sociais.

Mais adiante, podemos perceber, num exercício sobre o uso do predicativo do objeto, à página 94, a remissão que é feita ao tema central que será estudado no próximo capítulo do livro, com a utilização de um poema intitulado *Perguntas*, de Carlos Queiroz Telles.

Espelho,  
espelho meu,  
dizei-me se há alguém  
mais atrapalhada,  
mais preguiçosa,  
mais esquisita,  
mais animada,  
mais perdida,  
mais alegre  
e mais apaixonada  
do que eu?

Neste texto, como está muito claro, há uma intertextualidade com o conto de fadas *Branca de neve e os sete anões*, no que se refere às perguntas feitas em frente a um espelho. Porém, diferentemente da bruxa má – que fazia perguntas acerca apenas de sua beleza-, o eu lírico, ou seja, o narrador explícito do poema, expõe as dúvidas da adolescência: ser atrapalhada, confusa, entusiasmada, preguiçosa, esquisita, etc., assuntos que o próximo capítulo do livro vai tratar. Esse recurso argumentativo da remissão ao próximo tema é bastante significativo. O enunciador já vai direcionando o enunciatário a pensar acerca do assunto. O reconhecimento tem a intenção de tornar a manipulação do estudante mais efetiva.

### **3.2.4 O Percurso gerativo de sentido do capítulo “Qual é a sua tribo?”**

Após a análise dos textos que integram o primeiro capítulo da Unidade *Adolescer*, vamos estudar o capítulo intitulado “Qual é a sua tribo?”, que os integra, como um “todo de sentido”, na busca da estratégia global do enunciador. Serão destacadas as regularidades estruturais, discursivas e argumentativas dos textos.

#### **3.2.4.1 Os níveis narrativo e fundamental**

Considerando o capítulo “Qual é a sua tribo?” como um grande texto, em seu nível narrativo podemos perceber um sujeito (o adolescente) em busca de um objeto (ora tatuagem, ora beijo, ora maiô de uma ou duas peças) para ter acesso aos valores nele investidos. Tais valores são, basicamente, a identidade com o grupo e a aceitação da causa de tais grupos (sujeito quer *parecer* rebelde). O acesso ao objeto-valor é, nesse texto, na maioria das vezes, impedido por um anti-sujeito representado pelos pais, pela caracterização de determinado grupo e até mesmo pelo próprio sujeito que, no papel actancial de anti-sujeito de si mesmo – não realiza a performance necessária para ter acesso ao valor almejado.

No nível fundamental, a oposição semântica de base deste capítulo é *liberdade x opressão*, que encobre outra oposição, talvez mais profunda: *identidade x alteridade*. Para a identidade, é atribuído valor eufórico (o sujeito quer pertencer ao grupo, caracterizar-se como pertencente a ele), e à alteridade, são associados valores disfóricos. Porém, essa axiologia varia de texto para texto ou mesmo no interior de um único texto, fazendo com que, no capítulo, ela seja flutuante: ora ser igual é positivo, ora negativo.

Como percebemos, os textos que integram o primeiro capítulo da Unidade *Adolescer* apresentam estruturas profundas (narrativas e fundamentais) semelhantes. Não mudam, apenas, como veremos a seguir, as estratégias discursivas e argumentativas utilizadas para a veiculação de valores.

#### **3.2.4.2 O nível discursivo**

No nível discursivo, o texto (capítulo um) instaura um enunciador explícito, simulacro do(s) autor(es) da obra que, utilizando-se de outros textos (enunciadores de segundo grau) veicula valores e a visão de mundo que quer fazer crer ao enunciatário (o leitor/aluno que faz uso da obra didática), manipulando-o a aceitar tais valores como verdadeiros.

De maneira geral, o texto “Qual é a sua tribo?” apresenta uma debreagem enunciativa, que simula uma proximidade entre enunciador e enunciatário. Isso cria, inclusive, um efeito de intimidade. Podemos perceber essa estratégia no comentário que inicia o texto: “[...] Um brinco pendurado no nariz? Dois *piercings* na sobrancelha? Hum, talvez seja melhor deixar o cabelo semi-rapado e pintado de verde! Uau! Vou arrasar!”. Isso pode ser percebido também, a julgar pelo título de um tópico no livro: “Trocando Idéias”. Mesmo quando o livro didático se utiliza de outros textos, de outros enunciadores, para veicular os valores, há essa estratégia de construção de sentido. O texto “A Morcega”, a tira de Angeli e outros sugerem tal aproximação. Podemos perceber que o enunciador busca, em suma, um efeito geral de empatia, de fazer com que o enunciatário se veja tal e qual os sujeitos das diversas histórias.

O tema central do capítulo é o conflito de gerações. Somados a esse tema, figuram outros temas complementares, como o do envelhecimento e da acomodação, da individualização na sociedade pós-moderna, da rebeldia. Tais temas são concretizados por figuras que simulam uma ilusão referencial ao texto, criando efeitos de realidade e, assim, fazendo crer ao enunciatário que as representações ou as situações retratadas no livro são ou podem ser verídicas. Figuras como a da filha e da mãe brigando porque a garota deseja fazer uma tatuagem; da filha discutindo com o pai sobre o uso ou não de maiô de uma ou duas peças; de um adolescente que desbota calça jeans com cândida; de jovens que usam cabelo de determinado jeito ou se vestem de negro, parecendo morcegos, simulam situações “reais” e criam tal efeito. Ao mesmo tempo, busca-se um efeito de atemporalidade, de situações que sempre se repetem no nível temático.

O grande valor veiculado neste primeiro capítulo da Unidade *Adolescer* é que, na adolescência, é normal ser rebelde, mas tal rebeldia passa e deixa saudades. É normal ter conflitos com os pais, mas estes não são os vilões que aparentam ser. Apenas agem de forma diferente, pois se preocupam com o bem-estar e o futuro dos filhos.

Diante disso, podemos dizer que este capítulo cria a imagem de adolescente como um ser rebelde, que não se conforma com as imposições e estruturas sociais e que sente necessidade de extravasar tal rebeldia por meio de grupos e/ou turmas. Mas essa rebeldia, entretanto, é superficial, muito mais ligada ao comportamento, à aparência, à necessidade de aceitação por grupos com os quais ele ou ela se identifica.

A seguir, fazemos uma síntese dos dados levantados, inicialmente nos reportando aos valores veiculados pelos textos e, em seguida, à imagem de adolescente construída nesse primeiro capítulo.

| <b>Figura 2 – Fotografia de quatro adolescentes sorrindo</b>   | <b>Poema <i>O Adolescente</i></b>   |
|--|---|
| - Posição da câmera – criando o efeito de força, segurança – e os personagens olharem diretamente para a câmera – simulando coragem e segurança em relação ao futuro | “[...] curiosidade que faz/ o jovem felino seguir para a frente/ farejando o vento/ ao sair, a primeira vez, da gruta.” (versos 5 a 7). |

**Quadro 1: Valor 1- O adolescente possui o poder-fazer necessário para realizar a performance de ter uma vida atual com segurança em relação ao futuro, que será bem sucedido.**

| <b>A Morcega</b>  | <b>Duas Peças</b>   |
|---|---|
| - Duas histórias que narram situações em que aparecem adolescentes que desejam chocar os adultos com ações que representam rebeldia e os conflitos com os pais gerados em decorrência dessas atitudes.<br>- O adolescente é sancionado antes de realizar a performance, apenas por demonstrar interesse em fazer. | - Duas histórias que narram situações conflitantes entre pai e filha;<br>- O choque que o pai sofre ao perceber as intenções da filha – conflito de simulacros;<br>- Na primeira história, a filha é sancionada negativamente sem ter realizado a performance, apenas por manifestar desejo de praticar a ação. |

**Quadro 2: Valor 2 - É normal ser rebelde na adolescência e ter conflitos com os pais.**

| <b>A Morcega</b>  | <b>Questões da página 84</b>  |
|---|---|
| - Mostra uma história que apresenta um personagem adulto descobrindo que seus valores se modificaram e que tem atitudes iguais às dos outros adultos. | - O enunciador do livro didático faz menção às dificuldades encontradas pelos pais e pelos adolescentes e destaca que o adulto até sente saudade do período em que era adolescente. |

**Quadro 3: Valor 3 - Apesar dos pais parecerem maus aos olhos adolescentes, eles se preocupam com os filhos. Quando estes crescerem, entenderão e pensarão como os pais, eles também se acomodarão às estruturas sociais e perderão o desejo de rebeldia.**

| <b>A Morcega</b>  | <b>Figura 6 – As Tribos urbanas e o pós-moderno</b>   | <b>Questões da página 86</b>  | <b>Figura 7 – Tira “Os Punks”</b>              | <b>Duas Peças</b>   |
|---|---|---|--|---|
| - A adolescente do texto “prega” a liberdade, mas se comporta igual aos outros integrantes da tribo a que pertence. | - O texto deixa subentendido que o adolescente deve se preocupar com os problemas sociais, e não apenas desejar expressar uma rebeldia superficial. | - O enunciador do livro didático questiona a “busca pela liberdade” no interior de grupos que exigem determinados padrões de comportamento. | - O grupo impede a manifestação do individual. | - As duas histórias mostram que tanto os adultos quanto os adolescentes desejam seguir padrões sociais impostos por outrem. |

**Quadro 4: Valor 4 - O adolescente deve lutar pelas grandes causas sociais em detrimento de pequenos grupos que, apesar de pregarem a liberdade, manifestam preconceitos e opressão em seu interior.**

| <b>Figura 2 – Fotografia de quatro adolescentes sorrindo</b>  | <b>Poema <i>O Adolescente</i></b>   |
|---|---|
| - O adolescente é retratado como um sujeito que ainda não realizou a performance de obter sucesso na vida adulta, mas que detém o poder-fazer para isso, pois estuda e ainda é jovem (com a vida pela frente).<br><br>- O adolescente que detém esse poder-fazer é aquele pertencente à classe média ou alta, que tem condições financeiras para estudar e para vestir-se com roupas caras e da moda. | A construção da imagem de adolescente é baseada no poder-fazer que ele possui para realizar a performance (ainda não é adulto, mas já possui a competência para lutar pela vida). |

**Quadro 5: Imagem 1 - O adolescente é um sujeito virtual que detém o poder-fazer para obter sucesso.**

| <b>A Morcega</b>   | <b>Duas Peças</b>   | <b>Questões da página 84</b>  |
|--|---|---|
| Duas histórias que mostram adolescentes rebeldes, que entram em conflito com os pais e não se conformam com as convenções sociais estabelecidas pelos adultos. | Duas histórias que mostram adolescentes desejando mostrar a rebeldia pela quebra dos padrões sociais estabelecidos pelos adultos. | O livro elabora questões que sugerem ou afirmam que o narrador era rebelde quando adolescente e que mudou de conduta ao se tornar adulto. |

**Quadro 6: Imagem 2- O adolescente é um sujeito rebelde e quer demonstrar que é diferente dos adultos.**

| <b>Questões da página 84</b>  | <b>Figura 7 – Tira de Angeli</b>   | <b>Duas Peças</b>   |
|---|--|---|
| É feito o questionamento ao enunciatório do livro acerca do conhecimento que a Morcega tem sobre o grupo a que ela diz pertencer. | Na tira, os dois personagens demonstram que aderiram ao grupo fortemente, e só depois de algum tempo e de toda a caracterização, se dão conta de que, com isso, anularam-se enquanto indivíduos. | As duas histórias mostram a adolescente desejando ser igual ao grupo. |

**Quadro 7: Imagem 3 - Para parecer diferente e rebelde, o adolescente adere a modismos, integra grupos / tribos sem ter maiores esclarecimentos ou conhecimentos acerca de suas filosofias, características e modo de vida, e acaba por anular a sua própria identidade.**

Passemos, agora, ao estudo do segundo capítulo da unidade *Adolescer*, que tem como título a interrogativa “Crescer dói?”.

### 3.3 Crescer dói?

O segundo capítulo da Unidade *Adolescer* é intitulado “Crescer dói?”, e tem início na página 97 com “Puberdade: o início das complicações”. Esse texto apresenta a ilustração “Menina ao espelho”, de Norman Rochwell.

A seguir, reproduzimos as duas páginas iniciais desse capítulo (que contêm o texto) para uma melhor visualização da forma como são apresentadas no livro didático. Iniciando em página ímpar, o texto é apresentado na frente e no verso de uma folha, não sendo, portanto, necessária a junção das imagens. Em seguida, analisaremos o texto introdutório e as suas relações com o tema tratado na imagem que o ilustra. A partir daí, será feita uma descrição dos recursos argumentativos que o livro didático utiliza para reforçar a sua persuasão neste capítulo.



**Figura 8: Reprodução das páginas 97 e 98 – Texto “Puberdade, o início das complicações”.**

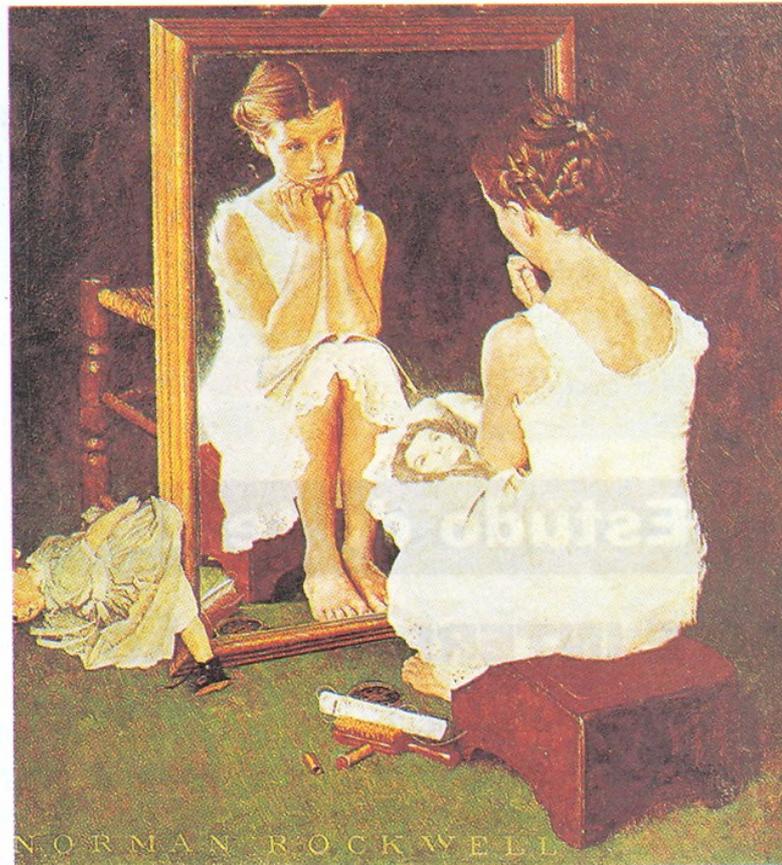
O segundo capítulo da unidade *Adolescer* é iniciado com o seguinte comentário:

De repente, aquelas espinhas no rosto. ‘Como chegar perto dela assim?’ Ela é tão bonita... e eu... o rei da feiúra!’ Mal sabe ele que a garota dos seus sonhos sente-se a última das meninas simplesmente porque, na opinião dela, seu cabelo forma uns cachinhos “esquisitos” na testa – os mesmos cachinhos que sua melhor amiga, entretanto, considera “supercharmosos”... Por que ninguém está satisfeito com o corpo que tem?

Como aconteceu com o comentário introdutório do capítulo anterior, também a este não foi atribuída autoria, o que significa que o narrador do livro didático é o responsável pelos valores nele veiculados e que, em instância superior, o enunciador da obra é o destinador desses valores: todos os adolescentes estão inseguros e insatisfeitos com a aparência física.

O comentário vem ilustrado pela obra *Menina ao espelho*, de Norman Rockwell, que retoma a figura do espelho, já introduzida no capítulo anterior pelo poema *Perguntas*. O quadro apresenta uma menina em frente a um espelho de tamanho grande o suficiente para refletir todo o corpo dela. Sentada num pequeno banco ou algo que se assemelhe a uma banqueta dessas que se usam nos quartos, a menina fixa seu olhar na imagem refletida no espelho. Em seu colo, uma revista aberta; na página que nos é visível, a imagem de uma

mulher adulta, aparentemente uma mulher bonita. Ao lado do espelho, vemos, no chão, uma boneca jogada de qualquer maneira, como se sua dona quisesse se livrar dela, a julgar pela maneira como se encontra. Se aquela boneca ainda fosse importante para a menina, estaria colocada (mesmo que fosse no chão) de forma mais delicada, talvez sentadinha, com as roupas caprichosamente arrumadas, o que não acontece nesta imagem. Vejamos a reprodução do quadro e o seu plano de conteúdo.



Menina ao espelho (1954), de Norman Rockwell.

**Figura 9: Menina ao espelho.**

No nível narrativo, o quadro apresenta um sujeito (a menina) em disjunção com um objeto (idade adulta) que, implicitamente, busca entrar em conjunção com esse objeto para alcançar o valor nele investido (tornar-se uma mulher adulta e bonita).

A oposição semântica de base desse texto é *velho x novo*, que encobre a oposição *morte x vida*. A julgar pela presença da boneca e pela própria imagem refletida no espelho (uma menina com uma revista que mostra uma mulher adulta), seriam relacionados ao *velho* e à *morte* valores negativos, disfóricos. Isso porque, considerando-se que o papel actancial de sujeito deste texto é uma menina, aparentemente entrando na adolescência, velho

representaria para ela aquilo a que ela estaria acostumada: a boneca, a própria imagem de criança e, conseqüentemente, a vida e as atitudes relacionadas à infância, as quais ela estaria deixando morrer. Aos termos *novo* e *vida* são associados valores positivos, eufóricos. O novo representa aquilo que ainda virá, o futuro, algo que começa a adquirir vida.

No nível discursivo, podemos perceber no texto o grande destaque dado ao tempo. As relações entre passado, presente e futuro têm fundamental importância na construção do sentido deste texto. Ao passado, representado pela infância da garota, é atribuído valor negativo. O presente é o período de transição entre os outros dois tempos, e é nele que a personagem se encontra; a esse tempo também é atribuída valoração negativa, ou pelo menos não completamente positiva, pois o que sujeito deseja é o futuro. A ele é atribuído valor positivo e nele são depositadas as expectativas e as melhores projeções, tanto que o parâmetro desejado é o de uma mulher adulta.

Parece-nos importante acrescentar que, além do desejo de crescer, de amadurecer, representado no texto, há o desejo de, ao se tornar adulta, a menina transformar-se numa mulher atraente. É exatamente nesse desejo que podemos depreender o tema principal deste texto. As figuras que dão cobertura concreta à temática são representadas pela boneca e pela posição em que esta se encontra no quadro, pelo espelho e pela imagem nele refletida (uma menina com traços infantis) e pela imagem reproduzida na revista (uma mulher adulta, que poderia ser considerada modelo de beleza, já que se encontra nas páginas de uma revista).

Com a utilização desse quadro e dos sentidos por ele vinculados, além do comentário introdutório acima transcrito, o enunciador do livro já nos dá algumas pistas acerca do tema central deste segundo capítulo: a preocupação com a aparência física, que gera no adolescente insegurança e medo, isso devido às grandes transformações pelas quais o corpo passa no período da adolescência, ou mais especificamente, da puberdade. Além disso, insegurança em relação à própria mudança de um estado infantil para outro estado considerado tão difícil, como é comumente conhecido o período da puberdade e o da adolescência.

Logo a seguir, sem fazer nenhuma observação ou comentário acerca do quadro e dos sentidos nele gerados, o livro apresenta o texto de Flávio Gikovate, intitulado *Puberdade: o início das complicações*, que se encontra inserido no livro *Namoro – Relação de amor e sexo*, lançado pela editora Moderna em 1993, às páginas 19 e 20. A publicação, segundo os autores do livro didático, era dirigida “a um público adolescente”, por isso utiliza uma linguagem quase informal.

Vejamos o texto:

## PUBERDADE: O INÍCIO DAS COMPLICAÇÕES

Se na infância as crianças querem mais do que tudo se sentir iguais às outras da “turma”, a partir da puberdade queremos mais do que tudo ser diferentes de todas as outras pessoas. É evidente que isso nos impulsiona na direção da busca da individualidade [...]. É fato também que isso provoca um aumento de solidão, que pede um “grande amor”. O grande amor é fantasiado como uma coisa extraordinária, fato que também agrada à vaidade: é uma forma de ser especial e único a dois” [...]

A vaidade traz esse reforço da individualidade, traz uma preocupação muito maior com a aparência física, com os sinais externos de posição social – grife nas roupas, por exemplo – e traz consigo uma nova dor: a humilhação. Não sei se ela é completamente nova, mas, durante o período infantil, o sentir-se por baixo, o ser colocado num plano mais submisso, o fato de perder uma disputa, tudo isso dói muito menos do que na fase adulta. Ter sucesso faz bem para a vaidade, porém fracassar é uma humilhação terrível! Isso vale para qualquer assunto: para as paqueras, para o jogo de futebol, para o vestibular e assim por diante. A dor é muito forte. Onde existe dor forte costumamos levar as coisas a sério, porque queremos nos proteger contra essa dor, tentar evitá-la. Dessa forma, a partir da puberdade todas as coisas da vida passam a ser coisa séria. O que era “jogo-treino” passou a ser “jogo válido pelo campeonato”. A partir daí, tudo é para valer.

É evidente também que ninguém se acha perfeito e completamente equipado para esse jogo. Ninguém acha que Deus foi suficientemente generoso e lhe deu tudo com que sonharia. Uns acham que são baixos demais, outros, que o nariz é muito grande; para outros, o problema é o cabelo crespo ou liso demais. Alguns se revoltam contra a posição social e econômica da família, se tornam adolescentes difíceis e não raramente buscam nas drogas e nas turmas de colegas o consolo para suas insatisfações e incompetências. Buscam, por aí, a saída errada, um caminho de maus resultados. A época é difícil mesmo. Os sentimentos de inferioridade são inevitáveis. Tudo dói muito. Tudo dá medo, mas é preciso coragem e força interior para seguir viagem.

### 3.3.1 Os níveis narrativo e fundamental do texto “Puberdade: o início das complicações”

No texto “Puberdade: o início das complicações” podemos perceber um sujeito (ser humano) que cresce e tem como destinador-manipulador o actante *tempo*, que o faz mudar física e psicologicamente. Este sujeito é cindido: quer um grande amor e, ao mesmo tempo, almeja alcançar a individualidade. O valor buscado nesses dois objetos é a *plenitude humana*.

Nele acontece a manipulação explícita por *tentação* (querer), exercida pelo próprio sujeito (que aceita a manipulação do tempo e a projeta sobre si). No entanto, implicitamente, há a manipulação por intimidação (dever) exercida pelo destinador tempo. O sujeito deve realizar a performance de crescer, amadurecer. Esse sujeito, então, ora é manipulado por si mesmo (no sentido de obter a realização e o prazer no processo de amadurecimento), ora pelo tempo (manipulador mais poderoso e implacável), que lhe imputa o dever de crescer e ser bem sucedido nessa ação.

Para a realização do programa narrativo de base, que é alcançar o sucesso, o texto apresenta alguns outros que funcionam como programas narrativos de uso, para que esse sujeito realize a performance. Esses programas narrativos de uso, em alguns casos, colaboram para a realização do programa de base, em outros a dificultam – o que pode ser percebido pela cisão existente no sujeito: quer individualidade e, ao mesmo tempo, almeja um grande amor. Esses programas de uso aparecem no texto camuflados sob o “grande amor”, os “sinais externos de posição social”, a “aparência física”.

Mais adiante, ao destinador tempo, une-se um outro destinador social, que exige atitudes diferenciadas das crianças, de adolescentes e de pessoas adultas. Se não se comportar do modo esperado, o sujeito poderá sofrer sanções: humilhação, vergonha e dor decorrentes do fracasso.

Tais sentimentos, resultantes da não realização de programas narrativos, como não ser bem sucedido no amor, na vida profissional, não ser fisicamente atraente, ou qualquer outra situação em que o sujeito não obtenha sucesso, envolvem paixões. A humilhação representaria o arranjo modal: *querer ser/saber poder não ser/ não querer não ser/saber não poder ser*. Enquanto a vergonha pelo fracasso representaria o arranjo: *querer ser/saber poder ser/ crer poder não ser/ não querer não ser*.

Finalmente, há a paixão da revolta, percebida no trecho: “Ninguém acha que Deus lhe deu tudo que sonharia [...]. Alguns se revoltam [...]”, que poderia resultar na reparação da falta (uso de drogas ou ajuntamento em grupos). Essa paixão é representada pelo arranjo modal: *querer ser/ saber não ser/ não querer não ser/ querer poder ser*.

Outra questão interessante nesse texto é aquela que diz respeito à intensidade entre paixões relacionadas a um mesmo objeto. O texto diz que “ter sucesso faz bem para a vaidade, porém fracassar é uma humilhação terrível”. Isso estaria relacionado à espera fiduciária que um sujeito de estado mantém com um sujeito de fazer (no texto, representados pelo mesmo actante): alcançar o sucesso estaria relacionado a uma espera relaxada (que mostra confiança na realização), enquanto que não o alcançar representaria uma espera tensa, que seria, proporcionalmente, mais intensa que a satisfação da espera relaxada e resultaria em insegurança.

Apesar de o texto não ser uma narrativa nos moldes tradicionais, podemos perceber a narratividade nele subjacente. Há nele a mudança de estados de um sujeito e o destaque à busca da realização de performances (aquisição de individualidade, obtenção do sucesso). Simultaneamente a essa busca, acontece a aquisição da competência necessária para tal ação

(o saber e o poder-fazer), com o amadurecimento gradual do ser humano, através da ação do tempo.

Nesse texto, percebemos inicialmente a oposição semântica *identidade x alteridade*. Para a identidade, é atribuído valor positivo, eufórico: “*Na infância as crianças querem mais do que tudo se sentir iguais às outras da turma*”. A alteridade faz o caminho contrário: enquanto na infância é vista como negativa, com a maturidade passa a ser eufórica e, por isso mesmo, almejada a qualquer custo. Isso é percebido a partir do primeiro parágrafo do texto e essa idéia vai sendo desenvolvida durante todo o restante dele.

Ainda mais profundamente, podemos perceber a oposição *mudança x constância*, que encobre *instabilidade x estabilidade*. Para a mudança e a instabilidade são atribuídos valores eufóricos, já que representam a metamorfose, a capacidade de se transformar, de se tornar algo novo – o que simboliza a própria adolescência. Ao passo que, aos termos constância e estabilidade, atribuem-se valores disfóricos, pois se relacionam a algo que se mantém, que não muda – o que não se poderia associar à adolescência.

### **3.3.2 O nível discursivo do texto “Puberdade: o início das complicações”**

No texto “Puberdade: o início das complicações”, há uma debreagem enunciativa marcada pela presença de pronomes pessoais de primeira pessoa e pelas conjugações verbais também na primeira pessoa. Essa estratégia enunciativa busca um efeito de aproximação entre o enunciador do texto e o seu enunciatário, dando a idéia de que tudo o que ali é dito, é pessoal, subjetivo, mas vindo de um especialista. No texto em análise, em alguns momentos, o enunciador cria um efeito de cumplicidade tal com o enunciatário que chega a tocar em aspectos como a insatisfação das pessoas com o próprio corpo/aparência física e até com a posição social. Não nos esqueçamos de que o texto é de autoria de um psicólogo famoso. Com isso, o enunciador do livro utiliza o recurso do discurso de autoridade para manipular o enunciatário e fazê-lo crer que os sentimentos ali descritos são tão normais que uma pessoa “tão importante” também chegou a senti-los.

Esse texto é basicamente temático e apresenta, em alguns momentos, uma figurativização esparsa. O tema global do texto é a busca pela plenitude humana, numa realização tanto material quanto afetiva. No primeiro parágrafo, trata da realização afetiva

para aplacar a solidão e, conseqüentemente, alimentar a vaidade. O “grande amor” é colocado como uma forma de fazer com que o sujeito seja especial (o que reforçaria a individualidade).

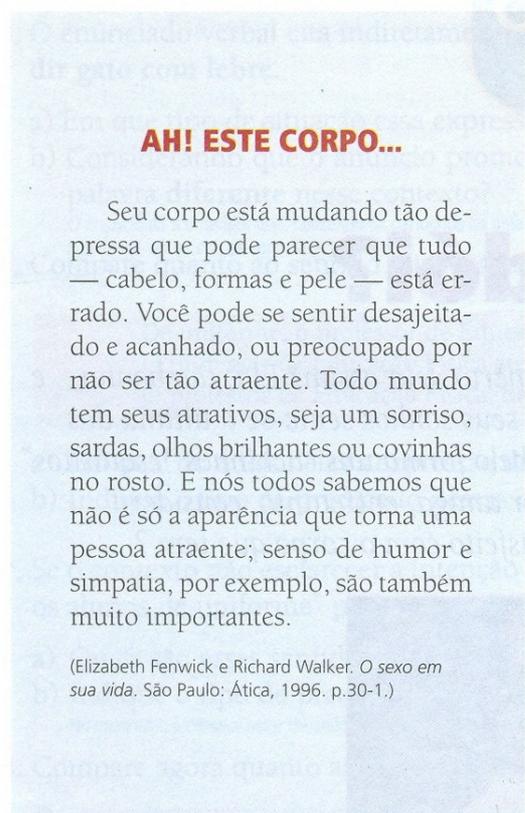
Esse reforço à individualidade é também destacado pelos temas da preocupação/insatisfação com a aparência física e com a posição social. O primeiro, figurativizado na questão da altura, no nariz e nos cabelos. O segundo, nas roupas de grife, na busca pelas drogas e pelas turmas.

Outro tema que é tratado no texto é o da humilhação relacionada ao fracasso, figurativizado nas paqueras, no jogo de futebol e no vestibular, e que representariam as sanções que o destinador social imputaria ao sujeito que não fosse bem sucedido na performance de obter sucesso afetivo e material, que não alcançasse a plenitude. Há ainda destaque para o medo da dor do fracasso. Para evitá-la, é evocada a oposição figurativa do “jogo treino” x “jogo válido pelo campeonato”.

O texto é finalizado com o tema de que ninguém se acha completamente preparado para o fracasso, mas que se pode enfrentá-lo (se acontecer) com coragem e força interior. A nosso ver, este é o valor que o enunciador do livro didático quer fazer crer: para superar as adversidades é necessário que o sujeito (enunciatário do livro) demonstre coragem e força interior.

Podemos perceber claramente que o enunciador do texto tem o objetivo de ajudar os adolescentes em uma fase conturbada como a que eles vivem e deixa clara sua visão de mundo: *“Alguns se revoltam contra a posição social e econômica da família, se tornam adolescentes difíceis e não raramente buscam nas drogas e nas turmas de colegas o consolo para suas insatisfações e incompetências. Buscam, por aí, a saída errada, um caminho de maus resultados”*. O enunciador dá a entender que o sujeito atualizado para a performance do uso de drogas é aquele que detém um não-poder-fazer econômico.

Na mesma página 98, e ao lado do final do texto, é apresentado um box com o título *Ah! Este corpo...*, de Elizabeth Fenwick e Richard Walker. Vejamos o box e o seu plano de conteúdo:



**Figura 10: Boxe “Ah! Esse corpo...”**

O nível narrativo desse texto apresenta um destinador (um “eu” que fala no texto e que se funde com o destinatário no pronome “nós”) que, utilizando-se do recurso da manipulação por sedução, tenta fazer com que o destinatário (representado no texto pelo pronome “você”) assuma como verdadeiro o valor que quer fazer crer: não é apenas a aparência que torna uma pessoa atraente. Senso de humor e simpatia também são importantes e fazem com que uma pessoa se torne atraente. O texto centra-se nessa fase de manipulação do sujeito/destinatário que vive um processo de transformação de seu corpo, estando, portanto, aberto para aceitar essa manipulação.

No nível fundamental, o texto apresenta a oposição de base *aparência x essência*, em que ao termo *aparência* é atribuído valor negativo e ao termo *essência*, valor positivo. Isso pode ser comprovado pelo trecho que diz: “Todos nós sabemos que não é só a aparência que torna uma pessoa atraente [...]”.

No nível discursivo, esse texto apresenta uma debreagem enunciativa, que simula uma aproximação entre enunciador e enunciatário. O pronome “nós”, que poderia, em uma primeira análise, condensar um eu + um tu, é utilizado como recurso argumentativo para convencer o destinatário (instaurado pelo pronome “você”) de que o valor acenado pelo

enunciador deve ser por ele também compartilhado. O enunciador do texto deixa claro qual é esse valor: o senso de humor e a simpatia são também importantes recursos para que se conquiste a atenção das outras pessoas, ou seja, que a força interior (um recurso que se aprende) é mais importante que a beleza física (um recurso muitas vezes inato).

O texto apresenta três percursos temáticos bem definidos. O primeiro, relacionado ao sofrimento decorrente das mudanças, é figurativizado pela frase “pode parecer que tudo – cabelo, formas, pele – está errado” e pelos adjetivos *desajeitado*, *acanhado*, *preocupado* – que remetem ao mundo natural e concretizam os sentimentos de quem se encontra insatisfeito com a aparência física. O segundo percurso temático é aquele em que são ressaltados alguns detalhes ou traços que podem ser atraentes no enunciatário. Esse percurso é concretizado pelas figuras: sorriso, sardas, olhos brilhantes e covinhas no rosto. O terceiro é aquele em que o enunciatário diz que não apenas a aparência pode chamar a atenção. É figurativizado pelas expressões que resumem os valores que devem ser aceitos pelo enunciatário: senso de humor e simpatia.

A utilização do quadro *Ah! Este corpo* complementa o sentido do texto *Puberdade: o início das complicações*. Isso porque, se no segundo são tratados os problemas que o adolescente enfrenta e que lhe são, normalmente, difíceis de resolver, no primeiro é dado ao enunciatário um caminho: o senso de humor e a simpatia, somados à coragem e à força interior já indicados no texto principal. Podemos dizer que com esta estratégia, o enunciador do livro transmite ao enunciatário o saber necessário para que a performance de viver bem seja realizada por qualquer pessoa, qualquer adolescente. Se não se acha atraente fisicamente, se não tem as condições financeiras que julga desejáveis, a solução é ser bem-humorado e simpático e enfrentar as dificuldades que virão em sua vida com coragem e força interior. Isso faria com que aqueles que pensam “que Deus não foi suficientemente generoso e lhes deu tudo com que sonhariam” conseguissem alcançar uma equivalência com os belos e ricos. Temos, então, a exposição de uma estratégia de compensação que coloca todos num mesmo nível: qualquer adolescente, seja bonito ou feio, rico ou pobre, tem a chance de ser bem-sucedido e de alcançar a plenitude humana na vida adulta.

### **3.3.3 Recursos argumentativos utilizados pelo livro didático no capítulo “Crescer dói?”**

Nos *Estudos de Texto*, ao retomar e fazer com que o enunciatário relembre o texto “Puberdade: o início das complicações”, por meio de perguntas direcionadas, o tópico *Compreensão e Interpretação*, à página 98, reforça o saber que o enunciador quer transmitir e

fazer que seja aceito como verdadeiro. A seguir, vejamos as questões apresentadas e os recursos argumentativos que o livro didático utiliza para estabelecer esse saber:

1. No primeiro parágrafo do texto, o autor afirma que crianças e adolescentes têm em relação ao grupo a que pertencem comportamento diferente. Em que consiste essa diferença?
2. O título “Puberdade: o início das complicações” resume a idéia principal do texto? Por quê?
3. Segundo o texto, a busca da individualidade é uma consequência inevitável no processo de crescimento.
  - a) O que você entende por busca da individualidade?
  - b) Você concorda com a visão do autor de que a busca da individualidade provoca solidão? Por quê?
  - c) Segundo o texto, a fantasia de um grande amor agrada à vaidade porque “é uma forma de ser especial e único a dois”. Explique essa afirmação.
4. No 1º parágrafo do texto, o autor faz uma distinção entre o “jogo-treino” e o jogo “válido pelo campeonato”.
  - a) Qual desses jogos corresponde à fase infantil e qual corresponde à fase adolescente?
  - b) Por que a humilhação passa a ser um sentimento muito presente na vida das pessoas a partir da adolescência?
5. Releia o último parágrafo do texto e o box intitulado “Ah! Este corpo...”.
  - a) Que semelhança há entre eles?
  - b) Segundo esse parágrafo, qual a origem de alguns tipos de revoltas dos jovens?
  - c) Que argumentos o texto “Ah! Este corpo...” apresenta para combater o inevitável sentimento de inferioridade?
6. Segundo o autor do texto em estudo, a adolescência é uma fase difícil e dolorosa. Alguns jovens revoltados buscam saídas nas drogas e em turmas de colegas.
  - a) Qual é a opinião do autor sobre esse tipo de saída? Comprove sua resposta com uma frase do texto.
  - b) O que é necessário para superar as dificuldades naturais do processo de crescimento e de definição da identidade?

Nas perguntas acima, o livro didático faz o enunciário lembrar a diferença de comportamentos existente entre crianças e adolescentes. As primeiras desejam ser iguais, identificarem-se com o grupo ou a turma com a qual convivem, enquanto, a partir da puberdade, o que se quer, segundo o texto, é ser diferente.

Na pergunta dois, o livro direciona a questão de modo a fazer o seu enunciário, ou seja, o seu leitor, responder que na fase da adolescência o sujeito enfrenta problemas, dando a entender que isso é regra e que todo adolescente os tem. Nessa questão, também, segundo ele, está resumido o tema central do texto: tratar das dificuldades enfrentadas pelo sujeito que está saindo da infância.

Na terceira pergunta, o livro faz o aluno pensar sobre o que significa a individualidade e refletir se o processo de aquisição de identidade leva o sujeito à solidão. Termina,

retomando a questão da fantasia do grande amor, e pede que o estudante explique por que, ao se apaixonar, a pessoa se sente especial.

A comparação “jogo-treino” e “jogo válido pelo campeonato” é retomada na quarta questão; a primeira é associada à infância, enquanto que a segunda, à adolescência. Nessa pergunta ainda é discutida a questão do sentimento de humilhação pela derrota.

A reiteração do saber que o enunciador pretende fazer crer ao seu enunciatário é realizada principalmente nas duas últimas questões, em que é pedido que o aluno releia o último parágrafo do texto e também o boxe dado e verifique as semelhanças entre eles. Depois disso, pede que os alunos identifiquem os argumentos apresentados para “ajudar a combater o inevitável sentimento de inferioridade” e também respondam à questão: “*O que é necessário para superar as dificuldades naturais do processo de crescimento e de definição da identidade?*”. Com isso, o enunciador do livro busca verificar se o aluno conseguiu apreender e aceitar a sua estratégia de compensação de valores.

Essa manipulação é concluída com a utilização de mais um boxe dos mesmos autores, apresentado na página 99:



**Figura 11: Boxe “Olhos nos olhos”.**

Nesse texto, como podemos perceber, é atribuída apenas ao sexo masculino a valorização da aparência física do sexo oposto, ou seja, a exigência de beleza física para a escolha do parceiro. O narrador do texto completa essa idéia dizendo que as mulheres dão valor a características como inteligência e senso de humor em tal escolha. Com isso, o enunciador do livro didático procura ainda ressaltar a já citada compensação para aqueles que se consideram não interessantes no que se refere aos aspectos físicos.

Percebamos, no entanto, que o enunciador deste texto generaliza e atribui a todos os homens e a todas as mulheres características que nem todos têm, reproduzindo um discurso

“machista” que não mais se fundamenta em nossa sociedade ou, ao menos, não na totalidade da sociedade contemporânea. Mesmo o texto dizendo que se baseia em dados estatísticos, tais dados não representariam 100% de homens e mulheres.

Como o livro didático não faz nenhum comentário acerca desse boxe, nem mesmo discute o conteúdo dele com o seu enunciatário, deixa aberta uma lacuna a ser preenchida. Dá margem a outras interpretações que poderiam, inclusive, ser polêmicas, em relação ao discurso que o livro didático vem desenvolvendo.

Mais adiante, no tópico *Cruzando linguagens*, página 100, o livro didático apresenta o poema *Ritual*, de Carlos Queiroz Telles e faz questionamentos que serão abordados após a análise do percurso gerativo de sentido do poema:

**RITUAL**

Este corpo  
que agora me veste  
ainda é casca  
e casulo  
de um outro bicho  
que cresce.

Esta capa que me acompanha  
desde os tempos  
de criança  
desce inútil  
aos meus pés.

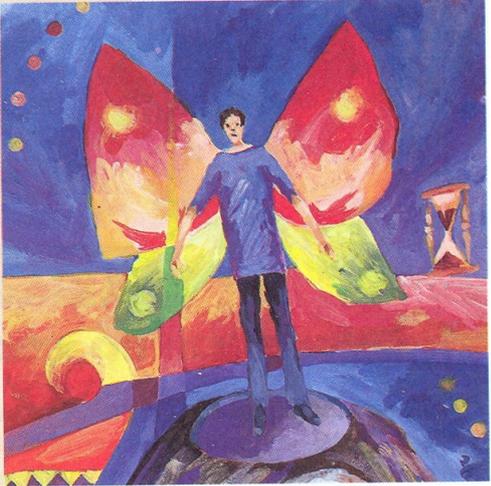
Sou a ponte  
que me liga.

Sou o gesto  
que me une.

Sol e lua,  
noite e dia.

Sou o fui  
é o serei.

Este tempo  
que me guarda  
para um outro  
amanhecer  
é lembrança  
e é promessa,  
recordação e  
esperança,  
morte e vida  
enoveladas  
na meada  
das mudanças.



(Sementes de sol. São Paulo: Moderna, 1992. p. 36-7.)

**enovelado:** enrolado, emaranhado.  
**meada:** enredamento, confusão.

**Figura 12: Ritual.**

No nível narrativo, o texto (poema) apresenta um sujeito (o narrador do poema) que se encontra em transformação, passando de um estado para outro. Do estado de conjunção com a infância passa ao estado que reflete a transformação e que, provavelmente, irá culminar na conjunção com a vida adulta. Como essa transformação ainda não está completa, mesclam-se no sujeito, tanto o primeiro estado (criança), quanto o segundo estado (adulto). Isso pode ser comprovado pelas expressões: “Sou a ponte/ que me liga./ Sou o gesto/ que me une. Sol e lua/ noite e dia./ Sou o fui/ e o serei.”

O nível fundamental pode ser estudado levando-se em conta esse momento de transição entre os termos da oposição de base *novo x velho*, que encobre novamente a oposição *instabilidade x estabilidade*. Ao novo, aquilo que está por vir, que está adquirindo vida, mudando, é atribuído valor eufórico. Ao velho, aquilo que será deixado, estável, valor disfórico. Porém, o texto e o sujeito encontram-se, como vimos, em transformação. Gradativamente, à medida que o velho vai perdendo tonicidade, o novo vai adquirindo-a.

Obviamente que, por tratar-se de um poema, o texto simula uma subjetividade e uma aproximação com o enunciatário. Isso é revelado pela debreagem enunciativa em que é instaurado um narrador explícito: o eu lírico do poema, aquele que fala no texto, a quem se referem os pronomes relativos à primeira pessoa usados nesse texto. O tempo também é importante para o sentido geral do texto. O passado, relacionado à infância, é contrastado com o futuro, que se relaciona à maturidade, enquanto que o *agora* representa a transição, a gradação entre o infantil e o adulto no sujeito: a adolescência. Isso é bem demonstrado nos seguintes trechos do texto: “Esta capa que me acompanha / desde os tempos/ de criança [...]” (representando o passado); “Este corpo/ que agora me veste/ ainda é casaca/ e casulo [...]” (representando o momento em que se encontra o enunciador); “[...] um outro amanhecer/ [...] / e é promessa/[...] / esperança[...]” (que projeta para um futuro).

O texto apresenta dois percursos temáticos bem explícitos da metamorfose: as transformações físicas e as transformações emocionais por que o sujeito passa. Para concretizar esses percursos, utiliza-se no primeiro das figuras: *corpo, casca, casulo, outro bicho, capa*; no segundo: *ponte, sol, lua, noite, dia, lembrança, promessa, recordação, esperança, morte e vida*, “enoveladas na meada das mudanças”.

Com a utilização desse texto, o enunciador do livro didático também simula uma aproximação com o seu enunciatário, na medida em que trata de sentimentos e sensações que são comuns a qualquer período de mudança; mais ainda, ao período de mudança da fase infantil para a adolescência. Com isso quer fazer crer que tais sentimentos e sensações são normais e que o seu enunciatário, se estiver se sentindo assim, não é diferente das outras pessoas.

Nas questões propostas ao aluno a seguir, sobre o poema *Ritual*, às páginas 100 e 101, podemos perceber mais efetivamente o saber que o enunciador deseja fazer crer ao seu enunciatário. É interessante notar que as perguntas já contêm análise textual:

1. Quanto às idéias que apresenta, o texto pode ser dividido em duas partes. A 1ª reúne as estrofes 1 e 2 e trata das transformações físicas do eu lírico; a 2ª é formada pelas estrofes restantes, que tratam da identidade do eu lírico em um momento de mudanças.  
Na 1ª parte, o eu lírico compara-se a um animal em transformação.

- a) Que animais saem do casulo?  
b) O que significa, para esses animais, sair do casulo?
2. Na 2ª estrofe, o eu lírico faz referência a uma capa, que “desce inútil” a seus pés, como se ele estivesse se despindo de uma “roupa” que o acompanhara por longo tempo.  
a) De que tipo de roupa ele estaria se desfazendo?  
b) Por que o eu lírico a chama de “inútil”?
3. Na 2ª parte do texto, o eu lírico tenta definir a si mesmo, fazendo uso de linguagem figurada.  
a) Nos versos “Sou a ponte/ que me liga”, o pronome **me** completa o verbo **ligar**, como se a ponte ligasse duas faces do mesmo eu. Quais são essas faces?  
b) Nos versos “Sou o **fui**/ e o **serei**”, os verbos destacados são substantivados. Que substantivos podem substituir esses verbos sem que haja mudança de sentido?
4. Na 2ª parte do poema são empregadas várias **antíteses**, isto é, vários pares de palavras com sentidos opostos.  
a) Identifique no texto dois exemplos de antíteses.  
b) Qual é a relação entre essas oposições do texto e o estado de mudança e transformação do eu lírico?
5. O poema se intitula “Ritual”. Rituais são cerimônias religiosas em que se cultua um deus ou formas de iniciação de um indivíduo numa seita, como é o caso do batismo, por exemplo.  
a) Que fato sugerido na segunda estrofe se associa à idéia de “ritual de iniciação”?  
b) Esse ritual introduz o eu lírico em quê?  
c) Nos últimos versos, são empregadas as palavras **enoveladas** e **meada** para caracterizar o processo vivido pelo eu lírico. Pelo sentido delas, pode-se dizer que é um processo fácil ou difícil? Por quê?
6. Compare o poema com o texto “Puberdade: o início das complicações”. Quais dos itens seguintes correspondem a afirmações verdadeiras sobre os dois textos?  
a) Ambos os textos narram o processo de amadurecimento de um adolescente e sua iniciação na fase adulta.  
b) Embora os textos apresentem linguagens diferentes – um é científico e o outro é poético –, ambos refletem sobre a transição da fase infantil para a fase adulta.  
c) Mais do que o texto científico, o poema acentua a convivência entre traços infantis que ainda persistem e traços do adulto em nascimento.  
d) Ambos os textos discutem o problema da identidade do adolescente.  
e) Somente no texto científico a adolescência é vista como uma fase difícil, de sofrimento.

Novamente observamos o reforço da idéia de que o adolescente é um ser em transformação, agora em nova metáfora: a de um animal que abandona o casulo para iniciar uma fase diferente da vida. Ao deixar o casulo, esse animal (o adolescente) precisa romper com o conhecimento e o saber que tinha, sendo necessário perceber que se tornará outro ser, metamorfoseado. Um novo texto para reiterar a mesma mensagem.

Logo a seguir, nas páginas 101 e 102, o livro traz o tópico *Trocando Idéias* e nele propõe uma discussão acerca da necessidade que as pessoas, a partir da puberdade, têm de serem diferentes. Faz os seguintes questionamentos:

1. De acordo com o texto “Puberdade: o início das complicações”, a partir da puberdade as pessoas têm necessidade de ser diferentes umas das outras. Você concorda com essa opinião do autor? Por quê?
2. Segundo o texto do boxe “Ah! Este corpo...”, “não é só aparência que torna uma pessoa atraente”. Você concorda com isso? O que você considera essencial para uma pessoa ser atraente?
3. Segundo o autor do texto de abertura do capítulo, a partir da adolescência qualquer tipo de fracasso nos humilha e nos faz sofrer. Esse comentário sugere que a competição social é muito forte e que ninguém está preparado para perder.
  - a) Você sofre quando se sente por baixo?
  - b) Se a competição social é inevitável, como devemos lidar com ela para não sofrermos tanto?
4. O autor, apesar de reconhecer que a adolescência é uma fase difícil, condena saídas como o uso de drogas. Na sua opinião, que saídas o adolescente deve buscar para lidar com rebeldia e insatisfação?

Com essa “troca de idéias” o livro didático reitera a imagem de que, a partir da adolescência, o sujeito necessita ser diferente e pede, na primeira questão, que o leitor do livro posicione-se acerca disso. Neste capítulo, o enunciador parece esperar que a resposta a esse questionamento seja a confirmação de que o adolescente deseja ser diferente das pessoas adultas com as quais convive.

Na segunda questão, trata, novamente, da questão da aparência física e, fazendo referência ao valor expresso no texto “Ah! Este corpo...”, questiona o aluno acerca daquilo que, em sua opinião, é atraente em uma pessoa. Com isso, faz o enunciatário confrontar os valores dele com os do texto para forçar uma reflexão e verificar se o saber que tanto ressaltou anteriormente foi aceito pelo enunciatário, ou seja, que o aluno responda que, se não foi contemplado com beleza física, assim mesmo poderá alcançar sucesso na vida, desde que ressalte em si valores mais relacionados à personalidade.

A questão três trata do assunto da dor causada pelo fracasso, e o livro reitera que existe uma competição social que as pessoas não estão preparadas para enfrentar, pois competição, como a própria palavra já diz, pode levar ao fracasso ou ao sucesso. Nos dois questionamentos que faz acerca disso, leva o leitor a perceber que deve se preparar para tal competição. Se, porventura, não alcançar o sucesso desejado, não irá sofrer muito. Porém, o destaque é para a competição, reafirmando com isso os valores sociais sem questioná-los.

Termina essa “troca de idéias”, na quarta questão, com um questionamento sobre as alternativas que os adolescentes teriam para “lidar com a sua rebeldia e insatisfação”, fazendo com que os alunos lembrem que a saída através das drogas é errada. Podemos observar que, mesmo num tópico como esse, que sugere uma “conversa”, o enunciador

ratifica que tal estratégia de fuga é relacionada à insatisfação (com a situação econômica, como já disse) e à rebeldia.

Logo a seguir, à página 102, é proposto o tópico *Produção de texto*, que traz à tona uma temática bastante comum entre adolescentes, valendo-se de uma crônica de Moacyr Scliar – a gravidez precoce. É interessante observarmos que essa crônica serve, neste contexto, apenas como exemplo do que é uma crônica. Obviamente que isso não é feito de forma ingênua, e que, com isso, o enunciador do livro tenta manipular o seu enunciatário e transmitir-lhe mais um saber: que a gravidez na adolescência destrói a vida e os planos futuros desses jovens, reproduzindo as mazelas de uma sociedade desigual. Vejamos a crônica e a seguir o percurso gerador de sentido:

### **O URSINHO, NÃO**

Um dia depois que a menina completou 10 anos, a mãe desconfiou de alguma coisa e resolveu levá-la ao médico. Abraçada ao urso de pelúcia que tinha ganho de aniversário – um ursinho barato; a mãe, faxineira, não tinha dinheiro para presentes tão sofisticados – a garota se recusava a ir. Finalmente, e depois de levar uns trancos, concordou. Com uma condição: – O ursinho tem de ir comigo. Ele é meu filho querido.

Foram ao posto de saúde. O médico não teve a menor dificuldade em fazer o diagnóstico: a garota estava com três meses de gravidez. A mãe ouviu a notícia em silêncio. No fundo, não esperava outra coisa. Essa havia sido também a sua história e a história de suas irmãs e de muitas outras mulheres pobres. Limitou-se a pegar a garota pela mão e levou-a para fora. Sentaram num banco da praça, em frente ao posto de saúde, e ali ficaram algum tempo, a mulher quieta, a menina embalando um ursinho de pelúcia e cantando baixinho. Finalmente, a inevitável pergunta:

– Quem foi?

A garota disse um nome qualquer. Provavelmente era um dos muitos garotos da vila onde moravam. Chance de assumir a paternidade? Nenhuma. Tudo com ela, a mãe. E foi o que disse à menina:

– Você vai ter esse filho, e eu vou criar como se ele fosse seu irmãozinho. Você entendeu? A garota fez que sim com a cabeça. – E você vai ajudar?

Nova afirmativa. E aí ela fitou a mãe, os olhos cheios de lágrimas:

– Mas o ursinho eu não dou pra ele, mãe. O ursinho é só meu. É o meu filhinho, ninguém me tira.

– Está bem, disse a mãe. O ursinho é só seu.

– Levantaram-se, foram para casa, a menina sempre abraçada ao ursinho. Que exibia o eterno e fixo sorriso dos bichos de pelúcia.

O nível narrativo deste texto apresenta duas histórias entrelaçadas: a da menina e a da mãe. Na primeira, temos um sujeito (menina) em conjunção com a infância que está sendo forçada a se transformar. Esse sujeito está sendo retirado de um estado inicial de criança e lançado diretamente na maturidade com a notícia da gravidez, sem que tenha passado pelo

processo de transformação e metamorfose que representa o período da adolescência. Por isso, procura “agarrar-se” àquilo que ainda pode representar a infância: o brinquedo. A segunda história mostra o sujeito (mãe) vendo se repetir na vida da filha o que aconteceu com ela mesma e com as outras mulheres de seu círculo de relacionamento. É notável, na mãe, a paixão complexa da resignação, um *não-querer-ser/crer-não-poder-não-ser/saber-ser*, representado no texto pelo trecho que diz: “No fundo, não esperava outra coisa”.

No nível fundamental, o texto apresenta a oposição semântica de base *estabilidade x instabilidade*. À estabilidade que representa a infância, é atribuída valor eufórico, enquanto que, à instabilidade, ou seja, à mudança, valor disfórico. Isso é representado na figura do ursinho de pelúcia e na não aceitação, pela menina, em dividir o brinquedo com a outra criança que está para nascer. A vida nova que se apresenta ao sujeito (instabilidade), que é disfórica, é representada no texto pelo trecho em que o narrador diz que a história da menina repete a da mãe e de outras mulheres (o que projeta para a criança que vai nascer o mesmo destino).

No nível discursivo, o texto apresenta uma debreagem enunciativa que reproduz, em alguns trechos, o diálogo entre as duas interlocutoras: mãe e filha. O texto trata de dois percursos temáticos distintos: o primeiro é o da gravidez em adolescentes ou crianças pobres e o segundo é o da não aceitação em abandonar a infância.

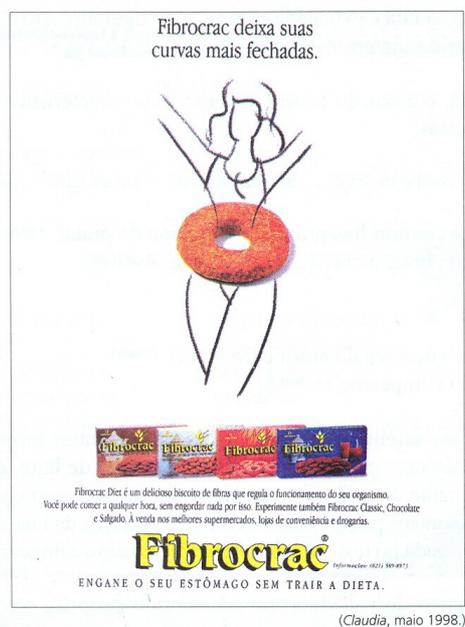
O primeiro percurso temático é concretizado pelas várias figuras que concretizam a idéia de que em famílias pobres, o destino das garotas é reproduzir o das mães e outras mulheres da mesma classe social. Podemos perceber nisso nas figuras: *ursinho barato, mãe faxineira, posto de saúde, garota com três meses de gravidez*, “Chance de assumir a paternidade? Nenhuma”.

O segundo percurso temático é figurativizado por: “Abraçada ao urso de pelúcia”, “pegar a garota pela mão”, “a menina embalando um ursinho e cantando baixinho”, “como se fosse seu irmãozinho”, “os olhos cheios de lágrimas”, “o ursinho é só meu, ninguém me tira”.

O enunciador do livro didático, ao usar como exemplo de um gênero textual tão difundido como a crônica um texto com esse conteúdo, não o faz aleatoriamente. Podemos perceber claramente a manipulação exercida sobre o seu enunciatário, no sentido de não reproduzir a situação ali narrada: uma garota de dez anos, que nem abandonou ainda os seus brinquedos, já gera outra criança. Como vimos, tal fato não é incomum àquela família, visto que com a mãe, com as irmãs (tias da garota) e “*muitas outras mulheres pobres*” já havia acontecido. Mais uma vez, o enunciador deixa clara a sua posição em relação às famílias de

baixa renda. Além dos adolescentes comumente entrarem para o mundo das drogas, a gravidez na adolescência é recorrente. O *fazer-crer* pretendido pelo enunciador com a utilização desse texto é no sentido de alertar acerca dos perigos e da responsabilidade de uma gravidez precoce. Porém, acaba fazendo crer no discurso capitalista vigente de que somente – ou na maioria – das famílias de baixa renda é que acontece a gravidez de adolescentes. Apesar de não fazer nenhum comentário sobre o texto ou sobre métodos contraceptivos, deixa clara a intenção de fazer o aluno perceber que mesmo um adolescente pobre não precisa reproduzir tal situação.

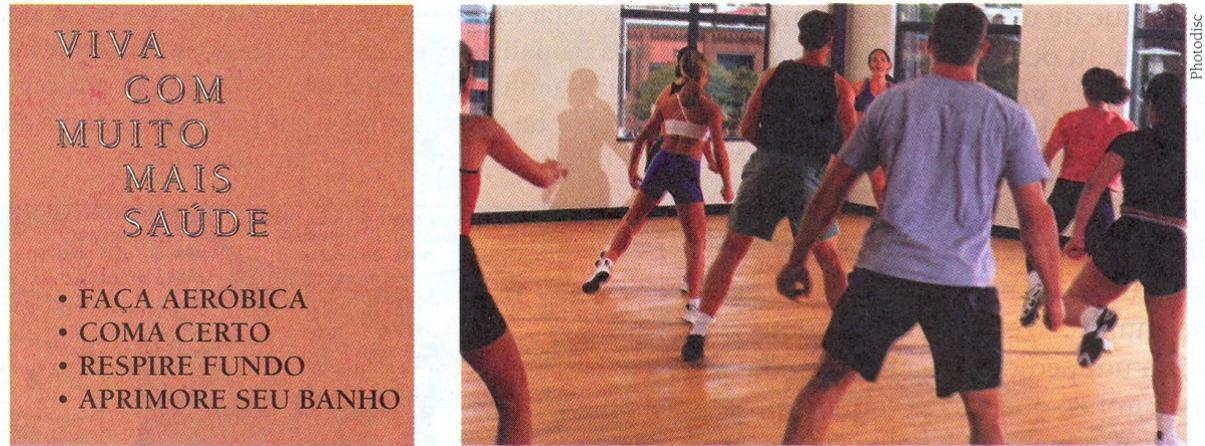
Mais adiante, na página 106, num exercício sobre conotação e denotação, o livro didático, de forma implícita, retoma a temática da aparência física. Vejamos:



**Figura 13: Propaganda *Fibrocrac*.**

É apresentada uma propaganda de um produto dietético que apresenta um sujeito (um possível consumidor do produto) em busca de um objeto (corpo em forma) para alcançar o valor nele investido (“boa” aparência). Com a alusão clara ao culto pela beleza, apesar do livro tentar fazer com que o enunciatório valorize outros aspectos em uma pessoa, como a inteligência, o senso de humor e a simpatia, a utilização dessa propaganda deixa ver que a beleza física também é valor eufórico para o enunciador do livro.

Isso é ratificado num exercício sobre o modo imperativo do verbo, duas páginas depois, que mostra uma fotografia que reproduz uma aula de ginástica, possivelmente numa academia:



**Figura 14: Fotografia “Academia”.**

Apesar do enunciador, com a foto, parecer priorizar a saúde, no contexto do livro didático ela figura mais como um incentivo à boa forma, pois em nenhum momento se tratou do exercício físico relacionado à saúde ou a qualquer outro benefício. Como a aparência física teve destaque, entendemos que se relaciona ao culto do corpo perfeito. Isso porque o enunciador da foto dá dicas ao enunciatário que poderiam se aplicar também a quem quer melhorar a aparência: fazer aeróbica, comer certo, respirar fundo e aprimorar o banho. Nesse sentido, entramos num terreno escorregadio da linguagem. Apesar do texto verbal, aparentemente, dizer uma coisa, o texto, como um todo (levando-se em consideração a foto, a diagramação, etc.), implicitamente diz outra.

No mesmo bloco de exercício, à página 109, é apresentada uma tira que remete à temática que será tratada no próximo capítulo do livro. Como já percebemos, a cada final de capítulo, o enunciador parece “preparar” o enunciatário para o tema que será tratado a seguir. Vejamos a tira:



(Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. v. 8, p. 42-3.)

**Figura 15: Tira de Quino – Mafalda.**

Nesta tira, a personagem Miguelito reclama de sua falta de liberdade e do controle exercido, provavelmente pela mãe, como sugere o livro nas questões de 4 a 6, que se referem a esse texto:

4. No 2º quadrinho:

- a) Quem provavelmente disse as frases que a personagem Miguelito está reproduzindo para Mafalda? Justifique.
- b) Indique o modo e a pessoa em que estão estas formas verbais:
  - “Não corra”
  - “Não pule”
  - “Não se arraste”

5. No 3º quadrinho, na fala de Miguelito, a forma verbal negativa **pode exercer** não tem complemento.

- a) Qual seria ele?
- b) Qual é a relação entre a conclusão a que chega Miguelito e o modo verbal escolhido pela mãe dele, isto é, o modo imperativo?

6. No último quadrinho, Mafalda pensa: “Caramba!”.

- a) A que classe gramatical pertence essa palavra?
- b) O que ela exprime? Justifique, relacionando-a ao contexto.

Ao tratar de questões relacionadas à língua e à gramática, o livro analisado utiliza-se da tira como recurso argumentativo de manipulação para levar o enunciatário a aceitar que, na adolescência ou na infância, o sujeito sente-se oprimido, e que é natural que queira buscar a libertação de tal opressão, ou seja, que o sujeito adolescente não tem liberdade para fazer aquilo que quer. Esse discurso tem sua complementação no tópico *Divirta-se*, à página 112, em que é apresentada uma nova tira. Vejamos o texto e, logo após, o valor que completa a idéia do discurso que o livro didático pretende fazer no próximo capítulo.



(Laerte. Folha de S. Paulo, 29/9/2001. Folhinha.)

**Figura 16: Tira “Trupe”.**

As personagens falam e defendem a idéia de que já cresceram, que não são mais crianças, que não dependem, nem precisam de ninguém. Ou seja, anunciam como realizada uma performance futura. Porém, ao toque da campainha e à constatação de que a pizza que pediram havia chegado, recorrem ao pai para pagá-la, o que comprova que ainda não se tratam de sujeitos atualizados. O fato de recorrerem ao pai indica que é este quem ainda detém o poder-fazer, e que todo o discurso dos actantes, até aquele momento, é apenas uma projeção de performance.

O enunciador do livro didático, ao se utilizar desses dois textos, ressalta o saber que deseja defender e veicular no próximo capítulo: o sujeito adolescente ainda não tem o poder fazer necessário para a realização da performance de viver em total liberdade e sem depender de ninguém.

### 3.3.4 O Percorso Gerativo de Sentido do capítulo “Crescer dói?”

Passemos à análise integral do segundo capítulo da Unidade *Adolescer*, intitulado “Crescer dói?”. Neste tópico, procuramos destacar as regularidades estruturais dos textos que são apresentados no referido capítulo, bem como as estratégias discursivas e argumentativas de que o enunciador do Livro/Unidade/Capítulo se utiliza para manipular o seu enunciatário, de modo que este adquira e incorpore os valores e saberes desejados.

### **3.3.4.1 Os níveis narrativo e fundamental**

Este capítulo nos apresenta um sujeito que se encontra em transformação. Almeja valores como a conjunção com a beleza, representada no corpo adulto, a individualidade e o sucesso em todas as áreas da sua vida, o que também estaria reservado à fase adulta. Porém, ressentido-se ao abandonar valores que representam a fase infantil. Trata-se de um sujeito dividido: os traços dos dois períodos, em determinados momentos, apresentam-se em maior ou menor intensidade.

A oposição semântica de base deste capítulo é *instabilidade x estabilidade*. Ao termo instabilidade, que representa as mudanças que acontecem com o sujeito no período da adolescência, são associados valores eufóricos. Para a estabilidade, que é associada à não-mudança, são relacionados valores disfóricos. Notemos que essa axiologia, no entanto, é condicionada a um controle sobre as mudanças. Não havendo controle, ou se a mudança não gerar os resultados esperados, fazendo o sujeito alcançar a plenitude, os valores relacionados à instabilidade são disfóricos.

### **3.3.4.2 O nível discursivo**

No nível discursivo, o tempo tem especial destaque. Passado, presente e futuro representam os estágios pelos quais o sujeito vive e passa. Ao passado pertence o velho, o que é igual a todos; ao futuro, o novo, o sucesso, o diferente; e ao presente, a junção dos dois períodos na transformação.

O enunciador do livro didático, utilizando-se de outros textos, cria um efeito de verdade. Para isso, recorre a outros enunciadores com notável sucesso em suas áreas: um psicólogo renomado, um poeta, escritor consagrado, entre outros enunciadores “especialistas”. Esse recurso dá sustentação ao discurso do livro de que os valores por ele veiculados são verdadeiros, científicos e devem ser aceitos pelo enunciatário. Os valores que ressaltam a necessidade de controle sobre a mudança, a transformação acontecida no período da adolescência, vão sendo apresentados e trabalhados de forma a serem facilmente aceitos pelo enunciatário e são veiculados no capítulo todo, por meio de percursos temáticos e figurativos.

A valorização / preocupação com a beleza e a aparência física é concretizada por figuras como: a imagem da revista que retrata uma mulher adulta e que pode ser considerada como modelo de beleza, a menção de questões estéticas no texto de Gikovate (altura, nariz,

cabelo); a afirmação de que os homens se preocupam com a beleza física na escolha do parceiro; a propaganda de um produto dietético e a exaltação das curvas do corpo; e, ainda, a fotografia de um grupo se exercitando numa academia (grupo que mostra pessoas com tipo físico uniforme, magras, bem vestidas, bem calçadas, etc. – sem dar lugar ao feio ou ao pobre).

O tema do sucesso e da plenitude humana também não é desvinculado da aparência, tanto que o livro apresenta textos que se referem ao sucesso ou ao medo do fracasso associando-os a paqueras. Mesmo ao tentar ressaltar outras “qualidades”, como o senso de humor e a simpatia, deixa implícito que, primeiramente, se alcança sucesso nos relacionamentos quando se tem “boa” aparência. Daí, se por acaso o sujeito não conseguir realizar a performance de ser bonito ou rico, pode e deve valer-se desses outros atributos.

Outro tema que o livro deixa subentendido é o social, e nele há a presença fortemente sugerida de que ao pobre são relegadas as piores ou as mais temidas conseqüências ou sanções. Isso é percebido no texto de Gikovate, em que é veiculada a tese de que jovens insatisfeitos com a aparência ou com a situação social e econômica encontram a satisfação para suas frustrações nas drogas e no ajuntamento em grupos. Com tal sugestão, deixa pressuposto que aqueles que não têm razão para estarem insatisfeitos (não são feios ou pobres) não recorrem a tais alternativas de fuga.

Além disso, a crônica “O ursinho, não” associa a gravidez na adolescência a famílias de baixa renda. O texto apresenta uma filha que reproduz o que a mãe, as tias e outras mulheres pobres também já haviam feito: engravidar ainda jovem (quase criança) e sem a menor chance de que o parceiro assuma a paternidade.

Outro trecho que deixa subentendida essa questão social é o que apresenta jovens na academia ou no anúncio de produto dietético. Ao mostrar pessoas se exercitando, mostra-as consumidoras da indústria de roupas esportivas de “boa qualidade”, de calçados ou de produtos para não engordar.

O enunciador revela-se como um reproduzidor do discurso conservador, em que os sujeitos são convidados, no final, à adaptação para que consigam obter o sucesso, e atribui o poder-fazer necessário para se alcançar esse sucesso, principalmente, a fatores como a aparência, além de aspectos relacionados à situação econômica. O adolescente é representado

como aquele que deve ser capaz de ter condições materiais, financeiras para que, daí, obtenha o sucesso que deseja: ser bonito, ter individualidade ou mesmo poder ter expectativa em relação ao futuro.

Passemos agora à síntese dos dados levantados neste capítulo. Inicialmente apresentaremos os valores veiculados pelos textos e, em seguida, a imagem de adolescente construída pelo discurso do livro didático no segundo capítulo da unidade *Adolescer*.

| <b>Menina ao Espelho</b>   | <b>Boxe: Ah! Esse corpo...</b>   | <b>Boxe: Olhos nos olhos</b>  | <b>Figura 13 - Propaganda Fibrocrac</b>  | <b>Figura 14 – Academia</b>                             |
|--|--|---|--|---|
| A garota admira a imagem de uma mulher de boa aparência (já que foi fotografada pela revista). | “E nós todos sabemos que não é <u>só</u> a aparência que torna uma pessoa atraente [...]”. A palavra em destaque sugere que, antes de outros aspectos, a aparência é importante. | “Estatisticamente, o aspecto físico é <u>mais</u> importante para os homens [...]”. Com essa afirmação, deixa implícito que, mesmo em menor número, a aparência é importante também para as mulheres. | Propaganda de um produto que se propõe a deixar as “curvas mais fechadas”, aludindo à beleza física. | Apresenta pessoas se exercitando em busca da boa forma. |

**Quadro 8: Valor 1- A aparência física é importante para que o sujeito alcance realização na vida.**

| <b>Puberdade: o início das complicações</b>                            | <b>Boxe: Ah! Esse corpo...</b>  | <b>Questões da página 98</b>  | <b>Boxe: Olhos nos olhos</b>   | <b>Questões das páginas 101 e 102</b>  |
|--|---|---|--|--|
| - O texto procura ressaltar valores como a coragem e a força interior. | - O enunciador do texto destaca que, além de beleza, senso de humor e simpatia também tornam uma pessoa atraente. | - O enunciador do livro didático relembra os valores apresentados no boxe “Ah! Esse corpo” e reitera os valores para que seja superado o sentimento de inferioridade. | - Destaca que as mulheres também são atraídas pela inteligência e senso de humor dos homens. | - O enunciador do livro didático ressalta que não apenas a aparência torna uma pessoa atraente e tenta verificar, através das perguntas, se o seu enunciatório apreendeu esse valor. |

**Quadro 9: Valor 2- Se não se pode ter boa aparência, deve-se destacar outras características de ordem mais relacionada à personalidade, ao caráter.**

| <b>Menina ao Espelho</b>  | <b>Puberdade: o início das complicações</b>                       | <b>Boxe: Ah! Esse corpo...</b>                 | <b>Poema Ritual</b>  | <b>Questões das páginas 100 e 101</b>   | <b>Figura 15 – Quino - Mafalda</b>  |
|---|---|--|--|---|---|
| - Apresenta um sujeito que rejeita o que caracteriza a sua infância e admira a projeção do que será ou o que deseja ser na vida adulta, enquanto olha sua imagem refletida no espelho (em transformação). | - O texto enfatiza as transformações pelas quais o sujeito passa. | - “Seu corpo está mudando tão depressa [...]”. | - O texto apresenta um sujeito que se encontra em plena transformação e se reconhece como tal. | - O enunciador do livro didático reitera o saber que a adolescência é o momento de transição entre a infância e a maturidade. | - O personagem diz: “O que adianta ser criança se a gente não pode exercer!”, visto que lhe são cobradas atitudes de adultos. |

**Quadro 10: Imagem 1 - O adolescente é um sujeito em transformação que concentra traços da infância e da vida adulta.**

| <b>Comentário introdutório do capítulo</b>               | <b>Puberdade: o início das complicações</b>   | <b>Boxe: Ah! Esse corpo...</b>  |
|--|---|---|
| - “Por que ninguém está satisfeito com o corpo que tem?” | - “Ninguém acha que Deus foi suficientemente generoso e lhe deu tudo com que sonharia. Uns acham que são baixos demais, outros, que o nariz é muito grande; para outros o problema é o cabelo crespo ou liso demais”. | - “[...] pode parecer que tudo – cabelo, formas, pele – está errado. Você pode se sentir desajeitado e acanhado, ou preocupado por não ser tão atraente”. |

**Quadro 11: Imagem 2 – Por estar em transformação, o adolescente apresenta-se insatisfeito com sua aparência física.**

| <b>Puberdade: o início das complicações</b>   | <b>Boxe: Ah! Esse corpo...</b>  | <b>Questões da página 98</b>   | <b>Questões das páginas 100 e 101</b>  |
|---|---|--|--|
| - “A época é difícil mesmo. Os sentimentos de inferioridade são inevitáveis. Tudo dói muito. Tudo dá medo [...]”. | - “Você pode se sentir desajeitado e acanhado, ou preocupado por não ser tão atraente”. | - O enunciador do livro tenta discutir com o seu enunciatário sobre o sentimento da humilhação pelo fracasso e ressalta que, para a superação desse sentimento, é necessário que o sujeito adquira outros valores – aqueles de personalidade e de caráter. | - O enunciador do livro busca ressaltar que a adolescência é um período de difícil e solicita que o seu enunciatário explique o porquê de tal dificuldade. |

**Quadro 12: Imagem 3 – A preocupação com a aparência física faz com que o adolescente sofra, enfrente dificuldades e até se revolte.**

| Puberdade: o início das complicações   | Questões da página 98  |
|--|--|
| - “Alguns se revoltam contra a posição social e econômica da família, se tornam adolescentes difíceis e não raramente buscam nas drogas e nas turmas de colegas o consolo para suas insatisfações e incompetências.” | - O enunciador do livro discute com o aluno acerca das estratégias de fuga que os adolescentes revoltados encontram e questiona se tais estratégias são positivas. |

### Quadro 13: Imagem 4 – O adolescente pobre tem mais chance de se revoltar e buscar saída nas drogas, nos grupos.

## 3.4 Entre a liberdade e a opressão?

O capítulo três da Unidade *Adolescer* é intitulado “Entre a liberdade e a opressão?” e seu texto introdutório é “Liberdade, oh, liberdade”, de Danuza Leão, que abrange as páginas 113 e 114. Para uma melhor visualização da forma como são apresentadas no livro didático, reproduzimos abaixo, em tamanho menor, as referidas páginas, que contêm o texto e uma fotografia que o ilustra e reproduz a imagem de vários jovens. Em seguida, serão analisados o plano de conteúdo do texto de “Liberdade, oh, liberdade”, os recursos argumentativos utilizados pelo livro didático para concretizar os valores expressos nesse capítulo e, conseqüentemente, a imagem de adolescente nele veiculada. Por fim, será feito o estudo do capítulo como um todo.



## Entre a liberdade e a opressão?

*Mas que coisa chata! Há hora pra acordar, pra ir à escola, pra dormir... Não pode isso, não pode aquilo... Coma isso, não beba aquilo... Vai sair? Com quem? A que hora vai chegar? Será que é preciso dar satisfação de tudo o que eu penso e quero?  
Como eu queria ser livre! Livre!*

**LIBERDADE, OH, LIBERDADE**

**T**odo mundo quer ser livre; a liberdade é o bem mais precioso, almejado por homens e mulheres de todas as idades, e a luta para conquistá-la começa bem cedo.

Desde os primeiros meses de idade, você só pensa em uma coisa: fazer apenas o que quer, na hora que quer, do jeito que quer.

Crianças de meses rejeitam a mamadeira de três em três horas, mas choram quando têm fome — querem comer na hora que escolherem —, e quando um pouco mais grandinhas brigam para não vestir a roupa que a mãe escolheu. Ficam loucas para ir sozinhas para o colégio, e quando chegam em casa além do horário previsto, ai de quem perguntar onde elas estiveram. “Por aí” é o que respondem, quando respondem — e as mães que enlouqueçam.

Quando adolescentes, as coisas pioram: querem a chave do carro (e a da casa), e quando começam a sair à noite e os pais tentam estabelecer uma hora para chegar, é guerra na certa, com as devidas conseqüências: quanto trancado, onde ninguém pode entrar nem para fazer uma arrumação básica. Naquele território ninguém entra, pois é o único do qual ele se sente dono — e, portanto, livre. A partir dos 12 anos, o sonho de todos os adolescentes é morar num apart — sozinho, claro.

Mas o tempo passa, vem um namoro mais sério, e quem ama não é — nem quer ser — livre (para que o outro também não seja). Dá para quem está namorando sumir por três dias? Claro que não. Se for passar o fim de semana na casa da avó que mora em outra cidade, vai ter que dar o número do telefone — e isso lá é liberdade? E dos celulares, melhor nem falar.



At um dia você começa a achar que, para ser livre mesmo, é preciso ser só: comer a ser alistar de tudo e cancelar o amor em sua vida — entre outras coisas. Ah, que maravilha: vai onde quer, volta na hora em que bem entende, resolve se o almoço vai ser um sanduíche ou não dá, sem ninguém para reclamar da geladeira vazia, trocar o canal de televisão ou reclamar porque você está fumando no quarto. Ah, viver em total liberdade é a melhor coisa do mundo. Mas a vida não é simples, um dia você acorda pensando em se mudar de casa, fica horas pensando os prós e contras, mas não consegue decidir se deve ou não. Fica em reflexar a cabeça e ir ao cinema, mas fica na dúvida — enfrentar a fila, será que vale a pena? Vá a foto de uma modelo na revista e tem vontade de cortar o cabelo — mas será que vai ficar bem? Achou não fazendo nada, e depois de tantos anos sem precisar dar satisfação de nada, ninguém, começa a sentir uma estranha nostalgia.

Como seria bom se tivesse alguém para dizer que é uma loucura fazer uma tatuagem; alguém que te aconselhasse a não trocar de carro agora — pra que, se o seu está tão bom? Que mostrasse o quanto você foi ingenua com aquele amigo e precipitada quando largou o marido, o quanto foi tola com a faculdade por uma bobagem. Que falasse coisas que tem de irritar, desse conselho que você iria seguir ou não, alguém com quem você pudesse brigar, que te atemorizasse o juízo às vezes, para você poder reclamar bastante. Alguém que dissesse o que você deve ou não fazer, o que pode e o que não pode e até mesmo te proibisse de alguma coisa.

E que ao veras notasse suas oitavas e falasse, de maneira firme, que você está muito magra e talvez exagerando na dieta; alguém que percebesse que, falando dez dias para o final do mês, você só tem 50 reais na carteira e perguntasse se você não está precisando de alguma coisa. E que dissesse sempre, em qualquer circunstância, “vai dar tudo certo”.

Que falta faz um pai.

(Danuza Leão, *Página 113 de Livro 1990002*)

**Atividade:** desapego andrômedico.

**quest:** imagine que quer hotel apartamento-hotel, espécie de apartamento com registo de hotel, arrumadinho, banheiro, cozinha, lavanderia, etc.

Figura 17: Reprodução das páginas 113 e 114 – Texto “Liberdade, oh, liberdade”.

Este capítulo é iniciado com o texto *Liberdade, oh, liberdade*, de Danuza Leão, retirado da coluna Cotidiano, do jornal *Folha de S. Paulo*, de 3 de março de 2002. No livro, apresenta-se ilustrado por uma fotografia atribuída a Michael Jung/Stone/Getty Images, e é introduzido pelo seguinte comentário, que retoma a temática já anunciada no capítulo anterior do livro, a falta de liberdade:

Mas que coisa chata! Há hora pra acordar, pra ir à escola, pra dormir... Não pode isso, não pode aquilo... Coma isso, não beba aquilo...Vai sair? Com quem? A que hora vai chegar? Será que é preciso dar satisfação de tudo o que eu penso e quero? Como eu queria ser livre! Livre!

Como podemos perceber, o comentário introdutório do capítulo, como nos casos anteriores, procura resumir o tema central que será tratado no capítulo e não é atribuído a nenhum outro autor, deixando subentendido que seja de autoria dos autores da obra didático, enunciadores implícitos dos valores veiculados pelo narrador do livro.

## **LIBERDADE, OH, LIBERDADE**

Todo mundo quer ser livre; a liberdade é o bem mais precioso, almejado por homens e mulheres de todas as idades, e a luta para conquistá-la começa bem cedo.

Desde os primeiros meses de idade, você só pensa em uma coisa: fazer apenas o que quer, na hora que quer, do jeito que quer.

Crianças de meses rejeitam a mamadeira de três em três horas, mas choram quando têm fome – querem comer na hora que escolherem – , quando um pouco mais grandinhas brigam para não vestir a roupa que a mãe escolheu. Ficam loucas para ir sozinhas para o colégio, e quando chegam em casa além do horário previsto, aí de quem perguntar onde elas estiveram. “Por aí” é o que respondem, quando respondem – e as mães que enlouqueçam.

Quando adolescentes, as coisas pioram: querem a chave do carro (e a da casa), e quando começam a sair à noite e os pais tentam estabelecer uma hora para chegar, é guerra na certa, com as devidas conseqüências: quarto trancado, onde ninguém pode entrar nem para fazer uma arrumação básica. Naquele território ninguém entra, pois é o único do qual se sente dono – e, portanto, livre. A partir dos 12 anos, o sonho de todos os adolescentes é morar num apart – sozinhos, claro.

Mas o tempo passa, vem um namoro mais sério, e quem ama não é – nem quer ser – livre (para que o outro também não seja). Dá para quem está namorando sumir por três dias? Claro que não. Se for para passar o fim de semana na casa da avó que mora em outra cidade, vai ter que dar o número do telefone – e isso lá é liberdade? E dos celulares, melhor nem falar.

Aí um dia você começa a achar que, para ser livre mesmo, é preciso ser só; começa a se afastar de tudo e cancela o amor em sua vida – entre outras coisas. Ah, que maravilha: vai aonde quer, volta na hora que bem entende, resolve se o almoço vai ser um sanduíche ou nada, sem ninguém para reclamar da geladeira vazia, trocar o canal de televisão ou reclamar por que você está fumando no quarto. Ah, viver em total liberdade é a melhor coisa do mundo. Mas a vida não é simples, um dia você acorda pensando em se mudar de casa; fica horas pesando os prós e os contras, mas não consegue decidir se deve ou não. Pensa em refrescar a cabeça e ir ao cinema, mas fica na dúvida – enfrentar a fila, será que vale a pena?

Vê a foto de uma modelo na revista e tem vontade de cortar o cabelo – mas será que vai ficar bem? Acaba não fazendo nada, e depois de tantos anos sem precisar dar satisfação da vida a ninguém, começa a sentir uma estranha nostalgia.

Como seria bom se tivesse alguém para dizer que é uma loucura fazer uma tatuagem; alguém que te aconselhasse a não trocar de carro agora – pra que, se o seu está tão bom? Que mostrasse o quanto você foi injusta com aquela amiga e precipitada quando largou o marido, o quanto foi rude com a faxineira por uma bobagem. Que falasse coisas que iam te irritar, desse conselhos que você iria seguir ou não, alguém com quem você pudesse brigar, que te atormentasse o juízo às vezes, para você poder reclamar bastante. Alguém que dissesse o que você deve ou não fazer, o que pode e o que não pode e até mesmo te proibisse de alguma coisa.

E que às vezes notasse as suas olheiras e falasse, de maneira firme, que você está muito magra e talvez exagerando na dieta; alguém que percebesse que, faltando dez dias para o final do mês, você só tem 50 reais na carteira e perguntasse se você não está precisando de alguma coisa. E que dissesse sempre, em qualquer circunstância, “vai dar tudo certo”.

Que falta faz um pai.

### 3.4.1 Os níveis narrativo e fundamental do texto “Liberdade, oh, liberdade”

Podemos perceber, no texto “Liberdade, oh liberdade”, quatro programas narrativos, sendo que os três primeiros são de uso para o último, que é o programa narrativo de base. O primeiro encontra-se nos quatro parágrafos iniciais: um sujeito (ser humano) em disjunção com o objeto (liberdade), busca entrar em conjunção com ele para ter acesso aos valores nele investidos: independência, autonomia. Acontece nele a manipulação por *tentação*: “Se realizar a performance de alcançar a liberdade, ganhará a independência”. O destinador-manipulador é representado pelo próprio sujeito, que age sobre si mesmo, dando-lhe o querer e é impedido de realizar a performance por um anti-sujeito representado pelos pais.

No quinto parágrafo, encontra-se o segundo programa narrativo de uso: um sujeito (ser humano, adolescente apaixonado) em conjunção com o objeto liberdade; não o quer mais, desejando entrar em disjunção para poder entrar em conjunção com outro objeto (a opressão representada pelo ser amado) e alcançar o valor investido nele (a concretização da relação afetiva, a fusão amorosa). A manipulação aqui é por *intimidação*: “Se não se privar da liberdade, não terá acesso ao amor”, ou seja, por um dever que é transmitido pelo próprio ser amado e por si mesmo (destinador-manipulador). Parece acontecer a performance, mas a sanção fica subentendida ou oculta.

O terceiro programa de uso encontra-se na primeira parte do sexto parágrafo: sujeito (um ser humano indeterminado), em disjunção com o objeto (liberdade), quer entrar em conjunção com ele para ter acesso aos valores nele investidos: a solidão e a independência

(não dar satisfação a ninguém). A manipulação agora é por *tentação*: “se for livre, será independente” e o destinador-manipulador é próprio sujeito, que doa e adquire o querer. Para acontecer a performance, ele adquire o poder: “*começa a se afastar de tudo e cancela o amor em sua vida*”. O sujeito consegue alcançar a liberdade, ou seja, realiza a performance, e a sanção, nesse primeiro momento, é positiva, tanto que o narrador diz que “*viver em total liberdade é a melhor coisa do mundo*”.

Esses três programas de uso servem de mote para a realização do programa narrativo de base: sujeito (um ser humano indeterminado) em conjunção com o objeto (liberdade) quer entrar em disjunção com ele para poder entrar em conjunção com outro objeto (o melhor dos mundos, o melhor das situações) e alcançar os valores que nele são investidos: conselhos, cuidado, controle, atenção, conforto e liberdade. A manipulação aqui também é feita por *tentação*, e o próprio sujeito adquire o querer, sendo o seu próprio destinador-manipulador. Nesse programa, acontece uma inversão dos valores do sujeito. Antes, ele desejava a liberdade e agora procura o aconchego, a proteção, ou seja, um mundo e uma vida perfeitos. Com a realização da performance de obtenção da liberdade, o sujeito passa a exercer o papel de destinador-julgador de si mesmo e de sua vida e se percebe insatisfeito com os resultados alcançados. Com isso, começa a repensar o processo por que passou e a perceber as conseqüências de seu ato. Por fim, descobre que, no fundo, nenhum estado é plenamente satisfatório e que o ser humano vive uma constante insatisfação com a vida.

A oposição semântica de base deste texto parece óbvia: *liberdade x opressão*. Inicialmente, são atribuídos à liberdade valores positivos (eufóricos) e à opressão, valores negativos (disfóricos); com o passar do tempo e com a aquisição de experiências pelo sujeito, essa axiologia vai se alternando: em alguns momentos, a liberdade é encarada como eufórica, em outros como disfórica, acontecendo o mesmo com a opressão.

### **3.4.2 O nível discursivo do texto “Liberdade, oh, liberdade”**

O texto *Liberdade, oh, liberdade* é narrado em terceira pessoa, mas engloba e instaura explicitamente um narrador e um narratário, um “você”, que cria o sentido de um “eu” ou de um “tu” ou ainda de um “nós”.

Acontece nesse texto o que Neves (2000, p. 463) diz tratar-se de um recurso da língua falada e ser uma forma de indeterminação, pois o pronome *você* “[...] embora seja forma de

pessoa envolvida no discurso (segunda pessoa), pode indicar referência genérica. A indeterminação, nesse caso, é muito forte (você = uma pessoa, seja qual for)”.

Vejam como isso se dá no texto em análise e quais os efeitos de sentido decorrentes de tal indeterminação. Na primeira linha do texto, é estabelecido um sujeito genérico e globalizante: “*Todo mundo quer ser livre*”. “Todo mundo” pode se referir tanto ao narrador quanto ao narratário ou, ainda, a todos os seres humanos. Temos, então, a instalação de uma “verdade definitiva” e universal. Com isso, acontece tanto um efeito de objetividade quanto um de subjetividade. É objetivo, pois se refere a um “ele” (os seres humanos) distanciado da enunciação e é subjetivo, pois também se refere a um “eu” ou a um “tu” relacionados diretamente aos sujeitos da enunciação. *Todo mundo*, então, relaciona-se a todos os seres humanos e, nessa categoria, incluem-se o enunciador e o enunciatário, bem como o narrador e o narratário do texto. No segundo parágrafo, ao dizer: “*Desde os primeiros meses de idade, você só pensa em uma coisa...*”, o texto retoma anaforicamente o sujeito “todo mundo” com o pronome *você*.

No terceiro e quarto parágrafos, o texto determina metonimicamente mais um componente do *todo mundo*, ao definir “crianças de meses”, associado a “quando um pouco mais grandinhas” e “quando adolescentes”, ainda se referindo ao primeiro sujeito indeterminado. Novamente, nesse trecho, acontece um efeito de subjetividade camuflado pela objetividade e o distanciamento.

No sexto parágrafo, ao dizer: “[...] *um dia você começa a achar...*” o enunciador do texto determina que o *todo mundo* refere-se explicitamente a um “eu” e a um “tu” discursivos. O que parecia ser objetivo, longe da enunciação e de seus atores deixa ver que é subjetivo, próximo, diretamente relacionado a eles, simulando uma intimidade e um tom, até certo ponto, confessional, pois o narrador chega a contar ao narratário sentimentos íntimos e até fazer pequenos desabafos. “Você” passa a ser referência ora ao narrador ora ao narratário, quando não aos dois ao mesmo tempo.

O uso dos pronomes oblíquos e possessivos remete-nos novamente à língua falada. Neves (2000, p. 458) destaca esse fenômeno e diz que:

O emprego do VOCÊ é muito mais difundido que o emprego de TU para referência ao interlocutor. Além disso, ocorre, freqüentemente [...], que se usem formas de segunda pessoa em enunciados em que se emprega o tratamento VOCÊ, de tal modo que se misturam formas de referência pessoal de segunda e de terceira pessoas.

Isso é percebido no texto em análise, principalmente no sétimo e no oitavo parágrafos: “[...] alguém que *te* aconselhasse a não trocar o carro [...] pra *quê*, se o *seu* está tão bom? [...]

que falasse coisas que iam *te* irritar [...] que às vezes notasse as *suas* olheiras e falasse de maneira firme, que você está muito magra [...]” [grifo nosso].

Podemos perceber, pelos trechos acima, a ocorrência de pronomes tanto de segunda, quanto de terceira pessoa relacionados ao pronome “você”.

Outra questão que remete à língua falada é o uso de expressões características da oralidade. Por exemplo, a forma superlativa analítica “um pouco mais grandinhas”, que, na variedade padrão da língua, seria substituída pela forma “maiores”. Há também a presença da expressão “ficam loucas para ir sozinhas ao colégio”, que seria equivalente a “querem muito ir sozinhas ao colégio”.

Como já foi dito, o enunciador do texto é o simulacro do autor, que nos parece ser, nesse texto, uma mulher, adulta, moderna, separada do marido e que sente necessidade de ser cuidada, protegida; ou seja, mostra-se dividida e em conflito consigo mesma e com sua situação. Seu enunciatário, também o simulacro do leitor, é alguma vez instaurado, direta ou indiretamente, através do uso do vocábulo “você”. Uma questão merece destaque nesse ponto: o enunciatário original, o leitor do jornal, passa, no contexto do livro didático, a ser o aluno, consumidor/ leitor da obra.

Observamos, ainda, que, no terceiro parágrafo, há a instauração de locutor através da reprodução da expressão entre aspas “por aí”. O narrador dá voz a esse locutor e o instaura: é o ser humano, o sujeito, já um “pouco mais grandinho” e que começa a sair sozinho. Com isso, o enunciador do texto cria em seu interior um efeito de realidade. É como se uma pessoa “real” dissesse tal coisa. Isso faz com que enunciador e enunciatário ratifiquem sua relação: são tão íntimos que um diz (no texto) o que o outro também poderia dizer (na vida real).

O tema central que é tratado nesse texto é o da necessidade de proteção. Há, porém, a incidência de outros temas que contrariam o tema central. Podemos destacar que, de uma forma geral, o enunciador do texto procura a união dos opostos, o melhor dos mundos em sua concepção: liberdade com segurança. A busca pela liberdade é figurativizada por “*crianças de meses rejeitam a mamadeira de três em três horas*”, “*não vestir a roupa que a mãe escolheu*”, “*ir sozinhas para o colégio*”, “*querem a chave do carro (e da casa)*”, “*quarto trancado*”. E o desejo de se sentir seguro, pelas figuras: “*alguém para dizer que é uma loucura fazer uma*

*tatuagem”, “alguém que te aconselhasse e não trocar de carro agora...”, “Que mostrasse o quanto você foi injusta com aquela amiga e precipitada quando largou o marido, o quanto foi rude com a faxineira por uma bobagem”, “alguém com quem você pudesse brigar, que te atormentasse o juízo às vezes, para você poder reclamar bastante. Alguém que dissesse o que você deve ou não fazer, o que pode e o que não pode e até mesmo te proibisse de alguma coisa”, “notasse as suas olheiras e falasse, de maneira firme, que você está muito magra e talvez exagerando na dieta; alguém que percebesse que, faltando dez dias para o final do mês, você só tem 50 reais na carteira e perguntasse se você não está precisando de alguma coisa”, entre outras.*

Além disso, há o tema da posse do ser amado, figurativizado pelo “*ter que dar o número do telefone*” e pelos celulares. Percebe-se, a seguir, o tema da busca pela solidão para concretização da liberdade, figurativizado pelo afastamento de tudo e pelo cancelamento do amor. Concretizada a liberdade, aparecem as figuras que ressaltam o lado positivo de tal liberdade: *ir para onde quer, voltar na hora que bem entender, decidir o que vai comer e se vai comer, geladeira vazia, trocar o canal da televisão e fumar no quarto*. Porém, surge o lado negativo e as figuras: *pesar os prós e os contras de mudar de casa, dúvida se enfrenta a fila do cinema, se corta o cabelo*.

O texto é finalizado com uma única frase, que resume o saber que o seu enunciador pretende incutir no enunciatário: “*Que falta faz um pai*”. O pai aqui seria, além da figura paterna, alguém que realizasse as ações acima descritas e que concretizasse a proteção que o enunciador deseja alcançar ou para entrar em conjunção novamente.

Isso nos leva a perceber um detalhe que, inicialmente parece insignificante, mas que, com a análise, foi tomando corpo. Esse é um texto que veicula o discurso “machista” ainda vigente, de que as mulheres necessitam e desejam a proteção de alguém. Por mais que tenham alcançado sucesso, vida pessoal e profissional estabilizadas, ainda querem e precisam de alguém que as proteja, que lhes dê segurança.

O texto é ilustrado pela seguinte fotografia, que retrata várias pessoas de boca aberta, parecendo contestar. O ângulo em que são retratadas é o superior (câmera acima dos objetos):



Michael Jang/Stone/Getty Images

**Figura 18: Fotografia de jovens de boca aberta.**

Nesta fotografia, aparecem várias pessoas, homens e mulheres, que têm uma característica em comum: bocas abertas. São retratadas de um ângulo superior, o que indicaria a fragilidade, a impotência dos personagens fotografados. Porém, esse efeito é outro. Na fotografia, o fato de um grupo de jovens bem vestidos, com aparência saudável, cabelos cortados ou arrumados de forma moderna e que olham para a câmera e “abrem a boca” indicam exatamente o contrário: são fortes e detêm o poder-fazer, não são indefesos ou frágeis, reagem.

O enunciador do livro didático utiliza-se dessa fotografia para ilustrar o texto, e não é feita nenhuma menção a ela em nenhum comentário, exercício ou qualquer outro tópico no interior do livro. Parece-nos que esse texto foi escolhido para ilustrar a rebeldia dos jovens/adolescentes, pois, como vimos na reprodução da página 113, encontra-se ao lado dos trechos

do texto de Danuza Leão que falam a respeito de tal rebeldia. Porém, não há outros indícios que possam confirmar isso, considerando-se que o livro não faz nenhuma referência à foto.

Notemos que, novamente, o enunciador do livro didático apropria-se de um discurso fotográfico como mera ilustração superficial. No entanto, como nos casos anteriores, é nas fotografias que podemos perceber jovens ou adolescentes de boa aparência, brancos, o simulacro social de jovens de classe média ou alta. Porém, esse simulacro está longe de representar a diversidade brasileira e, principalmente, o público alvo desse livro didático, neste caso, alunos de escolas da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso do Sul.

### 3.4.3 Recursos Argumentativos utilizados pelo livro didático no capítulo “Entre a liberdade e a opressão?”

Vamos nos dedicar agora aos *Estudos do texto*, tópico *Compreensão e Interpretação*, páginas 114 e 115. Vejamos as perguntas:

1. A autora defende um ponto de vista a respeito da importância que tem a liberdade na vida das pessoas. Qual é esse ponto de vista e em que fases da vida o ser humano aspira pela liberdade?
2. No 4º parágrafo do texto, a autora diz que, na adolescência, “as coisas pioram”.
  - a) Por que há conflitos entre pais e adolescentes?
  - b) Que palavras empregadas pela autora reforçam a idéia de que o lar se transforma num campo de batalha?
  - c) Se o quarto é o único espaço do qual o adolescente se sente dono, deduza: Que envolvimento ele tem com o restante da casa e com os problemas do lar?
3. De acordo com o texto, “o sonho de todos os adolescentes é morar num apart – sozinhos, claro”.
  - a) Das regalias que há no lar, quais o adolescente encontraria num apart-hotel?
  - b) O adolescente tem condições concretas de manter um apart-hotel?
4. Segundo a autora, a fase do “namoro mais sério” modifica a visão que até então a pessoa tinha de liberdade. “Quem ama”, diz ela, “não é – nem quer ser livre”.
  - a) Explique essa contradição.
  - b) Levante hipóteses: Por que, a respeito dos telefones celulares, a autora diz “melhor nem falar”?
5. Morar sozinho é uma das etapas na conquista da liberdade. De acordo com o texto:
  - a) Que vantagens há em morar sozinho?
  - b) E quais são as desvantagens?
6. Releia este trecho:
 

“depois de tantos anos sem precisar dar satisfação da vida a ninguém, começa a sentir uma estranha nostalgia.”

Veja alguns dos sentidos que a palavra **nostalgia** tem no dicionário:

**Nostalgia:** *s.f.1* melancolia profunda causada pelo afastamento da terra natal [...] **3** saudades de algo, de um estado, de uma forma de existência que se deixou de ter; desejo de voltar ao passado.

(Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.)

- a) No texto em estudo, a nostalgia se deve a falta de quê?
- b) Que outro sentido ganha, nesse momento, tudo aquilo que antes parecia insuportável ao adolescente?

7. Comparada com o início do texto, a frase “Que falta faz um pai”, do final, é surpreendente.

- a) A palavra **pai** foi empregada conotativamente. Que sentidos ela apresenta no contexto?
- b) Levante hipóteses: Até alguém chegar a essa nova forma de ver o mundo, quantos anos terão se passado?
- c) O reconhecimento, nesse estágio da vida, de que “sente falta do pai”, indica que o ser humano amadureceu? Por quê?

8. Em sua trajetória de vida, o ser humano sofre profundas mudanças. De acordo com o texto, essas mudanças fazem com que ele deixe de valorizar a liberdade? Justifique a sua resposta.

A primeira pergunta já faz com que o aluno perceba qual é o ponto de vista que a autora do texto defende. Essa estratégia não deixa que o enunciatório do livro se afaste do tema central que lhe foi transmitido e reforça um saber apreendido do texto: o ser humano busca, em todas as fases da vida, a liberdade.

Na segunda questão, o livro faz com que o aluno responda o porquê da existência de conflito entre pais e filhos na adolescência. Isso é feito retomando-se termos utilizados no texto que dão idéia de confronto e de batalha.

A questão três faz o leitor perceber que as vantagens (comodidades) oferecidas por um apart-hotel são, praticamente, as mesmas que se tem na casa dos pais e finaliza com a constatação de que o adolescente ainda não tem condições concretas para sair de casa. No fundo, isso significa que tem todas as vantagens em casa. Não há necessidade de buscá-las em outro lugar, ainda mais tendo que pagar por elas.

A quarta questão trata da fase do “namoro mais sério” e pede que os alunos respondam ou expliquem a contradição existente no fato de que, nessa fase, não se quer a liberdade, pois isso significaria que também o parceiro a teria. Questiona ainda o uso de telefones celulares – que permitem o controle de um sobre o outro, mesmo à distância, e força a reflexão acerca do controle que o celular proporciona, como um tipo de coleira.

A pergunta cinco pede que os alunos, baseando-se no texto, respondam acerca das vantagens e desvantagens de se morar sozinho. Podemos perceber uma manipulação exercida pelo enunciador para que o enunciatório, mesmo reconhecendo essas vantagens, aceite o fato de que ainda não tem idade suficiente para realizar a performance de morar só. Essa questão é ilustrada com a seguinte fotografia:



Malek Chamoun/Getty Images

**Figura 19: Fotografia de mulher e cachorro.**

Podemos perceber que na foto aparece uma mulher, sentada em posição de ioga, com fones nos ouvidos, acompanhada de um cachorro – companhia que o consenso comum atribui freqüentemente às pessoas que moram sozinhas ou a pessoas solitárias – ambos se olham como se estivessem se encarando “olhos nos olhos”. Com o uso desse recurso icônico, o enunciador quer fazer saber ao enunciatário que morar sozinho não é exatamente uma opção sem problemas. As pessoas precisam umas das outras. Porém, a foto nos diz mais coisas. Ao retratar um local agradável e bem decorado, uma pessoa numa posição de relaxamento e conforto, reforça o discurso de que ser independente, morar sozinho, é bom e prazeroso.

As questões seis e sete fazem o enunciatário perceber que, depois que se alcança a liberdade, perde-se outros valores, que também são importantes para o ser humano, como, por exemplo, a atenção recebida dos familiares, o cuidado, os conselhos, o aconchego; ou seja, toda conquista comporta perdas.

Na última questão, o livro questiona o aluno e o faz refletir sobre as mudanças pelas quais os seres humanos passam ao longo de sua vida e a forma como encaram a liberdade nessas etapas, deixando claro, mais uma vez, que aquilo que na adolescência parece negativo será almejado na fase adulta.

O enunciador do livro parece construir uma tese geral: o aluno ainda não tem o amadurecimento necessário para tomar uma atitude como a de sair de casa. E ainda que muitos desejos de independência típicos da idade não levam em conta os problemas inerentes à opção de viver só.

O tópico *Trocando idéias*, na página 116, faz alguns questionamentos sobre liberdade e opressão. Vejamos as questões:

1. O texto discute o desejo do ser humano de ser livre. E você? Você também se sente oprimido e gostaria de ser livre? Em caso afirmativo, livre de quê?
2. Para você, o que é a liberdade?
3. Coloque-se no lugar de seus pais.
  - a) Você criaria seus filhos de modo diferente daquele em que vem sendo criado? Em caso afirmativo, diferente em que aspectos?
  - b) Na sua opinião, os limites que os pais geralmente estabelecem (condições para sair, horário para chegar, etc.) são manifestações de amor ou de opressão? Por quê?

Este tópico questiona se o aluno se sente oprimido e do que gostaria de se livrar. Pede, ainda, uma definição do que é liberdade e propõe um exercício em que os alunos se coloquem no papel de seus pais. Com isso, o enunciador conclui a manipulação acerca dessa questão. O livro quer fazer crer que certas atitudes que impõem limites são manifestações de amor vindas dos pais. A publicação também tenta construir um clima de maior diálogo nas relações entre pais e filhos, na forma de uma estratégia de empatia: busca fazer com que meninos e meninas se coloquem no lugar de seus pais e mães para tentar entender o ponto de vista deles.

Na *Produção de texto*, à página 118, são destacadas algumas características da crônica argumentativa e, novamente, são ressaltados os valores veiculados pelo texto de Danuza Leão. O livro apresenta oito perguntas que retomam esse texto:

Responda às questões a seguir. Se necessário, releia a crônica “Liberdade, oh, liberdade”, de Danuza Leão.

1. Você aprendeu que a crônica é um texto curto, que apresenta a visão pessoal do cronista sobre um fato colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano. A crônica “Liberdade, oh, liberdade” revela a visão da cronista sobre um fato veiculado no jornal ou sobre fatos do cotidiano?
2. A crônica “Liberdade, oh, liberdade” é diferente das crônicas narrativas ficcionais, pois não se limita a contar fatos. É uma crônica argumentativa, na qual a cronista defende seu ponto de vista sobre a liberdade nas diferentes fases da vida do ser humano. No 1º parágrafo, ela expõe a idéia principal que pretende desenvolver em todo o texto. Qual é essa idéia?
3. A partir do 2º parágrafo, a cronista enumera várias situações e exemplos que comprovam a idéia principal. Destaque uma ou duas manifestações do ser humano na sua luta por liberdade:
  - a) na infância;
  - b) na adolescência;

c) na fase adulta.

4. Como é comum nos textos argumentativos, a crônica explora o assunto sob vários ângulos e chega, inclusive, a considerar uma situação em que não se deseja a liberdade: quando se ama. Qual é a explicação dada para esse comportamento contraditório em relação às outras fases da vida?

5. Na fase adulta, segundo a cronista, a pessoa começa a sentir as desvantagens de ser livre. A partir de que frase do 6º parágrafo isso fica evidente?

6. Essa crônica pode ser dividida em três partes: idéia principal, desenvolvimento e conclusão.

a) Que frase resume a conclusão da crônica?

b) O desenvolvimento da crônica foi construído por meio de exemplos, e a cronista assume duas posições diante do ato de ser livre. Quais são elas?

c) Você concorda com o ponto de vista da cronista sobre esse assunto? Por quê?

7. Observe a linguagem empregada na crônica.

a) A cronista apresenta seus argumentos sobre a liberdade de forma pessoal, subjetiva, numa linguagem artística, ou de forma impessoal, objetiva, numa linguagem científica ou jornalística?

b) Que tipo de variedade lingüística a cronista adota: a variedade padrão ou uma variedade não padrão?

8. Troque idéias com seus colegas de grupo e concluem: Quais são as características de uma crônica argumentativa?

Nas duas primeiras questões, o narrador do livro didático diz que no texto “Liberdade, oh, liberdade” é revelada a visão de mundo de seu autor, e que isso é feito pela apropriação de fato do cotidiano. Diz que o texto diferencia-se das demais crônicas narrativas porque se trata de uma argumentação do autor sobre um determinado ponto de vista. Essa estratégia revela que o enunciador do livro didático quer sugerir que os valores veiculados no texto não são seus, e sim do enunciador do texto.

Nas questões três, quatro e cinco, o livro pede que o leitor/aluno destaque as manifestações do ser humano em busca da liberdade em diferentes fases da vida e termina fazendo com que o aluno se posicione em relação ao ponto de vista da cronista. As duas últimas questões (sete e oito) tratam de examinar, baseando-se no exemplo do texto de Danuza Leão, as características de uma crônica argumentativa.

Logo a seguir, na página 119, no tópico *Agora é a sua vez*, o livro propõe a produção de uma crônica argumentativa. Para isso, é dado como tema um recorte retirado do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 3 de março de 2002, assinado por Luciana Garbin, que tem o seguinte título: *Violência – A saída: dar mais chances ao jovem*.

## VIOLÊNCIA

# A saída: dar mais chances ao jovem

LUCIANA GARBIN

**A**os 45 anos, Jovelina Soares de Matos vive na zona sul de São Paulo. É mãe de quatro filhos, mas perdeu dois assassinados, aos 17 e 23 anos. “Um foi na casa de um parente e não voltou e o outro morreu quando (*os criminosos*) buscavam pessoa parecida.”

Como ela, sobram mães que perderam filhos jovens, por criminalidade, drogas, acidentes. Segundo a Unesco, 32 milhões de brasileiros de 15 a 24 anos estão em situação de risco social e são potenciais vítimas ou autores de violência. “Ou se investe na periferia ou vamos continuar vendo jovens morrer”, acredita a presidente da associação de mães da Febem, Conceição Paganelle. “Sem ações para a juventude, se transfere o adolescente do tráfico e do roubo para a Febem (*Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor*) e da Febem para prisão e morte.”

**Prevenção** — Pesquisas mostram que a falta de atividades culturais, esportivas e de lazer potencializa a violência juvenil, principalmente nos fins de semana em regiões metropolitanas. “Que juventude estamos preparando para o futuro? O Estado investe numa pessoa e perde tudo com sua morte. Para poupar vidas e recursos, é necessário prevenção”, diz o representante da Unesco no Brasil, Jorge Werthein.

Werthein revela que, segundo padrões internacionais, cada R\$ 1,00 que se deixa de investir em prevenção significa R\$ 7,00 gastos em repressão. “Quando quer, o Brasil monta políticas públicas de êxito, como da luta contra aids. Por que não tratar também outra epidemia que mata, a de violência?”

[...]

A pesquisa “Cultivando Vida Desarmando Violências”, feita pela Unesco em dez Estados, mostrou que, por desemprego, discriminação racial e social e o fato de

viverem em bairros estigmatizados como violentos, muitos jovens consideram o tráfico opção de sobrevivência e status.

O estudo aponta que, em várias capitais, há menos de uma sala de cinema

para cada mil jovens e o mesmo ocorre com teatro e museu. Aliadas a isso, estão desigualdade social, falta de oportunidades, dificuldade de se enquadrar em instituições, como família e escola, além de personalidade.

Para o educador Antônio Carlos Gomes da Costa, a violência juvenil é reflexo do abandono a que os jovens foram relegados nas últimas décadas e levou a sociedade a vê-los, em vez de solução, como problema. Ele destaca três tipos de ações para reverter o quadro: as que envolvem pais, as que envolvem escolas e as voltadas à ocupação construtiva do tempo livre, como abertura de escolas nos fins de semana.

### Meninos do Morumbi é exemplo de ação

De chuva de ovos em São Paulo a aplausos no Queen Elizabeth Hall, uma das mais prestigiadas salas de concertos de Londres. Em cinco anos, a Associação Meninos do Morumbi conseguiu mostrar que investir na formação social e profissional de crianças e adolescentes pode dar belos resultados.

[...]

“Quando a gente ensaiava na rua e dividia os lanches por falta de dinheiro, eu dizia para os meninos: um dia nós vamos ter uma sede com quadra, computador, viajar, tocar no Faustão. Eles me olhavam e falavam: o Flávio pirou”, lembra o músico e diretor-presidente da Associação Meninos do Morumbi, Flávio Pimenta.

A história da Associação começou num dia de 1996, quando Flávio passava perto do Palácio dos Bandeirantes, no Morumbi, e viu um grupo de garotos nadando numa lagoa suja. “Chamei todos, levei para minha casa e falei: vamos montar uma banda?” Os meninos chamaram amigos, Flávio chamou seus alunos de música e trocou os planos de ir morar nos Estados Unidos para começar a ensaiar na rua, sob a revolta de vizinhos em ver “favelado” por ali. (L.G.)

(O Estado de S. Paulo, 3/3/2002.)

**Figura 20: A saída: dar mais chance ao jovem.**

No nível narrativo, nos é apresentado um enunciado elementar de estado: um sujeito (o jovem de periferia, ou pobre) que se encontra em disjunção com o objeto vida. Para que haja a transformação desse estado e para que o sujeito passe a um estado conjunto, que seria o programa narrativo de base do texto, são apontados dois programas narrativos de uso virtual (possibilidades de performances). O primeiro deles pode ser depreendido no terceiro

parágrafo do texto, no trecho que diz: “*Para poupar vidas e recursos, é necessário prevenção*”. E o segundo é verificado no último parágrafo do texto, no trecho: “[...] *a violência juvenil é reflexo do abandono a que os jovens foram relegados nas últimas décadas e levou a sociedade a vê-los, em vez de solução, como problema*”. Esse trecho mostra a proposta de performance de dar mais atenção aos jovens e aos seus problemas para acabar com a violência. O texto ainda destaca que, sem a realização desses dois programas, a sanção dada ao sujeito pelo destinador *sociedade* é a prisão. Ao mesmo tempo, os próprios jovens envolvem-se em ações que terminam em morte. São anti-sujeitos uns dos outros. Isso é percebido no seguinte trecho: “*Sem ações para a juventude, se transfere o adolescente do tráfico e do roubo para a Febem (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) e da Febem para a prisão e morte*”.

No nível fundamental deste texto temos a oposição semântica de base *violência x segurança*. Que encobre, na verdade, outra oposição: *morte x vida*. Para o termo *morte*, é atribuído valor disfórico. Ao termo *vida*, o valor é eufórico e relacionado à segurança, bem-estar e esperança de futuro.

No nível discursivo, o texto apresenta uma debreagem enunciativa, que cria o efeito de objetividade (característica que o jornalismo deseja simular). Para isso, o texto é narrado em terceira pessoa e dá voz a alguns interlocutores que reforçam a idéia central que o enunciador do texto quer transmitir. Esses interlocutores são citados no texto como autoridades relacionadas a instituições renomadas como a Unesco ou ainda instituições que o senso comum reconhece como idôneas e comprometidas com a causa dos adolescentes, como é o caso da presidente da associação de mães da Febem. É instaurada como interlocutora, também, uma mãe que diz ter tido dois filhos jovens mortos pela violência. Apesar de não se tratar de uma pessoa que pertença a alguma instituição de renome, o fato de contar a sua tragédia familiar dá a essa interlocutora autoridade para falar sobre o assunto da violência e da necessidade de prevenção, mesmo que em sua fala isso não seja verificado explicitamente. O texto ainda reproduz o discurso de um educador que também defende medidas socioeducativas como solução para o problema da violência. Apesar de não dar diretamente voz a esse actante, ao citá-lo e mostrar sua profissão, o enunciador do texto também busca o efeito de autoridade para reforçar sua tese: a necessidade de políticas públicas para a juventude, como forma de pôr fim à violência na periferia.

Outro fator que comprova que o enunciador procura simular o distanciamento e a objetividade em seu texto são as referências a dados estatísticos atribuídos à Unesco, citando números de adolescentes em situação de risco no Brasil, ou, ainda, valores monetários que comprovariam que a prevenção é mais econômica que a repressão à violência.

O tema central, a prevenção através de medidas socioeducativas para evitar que os adolescentes enveredem pela violência, é difundido no texto por vários programas temáticos. O primeiro deles corresponde ao investimento econômico na periferia, que nos é apresentado no segundo parágrafo do texto. O terceiro parágrafo trata do aumento das atividades culturais, esportivas e de lazer para evitar a violência. No último parágrafo, é destacado que, “para reverter o quadro” da violência no país, são necessárias ações como o envolvimento dos pais, alas que se relacionam à escola e à ocupação construtiva do tempo livre.

Para cada percurso temático, são apresentadas figuras que concretizam a idéia expressa e simulam a referencialidade buscada pelo texto. Podemos citar as seguintes: mãe de quatro filhos que perde dois assassinados, a citação das políticas públicas de sucesso no Brasil, como a luta contra a aids, e a falta ou a insuficiência de salas de cinema, teatro e museus para promover a cultura dos jovens.

É explícita, nesse texto, a associação da violência com a pobreza. Em praticamente todo o texto, isso é ressaltado. Podemos perceber, por exemplo, tal associação nos seguintes trechos: “*Sobram mães que perderam filhos jovens, por criminalidade, drogas e acidentes*”; “*Segundo a Unesco 32 milhões de brasileiros de 15 a 24 anos estão em situação de risco social e potenciais vítimas ou autores de violência*”; “*Ou se investe na periferia ou vamos continuar vendo jovens morrer*”; “*Pesquisas mostram que a falta de atividades culturais, esportivas e de lazer potencializa a violência juvenil*”; “*A pesquisa ‘Cultivando Vida Desarmando Violência’, feita pela Unesco em dez Estados brasileiros, mostrou que, por desemprego, discriminação racial e social e o fato de viverem em bairros estigmatizados como violentos, muitos jovens consideram o tráfico opção de sobrevivência e status*”.

Ao utilizar o exemplo dado no quadro intitulado “Meninos do Morumbi é exemplo de ação”, que acompanha o texto – em que “meninos favelados” deram a volta por cima através da música –, o enunciador dá a entender que se trata de um exemplo raro. Mais ainda, credita o sucesso do projeto ao seu idealizador, que “trocou os planos de morar nos Estados Unidos para começar a ensaiar na rua”. Ou seja, se não fosse a ação dessa pessoa de outra classe social, os meninos não teriam outra alternativa a não ser o crime.

Ao adolescente/jovem pobre, não é dado o poder-fazer de modificar sua situação de vida. Resta-lhe apenas aceitar a sanção imposta pela sociedade por ter nascido pobre: a marginalidade, ou aguardar as políticas públicas, ou seja, uma outra ação de fora para dentro. Isso corrobora a imagem que o livro vem construindo de adolescente e de adolescente pobre, de sujeito sem competências e fragilizado.

### 3.4.4 O Percurso Gerativo de Sentido do capítulo “Entre a liberdade e a opressão?”

Veremos agora o percurso gerativo de sentido deste terceiro capítulo da Unidade *Adolescer*, “Entre a liberdade e a opressão”. Procuramos verificar as regularidades estruturais dos textos que integram esse capítulo, assim como as estratégias argumentativas utilizadas pelo enunciador do livro para persuadir o seu enunciatário a aceitar os valores veiculados na obra e, por fim, como é construída a imagem de adolescente.

#### 3.4.4.1 Os níveis narrativo e fundamental

Nesse capítulo, de um modo amplo, é apresentado um sujeito em crise com a sua conjunção com a liberdade e que almeja entrar em conjunção com a opressão – representada, nesse contexto, pela atenção, cuidado, controle, aconchego que tinha quando era adolescente.

O capítulo apresenta a oposição semântica de base *liberdade x opressão*. O percurso axiológico dessa oposição é diferenciado: enquanto o sujeito é adolescente, atribui conotação positiva (eufórica) à liberdade e à independência que ainda não tem, pois deseja mais que tudo ser dono da própria vida, não dar satisfações a ninguém. O adolescente é, então, um sujeito virtual, que ainda não realizou a performance de amadurecer e se tornar adulto independente. Porém, ao realizar essa performance, esse sujeito percebe que tal liberdade não é tão positiva quanto imaginava e passa a euforizar a opressão e a segurança de ter alguém que tome conta de sua vida, que se preocupe com seus problemas. Tal inversão, porém, não é total. O sujeito ainda valoriza a liberdade que tanto buscou, mas começa a perceber que esta não existe na sua totalidade: ele necessita de outras pessoas e do carinho e atenção delas.

Em um nível mais profundo, percebemos, ainda, uma outra oposição: *natureza x cultura*. Isso se considerarmos que existe em todos nós uma natureza que nos impulsiona para a liberdade. Porém, a cultura deve moldar e controlar esse desejo, impondo limites, para que o adolescente perceba que não pode fazer – e nem faz – tudo o que deseja em nenhum momento de sua vida, nem mesmo depois de adulto. Isso porque esse sujeito, depois de adulto, também terá suas coerções e limites.

#### 3.4.4.2 O nível discursivo

No nível discursivo, o capítulo apresenta uma simulação de intimidade entre enunciador e enunciatário, tanto que trata de assuntos subjetivos como a insatisfação e a necessidade de proteção. Faz isso pela própria temática e por recursos da língua falada, assim como o uso de primeira pessoa no texto inicial do capítulo.

Podemos perceber claramente a existência de dois percursos temáticos distintos no interior desse capítulo: o primeiro, que trata da liberdade e da opressão e o segundo, que se relaciona à violência e a associa ao pobre.

O primeiro percurso temático é concretizado pelo texto “Liberdade, oh, liberdade” e pela constatação de que a liberdade é relacionada ao viver sozinho. O enunciador do livro tenta reforçar essa idéia com a utilização da fotografia que reproduz uma mulher e um cachorro, mas, como vimos, essa estratégia argumentativa é ambígua, pois na foto parece que a personagem encontra-se tranqüila e satisfeita.

O segundo percurso temático é concretizado pela apresentação do texto de Luciana Garbin, que relega ao adolescente e ao jovem pobre a exclusividade sobre a marginalidade e sobre a violência nos dias atuais.

A seguir, apresentamos os dados obtidos com os quadros síntese que apresentam os valores vinculados e a imagem de adolescente construída no capítulo.

| <b>Liberdade, oh, liberdade</b>   | <b>Questões das páginas 114 e 115</b>  | <b>Questões da página 116</b>  |
|---|--|--|
| - O texto mostra exemplos de busca pela liberdade, seguidos das sanções que são impostas às pessoas adultas – que teoricamente seriam livres. | - O enunciador do livro didático reitera o valor veiculado no texto anterior e ressalta que, depois que o ser humano se torna adulto e livre, sente falta da adolescência e do controle que antes detestava. | - O enunciador do livro didático faz seu enunciatário refletir acerca da necessidade de imposição de limites e do fato de que tais atitudes são manifestações de carinho por parte dos pais. |

**Quadro 14: Valor 1 – Apesar do ser humano sempre buscar a liberdade e a independência, necessita também de atenção e de cuidado de outras pessoas, ou seja, busca unir a liberdade à segurança.**

| <b>Questões das páginas 114 e 115</b>  | <b>Questões da página 116</b>  |
|--|--|
| <p>“3. De acordo com o texto, ‘o sonho de todos os adolescentes é morar num apart – sozinhos, claro’.</p> <p>a) Das regalias que há no lar, quais o adolescente encontraria num apart-hotel?</p> <p>b) O adolescente tem condições concretas de manter um apart-hotel? [...]</p> <p>5. Morar sozinho é uma das etapas na conquista da liberdade. De acordo com o texto:</p> <p>a) Que vantagens há em morar sozinho?</p> <p>b) E quais são as desvantagens?”</p> | <p>“3. Coloque-se no lugar de seus pais.</p> <p>a) Você criaria seus filhos de modo diferente daquele em que vem sendo criado? Em caso afirmativo, diferente em que aspectos?</p> <p>b) Na sua opinião, os limites que os pais geralmente estabelecem (condições para sair, horário para chegar, etc.) são manifestações de amor ou de opressão? Por quê?”</p> |

**Quadro 15: Valor 2- Apesar de desejar a liberdade e a independência, o adolescente ainda não possui a competência necessária para morar sozinho.**

|   |  |
|---|--|
| <b>Figura 20 – A saída: dar mais chance ao jovem</b>  | <b>Figura 20 - Boxe: Meninos do Morumbi é exemplo de ação</b>                          |
| “Ou se investe na periferia ou vamos continuar vendo jovens morrer”[...] Pesquisas mostram que a falta de atividades culturais, esportivas e de lazer potencializa a violência juvenil, principalmente em regiões metropolitanas [...] por desemprego, discriminação racial e social e o fato de viverem em bairros estigmatizados como violentos, muitos jovens consideram o tráfico opção de sobrevivência e status’. | “[...] começar a ensaiar na rua, sob a revolta de vizinhos em ver ‘favelado’ por ali”. |

**Quadro 16: Valor 3- A violência é associada, na maioria das vezes, aos jovens pobres.**

|  |   |
|--|---|
| <b>Figura 20 – A saída: dar mais chances ao jovem</b>  | <b>Figura 20 - Boxe: Meninos do Morumbi é exemplo de ação</b>   |
| “Sem ações [de órgãos governamentais] para a juventude, se transfere o adolescente do tráfico e do roubo para a Febem ( <i>Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor</i> ) e da Febem para a prisão e morte [...] O Estado investe numa pessoa e perde tudo com sua morte. Para poupar vidas e recursos é necessário prevenção”. | “Em cinco anos, a Associação Meninos do Morumbi conseguiu mostrar que investir na formação social e profissional de crianças e adolescentes [pobres] pode dar belos resultados [...]. A história da Associação começou num dia de 1996, quando Flávio passava perto do Palácio dos Bandeirantes, no Morumbi, e viu um grupo de garotos nadando numa lagoa suja [...] Flávio chamou seus alunos de música e trocou os planos de ir morar nos Estados Unidos para começar a ensaiar na rua, sob a revolta de vizinhos em ver ‘favelado’ por ali.” |

**Quadro 17: Valor 4- O pobre não consegue se livrar sozinho do destino de violência que lhe é próprio, precisando de ações “salvadoras” de outras pessoas ou instituições governamentais.**

| <b>Liberdade, oh, liberdade</b>   | <b>Figura 18 – Fotografia de jovens de boca aberta</b>  | <b>Questões das páginas 114 e 115</b>   | <b>Questões da página 116</b>  |
|---|---|---|--|
| “Quando adolescentes, as coisas pioram: querem a chave do carro (e a da casa), e quando começam a sair à noite e os pais tentam estabelecer uma hora para chegar, é guerra na certa [...]. A partir dos 12 anos, o sonho de todos os adolescentes é morar num apart – sozinhos, claro”. | São retratados jovens de boca aberta, como se estivessem gritando, exigindo algo, que podemos entender como que seja a liberdade. O fato de serem vários jovens demonstra a força do grupo, o poder-fazer para que alcancem o que buscam. | “1. [...] Qual é esse ponto de vista e em que fases da vida o ser humano aspira pela liberdade?<br>2. No 4º parágrafo do texto, a autora diz que, na adolescência, “as coisas pioram”.<br>a) Por que há conflitos entre pais e adolescentes? [...]<br>3. De acordo com o texto, “o sonho de todos os adolescentes é morar num apart – sozinhos, claro”.<br>a) Das regalias que há no lar, quais o adolescente encontraria num apart-hotel?” | “1. O texto discute o desejo do ser humano de ser livre. E você? Você também se sente oprimido e gostaria de ser livre? Em caso afirmativo, livre de quê?<br>2. Para você, o que é a liberdade?” |

**Quadro 18: Imagem 1- O adolescente busca a liberdade e possui o poder-fazer para amadurecer e, daí, ser livre.**

| <b>Figura 20 – A saída: dar mais chance ao jovem</b>  | <b>Figura 20 - Boxe: Meninos do Morumbi é exemplo de ação</b>   |
|---|---|
| <p>“A pesquisa ‘Cultivando Vida Desarmando Violências’, feita pela UNESCO em dez Estados, mostrou que, por desemprego, discriminação racial e social e o fato de viverem em bairros estigmatizados como violentos, muitos jovens consideram o tráfico opção de sobrevivência e status [...]. Aliadas a isso a isso, estão desigualdades, dificuldades de se enquadrar em instituições, como família e escola, além de personalidade.</p> <p>Para o educador Antônio Carlos Gomes da Costa, a violência juvenil é reflexo do abandono a que os jovens foram relegados nas últimas décadas e levou a sociedade e vê-los, em vez de solução, como problema”.</p> | <p>“A história da Associação começou num dia de 1996, quando Flávio passava perto do Palácio dos Bandeirantes, no Morumbi, e viu um grupo de garotos nadando numa lagoa suja. ‘Chamei todos, levei para minha casa e falei: vamos montar uma banda?’ Os meninos chamaram amigos. Flávio chamou seus alunos de música e trocou os planos de ir morar nos Estados Unidos para começar a ensaiar na rua, sob a revolta de vizinhos em ver ‘favelado’ por ali”.</p> |

**Quadro 19: Imagem 2- O adolescente/ jovem pobre é violento e necessita de ajuda para conseguir realizar a performance de abandonar a violência.**

### 3.5 O simulacro do adolescente na Unidade “Adolescer”

Depois de analisar os capítulos que integram a Unidade *Adolescer*, passemos agora a uma análise global da Unidade. Fiorin (1997, p. 52) diz que “[...] a linguagem contém uma visão de mundo, que determina nossa maneira de perceber e conceber a realidade, e impõe-nos essa visão”. E ainda: “[...] o componente semântico do discurso continua sendo determinado por fatores sociais. É esse componente que contém a visão de mundo veiculada pela linguagem” (p. 53). Para identificarmos a construção da imagem de adolescente pelo livro didático, é necessário verificarmos as estratégias utilizadas para tal construção. Na Unidade em estudo, essas estratégias nos são apresentadas de forma bastante incisiva pelo recurso da isotopia temática e estrutural.

Vejamos como isso se dá. Os capítulos estão dispostos de forma organizada e com encadeamento temático. Assim, o enunciador inicia a Unidade tratando do *conflito de gerações* e, para isso, lança mão de um texto em que tal conflito aparece. Nesse capítulo, além do texto “A Morcega”, esse tema (e a estrutura textual) é novamente tratado no texto “Duas peças”, conforme vimos nos quadros 2 e 6. Com isso, o enunciador vai estabelecendo, com seu enunciatário, um encadeamento de idéias. Quando este se afasta um pouco do tema principal, aquele, num exercício de linguagem, o faz lembrar que os adolescentes sentem necessidades de se rebelar e de chocar os adultos. Nos dois textos em questão, essa

necessidade aparece e é sancionada pelo *destinador-julgador* (representado pelos pais) antes mesmo de ser realizada.

Outra situação comum a esses dois textos é a necessidade de identificação do adolescente com o grupo e, sobre isso, o enunciador apresenta uma série de reflexões para mostrar as armadilhas dessa fase. O enunciador do livro didático é levado a perceber que os grupos ou tribos urbanas, apesar de pregarem a liberdade e a união, não dão muitas opções de escolha para seus integrantes ou para quem deseja deles participar. Isso porque exige comportamentos e caracterização próprios. Se há exigência, não existe abertura ao diferente. Podemos perceber essa estratégia de manipulação do enunciador em todo o primeiro capítulo da Unidade, em que o enunciador apresenta figuras que mostram adolescentes desejando se fundir a certas tribos, o que contrariaria a busca pela individualidade: o sujeito é tão fortemente o outro, que não pode ser ele mesmo, como podemos perceber nos quadros 2, 4 e 6. Vale a ressalva que, para o adolescente, pertencer a uma tribo, no nível social, é uma afirmação de individualidade e de rompimento simbólico com a tutela dos pais.

O livro didático ainda questiona a adesão aos grupos apenas por modismo e por necessidade de aparentar rebeldia. Para isso, o enunciador do livro sugere que o adolescente lute por grandes causas sociais e não por questões específicas de pequenos grupos, como vimos nos quadros 4 e 7.

Nesta unidade, o livro didático ainda veicula o valor e a imagem de que o adolescente é um *sujeito virtual*, em formação, mas que tem a competência necessária para amadurecer, obter sucesso e liberdade. E exatamente por ainda estar num estado que poderia ser encarado como “prestes a”, ou seja, em transformação, detém o poder-fazer para concluir a performance. Podemos confirmar isso, verificando os quadros 1, 5, 10, 11, 12, 15 e 18 anteriormente apresentados.

Com isso, vai se delineando a imagem de adolescente. Primeiramente, como um sujeito que deseja parecer rebelde; em seguida, como o detentor do *poder-fazer* necessário para expressar sua rebeldia em favor de causas sociais e, no futuro, quando conseguir concluir a performance de amadurecer, alcançar liberdade, sucesso e atingir a plenitude da vida humana.

Além do *conflito de gerações*, o adolescente, segundo o texto analisado, enfrenta outros conflitos, desta vez consigo mesmo. A *preocupação com a aparência física* e com as *transformações* pelas quais passam o corpo e a mente do sujeito figurativizam esse novo conflito, conforme o quadro 8.

Para a superação desse conflito, e como uma estratégia de compensação, o livro propõe o investimento em características como senso de humor, simpatia e inteligência, como vimos no quadro 9. Isso significa que o enunciador do livro didático deseja que seu enunciatário acredite que quem não tem os padrões físicos esperados pode compensar com características de personalidade e de caráter.

Outro tema difundido na Unidade analisada é a *inversão de valores* e a *mudança de atitude* do adolescente ao se tornar adulto, ao trocar de papel social. O enunciador inicia o tratamento desse tema no texto “A Morcega” e o vai desenvolvendo durante a Unidade até consolidá-lo com a utilização do texto “Liberdade, oh, liberdade”. Com isso, deixa clara a construção da imagem de que o adolescente, apesar de desejar a liberdade e de almejar a individualidade, ainda não possui o *poder-fazer* para realizar completamente tal *performance* porque está em transformação. E mais: quando conseguir a *competência* que busca, esse valor já não será mais tão *eufórico*, porque vem acrescido de outras implicações (*sanções*) que não são desejadas, como a responsabilidade, a solidão, a necessidade de tomar decisões. O que faz com que o sujeito deseje voltar ao estado inicial de *conjunção* com a adolescência, de acordo com os quadros 3, 5 e 14.

Para “solucionar” essa situação, o enunciador quer *fazer* o enunciatário *crer* que os adultos, ao proibirem, ao cercearem a liberdade dos adolescentes, os estão protegendo e tentando evitar que o “sofrimento” da vida adulta seja antecipado, mas que esses adolescentes só entenderão tal atitude quando forem adultos, ou quando for tarde demais para retroceder, e acabarão pensando e agindo da mesma forma que antes combatiam.

Com esse percurso temático, o livro didático constrói a imagem de adolescente como um sujeito insatisfeito que busca a liberdade e a individualidade. Quando realiza essa *performance* (já adulto), também se mostra insatisfeito, pois passa a arcar com as conseqüências da vida adulta.

Podemos ver, então, que essa construção discursiva da imagem de adolescente não abrange apenas a fase da adolescência do sujeito, mas também projeta uma imagem futura – de adulto insatisfeito. Diante disso, o livro didático atribui-se o papel de *destinador* de valores, neste caso, de soluções para a insatisfação humana: os conflitos são normais e o ser humano necessita, apenas, aprender a conviver com eles nas várias fases da vida.

Uma outra questão que, inicialmente, não nos chamou a atenção neste trabalho, mas que foi se impondo de tal forma que não pudemos mais concebê-lo sem encará-la: a reprodução pelo livro didático de *preconceitos sociais*. O livro cria a imagem de adolescente

pobre como aquele que, para superar suas frustrações (que diz serem normais), envereda para três caminhos. O primeiro desses caminhos é a droga e o ajuntamento em turmas. O segundo, é a gravidez precoce – que reproduz a vida das mulheres pobres, como num círculo do qual não se acha a saída. Por último, a violência e a marginalidade – que só poderão ser vencidas com a ação “superpoderosa” das políticas públicas ou de iniciativas particulares de educação e de incentivo à cultura. Vimos essas idéias resumidas nos quadros 13, 16, 17 e 19.

Assim, considerando o que Fiorin postula sobre a veiculação de ideologia e de visão de mundo *no e pelo* discurso, podemos dizer que o livro didático ora estudado apresenta uma visão de mundo preconceituosa acerca das pessoas pobres e não atribui nenhuma saída a não ser a reprodução das mazelas sociais que se vêem atualmente, a não ser que sejam ajudados. A saída só poderá ser construída de fora para dentro, por via governamental.

#### **4 O ADOLESCENTE NO DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DOS TEXTOS DO CAPÍTULO *JEITO DE SER DO ADOLESCENTE*, DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LEITURA, PRODUÇÃO, GRAMÁTICA*, VOLUME DA SÉTIMA SÉRIE**

*Você me diz que seus pais não lhe entendem  
Mas você não entende seus pais  
Você culpa seus pais por tudo  
Isso é absurdo  
São crianças como você  
O que você vai ser  
Quando você crescer?*

Renato Russo, *Pais e Filhos*.

O presente capítulo é destinado às análises dos textos de nosso segundo objeto de pesquisa, o volume da sétima série da Coleção *Português: leitura, produção, gramática*. Nosso objetivo, aqui, é o de identificar como é construída a imagem de adolescente nesta nova configuração discursiva. Tal identificação nos servirá, como já dissemos na Introdução deste relatório, de apoio e de parâmetro de comparação com a imagem de adolescente construída pela Unidade *Adolescer*, da Coleção *Português: linguagens*.

Nesta parte do trabalho, é realizada a análise dos textos que tratam da temática da adolescência e do adolescente e que integram o capítulo um da primeira Unidade desse novo objeto de estudo, intitulada *Adolescência e Felicidade*. A Unidade analisada é dividida em dois capítulos; apresenta, no primeiro, *O jeito de ser do adolescente*, os seguintes textos: “*Preocupações de Pais de Adolescentes*”, de Contardo Calligaris, às páginas de 9 a 11; “*Liberdade e Limite na adolescência*”, de Clareci da Silva Cardoso e Rita de Cássia Vieira, às páginas de 33 a 36, e “*Já para fora de casa!*”, de Fernanda Campanelli Massakotto, às páginas de 39 a 41. Em seguida, apresentaremos os resultados obtidos com a análise de forma mais global.

## 4.1 Texto 1: Preocupações de Pais de Adolescentes

Passemos à análise do primeiro texto do capítulo *O jeito de ser do adolescente*. Esse texto tem como título “Preocupações de Pais de Adolescentes” e, no livro didático, vem introduzido por um comentário, cujo título é *Preparando* que diz:

Renato Russo, em sua música *Pais e filhos*, afirma “Você diz que seus pais não entendem, mas você não entende seus pais. São crianças como você”, para então perguntar “O que você vai ser quando você crescer”? Antes de responder a essa pergunta, leia o texto a seguir e conheça um pouco melhor os questionamentos dos pais.

Ao retomar as frases de uma canção que também trata da questão do relacionamento entre pais e filhos, o enunciador, como o título do Tópico sugere, faz uma espécie de preparação do enunciatário para o assunto a ser discutido a partir do texto. Notemos que o enunciador do livro didático utiliza-se de outro texto (a música), que, por sua vez, possui outro enunciador, para reforçar a idéia central do texto que pretende pôr em estudo, que também possui um enunciador e um enunciatário específicos (o simulacro do colunista e dos leitores do jornal). Percebamos que, ao integrá-lo ao livro didático, o enunciador apropriou-se do discurso veiculado no texto para reforçar, comprovar idéias, num jogo de enunciadores, como já frisamos anteriormente. Essa é, vale lembrar, uma estratégia argumentativa utilizada pelo enunciador do livro didático para simular um efeito de verdade: três enunciadores (um artista, um jornalista e um educador, escritor de obra didática) abordam o problema.

O texto “Preocupações de Pais de Adolescentes”, de Contardo Calligaris, foi, inicialmente, veiculado pelo *Jornal Folha de S. Paulo*, edição do dia 12 de abril de 2001. A seguir, reproduzimos, em tamanho menor, as duas páginas que apresentam o referido texto no livro didático.



Figura 21: Reprodução das páginas 10 e 11 – texto “Preocupações de Pais de Adolescentes”

## PREOCUPAÇÕES DE PAIS DE ADOLESCENTES

“Não é nada de grave, mas você sabe como são as coisas, nós nos preocupamos com o seu futuro...”

Há dois dias, essa mesma frase, quase literalmente, foi-me dita por pais diferentes. Eles tentavam comunicar assim sua angústia diante de uma guinada imprevista na vida dos filhos adolescentes.

Acontece o tempo todo: os jovens se afastam das trilhas convencionais que deveriam levar a um pouco de tranquilidade econômica e social. E os pais sofrem e resistem. Eles perdem o sono, às vezes se desesperam ou, pior, reagem com violência repressora, produzindo tragédias ou armando bombas de efeito retardado.

No alto da lista das preocupações que afligem os pais: um relacionamento amoroso muito precoce, a escolha de profissões nas quais o pão cotidiano parece incerto (artista plástico, ator de teatro, capoeirista, poeta, etc.) e a decisão de interromper os estudos e de sair pelo mundo afora de mochila nas costas. Ou a vontade de encurtar o passo, reduzir a velocidade da corrida e aproveitar um pouco mais a vida – com ou sem o auxílio de um baseado.

Não é que os pais não entendam. Ao contrário, é freqüente que a decisão do adolescente coincida com uma aspiração antiga do pai, da mãe ou de ambos – a retomada de um desejo ao qual eles renunciaram. Por exemplo, eles queriam tanto dar a volta ao mundo de barco a vela e acabaram no escritório de um banco. De repente, o filho ou a filha parecem querer compensar essa antiga desistência dos pais.

O “nada grave” com o qual começa a frase citada manifesta que os pais não condenam a escolha do adolescente. Afinal, como está subentendido, eles não são manequins para ternos cinza e tailleurs azul-marinho. Eles também preferiram outra coisa ao sossego. Eles também quiseram ser atores de teatro, poetas, escultores ou mochileiros. Seus devaneios foram e talvez sigam sendo exuberantes. A ponto de, às vezes, os pais, apesar de agoniados pela decisão do adolescente, mal esconderem uma espécie de satisfação, como se o jovem levantasse uma bandeira que eles, feridos pelas obrigações da vida, deixaram cair. A coisa causa medo nos pais (sabe-se que o porta-bandeira leva chumbo facilmente), mas inspira orgulho. E mesmo uma certa inveja.

O inciso que segue, “você sabe como são as coisas”, procura cumplicidade de quem ouve: você – outro adulto que escuta minha queixa – sabe como a vida é complicada e dura. E, de fato, não há como discordar: a desistência não é só covardia, o sacrifício também exige coragem. Compreendemos sem dificuldade tanto as renúncias quanto as preocupações dos pais. Eles escolheram servir às obrigações da vida. Podem até admirar a revolta de seus rebentos, mas prefeririam que eles também desistissem de seus projetos ousados para garantir um futuro tranqüilo. Faz sentido.

Aqui o adolescente propõe uma réplica que merece ser ouvida. Ele pergunta: por que vocês não esquecem um pouco do meu futuro? Por que não se preocupam com meu presente?

Quando olhamos para as crianças, certamente imaginamos seu futuro e desejamos que seja radioso, mas nos importa também que elas sejam felizes hoje, não só amanhã. Com o adolescente, a coisa muda: parecemos conceber sua existência como uma longa véspera, uma espécie de cursinho. Na hora em que o jovem se desvia da estrada que desejamos para ele, quase perdemos a capacidade de enxergá-lo. No seu lugar, vemos apenas o fantasma ameaçador de um futuro comprometido.

Ora, para o adolescente, a vida não é o futuro (calmo ou ousado que seja), a vida é aquela que ele está vivendo agora. Certo, todos cansamos de renunciar a desejos e prazeres em vista de um amanhã melhor. Mas acharíamos a experiência penosa, se não tolerável, se,

como o adolescente, nos transformássemos numa espécie de cheque pré-datado, sendo vistos, amados ou receados apenas como promessa do dia em que chegará a hora da compensação.

Na maioria dos casos, as famílias acabam inventando compromissos entre os medos prudentes dos pais futurólogos e as decisões do adolescente revoltado que conclama: minha vida é agora. Mas há pais irredutíveis, que nunca admitem as escolhas arriscadas dos filhos. Provavelmente a rebeldia adolescente reviva neles antigas feridas dolorosas demais. As razões, às vezes, são mesquinhas, como nesta memorável observação de um pai preocupado com o filho: “Como ele quer sair viajando, quando eu desisti de dar a volta ao mundo porque sua mãe ficou grávida dele e tive que botar as mãos na massa?”.

Recomendo o exercício seguinte a todos os pais – e, em particular, aos pais intransigentes – na hora em que se preocupam com os efeitos futuros da rebeldia de um adolescente. Depois de bater na madeira e cruzando os dedos, perguntem-se: e se ele morresse amanhã? Se, por alguma razão, o futuro de meu rebento, que me atribula tanto, não viesse a ser? O que direi do tempo que ele viveu? Que não foi nada que valesse por conta própria, mas apenas uma espera interrompida, antes que a vida começasse?

#### 4.1.1 Os níveis narrativo e fundamental

Por se tratar de um texto que tem o objetivo de expor a opinião de um enunciador sobre um determinado assunto, ou seja, basicamente argumentativo, o texto “Preocupações de Pais de Adolescentes” apresenta fragmentos de narrativas que servem de ilustração para a comprovação da tese principal que o enunciador do texto pretende desenvolver. Isso, entretanto, não significa que não seja possível depreender a narratividade subjacente nele. O nível narrativo apresenta um enunciado elementar de estado: sujeito em disjunção com o objeto. O papel actancial de sujeito de estado é representado genericamente pelos pais de adolescentes, e o objeto pelo qual esse sujeito se encontra modalizado e em disjunção representaria a tranqüilidade em relação ao comportamento dos filhos. Num outro patamar, podemos pensar que, no fundo, o desejo dos pais é que os filhos continuem embaixo de suas asas, sob sua proteção e, principalmente, seu controle.

O estado de disjunção é resultado de uma transformação pressuposta: sujeito era conjunto com valores que possibilitavam que ele se sentisse tranqüilo em relação ao futuro de seus filhos, e pela ação de um sujeito de fazer, representado pelo tempo, passou a estar disjunto de tais valores. Isso pode ser justificado pelo seguinte trecho do texto: “Acontece o tempo todo: os jovens se afastam das trilhas convencionais que deveriam levar um pouco de tranqüilidade econômica e social. E os pais sofrem e resistem”. Percebamos que “se afastar” pressupõe que os filhos já estiveram próximos.

Percebemos que tal transformação acontece em decorrência da ação do sujeito de fazer *tempo*, que transforma também as ações dos filhos. O tempo dá competência ao sujeito

adolescente, que amadurece. O sujeito adolescente passa então a trocar de destinador – ou, pelo menos, a mostrar-se dividido entre dois destinadores – ele mesmo (que almeja liberdade, portanto construção da própria individualidade e acesso aos valores da novidade e da aventura) e os pais, que o encaminham aos valores da sociedade: sucesso profissional, matrimonial, etc.

Ao perceber-se em disjunção, o sujeito *pais de adolescentes* reage, desejando voltar ao estado inicial. Isso se justifica ainda no trecho transcrito anteriormente, que diz que os pais sofrem e resistem. Desse sofrimento, originam-se os estados passionais do sujeito e, da resistência, os conflitos entre pais e filhos. O trecho que diz que os pais “perdem o sono, às vezes se desesperam ou, pior, reagem com violência repressora, produzindo tragédias ou armando bombas de efeito retardado” comprova tal afirmação. O sujeito passa a experimentar um estado tenso de intranquilidade e de medo em relação ao futuro dos filhos.

Nessa perspectiva, o sujeito *pais de adolescentes*, além de exercer a função de sujeito de estado, também tem o papel de destinador de valores do destinatário *filhos*. Percebamos que essa função é social, cultural, mas que o sujeito a toma para si, tentando fazer com que o destinatário aceite os valores da sociedade. Para tanto, propõe uma manipulação implícita por *tentação*, acenando ao destinatário (filhos) com objetos de valores culturalmente positivos: tranqüilidade econômica e social. Tais objetos são representados pela escolha de uma profissão que garanta um futuro seguro, pelo não envolvimento em um relacionamento amoroso precoce, pela dedicação aos estudos, etc. Porém, como o texto deixa claro, o destinatário não se mostra disposto a aceitar tais valores, ou seja, o poder dos valores paternos – que representam o valor social.

Ao notar a não aceitação pelo destinatário e perceber que a manipulação não foi bem sucedida, o destinador mostra-se angustiado “diante de uma guinada imprevista na vida dos filhos adolescentes”. Ele se vê, assim, sem competência, sem o poder de manipulação esperado. Tal estado de alma é justificado pela quebra do contrato fiduciário implicitamente estabelecido na relação destinador/destinatário (pais/filhos), que seria a aceitação por parte dos filhos dos valores paternos através da realização da performance de “servir às obrigações da vida”. Com essa constatação de que a manipulação não teve sucesso e que o destinatário quebrou o contrato com o destinador, o actante *pais de adolescentes* experimenta diversos estados de alma. O percurso patêmico desse actante é extremamente complexo, porque entrelaça relações modais acerca de si enquanto sujeito, de objetos de valor e do destinatário. Vejamos como isso se dá no texto.

Inicialmente, o sujeito *pais de adolescentes*, num estado pressuposto, encontra-se relaxado e crê ser possível o cumprimento do contrato fiduciário entre pais e filhos. É, portanto, um sujeito satisfeito. Com a constatação da não realização da performance de se “amoldar à estrutura da sociedade” por parte do destinatário, o sujeito (destinador) passa a um estado tenso de angústia, de preocupação que pode se transformar em desespero. O sujeito percorre o percurso de um *crer ser possível* o cumprimento do contrato a um *não-querer crer ser impossível*, daí o fato de alguns reagirem com violência repressora.

Porém, ao mesmo tempo em que vive o estado da angústia, o sujeito experimenta outros estados de alma: o estado tenso da *frustração*, ao se dar conta de que o filho pretende realizar uma aspiração antiga que era sua. O sujeito passa, então, a um *saber querer ser /crer não poder ser*, representado no trecho “eles queriam tanto dar a volta ao mundo de barco a vela e acabaram no escritório de um banco”. Desse estado de frustração, advém a insatisfação com o estado atual, que pode ser comprovado pelo trecho “Eles também preferiram outra coisa ao sossego”. Relacionado a esse *querer ser*, ainda aparece subentendido um *dever não ser*, que poderia estar relacionado ao fato de que o sujeito *deve* manter com o destinatário uma relação de modelo. Isso pode ser depreendido no trecho: “apesar de agoniados pela decisão do adolescente, mal esconderem uma espécie de satisfação como se o jovem levantasse uma bandeira que eles, feridos pelas obrigações da vida, deixaram cair”.

Dessa associação de *preocupação* e de *frustração* surgem outros estados de alma no sujeito destinador *pais de adolescentes*, que são o *medo*, a *inveja* e, ao mesmo tempo, o *orgulho* da coragem do destinatário em realizar aquilo que, no fundo, o destinador também gostaria de fazer, mas ao qual optou por renunciar em favor de outros valores representados na tranqüilidade de um futuro econômico mais seguro. A existência modal desse actante em relação aos objetos de valor (aqueles de sua juventude) apresenta-se como uma complexa rede de modalidades: *querer ser/ não dever ser/ crer não ser/ não querer crer não ser* conjunto com tais objetos. Em relação ao objeto de valor escolhido na idade adulta, o sujeito apresenta um *crer ser/ não querer ser/ não dever não querer ser*. Ainda em relação ao destinatário, apresenta as modalidades *querer ser/ não dever ser/ não querer dever ser/ crer não ser* competente para também realizar a performance de satisfazer sua antiga aspiração, enquanto o filho demonstra, ao menos momentaneamente, tal competência.

No final do texto, esse sujeito ainda apresenta um estado passional mesclado de *frustração* e desejo de *vingança*. Vejamos o trecho que diz:

Mas há pais irredutíveis, que nunca admitem as escolhas arriscadas dos filhos. Provavelmente a rebeldia adolescente reviva neles antigas feridas dolorosas demais.

As razões, às vezes são mesquinhas, como esta memorável observação de um pai preocupado com o filho ‘Como ele quer sair viajando, quando eu desisti de dar a volta ao mundo porque sua mãe ficou grávida dele e tive de botar as mãos na massa?’ (parágrafo onze).

Percebamos que a alteração modal não se relaciona apenas à frustração de não ter podido realizar o desejo, mas também a uma espécie de vingança, baseada no *poder-fazer* que é instituído aos pais: não permitir ou não querer permitir que o filho realize a performance de dar a volta ao mundo (que também foi almejada pelo pai). Essa vingança seria a reparação da falta “cometida” pelo filho ao nascer, que causou o impedimento ao pai de realizar a performance desejada naquele momento, atribuindo-lhe o dever de assumir e manter a família, ou seja, de “botar as mãos na massa”.

Podemos, ainda, perceber, no final do texto, uma crise de simulacros bastante acentuada. Enquanto o destinador *pais de adolescentes* se angustia, se preocupa, sente medo e, ao mesmo tempo, inveja e orgulho pelo filho. O destinatário não se mostra disposto a abrir mão de suas aspirações. Isso é mais evidente no trecho que diz:

Comprendemos sem dificuldade tanto as renúncias quanto as preocupações dos pais. Eles escolheram servir às obrigações da vida, podem até admirar a revolta de seus rebentos, mas prefeririam que eles também desistissem de seus projetos ousados para garantir um futuro tranqüilo. (parágrafo sete)

Além dessa, há outra crise de simulacros em destaque no texto: aquela que se relaciona com a felicidade e realização pessoal dos filhos. Os pais preocupam-se tanto com um futuro seguro que se esquecem do momento presente, no qual os filhos também desejam alcançar a felicidade e a realização. Isso pode ser percebido no trecho que diz: “Ora, para o adolescente, a vida não é o futuro (calmo ou ousado que seja), a vida é aquela que ele está vivendo agora”. Nesse aspecto, o texto deixa clara a quebra dos contratos entre destinador e destinatário com o seguinte comentário: “Na maioria dos casos, as famílias acabam inventando compromissos entre os medos prudentes dos pais futurólogos e as decisões do adolescente revoltado que conclama: minha vida é agora”.

No nível fundamental, esse texto apresenta a oposição semântica *natureza x cultura*. Os filhos querem dar vazão à natureza, às paixões que lhe são inatas; aos pais cabe o papel civilizatório.

Ao termo natureza são atribuídos valores eufóricos e, gradativamente, esse termo vai perdendo tonicidade. À cultura não se atribuem valores tão disfóricos, pois ela representa a

possibilidade de um futuro mais tranqüilo. Podemos perceber que tanto natureza quanto cultura ganham e perdem tonicidade à medida que o tempo passa.

#### 4.1.2 O nível discursivo

No nível discursivo, o texto “Preocupações de Pais de Adolescentes” apresenta um enunciador – Contardo Calligaris – que está fazendo uma séria sanção cognitiva a certos pais, desmontando o argumento de que estão impedindo as aventuras dos filhos em nome da segurança. O narrador explícito, simulacro discursivo do enunciador implícito do texto, assume para si os valores que o texto veicula e deixa-se desvelar pela presença do pronome pessoal oblíquo *me* e pela conjugação do verbo *recomendar* na primeira pessoa do singular. É simulada, assim, uma aproximação com o seu narratário, um *tu* (leitores do jornal – provavelmente adultos e pais) a quem aquele se dirige e com o qual simula intimidade, a tal ponto de expor e tratar de problemas de outras pessoas (supostos clientes ou até mesmo pacientes, a se julgar pela pretensão em aconselhar exposta, principalmente, no último parágrafo do texto).

Outra questão que deve ser destacada no tocante a essa aproximação entre narrador e narratário é o uso, a partir de um determinado ponto do texto, de pronomes e de verbos na primeira pessoa do plural. Podemos perceber isso nos seguintes trechos do texto, em que destacamos tais expressões:

*Compreendemos*\_sem dificuldade tanto as renúncias quanto as preocupações dos pais”. (parágrafo sete)

Quando *olhamos* para as crianças, certamente *imaginamos* seu futuro e *desejamos* que seja radioso, mas *nos* importa também que elas sejam felizes hoje, não só amanhã. Com o adolescente, a coisa muda: *parecemos* conceber sua existência como uma longa véspera, uma espécie de cursinho. Na hora em que o jovem se desvia da estrada que *desejamos* para ele, quase *perdemos* a capacidade de enxergá-lo. No seu lugar, *vemos* apenas o fantasma ameaçador de um futuro comprometido. (parágrafo nove)

Certo, todos *cansamos* de renunciar a desejos e prazeres em vista de um amanhã melhor. Mas *acharíamos* a experiência penosa, se não tolerável, se, como o adolescente, *nos transformássemos* numa espécie de cheque pré-datado [...]. (parágrafo dez)

A primeira pessoa do plural, como podemos perceber nos exemplos, é utilizada nos momentos em que o narrador parece querer aconselhar o narratário acerca de como agir com os filhos adolescentes. Daí, a necessidade de tal aproximação. Como se dissesse: eu e você –

*nós* (os adultos, ou seja, narrador e narratário) – devemos pensar ou agir dessa ou daquela forma.

Este texto apresenta uma debreagem interna característica. Seu primeiro parágrafo é a reprodução da fala de outro ator, a quem o narrador simula dar voz, embora este somente reproduza a voz do outro, sem instaurar no interior do texto qualquer tipo de diálogo. Utiliza-se dessa fala para iniciar a sua explanação acerca dos problemas que pais de filhos adolescentes enfrentam, sem remeter ou dar mais algum detalhe desse suposto interlocutor, a não ser que teve contato com dois deles anteriormente. Percebamos que é utilizada a estratégia de criação de um efeito referencial que, como Barros (2001, p. 76) destaca, se trata de um recurso de “[...] criação de efeitos de verdade e [...] meio de passar a responsabilidade do que é dito àquele que se cita em discurso direto”.

No oitavo parágrafo, novamente o narrador dá voz a outro ator discursivo – o adolescente – que, em primeira pessoa do singular, usa essa voz para, supostamente, questionar o sujeito acerca da preocupação com o seu futuro e do esquecimento de seu presente. Tal recurso é novamente utilizado mais adiante para reproduzir a fala desse suposto ator. Enquanto, no caso anterior, o interlocutor se posiciona e até mesmo pode ser identificado (são os pais de adolescentes com os quais o narrador diz ter tido contato), neste caso a voz é atribuída a um adolescente no sentido genérico. O narrador dá voz a esse interlocutor sem, no entanto, identificá-lo. Para isso, utiliza-se de um recurso metonímico para se referir a todos os adolescentes.

Podemos perceber ainda mais uma debreagem de segundo grau quando o narrador reproduz a voz de um pai preocupado com o filho: “Como ele quer sair viajando, quando eu desisti de dar a volta ao mundo porque sua mãe ficou grávida dele e tive que botar as mãos na massa?”. Novamente o recurso de referencialidade é utilizado no texto. Notemos que, desta vez, o narrador deixa ainda mais clara a intenção de não assumir a responsabilidade pelo discurso citado, tanto que, mesmo antes de reproduzi-lo, já o sanciona negativamente, atribuindo ao interlocutor características como mesquinho e irredutível.

Por fim, o narrador cria uma situação hipotética e também atribui voz a um suposto interlocutor (todos os pais – e, em particular, aos pais intransigentes):

Depois de bater na madeira e cruzando os dedos, perguntem-se: e se ele morresse amanhã? Se, por alguma razão, o futuro de meu rebento, que me atribula tanto, não viesse a ser? O que direi do tempo que ele viveu? Que não foi nada que valesse por conta própria, mas apenas uma espera interrompida, antes que a vida começasse?

Com isso, deixa clara a intenção de aconselhar, fazer saber e crer um valor: os pais também devem se preocupar e se ocupar com o presente dos seus filhos. Temos aqui um texto de clara e incisiva sanção aos pais protetores, invejosos e frustrados.

O enunciador do texto quer fazer o seu enunciatário crer, primeiramente, que as aspirações e os desejos manifestados pelos adolescentes, apesar de parecerem extravagantes, são comuns e, até certo ponto, normais. Isso porque, no texto, diz que os pais dos adolescentes sentiram as mesmas vontades, mas que renunciaram a elas em favor de um futuro econômico e social mais seguro e tranqüilo. Outro saber que o enunciador deseja fazer crer é que os pais devem aproveitar a fase que os filhos estão vivendo, mas que devem mudar de atitude em relação a esses filhos e em relação à própria preocupação.

Este texto é basicamente temático e contempla três grandes percursos: o do conflito, o da preocupação dos pais com os filhos adolescentes e o da necessidade de valorização da adolescência.

O percurso temático do conflito pode ser subdividido em dois percursos distintos: conflito entre pais e filhos e conflito dos pais em relação às suas próprias escolhas (isso provocado pela atitude dos filhos). O primeiro é concretizado por figuras discursivas como: “guinada imprevista na vida dos filhos”, “os jovens se afastam das trilhas convencionais”, “os pais sofrem e resistem [...] perdem sono, [...] reagem com violência repressora produzindo tragédias ou armando bombas de efeito retardado”, “prefeririam que eles também desistissem de seus projetos ousados para garantir um futuro tranqüilo” e “sua mãe ficou grávida dele e tive de botar as mãos na massa”. O segundo, por figuras como: “eles queriam tanto dar a volta ao mundo de barco a vela e acabaram no escritório de um banco”, “manequins para ternos cinza e tailleurs azul-marinho” e “eles também quiseram ser atores de teatro, poetas, escultores ou mochileiros”.

O percurso temático da preocupação dos pais com os filhos adolescentes é concretizado nas figuras do discurso: “relacionamento amoroso precoce, escolha de profissões nas quais o pão cotidiano parece incerto [...], decisão de interromper os estudos e de sair pelo mundo afora de mochila nas costas”; “encurtar o passo, reduzir a velocidade da corrida”; “baseado” e “o porta-bandeira leva chumbo facilmente”.

A necessidade de valorização da fase da adolescência é figurativizada por: “longa véspera, uma espécie de cursinho”; “cheque pré-datado” e “hora da compensação” para designar que os adultos não reconhecem a adolescência como mais uma fase da vida e sim como uma transição para algo futuro, que o texto sugere poder nem vir a acontecer.

O enunciador do texto, que é o simulacro de seu autor, apresenta-se como uma pessoa adulta, provavelmente com alguma experiência em terapia ou em psicologia. Esse enunciador também constrói o simulacro de seu enunciatário: um outro adulto que, provavelmente, esteja em dificuldades com os filhos adolescentes. Isso a julgar pelo tom dado ao texto: de aconselhamento, de dicas para se enfrentar uma situação considerada difícil e pela aplicação da sanção negativa a comportamentos de superproteção ou até mesmo de inveja e frustração demonstrados por certos pais. Se considerarmos que, primeiramente, esse texto fez parte de um jornal de circulação nacional, como é o caso da *Folha de S. Paulo*, poderíamos dizer que o enunciador é o simulacro de colunista, e o enunciatário, de leitor do referido jornal.

O enunciador do livro didático quer fazer o seu enunciatário *saber e crer* que os pais encontram-se angustiados diante da demonstração da vontade de seus filhos de se aventurarem a descobrir os seus próprios caminhos. Além disso, que essa angústia e preocupação que os pais deixam transparecer que, aparentemente, é sinal de cuidado, zelo e uma tentativa de proteção contra as dificuldades que eles próprios já enfrentaram e que desejam retardar para seus filhos, revelam pais que se sentem frustrados com as próprias escolhas, mas que acabam por querer “obrigar” os filhos a reproduzirem-nas em nome de uma segurança econômica. Outra questão que quer *fazer crer* é a da necessidade de que o adolescente tem de ser visto como sujeito, como um ser que tem sentimentos e desejos na fase que vive e que não é apenas um “projeto” de sujeito, um ser que ainda não é, que somente será sujeito quando for adulto (e não tiver mais as características que o identificam como adolescente). O enunciador deixa claro que pais também não são nenhuma fortaleza, nem são sujeitos que só tem certezas. Novamente, o enunciador está pregando o conhecimento do outro, dos motivos e fraquezas dos pais, por meio da empatia, como forma de diminuir os conflitos familiares. O adolescente, aqui, é personagem secundário, é o detonador de uma bomba de frustração e medo.

Notemos que o enunciador do livro didático não procura, com a utilização deste texto, a aproximação com o seu enunciatário (leitor/ adolescente / aluno). Isso porque, apesar de tratar da temática do adolescente, o texto é direcionado ao adulto (que sofre com a convivência com os adolescentes), ou seja, não percebemos a tentativa, por parte do enunciador do livro didático, de nenhuma identificação, empatia ou mesmo cumplicidade do seu enunciatário com o texto. O texto é claramente uma tentativa de sanção aos pais e não aos adolescentes.

A seguir, veremos a análise do segundo texto que integra o capítulo *O jeito de ser do adolescente*, da Unidade *Adolescência e Felicidade*, do volume da sétima série da Coleção *Português: leitura, produção e gramática*.

## 4.2 Texto 2: Liberdade e Limite na Adolescência

O próximo texto, de Clareci da Silva Cardoso e Rita de Cássia Vieira, foi, inicialmente, veiculado pela Revista *Presença Pedagógica* em janeiro e fevereiro de 2001. Trata-se de uma publicação dirigida especialmente a educadores, cujo *slogan* é “A revista para a formação do professor”. No *site* da revista, na Internet, encontramos a seguinte informação:

Publicada bimestralmente em Belo Horizonte, pela Editora Dimensão, a revista circula em todo o Brasil e é referência para profissionais da Educação Básica (pedagogos, professores e bibliotecários), professores e alunos das Faculdades de Educação.

No livro didático, o texto “Liberdade e Limite na Adolescência” aparece com o seguinte comentário: “A questão dos limites, na adolescência, pode ser muito polêmica. Os jovens em geral sonham com uma liberdade maior, longe dos ‘nãos’ de seus pais. Mas será que é fácil para os pais estabelecer limites? Leia o texto a seguir e descubra um pouco mais”.

A julgar pelo comentário que o narrador do livro didático faz ao apresentar o texto, podemos perceber que, novamente, a obra didática traz à tona a temática do adolescente e da adolescência sob a perspectiva dos adultos. Apesar de, no final do comentário citado, simular uma aproximação com o enunciatário, tentando fazer com este veja o problema que os pais enfrentam, de maneira geral, o texto vai tratar da questão dos limites na adolescência a partir da visão de adultos (provavelmente psicólogos ou educadores) que se dirigem a outros adultos (os pais ou mesmo a educadores, público-alvo da revista).

Reproduzimos a seguir, em tamanho menor, as páginas que apresentam o referido texto no livro didático. Após, o transcrevemos para, então, procedermos à análise.

**PREPARANDO**

A questão dos limites, na adolescência, pode ser muito polêmica. Os jovens em geral sonham com uma liberdade maior, virgem dos "tabus" de seus pais. Mas será que é fácil para os pais estabelecer limites e tentar a seguir e desfrutar um pouco mais?

**LIBERDADE E LIMITE NA ADOLESCÊNCIA**

As finalidades nossas olhar sobre a adolescência e o adolescer, percebemos que, dentre as tantas questões que nos são trazidas por pais e educadores, uma tem se destacado e diz respeito à questão do limite. Na nossa prática diária nos consultórios, nas nossas relações com famílias de adolescentes e, ainda, no contexto da escola, o que temos visto são adultos confusos, indecisos e ansiosos por não saberem lidar com questões que, à primeira vista e na nossa visão de profissionais, são razoavelmente simples. Desta forma, mais dia menos dia, todos aqueles que se envolvem direta ou indiretamente com a educação/formação de adolescentes deparam com uma angustiante indagação: como conceder liberdade ao adolescente, de forma a alcançar um certo nível de equilíbrio entre um rigor excessivo e uma permissividade absoluta, ambos maléficos ao processo educativo?

Sabemos ser a adolescência um difícil e confuso momento de transição e mudanças, de contradições e ambivalências. É nesse momento, pois, que o adolescente necessariamente terá que lidar com a questão do luto, elaborando de maneira lenta e sofrida a perda de sua condição infantil, o que lhe permitirá ingressar no mundo adulto. Seu corpo, que era o de uma criança, agora começa a se modificar controladamente e impositivamente; ele sente também que a vida é diferente: outras mudanças também estão ocorrendo, do ponto de vista afetivo, cognitivo e psicológico. Os pais, antes idealizados, agora já ganham penosos contornos de realidade; o mundo externo começa também a lhe exigir novos padrões de comportamento, diferentes daqueles que lhe eram exigidos quando criança. Na busca por uma nova identidade, toda esta situação o assusta, o angustia, o amedronta e o interroga dolorosamente: "quem sou eu neste mundo?"

Todo esse processo, é óbvio, irá refletir-se na relação desse adolescente com a família, a escola e, ainda, com todos os grupos sociais nos quais ele transita. Será também, muitas vezes, permeado por uma certa hostilidade e atritos, que podem ser mais ou menos intensos. Qual de nós nunca teve de lidar com um já pré-classificado "aborrecente"? A questão se complexifica quando voltamos nosso olhar para os pais e percebemos que estes, na maioria das vezes, encontram inúmeras dificuldades ao lidar com esta "criança-adulta". Muitas vezes, rejeitam e negam este novo ser que vem surgindo e afetando toda a dinâmica familiar já estável, a que, obviamente, eles se referem no fundo de si. Assim que, nesta transição adolescente, a questão da liberdade adquire uma dimensão crucial. Aberastury (1981) aponta que "... esta incompreensão e rejeição se encontram, muitas vezes, manuseadas sob o oculto rótulo de uma excessiva liberdade". A exceção dessa liberdade ingratamente se encontra em um fator decisivo sobre os processos de autoconhecimento do adolescente.

Assim, impõe limites ao adolescente e é uma ação complexa para pais e educadores e que se torna ainda mais difícil se inserirem em considerações que relacionam a família e a escola, como não podemos deixar de ser: não basta apenas a uma situação de mudança e ser atuar na sociedade, visto buscando alternativas que lhes possibilitem uma adaptação menos traumática às respectivas mudanças por onde estão passando. A escola, instituição educadora da família na sua presença de frequência, constitui-se em um momento especial de diálogo. O processo de educação escolar é hoje alvo de questionamentos que se situam em dois polos: a educação tradicional, na qual são aplicados aos formandos, em contraponto à educação progressista, que propõe uma relação mais prazerosa e satisfatória, com o educando.

Com esse quadro delineado, observamos que, na realidade, família e escola não são obrigatoriamente que se estruturam com a questão de colocação de limites. Muitas vezes, rejeitam e negam este novo ser que vem surgindo e afetando toda a dinâmica familiar já estável, a que, obviamente, eles se referem no fundo de si. Assim que, nesta transição adolescente, a questão da liberdade adquire uma dimensão crucial. Aberastury (1981) aponta que "... esta incompreensão e rejeição se encontram, muitas vezes, manuseadas sob o oculto rótulo de uma excessiva liberdade". A exceção dessa liberdade ingratamente se encontra em um fator decisivo sobre os processos de autoconhecimento do adolescente.

Assim, impõe limites ao adolescente e é uma ação complexa para pais e educadores e que se torna ainda mais difícil se inserirem em considerações que relacionam a família e a escola, como não podemos deixar de ser: não basta apenas a uma situação de mudança e ser atuar na sociedade, visto buscando alternativas que lhes possibilitem uma adaptação menos traumática às respectivas mudanças por onde estão passando. A escola, instituição educadora da família na sua presença de frequência, constitui-se em um momento especial de diálogo. O processo de educação escolar é hoje alvo de questionamentos que se situam em dois polos: a educação tradicional, na qual são aplicados aos formandos, em contraponto à educação progressista, que propõe uma relação mais prazerosa e satisfatória, com o educando.

Com esse quadro delineado, observamos que, na realidade, família e escola não são obrigatoriamente que se estruturam com a questão de colocação de limites. Muitas vezes, rejeitam e negam este novo ser que vem surgindo e afetando toda a dinâmica familiar já estável, a que, obviamente, eles se referem no fundo de si. Assim que, nesta transição adolescente, a questão da liberdade adquire uma dimensão crucial. Aberastury (1981) aponta que "... esta incompreensão e rejeição se encontram, muitas vezes, manuseadas sob o oculto rótulo de uma excessiva liberdade". A exceção dessa liberdade ingratamente se encontra em um fator decisivo sobre os processos de autoconhecimento do adolescente.

Assim, impõe limites ao adolescente e é uma ação complexa para pais e educadores e que se torna ainda mais difícil se inserirem em considerações que relacionam a família e a escola, como não podemos deixar de ser: não basta apenas a uma situação de mudança e ser atuar na sociedade, visto buscando alternativas que lhes possibilitem uma adaptação menos traumática às respectivas mudanças por onde estão passando. A escola, instituição educadora da família na sua presença de frequência, constitui-se em um momento especial de diálogo. O processo de educação escolar é hoje alvo de questionamentos que se situam em dois polos: a educação tradicional, na qual são aplicados aos formandos, em contraponto à educação progressista, que propõe uma relação mais prazerosa e satisfatória, com o educando.



Figura 22: Reprodução das páginas 33 a 36 – texto “Liberdade e Limite na Adolescência”.

**LIBERDADE E LIMITE NA ADOLESCÊNCIA**

Ao focalizarmos nosso olhar sobre a adolescência e o adolescer, percebemos que, dentre as tantas questões que nos são trazidas por pais e educadores, uma tem se destacado e diz respeito à questão do limite. Na nossa prática diária nos consultórios, nas nossas relações com famílias de adolescentes e, ainda, no contexto da escola, o que temos visto são adultos confusos, indecisos e ansiosos por não saberem lidar com questões que, à primeira vista e na nossa visão de profissionais, são razoavelmente simples. Desta forma, mais dia menos dia, todos aqueles que se envolvem diretamente ou indiretamente com a educação/formação de adolescentes deparam com uma angustiante indagação: como conceder liberdade ao adolescente, de forma a alcançar um certo nível de equilíbrio entre um rigor excessivo e uma permissividade absoluta, ambos maléficos ao processo educativo?

Sabemos ser a adolescência um difícil e confuso momento de transição e mudanças, de contradições e ambivalências. É nesse momento, pois, que o adolescente necessariamente terá que lidar com a questão do luto, elaborando de maneira lenta e sofrida a perda de sua condição infantil, o que lhe permitirá ingressar no mundo adulto. Seu corpo, que era o de uma criança, agora começa a se modificar controladamente e impositivamente; ele sente também que já não é o mesmo: outras mudanças também estão ocorrendo, do ponto de vista afetivo, cognitivo e psicológico. Os pais, antes idealizados, agora já ganham penosos contornos de realidade; o mundo externo começa também a lhe exigir novos padrões de comportamento, diferentes daqueles que lhe eram exigidos quando criança. Na busca por uma nova identidade, toda esta situação o assusta, o angustia, o amedronta e o interroga dolorosamente: "quem sou eu neste mundo?"

Todo esse processo, é óbvio, irá refletir-se na relação desse adolescente com a família, a escola e, ainda, com todos os grupos sociais nos quais ele transita. Será também, muitas vezes, permeado por uma certa hostilidade e atritos, que podem ser mais ou menos intensos. Qual de nós nunca teve de lidar com um já pré-classificado "aborrecente"? A questão se complexifica quando voltamos nosso olhar para os pais e percebemos que estes, na maioria das vezes, encontram inúmeras dificuldades ao lidar com esta "criança-adulta". Muitas vezes, rejeitam e negam este novo ser que vem surgindo e afetando toda a dinâmica familiar já estável, a que, obviamente, eles se referem no fundo de si. Assim que, nesta transição adolescente, a questão da liberdade adquire uma dimensão crucial. Aberastury (1981) aponta que "... esta incompreensão e rejeição se encontram, muitas vezes, manuseadas sob o oculto rótulo de uma excessiva liberdade". A exceção dessa liberdade ingratamente se encontra em um fator decisivo sobre os processos de autoconhecimento do adolescente.

Assim, impõe limites ao adolescente e é uma ação complexa para pais e educadores e que se torna ainda mais difícil se inserirem em considerações que relacionam a família e a escola, como não podemos deixar de ser: não basta apenas a uma situação de mudança e ser atuar na sociedade, visto buscando alternativas que lhes possibilitem uma adaptação menos traumática às respectivas mudanças por onde estão passando. A escola, instituição educadora da família na sua presença de frequência, constitui-se em um momento especial de diálogo. O processo de educação escolar é hoje alvo de questionamentos que se situam em dois polos: a educação tradicional, na qual são aplicados aos formandos, em contraponto à educação progressista, que propõe uma relação mais prazerosa e satisfatória, com o educando.

... esta dificuldade de relacionamento com os pais, o que nos trazidas por pais e educadores, uma tem se destacado e diz respeito à questão do limite. Na nossa prática diária nos consultórios, nas nossas relações com famílias de adolescentes e, ainda, no contexto da escola, o que temos visto são adultos confusos, indecisos e ansiosos por não saberem lidar com questões que, à primeira vista e na nossa visão de profissionais, são razoavelmente simples. Desta forma, mais dia menos dia, todos aqueles que se envolvem diretamente ou indiretamente com a educação/formação de adolescentes deparam com uma angustiante indagação: como conceder liberdade ao adolescente, de forma a alcançar um certo nível de equilíbrio entre um rigor excessivo e uma permissividade absoluta, ambos maléficos ao processo educativo?

Sabemos ser a adolescência um difícil e confuso momento de transição e mudanças, de contradições e ambivalências. É nesse momento, pois, que o adolescente necessariamente terá que lidar com a questão do luto, elaborando de maneira lenta e sofrida a perda de sua condição infantil, o que lhe permitirá ingressar no mundo adulto. Seu corpo, que era o de uma criança, agora começa a se modificar controladamente e impositivamente; ele sente também que já não é o mesmo: outras mudanças também estão ocorrendo, do ponto de vista afetivo, cognitivo e psicológico. Os pais, antes idealizados, agora já ganham penosos contornos de realidade; o mundo externo começa também a lhe exigir novos padrões de comportamento, diferentes daqueles que lhe eram exigidos quando criança. Na busca por uma nova identidade, toda esta situação o assusta, o angustia, o amedronta e o interroga dolorosamente: "quem sou eu neste mundo?"

Todo esse processo, é óbvio, irá refletir-se na relação desse adolescente com a família, a escola e, ainda, com todos os grupos sociais nos quais ele transita. Será também, muitas vezes, permeado por uma certa hostilidade e atritos, que podem ser mais ou menos intensos. Qual de nós nunca teve de lidar com um já pré-classificado "aborrecente"? A questão se complexifica quando voltamos nosso olhar para os pais e percebemos que estes, na maioria das vezes, encontram inúmeras dificuldades ao lidar com esta "criança-adulta". Muitas vezes, rejeitam e negam este novo ser que vem surgindo e afetando toda a dinâmica familiar já estável, a que, obviamente, eles se referem no fundo de si. Assim que, nesta transição adolescente, a questão da liberdade adquire uma dimensão crucial. Aberastury (1981) aponta que "... esta incompreensão e rejeição se encontram, muitas vezes, manuseadas sob o oculto rótulo de uma excessiva liberdade". A exceção dessa liberdade ingratamente se encontra em um fator decisivo sobre os processos de autoconhecimento do adolescente.

CARDOSO, Cláudia da Silva. *Revista da Class. Práxis*, 2006, vol. 10, n. 1, p. 130-135.

vezes, mascaradas debaixo da concessão de uma excessiva liberdade...” e prossegue enfatizando que o modo de concessão dessa liberdade seguramente irá se constituir em um fator determinante no processo de amadurecimento do adolescente.

Assim, impor limites na adolescência é uma ação complexa para pais e educadores e que se torna ainda mais difícil se levarmos em consideração que estamos vivendo um especial momento de profundas e rápidas transformações sociais. A família e a escola, como não poderia deixar de ser, não ficam imunes a esta situação e, mantendo o seu *status* na sociedade, vêm buscando alternativas que lhes possibilitem uma adaptação menos traumática às imposições trazidas por esse novo quadro social. A escola, instituição coadjuvante da família no processo de formação, encontra-se num momento especial de discussão. O processo de educação escolar é hoje alvo de questionamentos que se situam em dois pólos: a educação tradicional na qual nós adultos nos formamos, em contraposição à educação progressista, que propõe uma relação mais prazerosa (satisfatória) com o conhecimento.

Com esse quadro delineado, observamos que, na atualidade, família e educadores têm obrigatoriamente que se defrontar com a questão de colocação de limites, tarefa que, apesar de se constituir numa das mais difíceis, não pode ser encarada como uma impossibilidade. É na família, “mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e nos situarmos nele. É [a família] a formadora de nossa primeira identidade social. Ela é o primeiro nós a quem aprendemos a nos referir”. É nesta instituição, pois, que se dão os primeiros contatos com o mundo das regras e dos valores vigentes na sociedade. Ao se constituírem nas primeiras referências e figuras de autoridade, os pais se tornam responsáveis pelas diversas formas com que seus filhos irão lidar posteriormente com os limites impostos pela vida em sociedade. Ao assumir esse papel formador, a família participa com a escola de um projeto em comum, que é o da formação/educação da criança e do adolescente. Ambas necessitam, assim, de assumir definitivamente seus papéis no encaminhamento desse projeto conjunto. A busca pelo exercício adequado de uma autoridade desvinculada de autoritarismo deve se constituir numa meta a ser alcançada, uma vez que só se encontra em condições de educar aquele que não tem necessidade de dominar. O ponto de partida para essa ação deve se basear em valores como respeito mútuo, honestidade, reciprocidade, tolerância, solidariedade, consideração, etc., valores que perderam muito de sua credibilidade nas sociedades atuais, permeadas pela busca incessante do poder e por um individualismo cada vez maior.

Sem a pretensão de se constituírem em “receitas”, pequenas ações de grande efeito podem ser tentadas no dia-a-dia de todos aqueles que se envolvem com a formação e a educação de crianças e adolescentes. Para tanto, os adultos necessitam, primeiramente, de ter uma noção razoável do que é socialmente aceito, certo ou errado, para, com clareza e firmeza, repassarem essas noções a eles. Quando optarmos por um sim ou por um não, deveremos ter, na medida do possível, coerência na nossa decisão, pois certamente crianças e adolescentes vão nos questionar a respeito, e, se não tivermos argumentações firmes que legitimem a decisão tomada, ela provavelmente não será levada em consideração, o que poderá gerar novos e desconfortáveis conflitos. Como alertar a um adolescente sobre a inconveniência de andar pelas ruas de uma cidade grande durante a madrugada se, ao sermos questionados do porquê disso, a única resposta que conseguimos articular é um incompreensível e pueril “porque sim”?

O exemplo oferecido pelo adulto também se constitui num recurso poderoso e eficaz: de nada adiantará dizer a um adolescente para não agir de uma determinada forma que julgamos incorreta se nós, adultos, insistirmos em agir dessa maneira. Mais uma vez, na busca de uma explicação, esse adolescente irá nos indagar e, não encontrando a coerência buscada, certamente optará pela via da transgressão e da rebeldia. Sendo assim, como reagir

negativamente diante de uma mentira usada pelo adolescente, se ele perceber ser esta uma prática constante no nosso cotidiano?

Ainda nesse sentido, o esclarecimento mútuo de direitos e deveres por adultos e adolescentes pode se constituir num facilitador no processo educativo. Tal recurso, além de favorecer a inserção do adolescente nos processos decisórios, pode ser gerador de resoluções “combinadas” que, muito provavelmente, serão cumpridas com mais facilidade pelo adolescente.

Refletir sobre os temas propostos – liberdade e limite – não tem sido tarefa fácil, principalmente quando um deles é visto como contraponto do outro. Como buscar um equilíbrio, ansiosamente almejado por pais e educadores?

É interessante observar que, em cada etapa do desenvolvimento, há necessidade de mudanças de conduta, por parte dos pais e educadores, no relacionamento com crianças ou jovens, mudanças estas muitas vezes difíceis, principalmente quando nós mesmos nos sentimos inseguros em uma sociedade onde as relações estão cada vez mais superficiais e desprovidas de afetividade. Em meio a tudo isso, desejamos fórmulas mágicas, soluções infalíveis para lidar com as dificuldades de relacionamento de nossas crianças e adolescentes. Mas logo percebemos, depois da angústia, que não existem soluções de conflito, pois a vida e o relacionamento humanos são ricos e complexos demais para serem enquadrados em soluções mágicas e, mesmo existindo vários recursos e informações disponíveis, sempre haverá momentos em que não saberemos como agir.

#### **4.2.1 Os níveis narrativo e fundamental**

O artigo “Liberdade e Limite na Adolescência”, como dissemos, foi vinculado originalmente numa revista de educação. Por isso mesmo, não apresenta uma sucessão de ações, como é comum ao texto chamado narrativo. Porém, mesmo nesse tipo de texto mais dissertativo, em que “[...] a progressão dos enunciados obedece a uma relação lógica e não cronológica” (PLATÃO; FIORIN, 2006, p. 252), é possível depreender-se uma narratividade oriunda da transformação que a ação de um destinador-manipulador gera sobre um destinatário, num estabelecimento de contratos entre eles por meio da manipulação.

Nesse texto, a narratividade é centrada na aquisição por parte do sujeito de fazer cognitivo (adultos, pais e educadores) da competência necessária para a realização da performance de impor limites aos filhos/alunos adolescentes. O sujeito também exerce a função de destinador-manipulador de si mesmo, em alguns momentos do texto. Esse destinador apresenta-se desdobrado. Pode ser representado pelos pais e educadores, como no seguinte trecho do texto: “Ao assumir esse papel formador, a família participa com a escola de um projeto em comum, que é o da formação/educação da criança e do adolescente”. Em outro momento, o destinador-manipulador passa a ser o narrador do texto, simulacro do enunciador discursivo, que se identifica como “profissionais”, que tem uma “prática diária nos consultórios”, que convive no “contexto da escola” e que se trata de um sujeito adulto, a

julgar pela expressão: “o tradicional no qual nós adultos nos formamos [...]”. E, em outras ocasiões, os adolescentes (filhos/alunos) também fazem a função de destinadores, como nos trechos:

[...] sabemos ser a adolescência um difícil e confuso momento de transição e mudanças, de contradições e ambivalências [...] toda essa situação o assusta, o angustia, o amedronta [...] nesta transição adolescente, a questão da liberdade adquire uma dimensão crucial.

Temos, então, um esquema em que um destinador “especialista” apresenta-se para um destinatário que, em outro nível, é destinador do sujeito adolescente. O primeiro destinador tem a função de transmitir saberes ao destinatário pais e educadores, para que estes saibam manipular os jovens com menos conflitos.

Além da manipulação explícita, o sujeito ainda recebe, implicitamente, a manipulação de um destinador social que lhe impõe um dever, como podemos perceber no trecho que diz: “[...] na atualidade, família e educadores têm obrigatoriamente que se defrontar com a questão de colocação de limites, tarefa que, apesar de se constituir uma das mais difíceis, não pode ser encarada como uma impossibilidade”.

Nos dois casos, a manipulação exercida sobre o sujeito é pelo *fazer-querer-fazer*, e o destinador-manipulador procura fazer com que o sujeito, no papel de destinatário, altere sua existência modal a fim de que realize a performance de impor limites. O destinatário é manipulado no sentido de adquirir esse querer para poder cumprir com a sua “obrigação” de criar bem os filhos e, com isso, gerar menos conflitos. Para isso, o narrador prescreve o equilíbrio entre um rigor excessivo e uma permissividade absoluta, ou seja, o estabelecimento dos direitos e deveres dos adultos e dos adolescentes – que poderia favorecer a consumação dessa performance.

Como base para isso, o texto propõe “a busca pelo exercício adequado de uma autoridade desvinculada de autoritarismo” e como “ponto de partida essa ação deve se basear em valores como respeito mútuo, honestidade, reciprocidade, solidariedade, consideração, etc.”. Ou seja, implicitamente, quer dizer aos pais que o autoritarismo não é mais eficiente nos dias atuais para a realização da tarefa de bem educar os filhos. Esse sujeito, o *adulto* (pais e educadores), se encontra confuso, indeciso e ansioso ante a missão de educar seus filhos ou alunos.

Anteriormente a esse estado, o texto diz que os pais (parte do sujeito), ao perceberem seus filhos na fase da adolescência ou no início dela, “muitas vezes rejeitam e negam esse novo ser que vem surgindo [...]”. Com a performance de se tornar adolescente realizada pelos

filhos, os pais reagem de forma tensa e sancionam esse destinatário com a rejeição e a negação a esse sujeito. Além disso, sancionam também a si próprios pela falta de competência para realizar a performance de educar bem. O sujeito de estado *não quer ser/ crê não poder ser/ não crê poder ser/ crê poder não ser* pai de adolescente, já que, como o texto diz, os pais “encontram inúmeras dificuldades ao lidar com esta ‘criança-adulta’ ”.

O adolescente, que em outra perspectiva também poderia ser considerado sujeito de estado disjunto dos limites e conjunto com o luto representado pela morte da infância e pelo nascimento de uma nova fase, tem seu estado modal alterado pelo medo, a angústia e a dor de não saber mais quem é, nem qual é o seu papel neste mundo. Esse sujeito encontra-se num estado tenso e disfórico que reflete as paixões do medo, da angústia e da dor ante tantas transformações e a busca de sua identidade. Trata-se de um *querer ser/ crer poder ser/ não querer ser/ não querer não ser/ não crer não poder ser* que o adolescente enfrenta e que é obrigado a suportar. Isso porque, como o texto diz, utilizando-se do consenso comum, a adolescência é o “momento de transição e mudança, de contradições e ambivalências”.

No nível fundamental, a oposição *liberdade x repressão* é concebida no interior do texto por “permissividade absoluta” x “rigor excessivo” e é sugerido que se tente um equilíbrio entre esses dois pólos. Esse equilíbrio nos remete à noção de gradação referida no item 2.1.1.1. Considerando-se que tanto *liberdade* quanto *repressão* adquirem axiologia, ao mesmo tempo, eufórica e disfórica, tal equilíbrio viria, de acordo com o texto, resolver essa questão. Podemos perceber isso no trecho que diz: “como conceder liberdade ao adolescente, de forma a alcançar um certo nível de equilíbrio entre um rigor excessivo e uma permissividade absoluta, ambos maléficis ao processo educacional?”

Nesse sentido, estabelecem-se níveis de tonicidade entre *liberdade* e *repressão*, de modo a se alcançar tal equilíbrio – que, segundo o texto, é o ideal – e que seria a imposição de limites aos adolescentes. O texto sugere que, à medida que a *liberdade* vai ganhando tonicidade, a *repressão* vai perdendo. Dessa forma, o adolescente poderia adquirir a *liberdade* representada pelo ingresso na vida adulta e pela aquisição e compartilhamento com os adultos de valores como *respeito, honestidade, reciprocidade, tolerância solidariedade, consideração*, etc.; ao mesmo tempo em que poderia perder a *repressão*, que é representada pelo controle total dos pais e educadores. Essa gradação deve, de acordo com o texto, acontecer de forma a favorecer o “esclarecimento mútuo de direitos e de deveres por adultos e adolescentes”.

#### 4.2.2 O nível discursivo

O texto “Liberdade e Limite na Adolescência”, por se tratar de um artigo de cunho científico, com fins próprios, e por ter sido veiculado em uma revista de educação, que tem como público-alvo educadores e especialistas em educação, apresenta um discurso na primeira pessoa do plural – um “nós” que, em princípio, poderia representar “eu + tu” subjetivo, mas que exerce, neste texto, uma função de transmitir um *saber*, ou seja, uma função referencial. O enunciador apresenta-se como um especialista que pretende fazer seu enunciatário adquirir o saber necessário para educar bem os seus filhos e alunos.

O narrador do texto deixa-se desvelar com a utilização da primeira pessoa do plural: esse “nós” que fala no texto e que simula ter experiência e qualificação para fazer com que o “tu”, a quem se refere, aceite como verdadeiro o seu discurso, o seu saber. Isso já é deixado claro no primeiro parágrafo, em que diz:

Na nossa prática diária nos consultórios, nas nossas relações com famílias de adolescentes e, ainda, no contexto da escola, o que temos visto são adultos confusos, indecisos e ansiosos por não saberem lidar com questões que, à primeira vista e na nossa visão de profissionais, são razoavelmente simples.

Com isso, deixa claro que detém o saber e a experiência necessária para fazer com que o seu narratário creia em seu discurso e realize a performance sugerida. Além dessa demonstração de competência, o narrador ainda se utiliza do procedimento do discurso de autoridade, fazendo a citação de um trecho de uma obra de um autor que ratifica a sua afirmação e cria um efeito de verdade no texto porque, além do narrador, um outro cientista, que também estuda sobre o assunto, concorda com o que está sendo dito. Platão e Fiorin, ao tratarem dessa questão, dizem que “o uso de citações, de um lado, cria a imagem de que o falante conhece bem o assunto que está discutindo, porque já leu o que sobre ele pensaram outros autores; de outro lado, torna os autores citados fiadores da veracidade de um dado ponto de vista” (2006, p. 285). Essa apropriação de um outro discurso no texto cria, então, uma ilusão de autoridade e reforça o simulacro criado pelo narrador sobre sua capacidade intelectual e experiência, que o habilitam a falar sobre o tema.

O narrador ainda instaura no texto dois interlocutores genéricos que representam os adolescentes e os adultos. No segundo parágrafo, simula dar a voz ao adolescente, que indaga: “quem sou eu neste mundo?”. Com isso, reforça a argumentação desse parágrafo, que é pautada na confusão em que vive o adolescente. Essa argumentação é baseada no consenso comum: o adolescente é um ser em transformação e em conflito; além disso, é amparada pelo

simulacro criado pelo narrador de si mesmo, de que é conhecedor do assunto. Assim, o enunciador se apresenta como instância que tem a “solução para um problema”.

A outra situação em que é instaurado um interlocutor (os adultos) também reforça a situação de ignorância desse ator discursivo e a necessidade que tem em adquirir o *saber* ora transmitido: “porque sim”. O narrador sanciona negativamente a fala desse interlocutor com o uso dos adjetivos “incompreensível” e “pueril”.

O enunciador desse texto, como já antecipamos, deseja *fazer crer* ao seu enunciatário que é necessário impor limites aos adolescentes e procura transmitir o *como* fazer isso, ou seja, o *saber* que detém: só é possível êxito na performance de imposição de limites mediante a “busca pelo exercício adequado e uma autoridade desvinculada de autoritarismo” e com “o esclarecimento mútuo de direitos e deveres por adultos e adolescentes”. Vale acrescentar aqui que, com isso, o discurso vinculado nesse texto estabelece uma relação polêmica com outro discurso bastante difundido no âmbito educacional: o da educação pela liberdade.

O texto em análise é basicamente temático, apresentando uma figurativização esparsa. Seu tema central, que é a necessidade de imposição de limites aos adolescentes baseada em valores como respeito mútuo, honestidade, tolerância, reciprocidade, solidariedade e consideração apresenta-se desdobrado.

Inicialmente, essa é uma questão relacionada a “todos aqueles que se envolvem diretamente ou indiretamente com a educação/formação de adolescentes”. Em seguida, o texto delimita o ambiente familiar como o principal responsável por essa função.

Para a concretização desse tema, apresenta figuras discursivas como “contexto da escola”, “relações com familiares de adolescentes”, “adultos confusos, indecisos e ansiosos”, “relação desse adolescente com a família, a escola e, ainda, com todos os grupos sociais nos quais ele transita”, “hostilidade e atritos”, “aborrecente” e “criança-adulta”.

O texto ainda trata da temática das mudanças que também se apresenta desdobrada: no segundo parágrafo, estão relacionadas aos adolescentes e ao sofrimento enfrentado por eles nesse período da vida; no quarto parágrafo, estão relacionadas à escola e, no último parágrafo do texto, aos pais e educadores.

Procura-se destacar que os pais e educadores, ao imporem limites, devem mostrar segurança, firmeza, coerência, ter uma comunicação clara, com a utilização de certo grau de negociação. Com isso, o enunciador do livro didático quer fazer com que o seu enunciatário aceite esses valores como verdadeiros.

Com esse discurso, o livro didático acaba, como já dissemos, polemizando com outro discurso utilizado pelos educadores, que é aquele que prega a liberdade como meio mais eficiente de se educar os filhos e alunos. Dessa forma, o enunciador do livro didático, procura, enfim, justificar ao seu enunciatário atitudes que os pais, muitas vezes, tomam, que seriam os castigos, as proibições. Isso tudo numa tentativa de diminuir os conflitos entre pais e filhos.

Passemos, a seguir, ao estudo do último texto desse segundo objeto analisado neste trabalho. Os dois textos anteriores são precedidos, no livro didático, por comentários introdutórios acerca da temática neles tratada, dando ao enunciatário alguma direção a ser seguida na compreensão dos conteúdos. O texto “Já para fora de casa!” não apresenta essa mesma estrutura. Ele se encontra no tópico “Preparando a Produção – Dissertação – Estruturação e Argumentação” e funciona, no contexto do livro didático, como uma espécie de modelo de texto dissertativo.

Curiosamente, esse terceiro texto é o único dos três que integram o capítulo *O jeito de ser do adolescente* que trata da temática da adolescência e da juventude, ao menos um pouco, de maneira mais próxima da perspectiva dos jovens.

A seguir, reproduzimos as páginas que apresentam esse texto no livro didático. Depois, o transcrevemos e fazemos a sua análise.

The image shows a reproduction of two pages from a didactic book. The left page (page 39) features a title 'PREPARANDO A PRODUÇÃO' and a subtitle 'Dissertação — Estruturação e Argumentação'. Below this, it says 'Leia o texto:' and 'JÁ PARA FORA DE CASA!'. The text discusses the challenges of adolescence, such as leaving home and finding independence. The right page (page 41) continues the text and includes two photographs of young people. One photo shows a young man in a white shirt, and the other shows a young woman with glasses. A small text box on the right page contains the quote: '“Não dá para ser independente protegido sob as asas dos pais”'.

Figura 23: Reprodução das páginas 39 a 41 – texto “Já para fora de casa!”

### 4.3 Texto 3: Já para fora de casa!

O texto “Já para fora de casa!”, de Fernanda Campanelli Massakotto, foi vinculado, primeiramente, na Revista *SuperInteressante*, edição de agosto de 2001. No livro didático, com essa atividade de produção textual, é encerrado o capítulo um da Unidade *Adolescência e Felicidade*.

#### JÁ PARA FORA DE CASA!

“Criamos os filhos para o mundo.” Lembro de ter ouvido essa frase quando tinha 15 anos. Apesar de não ter dado muita atenção na época, logo percebi como eram sábias as palavras da minha mãe. Saí de casa aos 19 anos, partindo de Mogi das Cruzes, interior de São Paulo, para a capital paulista. Era tudo o que sempre havia sonhado: faculdade e liberdade.

Longe dos olhos e da proteção dos pais (sem falar na roupa lavada e passada), me descobri dividindo pela primeira vez um quarto com uma desconhecida e um banheiro com outras 26 universitárias. Chorei na primeira noite. Na segunda reclamei da falta da televisão. Em um pensionato de freiras tudo passa a ser compartilhado. Do telefone público (o aparelho mais desejado pelas adolescentes) às frutas deixadas na geladeira.

Até então, nunca tinha acreditado na afirmação sofrer é crescer. Afinal, atingir a maioridade sempre significou liberdade, ou seja, fazer tudo o que era proibido na adolescência. Ao pisar fora do território familiar, me deparei com as vantagens e as desvantagens de viver só. Tarefas domésticas como lavar a roupa, passar, fazer supermercado e cozinhar ganharam prioridade. Anos depois, quando fui estudar na Inglaterra, lembro da cena de um garoto de 17 anos, numa lavanderia, colocando duas enormes trouxas de roupa em três máquinas de lavar. Meias, toalhas e panos de prato dividiram a mesma água e o mesmo sabão em pó. O resultado foi catastrófico: peças esverdeadas e a certeza de que manter a roupa limpa, passada e sem manchas não é fácil.

Em diversos países, sair de casa jovem é um rito de passagem natural para a vida adulta. Uma espécie de serviço militar obrigatório para deixar de lado a dependência doméstica e provar que é possível se virar sozinho. Nos Estados Unidos, alguns estudantes preferem morar em alojamentos universitários mesmo quando a casa dos pais está localizada na mesma cidade. Além de ser encarado como uma forma de aproveitar ainda mais os anos da universidade, há uma certa pressão familiar para que os filhos cortem logo o cordão umbilical com os pais.

Nos países de cultura latina, a situação é outra. Uma pesquisa publicada em 1996 na Espanha revelou que, apesar da taxa de desemprego ser o dobro da taxa alemã, boa parte dos jovens desempregados espanhóis viviam melhor dos que os sem trabalho da Alemanha porque viviam com os pais.

No Brasil, as condições econômicas tornam o ato de sair de casa um privilégio. Mas é claro que essa não é a única razão para ver tantos jovens de classe média, muitos deles com mais de 30 anos, protegidos no ninho dos pais. Além das diferenças culturais, há uma certa mentalidade que não estimula a autonomia dos jovens no país. Talvez o traço mais visível dessa mentalidade seja a resistência que os jovens brasileiros têm para aceitar trabalhos considerados menos nobres. É incrível como, por aqui, tarefas como trabalhar em fast-foods, servir mesas em restaurantes e carregar malas em hotéis são vistas com menosprezo. Os pais também são culpados disso. Preferem ver os filhos fazendo nada sob suas asas a tê-los

exercendo uma atividade não tão nobre como primeiro emprego. Em vez de se orgulharem de vê-los batalhando seu espaço no mercado de trabalho, ficam preocupados com o que as outras famílias vão pensar como se eles não fossem capazes de sustentar sua prole.

É bem provável que esse comportamento típico da classe média brasileira seja uma herança da velha mentalidade da casa grande nas antigas fazendas, quando as famílias abastadas preparavam os seus filhos para se tornarem bacharéis e deixavam para os escravos todas as outras tarefas.

Sem a disposição para ganhar dinheiro antes de receber um diploma, perde-se a oportunidade de desenvolver o espírito empreendedor e de ganhar auto-suficiência para realizar tarefas domésticas. Ironicamente, boa parte dos jovens brasileiros somente ganha essa autonomia quando podem estudar em outro país. Lá fora, trabalhar como baby-sitter e regar plantas para complementar a renda é algo absolutamente normal.

É normal no Brasil ver jovens entediados clamando por autonomia sentados no sofá em frente à televisão. Mas como alguém pode ser independente sem ralar um pouco pela própria grana e pelo próprio futuro?

#### 4.3.1 Os níveis narrativo e fundamental

O texto “Já para fora de casa!”, como observamos no item 4.3, é dissertativo. Platão e Fiorin afirmam que esse tipo de texto

[...] é temático. Explica, analisa, classifica, avalia os seres concretos. Por isso, sua referência ao mundo se faz por conceitos amplos, modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço. Por isso, embora apareça nele mudanças de situação, não têm maior importância as relações de posterioridade e de anterioridade entre os enunciados, mas as relações lógicas entre eles. (2006, p. 253).

A narratividade desse texto está concentrada na busca pela *autonomia*, num enunciado elementar de estado: sujeito de estado (adolescente, jovem brasileiro, no sentido genérico), em disjunção com esse objeto quer entrar em conjunção com ele. Porém, esse sujeito não possui a competência necessária para realizar a transformação de seu estado e não é modalizado para adquirir tal competência pela influência de diversos fatores (que atuam como anti-sujeitos). Nesse sentido, observamos que, diferentemente de textos anteriores, em que são mostrados adolescentes em busca de liberdade, o sujeito aqui já conquistou certa liberdade e procura alcançar a autonomia – que seria uma expressão mais profunda de liberdade – a capacidade e a competência de “andar com as próprias pernas”, de sustentar-se.

Os anti-sujeitos que impedem que o sujeito entre em conjunção com o objeto autonomia são representados primeiramente pelas condições econômicas desfavoráveis para que jovens saiam de casa e alcancem a liberdade sem antes terem terminado a faculdade, e depois pela falta de saber-fazer do jovem, entre outras competências importantes.

Além disso, outro fator impeditivo, em alguns casos, são as próprias famílias que, preocupadas em manter a aparência para a sociedade de que conseguem manter os filhos, não permitem que estes saiam de casa ou, até mesmo, que trabalhem fora. Nesse sentido, também, há a própria falta de “vontade” desse sujeito em realizar trabalhos que não sejam tão reconhecidos socialmente, aqueles considerados menos nobres, como diz o texto. A aparência social funciona como antideslocador-manipulador sobre esse sujeito e sua família, fazendo com que ele se acomode à vida na casa dos pais (que o texto relaciona à não independência e até mesmo à proteção).

No nível fundamental, esse texto apresenta a oposição *liberdade x opressão*. Ao primeiro termo é atribuído valor eufórico pelo texto e, ao segundo, disfórico. Isso pode ser percebido pelos recursos argumentativos utilizados pelo narrador do texto para transmitir o *saber* de que é bom, saudável para os jovens que conquistem plena liberdade. Apesar de que, com essa conquista, o sujeito também terá que enfrentar situações não tão agradáveis, em princípio, mas que farão com que ele amadureça, tais como ter que realizar as tarefas domésticas, se virar sozinho e, até mesmo, batalhar pelo seu espaço no mercado de trabalho.

#### **4.3.2 O nível discursivo**

No nível discursivo, o texto “Já para fora de casa!” apresenta uma debreagem enunciativa marcada pelo uso da primeira pessoa do singular, um “eu” que fala no texto e que, a partir de exemplos de sua vida, defende a tese central desse texto: a busca da autonomia. Este texto também procura sancionar os jovens que se acomodam, as famílias que se preocupam com a aparência social e, principalmente, a sociedade brasileira, que é mostrada como atrasada e até certo ponto preconceituosa em relação a determinados tipos de serviços.

A debreagem enunciativa que percebemos neste texto simula uma aproximação entre o narrador e o narratário, criando o efeito de subjetividade, de aproximação entre eles. Ao se utilizar desse recurso e, também, de ilustrações figurativas como exemplo das dificuldades enfrentadas por jovens que moram sozinhos, o narrador do texto procura com isso “ganhar”, conquistar o seu narratário, de forma a prepará-lo para que aceite os saberes e valores que pretende transmitir: na conquista da autonomia, o jovem pode até enfrentar algum tipo de sacrifício, mas isso também faz parte do processo de amadurecimento e de aquisição da independência.

O tema principal deste texto é, como o título já adianta, a necessidade de os jovens brasileiros saírem da casa dos pais em busca de uma autonomia que só se efetiva integralmente se a pessoa procurar viver independente da proteção paterna. Inicialmente, como vimos, são utilizadas ilustrações que tratam desse tema e que são mais ou menos concretizadas com a utilização de figuras concretas e de figuras de discurso. Ao contar as experiências que vive quando saiu de casa, o narrador utiliza figuras que remetem ao mundo mais concreto: Mogi das Cruzes, proteção dos pais, roupa lavada e passada (que perdeu ao sair da casa dos pais), dividir quarto com uma desconhecida, dividir o banheiro com outras 26 universitárias, falta de televisão, pensionato de freiras, telefone público, frutas na geladeira. Com isso, o enunciador do livro mostra também o lado menos glamouroso da autonomia, mas que, mesmo assim, ressalta, é importante para o processo de amadurecimento e aquisição de independência.

Ao mencionar essas desvantagens de morar só, utiliza as figuras: “lavar a roupa, passar, fazer supermercado e cozinhar”. Quando relata a ilustração do menino que viu na Inglaterra, utiliza as figuras: “garoto de 17 anos”, “lavanderia”, “duas enormes trouxas de roupa”, “três máquinas de lavar”, “meias, toalhas e panos de prato na mesma água e sabão em pó”.

O texto constrói a imagem dos jovens de origem latina, mais especificamente, os brasileiros, como acomodados aos confortos da casa dos pais. Faz isso com as figuras: jovens de classe média com mais de 30 anos protegidos “no ninho dos pais”, “certa mentalidade que não estimula a autonomia dos jovens”, resistência dos jovens a trabalhos que consideram “menos nobres”. E deixa ver, claramente, a intenção de sancionar esse tipo de comportamento.

A temática da acomodação do jovem brasileiro é ainda desenvolvida com os argumentos de que ele não tem “disposição para ganhar dinheiro antes de receber um diploma”. Em decorrência disso, o enunciador do texto procura persuadir o seu enunciatário de que, pela acomodação, os jovens perdem oportunidades de ganhar a auto-suficiência, de desenvolver o espírito empreendedor.

O *saber* que o enunciador quer fazer crer ao enunciatário, com esse texto e com a argumentação utilizada, é que, para alcançar a autonomia, adquira independência na vida, é necessário que saia dos domínios paternos e enfrente as dificuldades (que funcionam como sanções) que essa atitude (performance) pode trazer e que, no final, serão positivas, já que você terá conseguido amadurecer em decorrência das experiências vividas.

O enunciador do livro didático, ao se utilizar desse texto como ilustração do tipo de texto dissertativo, como já dissemos, não faz ou promove nenhuma discussão acerca de seu tema, mas, mesmo assim, deixa transparecer que quer fazer crer ao seu enunciatário (leitor, receptor do livro didático) os valores e saberes que o texto veicula: que o adolescente/jovem brasileiro não deve se acomodar, mas ir à luta pelo seu espaço no mundo e por suas próprias oportunidades, sem ficar esperando muito tempo no conforto da casa dos pais, e que isso é muito positivo, pois o faz amadurecer.

Passemos, agora, a uma análise global desses três textos, com o levantamento da construção da imagem de adolescente feita pela coleção ora analisada, *Português: leitura, produção, gramática*.

#### **4.4 O simulacro do adolescente no Capítulo “O jeito de ser do adolescente”**

Os textos que integram o capítulo “O jeito de ser do adolescente”, da primeira unidade de estudo do volume da sétima série da Coleção *Português: leitura, produção, gramática* tratam da questão da adolescência sob a perspectiva do adulto que convive com os adolescentes. O primeiro desses textos, “Preocupações de pais de adolescentes”, mostra as dificuldades e as preocupações que o sujeito representado genericamente por *pais de adolescentes* enfrenta para tentar persuadir os seus filhos a se preocupar com uma tranquilidade econômica e social no futuro e a investir seus sonhos em projetos que possam garantir alguma segurança, ao invés de buscar satisfações em aventuras que poderão causar, além da satisfação momentânea, conseqüências para o “futuro seguro” desses adolescentes. O segundo texto trata da questão da necessidade de imposição de limites aos adolescentes e da dificuldade que os pais e educadores enfrentam para realizarem essa tarefa. Somente no terceiro texto a temática é voltada para a estimulação à independência e à auto-suficiência dos jovens, porém isso também é feito a partir da perspectiva do adulto.

Podemos perceber que, neste livro, o enunciador não privilegia tanto as estratégias de conquista do seu enunciatário. Com isso, apesar de falar sobre o tema da adolescência que, teoricamente, poderia interessar ao enunciatário do livro didático, a se considerar que se trata de alunos que estudam a sétima série e têm, em média, quatorze anos, o enunciador cria menos efeitos de empatia e de proximidade com esse enunciatário. Isso a julgar pelos títulos dos textos e pelo enfoque dado ao tema pelos enunciadores desses textos.

A seguir, faremos um quadro resumo com os valores vinculados e as imagens de adolescente construídas nos textos que integram este capítulo da unidade *Adolescência e Felicidade*.

| <b>Preocupações de pais de adolescentes</b>  | <b>Liberdade e limite na Adolescência</b>   | <b>Já para fora de casa!</b>  |
|--|---|---|
| <p>1- A angústia e a preocupação dos pais em relação ao futuro dos filhos é sinal de zelo e cuidado, uma tentativa de proteção, mas também encobre um certo egoísmo e até uma inveja.</p> <p>2- Os pais precisam valorizar os filhos enquanto são adolescentes e não apenas se preocupar com o futuro destes, mas sim considerá-los como sujeitos dignos de amor e de respeito em todas as fases da vida, especialmente na adolescência.</p> | <p>1- É necessário impor limites aos adolescentes.</p> <p>2- Só se conseguirá impor limites aos adolescentes se a relação entre pais e filhos for baseada numa autoridade desvinculada de autoritarismo com o esclarecimento de direitos e deveres.</p> <p>3- Os adultos precisam compreender e aceitar os adolescentes nessa fase de mudanças.</p> | <p>1- É bom e necessário que os jovens conquistem a liberdade e a independência em relação aos pais.</p> <p>2- O sofrimento ensina a crescer.</p> <p>3- Pela acomodação, os jovens perdem oportunidades de desenvolver o espírito empreendedor e de conquistar a autonomia.</p> |

**Quadro 20: Valores vinculados nos textos do capítulo *O jeito de ser do adolescente*, da unidade *Adolescência e Felicidade*.**

| <b>Preocupações de pais de adolescentes</b>   | <b>Liberdade e limite na Adolescência</b>   | <b>Já para fora de casa!</b>   |
|---|---|--|
| <p>1- O adolescente é um sujeito que almeja grandes conquistas.</p> <p>2- O adolescente é rebelde por viver em conflito com os pais.</p> <p>3- O adolescente é um ser virtual, que ainda não é reconhecido como sujeito, mas sobre o qual se projetam expectativas para uma vida adulta futura.</p> | <p>1- O adolescente se encontra em fase de transformações tanto físicas como emocionais.</p> <p>2- O adolescente é um sujeito confuso e condensa em si a criança que está deixando e o adulto que ainda não é completamente.</p> <p>3- Por viver tantas mudanças, o adolescente é um ser assustado, angustiado, amedrontado que não sabe qual é o seu papel no mundo.</p> | <p>1- O jovem latino, mais especificamente o brasileiro, é acomodado e prefere ficar morando na casa dos pais.</p> <p>2- O jovem brasileiro preocupa-se em aparentar uma posição social e não aceita realizar tarefas consideradas menos nobres.</p> |

**Quadro 21: Imagens de adolescente veiculadas pelos textos do capítulo *O jeito de ser do adolescente*, da unidade *Adolescência e Felicidade*.**

Na unidade *Adolescer*, como vimos no capítulo 3, o enunciador busca criar, com seu enunciatário, um efeito de aproximação e de subjetividade. Para isso, utiliza-se de vários

textos com debreagem enunciativa para tratar de uma temática que por si só já seria “atraente” para o enunciatário, que, como já dissemos, é o aluno da sétima série da maioria das escolas da rede estadual de ensino do município de Dourados.

Percebemos que essa estratégia não é a mesma utilizada pelo enunciador da segunda obra analisada. No capítulo *O jeito de ser do adolescente*, o enunciador apropria-se de textos originalmente destinados a adultos, que tratam da questão sob a ótica adulta. Esse enunciador também procura destacar alguns pontos que se relacionam mais a pais e educadores. A imagem de adolescente construída é aquela relacionada à visão que os adultos têm da adolescência e que, nos próprios exemplos citados nos textos que utiliza, não é aceita pelos adolescentes. Isso se justifica pela abordagem de temas como a necessidade de imposição de limites aos adolescentes – dando, inclusive, um *saber-fazer* para os pais realizarem essa tarefa–; o destaque para a questão da superproteção dos pais e para o fato de grandes demonstrações de preocupação estarem associadas a frustrações antigas desses pais e não, como é largamente difundido em nossa sociedade, a um amor extremo, incondicional que tenta, de qualquer forma, proteger a prole; e a necessidade de se considerar o adolescente como sujeito digno de amor e de respeito em todas as fases da vida, especialmente na adolescência, e não apenas uma projeção da pessoa que provavelmente virá a ser.

Observamos também que, em relação à tipologia textual, as duas obras diferem nitidamente. Na unidade *Adolescer*, os textos apresentam, em sua maioria, uma narratividade mais explícita. Há, ainda, uma diversidade maior de textos e de gêneros, que pode facilitar a conquista do enunciatário. No capítulo *O jeito de ser do adolescente*, não percebemos essa estratégia. Os três textos que o integram e que tratam da temática da adolescência são dissertativos e, até, de cunho científico, retirados de matérias jornalísticas e revistas, uma delas, inclusive, especializada e com público-alvo definido como sendo professores e profissionais que atuam na área da educação.

# CONCLUSÕES

## 1- O adolescente é rebelde

Nas duas obras analisadas, percebemos que o enunciador procura fazer crer ao seu enunciatário que a rebeldia é uma característica própria da fase da adolescência. O livro didático mostra diversos exemplos, em diferentes textos de variados gêneros, em que são apresentados adolescentes que procuram, de uma forma ou de outra, afirmar suas identidades por meio da expressão de rebeldia. Com isso, buscam uma forma de exteriorizar os próprios medos, inseguranças e frustrações decorrentes, inclusive, do processo de transformação pelo qual estão passando.

Vale ressaltar que essa necessidade de ser e de parecer rebelde não é restrita aos adolescentes da atualidade. Isso porque o livro didático mostra que, em qualquer tempo, em maior ou menor intensidade, o adolescente vai procurar, de alguma forma, expressar sua revolta e seu estado emocional de instabilidade. Porém, a representação visual da rebeldia é feita, em alguns casos, por representantes da tribo punk – principalmente para indicar o rebelde contemporâneo –, jovens caracterizados com maquiagens carregadas, tatuagens e *piercings*. Além disso, os punks mostrados nas fotografias assemelham-se mais àqueles ingleses do início do movimento e não aos poucos adeptos desse grupo no Brasil.

Outra questão que deve ser destacada é a que projeta para o adolescente uma vida adulta de mais conformidade com os padrões sociais estabelecidos e até com suas próprias frustrações. Os adolescentes, aqueles que queriam mudar o mundo no passado, quando se tornam adultos, via de regra, procuram adequar-se ao sistema ideológico vigente e passam a fazer parte dele, compartilhando, inclusive, dos mesmos valores que antes repudiavam. Ao adolescente é, então, estabelecido o papel de rebelde com tempo de validade. Terminado esse tempo e concluídas as ações inerentes à necessidade de manifestação de rebeldia, com o advento da maturidade, o sujeito passa a adaptar-se e inserir-se na sociedade de forma a reproduzir os seus valores e adotar, mesmo que involuntária e inconscientemente, a mesma ideologia. Isso significa, de acordo com o livro didático, que não há como fugir desse destino: o adolescente é e pode ser rebelde, enquanto o adulto deve acomodar-se ao sistema e aos valores sociais pré-estabelecidos.

## **2- Uma estratégia de compensação tentando nivelar a todos**

O livro didático transmite o saber de que, para ser bem sucedido na vida, o adolescente deve ser bonito e rico. Em vários exemplos, deixa, explícita ou implicitamente, a idéia de que a aparência física é muito importante para que o sujeito encontre um “grande amor”, alcance uma posição de destaque na sociedade, consiga um bom emprego e, até, seja feliz. Porém, desenvolve, paralelamente, uma estratégia de compensação para aqueles que não são ou não se acham tão privilegiados com atributos como beleza e riqueza. Para esses, sugere a valorização de características de ordem moral como caráter, bom humor, simpatia, etc. Com isso, estabelece um escape: se o adolescente não for afortunado com beleza e riqueza, deve investir nesses outros valores para também ser atraente.

Fica claro que, primeiramente, valoriza aquilo que parece ser inato, depois, o que pode ser aprendido ou modificado na personalidade daqueles que desejarem. Assim, estabelece uma compensação, uma tentativa de nivelar as pessoas e fazer crer que todos têm condições de atingir a plenitude na vida e de alcançar sucesso nas relações pessoais, sociais e até mesmo naquelas de ordem econômica.

## **3- A liberdade é desejada por todos**

Nas duas publicações analisadas, percebemos que, em todas as idades, o bem maior desejado por todos os sujeitos é a liberdade. Em decorrência disso, o adolescente entra em conflito com os pais e com os outros adultos com quem convive, além de procurar afirmar sua identidade e individualidade nessa busca. O livro didático, então, mostra que o melhor caminho para resolver essa questão é uma espécie de meio termo entre a liberdade e a opressão. Procura destacar também que, ao conseguir alcançar a tão sonhada liberdade, o sujeito percebe-se carente de outros valores tão importantes quanto ser livre e deixa transparecer que, no fundo, o sujeito deseja o melhor dos mundos: liberdade associada a bem-estar, conforto, proteção e cuidado familiares. Como se fosse uma liberdade vigiada, com alguém que pague as contas no final do mês.

Percebemos que o livro didático toma partido nessa questão e sugere o diálogo, o respeito, a ética, a honestidade, a coerência entre palavras e ações por parte dos adultos como estratégias para solução dos conflitos gerados por essa busca pela liberdade. Outra questão

relevante nesse processo de solução de conflitos é o equilíbrio entre os limites impostos aos adolescentes e a liberdade que deve ser associada à responsabilidade e ao compromisso com o futuro. Nesse sentido, ainda, o livro didático deixa claro que o diálogo pressupõe a submissão do adolescente à autoridade dos pais. Estes, por sua vez, devem demonstrar compreensão em relação aos adolescentes, visto que se encontram numa fase de grandes transformações e descobertas e que necessitam de auto-afirmação para concluírem o processo de formação de sua identidade. O enunciador do livro didático atribui, então, à família – e não tanto à escola – a resolução do conflito de gerações. Daí o grande empenho em construir pontes de diálogo. Há, portanto, uma grande aposta na capacidade do adolescente, a partir do momento que ele tem o saber, de ser capaz de entender quem o circunda.

#### **4- O adolescente só tem voz no livro se esta for mediada por um adulto**

Podemos perceber que, nas duas obras analisadas, os textos que tratam de adolescentes e de adolescência foram escritos para adultos e posteriormente incluídos no livro didático. O enunciador do livro, então, apropria-se de discursos **sobre** adolescência e insere-os em sua obra, que tem como enunciatário principal o adolescente, fazendo com que esses textos passem a ser pensados também **para** esse público. Isso significa que o universo criado pelo livro didático, a imagem construída por ele é filtrada pelas lentes e parâmetros adultos.

Nesse sentido, parece que o adolescente não tem cultura, não tem idéias, não tem voz para nada e que necessita de alguém, normalmente uma autoridade, para falar por ele. Percebemos que são textos, em sua maioria, de grandes e renomados autores, de especialistas, cronistas, psicólogos, humoristas, pessoas que detêm o simulacro de que poderiam ter o saber necessário para falar sobre a adolescência.

Provavelmente em decorrência disso é construída a imagem do adolescente como um sujeito confuso, revoltado com tudo e com todos, que necessita de limites impostos pelos adultos e que, aparentemente, só conseguiria sair de tal confusão quando fosse adulto também. Não podemos negar que se trata de uma fase conturbada, mas até que ponto tais problemas não são construídos por essa cultura de retransmissão de valores, sem dar voz e, principalmente, ouvidos a quem, de fato, passa pelos problemas inerentes à adolescência? Não teríamos, neste momento, tampouco neste trabalho, tal resposta, mas vale a interrogação.

## **5- O preconceito social, a reprodução do discurso machista e o descompasso entre textos verbais e não-verbais**

Percebemos que o livro didático reproduz um sério preconceito social, ao associar a pobreza a problemas como a marginalidade, a inserção no mundo das drogas e até a gravidez precoce. Ressaltamos que o enunciador do livro, quando toca nesses aspectos, o faz no sentido de alertar o seu enunciatário acerca dos perigos oriundos de tais práticas e situações, e tem a clara intenção de fazer saber que não seriam positivas para o desenvolvimento do adolescente. Porém, percebemos que, em alguns casos, ao fazer tais reflexões ou tentar persuadir o enunciatário a não enveredar por tais caminhos, o livro didático associa-os à classe econômica e social menos privilegiada.

Outra questão percebida é aquela relacionada à reprodução do discurso machista ainda vigente em nossa sociedade. No livro, isso aparece implícito, principalmente no texto de Danuza Leão, em que toda a argumentação culmina com a constatação de que a mulher necessita da proteção masculina. Ocorre também em outros textos, que associam a excessiva valorização da beleza física na escolha do parceiro exclusivamente ao sexo masculino, enquanto que as mulheres seriam atraídas por valores morais ou, ainda, aqueles relacionados ao lado sentimental.

Percebemos, ainda, que, em alguns momentos, o livro didático, para tentar ilustrar e enfatizar algumas situações e valores, utiliza-se de recursos não-verbais, principalmente fotografias, e com isso acaba por contradizer os valores que pretendia enfatizar. No capítulo destinado aos problemas enfrentados por adolescentes em relação à aparência física, por exemplo, em que o enunciador do livro procura “minimizar” a importância da beleza e destacar outros valores que também poderiam ajudar o adolescente na conquista de sucesso e na realização afetiva e social, o discurso não-verbal utilizado ressalta o culto à beleza física.

## **6- Algumas respostas às perguntas iniciais**

Por tudo que foi mostrado e estudado no percurso deste trabalho, cabe-nos agora, para encerrar, lembrarmos as interrogações e os questionamentos que deram origem a esta pesquisa. Inicialmente, nos questionávamos qual era a influência do livro didático no seu enunciatário, no que se referia a valores e visão de mundo. A partir das estratégias

argumentativas utilizadas percebemos, no decorrer da análise, que o enunciador do livro busca fazer crer valores ao enunciatário, persuadi-lo a aceitar tais valores como verdadeiros e, provavelmente, reproduzi-los em sua vida.

Esses valores versam sobre o comportamento do adolescente e sobre as conseqüências das atitudes tomadas. Valendo-se da autoridade outorgada à publicação, como mencionamos no item 1.1, o enunciador utiliza-se de seu discurso – que não admite contestação – procurando persuadir o enunciatário do livro a agir de uma forma mais tranqüila em relação ao desejo, que classifica como normal e inerente à fase, de se rebelar, de mudar padrões de comportamento pré-estabelecidos, de administrar os conflitos com os pais e adultos. Quer convencê-lo, também, de que as alternativas de fuga muitas vezes utilizada pelos adolescentes não são tão eficientes como podem parecer inicialmente. Isso porque, ao ingressar num grupo, o adolescente, que deseja liberdade, acaba sendo oprimido por esse grupo, que o obriga a seguir normas e costumes que acabam anulando a sua individualidade.

Questionávamos também se o livro didático poderia ser um aliado para o adolescente, seu enunciatário, nesse período da vida, ajudando-o a enfrentar os problemas e dificuldades. Quanto a essa questão, após a realização desta pesquisa, a resposta poderia ser *sim e não*. Sim, se considerarmos que se propõe a ser esse aliado, ao tentar persuadir seu enunciatário a acreditar em valores que possam, de alguma forma, ajudá-lo a enfrentar tais problemas. Não, se, de outra forma, atentarmos para o fato de que o enunciatário não tem outra saída a não ser ceder à persuasão do enunciador, considerando-se tudo o que vimos acerca do simulacro de autoridade criado sobre o livro didático. Nesse sentido, se o enunciatário não tem opção de escolha, se é forçado a aceitar, não é livre para escolher aquilo que melhor se adapte à sua vida e aos seus problemas.

Isso nos remete ao terceiro questionamento. Perguntávamos se o livro didático teria um discurso pré-construído sobre adolescente e, se constatássemos que sim, qual seria esse discurso. Pudemos verificar, após a análise desse discurso, que a resposta também é afirmativa. O livro didático tem e constrói um discurso, concretizado na imagem de adolescente que cria. Esse discurso baseia-se no senso comum de que o adolescente é um ser em conflito, que atravessa uma crise que só será superada quando sair dessa fase. Isso confirmaria o que Becker diz acerca dos manuais que tratam da adolescência e que versam sobre essa fase. Obviamente, o livro didático tem outros fins que não apenas ser um manual sobre a adolescência, mas se considerarmos que se propõe a “ajudar” nessa fase, que apresenta uma unidade ou um capítulo sobre esse tema, acaba por também se tornar uma

espécie de manual. Como a própria palavra diz, manual aqui seria entendido na acepção de “livro que orienta a execução ou o aperfeiçoamento de determinada tarefa; guia prático” (DICIONÁRIO HOUAISS DE LÍNGUA PORTUGUESA).

É evidente que os dados aqui levantados correspondem a uma das leituras possíveis sobre o discurso acerca de adolescente construído pelo livro didático. Não pretendemos, com isso, descartar outras possibilidades e bem sabemos que muito ficou ainda por ser descoberto, mas acreditamos que os objetivos inicialmente propostos foram alcançados.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. 3. ed. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Estudos do discurso*. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística II: princípios de análise*. SP: Contexto, 2004. p. 187-213.

BECKER, Daniel. *O que é adolescência*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Abrangência de atendimento e recursos aplicados: dados estatísticos*. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002. (v. 7ª. série)

CORACINI, Maria José. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (DIEB). Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Ideologia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2. ed. SP: Ática, 1999a.

\_\_\_\_\_. Sondas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. *DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 15, p.177 - 207, 1999b.

\_\_\_\_\_. *A construção dos atores da enunciação nas narrativas literárias*. (Texto mimeografado)

FREGONEZI, Durvali Emílio. *Elementos de ensino de língua portuguesa – 1º e 2º graus*. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

FREITAG, Bárbara; MOTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica Estrutural*. Trad. de Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1966.

\_\_\_\_\_. *Du sens II*. Paris: Editions du seuil, 1983.

\_\_\_\_\_. *Enunciação (uma postura epistemológica)*. Trad. de Maria Lúcia Vissotto Paiva Diniz. Disponível em: <<http://www.faac.unesp.br/pesquisa/ges/download/textos/enunciacao.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

\_\_\_\_\_; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, [...]

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIMA, Elicio Gomes. *As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de História*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Revista Pro-Posições*, v. 17, n. 1(49), jan./abr. 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

SARMENTO, Leila Lauer. *Português: leitura, produção, gramática*. São Paulo: Moderna, 2002. (v. 7ª série)

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, Deusa Maria. Livro didático: arma pedagógica?. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 93-104.

\_\_\_\_\_. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p 27-32.

TATIT, Luiz. A abordagem do texto. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à Lingüística: I-Objetos Teóricos*. São Paulo: Contexto, 2005. p.187-210.